T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

GÜZEL SANATLAR LİSESİNDEKİ ÖĞRENCİLERLE DİĞER LİSE TÜRLERİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN YARATICILIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Birce DOĞRAMACIOĞLU
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2016

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

GÜZEL SANATLAR LİSESİNDEKİ ÖĞRENCİLERLE DİĞER LİSE TÜRLERİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN YARATICILIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Birce DOĞRAMACIOĞLU
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Sibel ÇOBAN

İstanbul, 2016

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2016

ONAY

Birce DOĞRAMACIOĞLU tarafından hazırlanan "Güzel Sanatlar Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Diğer Lise Türlerinde Öğrenim Görenler İle Karşılaştırılması" konulu bu çalışma, 29/11/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI	**Prof. Dr. Sibel ÇOBAN**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Prof. Dr. A. Esra ASLAN**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Prof. Dilek BATIBAY**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Doç. Dr. M. Ali ÖZDEMİR**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Yrd. Doç. Dr. Ercan MERTOĞLU**	.....

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim Bilgileri

Yüksek Lisans	**:**	2013-2016 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı
Lisans	**:**	2009-2013 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği
Lise	**:**	2005-2009 Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi

Mesleki Deneyim

2011-2013	**:**	BT Müzik Evinde ve Enka okullarında piyano öğretmenliği
2013-2014	**:**	Doğa Kolejleri okul öncesi (4-6 yaş gurubu) müzik öğretmenliği, Anabilim Eğitim Kurumlarında hafta sonu (4-6 yaş grubu) piyano öğretmenliği. Ayşegül Abadan Music-Art Office piyano öğretmenliği (halen devam etmekte)
2015-2016	**:**	Özel İnci Ümraniye Eğitim Kurumlarında müzik öğretmenliği, Aydın Doğan Güzel Sanatlar Lisesinde kontrbas öğretmenliği

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E posta: birce_birje@hotmail.com

ÖNSÖZ

Ortaöğretim dönemindeki öğrencilerin iletişim kurmalarında, dünyayı algılayışlarında, özgüvenlerinde, problem çözme becerilerinde karşılaştıkları bazı güçlüklerin, geçmekte oldukları dönemle de (ergenlik dönemi) ilgili olduğu bilinen bir gerçektir. Öğrencilere bu dönemde eğitimcilerin ve ailelerin ellerinden geldiğince yardımcı ve yanlarında olmaları gerekmektedir. Onları iyi ve olumlu yönde motive edip sanat, spor gibi etkinlik ve aktivitelere yönlendirmeleri öğrenciler için olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bu önemli dönemde verilecek olan müzik eğitimi ise yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi açısından en uygun sanat alanlarından birisidir.

Ülkemizde ilk ve orta dereceli okullarda sanat eğitimi kapsamı içinde yer alan resim ve müzik derslerine bakıldığında ise yaratıcı bireylerin yetişmesine en önemli katkıyı sağlayacak olan bu derslerin, araştırmada konu olan yaratıcılığa, beklenilen düzeyde katkı sağlamadığı anlaşılmaktadır. Eğitim süreçleri içerisinde öğretmenlerin çoğunlukla kitaba bağlı kalınarak işledikleri ilgili derslerde, öğrenmeleri gereken bilgilerin öğretilmesine odaklandıkları, öğrencilerin kendilerini tanıma, ifade etme ve zorluklarla baş etme gibi eğitimin temel konusu olan alanlarda eksiklikler yaşandığı gözlenmiştir. Sanat eğitimi dersleri işte tam da bu noktada verimli ve etkili ders etkinlikleriyle bu ihtiyacı karşılamak için önemli bir fırsattır.

MEB tarafından Orta Öğretim Müzik Programı'nın, bu eksikliğin farkına varılarak, daha öğrenci merkezli ve yapılandırmacı eğitim felsefesini benimseyen bir yaklaşımla tekrar kurgulanması ve 2005–2006 Öğretim yılında uygulanmaya konulması kuşkusuz önemli bir gelişmedir.

Geçmişten günümüze kadar taşınmış ve ülkemizde müzik dersi müfredatına da dahil edilmiş olan yaratıcılığa, okul dışı aktivite ve etkinlikler dışında sınıf ortamlarında da yer verilebilir.

Yapılan bu çalışma ile ülkemizdeki güzel sanatlar, Anadolu liseleri ve fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri incelenmiş, elde edilen sonuçlar bu derslerin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine katkısını ortaya koymuştur.

Araştırmam süresince akademik bilgilerini, tüm kaynaklarını, ve desteklerini benden esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Sibel ÇOBAN'a ve Prof. Dr. A. Esra ASLAN'a, her zaman yanımda olan sevgili aileme en içten teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Birce DOĞRAMACIOĞLU

Kasım, 2016, İstanbul

ÖZET

GÜZEL SANATLAR LİSESİNDEKİ ÖĞRENCİLERLE DİĞER LİSE TÜRLERİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN YARATICILIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Bu araştırmada, güzel sanatlar lisesindeki öğrencilerle diğer lise türlerindeki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri incelenmiştir. Sonuçlar dahilinde orta öğretim kurumundaki ders programları için bazı önerilerde bulunabilme düşüncesi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın genel amacı farklı lise türlerindeki öğrencilerin yaratıcılıklarının belirli demografik özellikler ile de karşılaştırılmasıdır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ilinde bulunan Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Lisesi, Aşık Veysel Güzel Sanatlar Lisesi, İhsan Kurşunoğlu Anadolu Lisesi, Ataşehir Anadolu Lisesi, Cahit Zarifoğlu Anadolu Lisesi, Atatürk Fen Lisesi, Yaşar Acar Fen Liselerinde okuyan 9 ve 12. sınıf (n=750) öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmada ‘‘Kişisel Bilgi Anketi’’ ve ‘‘Torrance Yaratıcı’’ Düşünme Testi ‘‘A Formu’’ kullanılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A formundan aldıkları puanlar (Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik, Sözel Orijinallik, Sözel Toplam, Şekilsel Akıcılık, Şekilsel Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapmaya Direnç, Yaratıcı Kuvvetler Listesi ve Şekilsel Toplam) arasındaki ilişki incelenerek yapılmıştır. Testlerin uygulanış süresi bir ders saatini kapsamıştır.

Araştırmanın veri analizi için SPSS 20 (Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı) kullanılmıştır. Yaratıcı düşünme becerileri ve kişilik özellikleri verilerinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle iki kategorili değişkenler açısından farklılaşmasına

bakılırken Mann Whitney-U analizi, ikiden fazla kategorili değişkenler açısından farklılaşmasına bakılırken ise Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.

İstatistiksel analiz sonuçlarına göre Güzel Sanatlar Lisesindeki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlere göre ise; öğrencilerin okul dışında müzik ile ilgili etkinliklere katılma durumu sözel yaratıcılıklarında anlamlı, ailede müzikle ilgilenen kişinin olması durumu Sözel Yaratıcılık puanlarında anlamlı, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin Sözel ve Şekilsel yaratıcılık puanları 12. sınıfların lehinedir. Ailenin eğitim durumunda, annenin eğitim düzeyi yaratıcılık puanlarında etkilidir. Cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin lehinedir. Anadolu ve Fen Lisesi öğrencilerinin yaratıcılıklarının karşılaştırılmasında Fen Lisesinin, Müzik ve Resim öğrencilerinin karşılaştırılmasında resim öğrencilerinin Sözel ve Şekilsel yaratıcılıkları fazladır. Güzel Sanatlar Lisesindeki öğrencilerin çalgı türüne göre, Fen Lisesi ve Anadolu Lisesindeki öğrencilerin performans düzeyinde müzik ile uğraşanların müzik ile uğraşmayanlara göre sözel ve şekilsel puanlarının bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Öğrencilerin el kullanma tercihine ve ailenin aylık gelir durumuna göre yaratıcılık puanlarında anlamlılık görülmemiştir.

Araştırmanın bulgularına bağlı olarak bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Güzel Sanatlar Lisesi, Müzik Eğitiminde Yaratıcılık, Orta Öğretim Kurumu, Eğitim.

ABSTRACT

COMPARISON OF CREATIVITY LEVELS OF STUDENTS BETWEEN IN FINE ARTS HIGH SCHOOLS AND STUDENTS IN OTHER TYPES OF HIGH SCHOOLS

This study aimed to compare the creativity of students studying at fine arts high schools with students studying at other types of schools. It was eventually conducted for the purpose of making some suggestions for curriculums at secondary education institutions.

General objective of the study was to also compare the creativity of students studying at different types of schools with demographic features.

Screening model was used in the study.

Working group of the study consisted of 9. and 12. grade students (n=750) studying at İstanbul Avni Akyol Fine Arts High School, İstanbul Mimar Sinan Fine Arts High School, İstanbul Aşık Veysel Fine Arts High School, İstanbul İhsan Kurşunoğlu Anatolian High School, İstanbul Ataşehir Anatolian High School, İstanbul Cahit Zarifoğlu Anatolian High School, İstanbul Atatürk Science High School and İstanbul Yaşar Acar Science High School.

Personal Information Questionnaire and Test A form of Torrance Creative Thinking were used in the study. The relationship between the scores obtained from the Test A form of Torrance Creative Thinking (Verbal Fluence, Verbal Flexibility, Verbal Originality, Verbal Total, Formal Fluence, Formal Originality, Intangibility of Topics, Enrichment, Resistance to Early Grasp, List of Creative Powers and Formal Total) was examined. The tests were applied throughout a lesson hour.

SPSS 20 (Statistical Package Software for Social Sciences) was used for the data analysis of the study. As the data of creative thinking skills and personality characteristics did not show a normal distribution; we used Mann Whitney-U analysis for examining the differentiation in terms of two-category variables and Kruskal Wallis-H test for examining the differentiation in terms of multiple-category variables.

According to the statistical analysis, it is observed that students studying at Fine Arts High Schools have significantly different creativity levels from students studying at other types of high schools. According to other variables, on the other hand, the state of students to participate in music activities outside of school is significant in their verbal creativity; the state of having someone related with music in family is significant in their verbal creativity scores, and verbal and formal creativity scores of students from different grades are on behalf of 12. grades. Regarding the educational status of family; mother's educational level is effective upon creativity scores. In the variable of gender, the scores are on behalf of female students. Comparing the creativities of Anatolian and science high school students and comparing music and art students of science high schools; it is observed that art students have a greater verbal and formal creativity. There are significant differences in fine arts high school students according to the type of instrument and in some lower dimensions of verbal and formal scores of students dealing and not dealing with music at science high schools and Anatolian high schools.

There is no significant difference in creativity scores of students according to their preference of using their hands and monthly income of family.

Some suggestions are made according to study findings.

Keywords: Creativity, fine arts high school, creativity in music education, secondary education institution, education.

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **i**
ÖZGEÇMİŞ ..... **ii**
ÖNSÖZ ..... **iii**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**
BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 5
1.3. Önem 6
1.4. Sayıltılar 6
1.5. Sınırlılıklar 6
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN: YARATICILIK **7**
2.1. Yaratıcılık Nedir? 7
2.1.1. Yaratıcılıkla İlgili Tanımlar 7
2.1.2. Yaratıcı Düşünme Modelleri 10
2.1.3. Yaratıcılık Açısından Önemli Olan Faktörler 11
2.1.3.1. Yaratıcılık ve Kalıtım 11
2.1.3.2. Yaratıcılık ve Sosyal Çevre 12
2.1.3.3. Yaratıcılık ve Cinsiyet 13
2.1.3.4. Yaratıcılık ve Sosyo-Ekonomik Düzey 13
2.1.3.5. Yaratıcılık ve Kültürel Faktörler 14
2.1.3.6. Yaratıcılık ve Yaş 14
2.1.3.7. Yaratıcılık ve Aile 15
2.1.3.8. Yaratıcılık ve El Tercihi 16
2.2. Yaratıcılık ve Düşünme Türleri 18
2.2.1. Tek Yönlü Düşünme (Yakınsak Düşünme) 18
2.2.2. Çok Yönlü Düşünme (Iraksak Düşünme) 18

2.3. Yaratıcı Düşünce ile İlgili Kuramlar 19
2.3.1. Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı 19
2.3.2. Gestalt Yaratıcı Düşünme Kuramı 20
2.3.3. Çağrışım Yaratıcı Düşünme Kuramı 21
2.3.4. Algısal Yaratıcı Düşünme Kuramı 21
2.3.5. İnsancıl Yaratıcı Düşünme Kuramı 21
2.3.6. Bilişsel-Gelişimsel Yaratıcı Düşünme Kuramı 22
2.3.7. Karmaşık Yaratıcı Düşünme Kuramı 23
2.4. Yaratıcı Düşünme Yetenekleri 24
2.5. Eğitim Sistemi İçinde Yaratıcılık 26
2.5.1. Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi 27
2.5.2. Yaratıcılığın Desteklenmesi-Geliştirilmesi 28
2.5.3. Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler 29
2.5.4. Yaratıcılık ve Zeka 30
2.5.5. Yaratıcılığın Öğeleri 32
2.5.6. Yaratıcılığın Boyutları 34
2.6. Yaratıcılık ve Sanat 35
2.6.1. Yaratıcılıkta Zihinsel Süreç ve Yetileri 36
2.6.2. Sanat Eğitimi 38
2.6.3. Müzik Eğitimi 41
2.6.4. Yaratıcılık ve Müzik Eğitimi 43
2.6.5. Müzikal Yaratıcılık 46
2.7. İlgili Araştırmalar 50
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Dolaysız Araştırmalar 50
2.7.2. Yurt İçinde Yapılan Dolaylı Araştırmalar 56
2.7.3. Yurt Dışında Yapılan Dolaysız Araştırmalar 61
2.7.4. Yurt Dışında Yapılan Dolaylı Araştırmalar 68
BÖLÜM III: YÖNTEM 73
3.1. Araştırma Modeli 73
3.2. Evren ve Örneklem 73
3.3. Veri Toplama Araçları 78
3.3.1. Kişisel Bilgi Anketi 78

3.3.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A (TTCT) 78
3.3.2.1. Orijinal Testin Güvenirlik Çalışmaları 80
3.3.2.2. Orijinal Testin Geçerlik Çalışmaları 81
3.3.2.3. TYDT Türkçe Formu Geliştirme Çalışmaları 82
3.3.2.4. TYDT Türkçe Formu Güvenirlik Sonuçları 82
3.4. Verileri Toplama Araçlarının Uygulanışı 83
3.5. Verilerin Çözümlenmesi 83
BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUM 85
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER 173
5.1. Sonuç ve Tartışma 173
5.1.1. Sonuç 173
5.1.2. Tartışma 181
5.2. Öneriler 191
KAYNAKLAR 193
EKLER 203

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Alan Yazında Bulunan Yaratıcı Düşünme Modelleri 10

Tablo 3.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans Dağılım Tablosu 74

Tablo 3.2. Öğrencilerin Boş Zaman Faaliyetlerine İlişkin ve Kişisel Tercihlerine İlişkin Dağılımlar 76

Tablo 3.3. Öğrencilerin TYDT Sözel Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri 76

Tablo 3.4. Öğrencilerin TYDT Şekilsel Puan Türlerinin Tanımlayıcı Değerleri 77

Tablo 4.1. Örneklemdeki Öğrencilerin Okul Dışı Zamanda Müzik İle İlgili Etkinliklere Katılma Durumunun TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları 85

Tablo 4.2. Örneklemdeki Öğrencilerin Okul Dışı Zamanda Müzik İle İlgili Etkinliklere Katılma Durumunun TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları 86

Tablo 4.3. Güzel Sanatlar Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin El Kullanım Tercihine Göre TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 90

Tablo 4.4. Güzel Sanatlar Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin El Kullanım Tercihine Göre TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 91

Tablo 4.5. Anadolu Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin El Kullanım Tercihine Göre TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 94

Tablo 4.6. Anadolu Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin El Kullanım Tercihine Göre TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 95

Tablo 4.7. Fen Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin El Kullanım Tercihine Göre TYDT Sözel Yaratıcılık Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 99

Tablo 4.8. Fen Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin El Kullanım Tercihine Göre TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 100

Tablo 4.9. Öğrencilerin Ailede Müzikle Uğraşan Birinin Olması Durumuna Göre TYDT Sözel Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları 103

Tablo 4.10. Öğrencilerin Ailede Müzikle Uğraşan Birinin Olması Durumuna Göre TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları 104
Tablo 4.11. Öğrencilerin Farklı Sınıf Düzeyinde Öğrenim Görme Durumuna Göre TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları 108
Tablo 4.12. Öğrencilerin Farklı Sınıf Düzeyinde Öğrenim Görme Durumuna Göre TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları 109
Tablo 4.13. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 112
Tablo 4.14. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 114
Tablo 4.15. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 123
Tablo 4.16. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 124
Tablo 4.17. Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 131
Tablo 4.18. Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 132
Tablo 4.19. Öğrencilerin Cinsiyete Göre TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 136
Tablo 4.20. Öğrencilerin Cinsiyete Göre TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 137
Tablo 4.21. Güzel Sanatlar Lisesinde ve Diğer Lise Türlerinde (Anadolu ve Fen Lisesi) Öğrenim Gören Öğrencilerin TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 141
Tablo 4.22. Güzel Sanatlar Lisesinde ve Diğer Lise Türlerinde (Anadolu ve Fen Lisesi) Öğrenim Gören Öğrencilerin TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 142
Tablo 4.23. Anadolu ve Fen Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 147

Tablo 4.24. Anadolu ve Fen Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 148
Tablo 4.25. Güzel Sanatlar Lisesinin Farklı Branşlarında (Müzik, Resim) Öğrenim Gören Öğrencilerin TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 152
Tablo 4.26. Güzel Sanatlar Lisesinin Farklı Branşlarında (Müzik, Resim) Öğrenim Gören Öğrencilerin TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 153
Tablo 4.27. Güzel Sanatlar Lisesinde Müzik Öğrencilerinin Çalgı (Vurmalı, Üflemeli, Tuşlu, Yaylı) Türüne Göre TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 157
Tablo 4.28. Güzel Sanatlar Lisesinde Müzik Öğrencilerinin Çalgı (Vurmalı, Üflemeli, Tuşlu, Yaylı) Türüne Göre TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 158
Tablo 4.29. Anadolu Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Performans Düzeyinde Müzik ile Uğraşanların Müzikle İlgisi Olmayanlara Kıyasla TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 163
Tablo 4.30. Fen Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Performans Düzeyinde Müzik ile Uğraşanların Müzikle İlgisi Olmayanlara Kıyasla TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 164
Tablo 4.31. Anadolu Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Performans Düzeyinde Müzik ile Uğraşanların Müzikle İlgisi Olmayanlara Kıyasla TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 165
Tablo 4.32. Fen Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Performans Düzeyinde Müzik ile Uğraşanların Müzikle İlgisi Olmayanlara Kıyasla TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 169

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Bireylerin ve toplumların gelişmesindeki önemli etkenlerden biri bilim ve teknoloji alanlarında değişim ve gelişimlerdir. Bireylerde ve toplumlarda bu değişim ve gelişime karşı kayıtsız kalınmadığı sürece bilinçlenme ve gelişme duygusunda artış meydana gelir. Aşamaların gerçekleşebilmesi için de kültürel olgularla beraber planlı ve programlı bir eğitim ve öğretim süreci gerekmektedir. Çünkü eğitim insanları hayata hazırlayan ve hayatları boyunca kullanacakları bilgi, beceri ve davranışlarını kazanmalarını sağlayan bir süreçtir.

Eğitim aracılığı ile gelişen birey ve toplumların bu süreci hızlandırabilmeleri için eğitimin içine dahil edilmesi gereken yapı taşlarından bir tanesi de ilerlemenin anahtarlarından biri olan yaratıcılıktır. "Yaratıcılık; bir uyum, şaşkınlık, keşif, sürpriz, bencillik, kesinlik, inatçılık, disiplinli bir özgürlük, sevinç, sabır, istenilen bir hoşnutluk, şaşkınlık, doğaüstü bir beklenti ve bir farklılıktır. Yaratıcılık kavramı ile bir bireyin var olan kalıplardan kurtulması, sorgulaması, ana yoldan ayrılması veya farklı olmaktan korkmaması kastedilir. Yaratıcılık, değişik durumlarda esnek, akıcı, özgün, alışılmıştan farklı bir şekilde düşünmeyi kapsar. Burada özgünlük, benzersiz cevaplar üretme, esneklik, değişen koşullara uyum sağlama yeteneği, akılcılık ve fikirlerin hızlı bir şekilde sıralanması olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcılık dünyaca ünlü bir başyapıtı üretmek kadar görkemli bir şey olabileceği gibi, sıradan bir problemin çözümünü bilmek gibi olağan bir şey de olabilir. Yaratıcılık çevremizdeki dünyayı nasıl algıladığımızı yansıtır. İşleri yapma biçimimiz ve ulaştığımız sonuç ya da elde edilen verim ile ilişkilidir" (Filiz, 2014, s.317).

Eğitim seviyesi gelişmiş olan toplumlardaki ilerlemeler bireylerde yaratıcılığın gelişmesine büyük ölçüde katkı sağlayarak toplumları bir adım öteye götürmeye yardımcı olmaktadır. Bu nedenle eğitim seviyesinin artmasının yaratıcılık seviyesinin artmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Eğitim sürecinde öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesi, öğretim yöntem ve teknikleri ile de yakından ilgilidir. Uygulanan ders programları ile öğrenciye belirlenen konu başlıkları altındaki bilgilerin

öğretiliyor olması, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin gelişmelerine her zaman fırsat veremeyebilir. Öğretmenler öğrencilere ders programında belirlenen konuları öğretirken, genellikle düz anlatım, sadece bilginin yoklandığı, tek doğru cevabı bulunan, yorumu gerektirmeyen soruların ve cevaplarının yer aldığı ders anlatma biçimlerini tercih ettikleri düşünülmektedir. Bu şekilde yapılan derslerde öğrencilere sadece ders içeriği ile ilgili bilgiler verilebilmektedir. Bunun doğal sonucu olarak, sürekli dinleyici konumundaki öğrencinin yaratıcılığının gelişmesi beklenemez. Yaratıcılık eğitimle gelişebilir. Burada bireylerin okul eğitimleri sırasında uygulanan öğretme modelleri ve yöntemler büyük önem taşımaktadır. Bunun için sınıf ortamlarının, ders içeriklerinin ve eğitim programlarının yaratıcılığın geliştirilmesine uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Programların bireysel farklılıklar gözeterek hazırlanması daha verimli olup, dersler eğitim teknolojilerinden gerektiği şekilde faydalanarak işlenebilir. Yaratıcı düşünmeyi içerisinde barındıran derslerde, öğrencilerin aktif olarak yer aldığı görülmektedir. Derslerin işlenişinde öğrencilerin de soru sormalarına imkan sağlayan ve soruların cevaplarının tartışılabileceği özgür ortamlarda yaratıcılığın geliştirilebileceği, kısaca eğitiminin içerisinde yaratıcılığa da yer verilmesinin uygun olduğu düşünülmektedir.

Eğitimin içerisindeki yaratıcı yaklaşım, yapılandırmacı öğrenme kuramıyla benzerlik göstermektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrenci, öğrenme sürecinde merkezde yer almakta ve aktif bir rol üstlenmektedir (Spigner-Littles & Anderson, 1999). Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle iletişim biçimi önemlidir. Bu kuramda öğrencilere "evet", "hayır" yanıtı verip onların yorum yapmaktan kaçınacağı sorular yerine, öğrencilere "bu konuyla ilgili ne düşünüyorsunuz?", "neden böyle düşünüyorsunuz?, "nasıl bu sonuca vardınız?" gibi sorular yöneltilmektedir (Alkove & McCarty, 1992; Akt. Gömleksiz & Elaldı, 2011). Yapılandırmacı öğrenme, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermektedir. Yapılandırmacı öğrenmede öğrenen, okumak ve dinlemek yerine; tartışmak, fikirleri savunmak, hipotez kurmak ve sorgulamak gibi süreçlere öğrenci etkin katılmaktadır (Karadağ ve diğ., 2008).

Yapılandırmacı öğrenme ortamında hem fiziksel mekânlar, hem de sosyal ve bilişsel faktörler yer almaktadır. Bu ortamda, öğrenenler problemlerini çözdükleri, birlikte çalıştıkları ve birbirlerine destek verdikleri, sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı,

düşünme, akıl yürütme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği ve kendi hayatlarına da bunları enjekte edebildikleri bir yerdir.

Yaratıcılığın eğitim dışında etkilendiği olgulardan bazıları da; Toorance (1962) ve Flescher (1958)'in de belirtiği gibi yaratıcılığın zihinsel boyutu bireylerin hayattaki sosyal ve fiziksel deneyimlerine ve toplumun kültürel değerlerine bağlılığıdır.

Çağdaş eğitim sisteminde önemli role sahip olan birçok eğitimcinin de belirttiği gibi müzik eğitiminde de yaratıcılığın yeri tartışılmazdır. Bu sebeple öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinde yaratıcılıklarını keşfetmek, işleyip geliştirmek, yetiştikleri aile ortamından yaşadıkları sosyal çevrede ve ülkelerinde yaratıcılık seviyesi, belirli yapılara bağlı olduğu görülmektedir. Bu yapılar; yaşadıkları ülke, ülkenin sahip olduğu konum ve buna bağlı olarak eğitim seviyesi, kültürleri ve ülkenin sosyo-ekonomik durumu yer almaktadır.

Örneğin; Torrance'ın 1971 yılında ideal öğrencide bulunması gerek vasıflarla ilgili çalışmasında Amerikalı, Malezyalı, Çinli, İngiliz, Tamilli, Hintli, Yunanlı, Alman ve Filipinli öğretmenlerden toplanan verilere göre Amerikalı, Alman ve İngiliz öğretmenlerin ideal öğrenci tipi, uzmanların "üretken yaratıcı şahsiyet" olarak tarif ettikleri tipe benzemektedir. Berlin'deki Alman öğretmenin ideal öğrenci tipi şu şahsi özellikleri taşımaktadır; cüretli, zor görevlere girişen, hüküm ve düşüncelerinde bağımsız, gayretli, kendine güvenen, samimi, çekingen ve utangaç olmayan. Amerikalı öğretmenlerin ideal öğrenci tipi ise; başkalarını düşünen, bir işi kendi başlatan, gayretli, samimidir. Filipinli öğretmenlerin ideal öğrencisi birçok bakımlardan, otoriter metodlarla öğretimin yapıldığı sınıflarda, çeşitli sosyal grup veya çalışma gruplarında varlığının çok büyük bir memnunlukla karşılanacağı bir tiptir. Bu tip, kendiliğinden bir projeye girişmez, otoritelerle anlaşmazlığa düşmez, yeni fikirler geliştirmez veya yaratıcılığını göstermez (Arık, 1987, s.11-12). Görüldüğü gibi ideal öğrencide bulunması gereken vasıflar, ülkelerin eğitim anlayışlarına göre farklılıklar göstermektedir.

İnsanların yaratıcılık düzeylerini etkileyen başka faktörler de söz konusudur. Sadece yaşadıkları coğrafi koşullar ile değişmemektedir. Yaratıcılık düzeyi cinsiyete göre de farklılıklar göstermektedir.

Ülkemizde ve yurt dışında bu konuda yapılan araştırmalardan bazı örnekler aşağıda yer almaktadır;

Türkiye'de yaratıcı düşünce ile ilgili yapılan ilk çalışma 1974-1975 yılında Samurçay tarafından Meunier'in yaratıcılık testi kullanılarak lise öğrencilerine uygulanmıştır. Toplam 60 öğrencinin yer aldığı çalışmada fen-edebiyat bölümü kız ve erkek öğrencilerine yaratıcılık testi yapılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre; edebiyat grubu kız öğrencilerin yaratıcılık seviyesinin diğer gruplara göre daha fazla olduğu görülmüştür (Sungur, 1997, s.55). Davaslıgil (1988) İstanbul Atatürk Fen Lisesi öğrencileri üzerinde yapılan ve Yaratıcı Düşünme Düzeyleri Durumluk-Sürekli Anksiyete düzeyleri ile Algılanan Çocuk Yetiştirme Tutumları İlişkilerinin Çözümlenmesinde Yaratıcılık puanlarında kız (19) ve erkek (64) öğrencilerin farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Yontar (1999) 113 erkek, 101 kız olmak üzere toplam 214 kişilik örneklem grubunda yaratıcı düşünme testi- çizim ürünü kullanarak kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puanların t testi kullanarak karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Aral (1999) Devlet konservatuarına devam eden ve etmeyenlerin yaratıcılık düzeyini araştırmış, araştırma sonucunda cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Süzen (1987) ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme yeteneği ile benlik kavramı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuç olarak, cinsiyet faktörünün yaratıcılığı etkilemediği görülmüştür.

Yurt dışındaki araştırmalarda, Amerikan firmasında yapılan 702 testte kadınların %25'i erkeklerden daha yaratıcı bulunmuştur. Fikir akıcılığında ise Peterson, 32 lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada kızların %40'ının daha fazla yaratıcı olduğunu ortaya koymuştur (Osborn, 1963). Sandwith, (1978) Robert Kolej öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, yaratıcı düşüncenin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır (Sungur, 1997 s.55). Cinsiyet ve yaratıcı düşünce puanları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, örneklem, araştırma desenlerine ve kullandıkları testlere göre farklı sonuçlar ortaya koymaktadırlar. Görüldüğü üzere araştırmalarda cinsiyet farklılıkları ele alındığında çıkan sonuçlar her zaman kızın veya erkeğin lehine olmamaktadır ve tek bir cinsiyet için her çalışmada aynı sonucun çıkabileceği de söylenememektedir.

Yapılan bu çalışma ülkemizdeki eğitim sistemine bağlı olarak ergenlik dönemindeki öğrencilerin yaratıcılıklarının durumunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Ayrıca bu araştırma ergenlik dönemindeki gençlerin okul eğitimlerinin yaratıcı düşünmelerine ne ölçüde ve nasıl etki ettiği ile ilgili bize ip uçları verecektir. Bu sebeple araştırma, öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılık becerilerinin ortaya konulmasını amaçlamış ve aşağıdaki sorulara cevaplar aramıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin diğer lise türünde öğrenim görenler ile karşılaştırılmasını ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Okul dışı zamanda müzik ile ilgili etkinliklere katılmak öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları arasında fark yaratmakta mıdır?
2. Farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin el kullanma tercihine göre sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları farklılaşmakta mıdır?
3. Ailede müzikle uğraşan birinin olması öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları arasında fark yaratmakta mıdır?
4. Farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları arasında fark var mıdır?
5. Ailenin eğitim durumu öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları arasında fark yaratmakta mıdır?
6. Ailenin aylık gelir durumu öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları arasında fark yaratmakta mıdır?
7. Öğrencilerin cinsiyete göre sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları farklılaşmakta mıdır?
8. Güzel sanatlar lisesinde ve diğer lise türlerinde (Anadolu ve Fen Lisesi) öğrenim gören öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları arasında farklılık var mıdır?
9. Güzel sanatlar lisesinin farklı branşlarında (müzik, resim) öğrenim gören öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları arasında fark var mıdır?
10. Güzel sanatlar lisesindeki müzik öğrencilerinin çalgı (vurmalı, üflemeli, tuşlu, yaylı) türüne göre sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları arasında fark var mıdır?

11. Anadolu lisesi ve fen liseleri arasında performans düzeyinde müzik ile uğraşanların müzikle ilgisi olmayanlara kıyasla sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları arasında fark var mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırmanın,

1. Ülkemizde müzik eğitimi ile ilgili program geliştirme çalışmalarına katkısı bulunacağı,
2. Müzik eğitimine yol gösterici olabileceği,
3. Müzik öğretmenlerine yeni bir yaklaşım, yöntem ve fikir vermesi,
4. Yapılacak olan müzik eğitimi araştırmalarına yeni yaklaşım ve bakış açıları kazandıracağı umulmaktadır.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmaya katılan bireylerin kullanılan veri toplama araçlarına içtenlikle ve objektif olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Bu araştırmadan elde edilen bulgular İstanbul ilinde bulunan Avni Akyol, İstanbul Aydın Doğan, Aşık Veysel Güzel Sanatlar Liseleri, İhsan Kurşunoğlu, Cahit Zarifoğlu Anadolu Liseleri ve Yaşar Acar, Atatürk Fen Liselerinde öğrenim görmekte olan 9. ve 12. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Elde edilen bulgular, araştırma kapsamına giren bireylere benzediği ölçüde diğer bireylere genelleme yapılabilir.

BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN: YARATICILIK

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal boyutu ve problem ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yaratıcılık Nedir?

Tarih öncesi dönemlerde ve tarihte, insanın yaratıcılığına dair birçok inanılmaz örneğe rastlayabiliriz. Mısır'daki piramitler, Türkiye'deki Nemrut Dağı'nda bulunan heykeller ve bunlar gibi verilebilecek olan pek çok örnek insanların düşünceleri ile geçmişten günümüze kadar gelen ilerlemeyi göstermektedir. Müziğinde daha ilk zamanlarda yaratılmış olduğu, çok çeşitli çalgı aletleri ve yazılar ile günümüze kadar ulaşmıştır.

Yaratıcılık, içinde birçok kavramı barındırmaktadır. Bu kavram eğitimde, sanatta, politikada, iş dünyasında ve daha birçok alanda kullanılmaktadır. Yaratıcılık yaşamın her alanında karşımıza çıkmaktadır ve her kullanım alanında bu terim farklı bir biçimde ele alınmaktadır. Yaratıcılık için her alanda teşvik ortamları gereklidir. Yaratıcılıkta bilimsel keşif, eğitim psikolojisi ile başlamış pek çok eğitim psikoloğunun bu alana da katkısı olmuştur.

2.1.1. Yaratıcılıkla İlgili Tanımlar

Wallach ve Kogan yaratıcılığı "çok sayıda çağrışım üretebilmek, bu üretmede özgür olabilmek, ancak bunu yaparken de özden ayrılmamak" şeklinde tanımlamışlardır. Benzer şekilde May (1986) yaratıcılığı, "yeni bir şeyler oluşturma süresi" olarak tanımlamaktadır (Öncü, 2014, s.3).

Freud, yaratıcılığı, tüm insanlarda, az çok bulunabilecek bir yetenek yerine zevk için üretilen bir güç olarak betimlemektedir. Freud'a göre sanatçılar, yüceltilmiş faaliyetler aracılığı ile cinsel tepkilerini doygunluğa eriştirmektedirler (Yavuzer, 1989, s.53).

Mumford ve Gustafson'a (1988) göre de yaratıcılık "felsefeden resme ve müziğe kadar çeşitli alanlarda beğeni ile kabul edilen yeni ve özgün fikirler, nesneler üretme yeteneğidir" (Öncü, 2014, s.3).

Ernest Kris'e göre yaratıcılık süreci iki aşamadan oluşur. Bunlar yaratıcılığın esin ile ilgili aşaması ve ayrıntılaşma aşamalarıdır. Birincil süreç, düşünme dürtü yönelimli fakat organize olmamış dominant öncesi yapıdır. Sorunla ilgili düşünceler arasındaki işbirliğini kolaylaştırır. Bu tür bir düşünme anında oluşan nötr enerjinin serbest bırakılması, zevk vericidir ve bu "işlevsel zevk" yaratıcılığa dönüştürülür. Lawrence Kuble de Kris gibi bilinç öncesinin, yaratıcı düşüncenin esasını oluşturduğunu savunur. Ona göre, yaratıcılık için bilinç öncesinin değer, bilgilerin bilince yerleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlüktedir (Argun, 2012, s.20).

Boden'e (1994) göre yaratıcılık; "bir kişinin uzmanlar tarafından kabul edilen bilimsel, estetik, sosyal ve teknik değeri olan yeni fikirler, sezgiler, buluşlar veya ürünler ortaya çıkarmasıdır" (Öncü, 2014, s.3).

Rein ve Rein'e (2000) göre "Yaratıcılık yeni, alışılmadık ve benzersiz yollardan giderek, düşünceler, gerçekler ve bilgiler üzerinden etkili olma becerisidir" (Akt: Önder, 2003, s.3).

Gardner (1993) "Bireysel yaratıcılığı problem çözme becerisi gelişmiş yeni ürünler ortaya çıkarma ya da olaylara ve sorunlara özgün çözümler bulma" olarak tanımlamaktadır (Öncü, 2014, s.3).

Taylor (1977)'ın tanımlamasına göre yaratıcılık "yeni ve geçerli fikirlerin yaratılmasıyla sonuçlanan fikir süreci"dir. Taylor yaratıcılığın süreç ve birbiri ardından gelen alanlardan oluştuğunu vurgulamaktadır (Oğuzkan, Demirel ve Tür, 1999 s.2).

Chien ve Hui (2010)'a göre " Yaratıcı düşünce ya da bireysel yaratıcılık, kişilerin çeşitli sosyo-kültürel ortamlarda, durumlarda ortaya koydukları akıcı, esnek, orijinal ve başkalarına çağrışım yapabilecek nitelikteki davranım ve ürünleri" dir (Öncü, 2014, s.3).

Guilford ilk bireysel yaratıcılık üzerine araştırmalarını genişletmiştir. 1950 yılında American Psikolojik Derneği konuşmasında "Bütün insanlar değişen derecelerde yaratıcılık yeteneğine sahiptir" diyerek de ayrıca belirtmiştir. Guilford (1957) "Yaratıcılık doğada çok boyutlu olarak görünmektedir. Akıcılık, orijinallik ve esneklik olarak detaylandırılması birkaç tanımlanabilir kriterleri oluşturur. Yaratıcılık testlerinde genellikle yüksek puan alan bireylerin yaratıcı olmasının daha muhtemel olduğunu varsayarsak, bu kriterlerin giderek arttığını gösterir". Guildford'a göre "Yaratıcı

Kişilikler" de görülen özellikler (yetenek, ilgi, tutum, iyimserlik, kendine güven, huysuzluk vb.) icat, beste yapma, tasarım, planlama ya da bulmak (tasarlamak) olarak bu tarz yaratıcı davranışlarda bulunan kişilerin özellikleri olduğunu belirtmiştir (Kiehn, 2003, s.279).

Barron; çalışmalarında kullandığı yaratıcı insanların sözel ve sembolik yönlerini incelemiştir. Kişilere resimler sunmaktadır. Rüzgarda savrulan yapraklarla ilgili, katılımcılardan metaforlar düşünmelerini ve sembolik bir şeyler çizmelerini isterler. Çamaşır makinasının içine atılan peçeteler, ateşli saldırı karşısında etrafa kaçışan insanlar, akıntıya kapılıp giden tahta talaşlar bu gibi örnekler akıcılık ve orijinallik olarak değerlendirilmektedir (Webster, 1989, s.5).

Torrance'a göre yaratıcılık; sorunlara, yetersizliklere bilgi eksikliğine, kayıp öğeleri ve uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri tanıma, çözüm arama, tahminler yapma veya eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ve bunları tekrar test etme, gerektiğinde onları değiştirip yeniden test etme ve ortaya çıkanları açıklama sürecidir (Güven, 1999, s.109).

Yaratıcılık; belirli ortamlarda, problemler karşısında nesneleri, kavramları, imgeleri zihinsel süreçlerden geçirerek etkin akıl yürütme, yeni çözüm yolları bulma, ifadeye yeni boyutlar kazandırma yetilerini içeren, kişiye özgü bir etkinliktir (Argun, 2012, s.8).

Yaratıcılık; sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp ögelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmektedir (Sungur, 1997, s.13).

Yaratıcılık hem düşünsel, hem duygusal yaşamı ifade etmektedir. Yaratıcı bir etkinlik kendiliğinden oluşmaz. Bu, cesaretlendirme yol gösterme aracılığı ile yaşam biçimi halini alan bir süreçtir (Argun, 2012, s.2).

Yaratıcı düşüncenin dili başkalarından farklıdır: O yeni bağlantılar kurmuş, yeni oluşumlar yaratmıştır, yeni bir eser ortaya koyarak kendi dilini kurmuştur. İşitilen her ses, dilde kavrama ait bir ses de değildir. Seslerin işitme imgeleri başka kavramları oluşturan sesler başka bir şekilde düşünme oluşumunda değerlendirilir. Bu açıdan kendi kendini kavrayan ve araştıran düşünce ile düşünceyi aşan düşünce arasında da benzerlik ve farklılıkların dile dayalı olarak araştırılması gerekir. Çünkü düşünmede şüphe,

anlama, kavrama, onaylama, inkar etme, isteme, hayal etme, zannetme, yargılama vb. pek çok nitelik iç içe geçmiş durumdadır. Düşünüle bilen şeylerin imkanları da kendi içinde gizlidir. Yaratıcı düşünce bu bakımdan imkanlarıyla benzerlerinden farklı imkanlara sahip bir düşüncedir. Yaratıcı düşüncenin oluşum koşullarından söz ettiğimizde, bu koşulların zorunlu, gerekli ve yeterli koşul olup olmadığına bakmaksızın daima sonucu düşünürüz. Hatta koşulların zaman ve mekan ilişkilerini göz ardı ederiz. Oysa yaratıcı düşüncenin içinde ve özündeki düzenlilikler, ilkeler ve kaçınılmaz oluşlar yanında; bu düşüncede bulunması uygun ve yerinde olanlarla, bu düşünmeye güç veren ve işlevi yerine getirmede etkili olan koşullar, oluşum koşulları olarak adlandırılır. Yaratıcı etkinlikler sırasında düşünceyi yönlendiren doğrudan doğruya olan bilincimizle dolaylı bilincimiz karşılıklı etkileşim içindedir. Doğrudan bilinçlilik hesaplanabilir, olabilir olanlar üzerine yoğunlaşırken, dolaylı hesaplanamayan, olamayacak olanları da içerir. Düşünürken birbirine uygun olanlar, ayrı olanlar, bilinenlerdeki küçük sapmalar ve değişmelerin birlikte olması gibi düşünme ilkeleri, yaratıcı düşünme sonuçlarında yardımcı ilkelerdir (Özcan, 2000, s.9).

2.1.2. Yaratıcı Düşünme Modelleri

Yaratıcı düşünme için birçok model geliştirilmiştir. Yaratıcılık modelleri incelenerek bazıları Tablo 2.1'de verilmiştir (Saxena, 1994; Plsek, 1996; Treffinger, Isaksen ve Dorval, 1994 aktaran Aktamış, Ergin, 2007, s.13).

Tablo 2.1. Alan Yazında Bulunan Yaratıcı Düşünme Modelleri

Wall (1926)
Hazırlık; problem veya ihtiyaç durumu, beyin fırtınası. **Kuluçka;** fikirleri sindirme, düşünme sürecini gözden geçirme, bilgiyi düzenleme, bilişsel süreçleri kullanma ve bir noktaya ulaşma. **Aydınlanma;** yeni bir fikrin ortaya çıktığı an, bir fikir veya çözümün aniden şimşek çakması, **Doğrulama:** kontrol etme, eğer çözüm ihtiyaç durumu için uygunsa çözümün genellenmesi ve uygulanabilirliği.
Rossman (1931)
Bir ihtiyaç veya zorluğu gözleme, İhtiyacı analiz etme, Elde edilen bilgilerin incelenmesi, Çözümlerin formüle edilmesi, Çözümlerin avantajları ve dezavantajlarının analiz edilmesi, Yeni fikrin doğumu, keşif, En çok umut verici çözümü ve seçimi deneme ve somutlaştırma,

Tablo 2.1'in devamı

Osborn (1953)
Yönlendirme; problemi gösterme, **Hazırlık;** uygun veriyi toplama, **Analiz;** konu ile ilgili materyali dağıtmak, **Düşünce;** düşüncelerle alternatifleri yığmak, **Kuluçka;** aydınlanmaya izin verme, davet etme, **Sentez;** parçaları bir araya koyma, **Değerlendirme;** sonuç düşünceleri değerlendirme/yargılama,
Isaksen ve Treffinger (1985)
Hedefi bulma, Gerçeği bulma, Problemi bulma, Düşünceyi bulma, Çözümü bulma, Kabulü bulma,

2.1.3. Yaratıcılık Açısından Önemli Olan Faktörler

Bu başlık altında yaratıcılığın ortaya çıkmasına ve gelişimine etki eden faktörlerden belirleyici olanların üzerinde durulacaktır. Bu faktörler aynı zamanda araştırmamın problem maddelerini de oluşturmaktadır. Bunlar; Yaratıcılık ve Kalıtım, Yaratıcılık ve Sosyal Çevre, Yaratıcılık ve Cinsiyet, Yaratıcılık ve Sosyo-Ekonomik Düzey, Yaratıcılık ve Kültürel Faktörler, Yaratıcılık ve Yaş, Yaratıcılık ve Aile, Yaratıcılık ve El Tercihi'dir.

2.1.3.1. Yaratıcılık ve Kalıtım

Yaratıcılık, doğuştan getirilen bir yetenek olduğuna göre, kişinin yetenek ve yaratmalarında kalıtımın önemli rol oynadığı söylenebilir. İnsanların hem birbirine benzeyen hem de benzemeyen yanları kalıtımın ürünü olabilir. Kalıtım sadece ana babaya benzerlik olarak tanımlanmamaktadır. Çünkü çocuk ana ve babasına benzemediği halde yine de birçok nitelikleri soya çekimden ileri gelebilir (Aral, 1990, s.9).

Yaratıcılık doğuştan getirilen bir özellik olarak görüldüğü için kalıtımın bireyin yeteneğinde, üretken olmasında ve yaratıcı düşünmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Yaratıcılık geçmişteki duygusal deneyimden yararlanır ve hepimiz mütevazi deneyim dağarcığımızdakinden daha fazlasını üretebiliriz. Yaratıcılık için genel olarak anılan iki şart orijinallik ve faydalılıktır. Aklımıza gelen her düşünce ile problemi hemen çözemeyebiliriz ya da kolaylaştıramayabiliriz. Ortalama zeka göz önüne alındığında, yaratıcılık potansiyeli az ya da çok olup sınırsız kalmaktadır (Alder, 2004, s.61,62).

Yaratıcılık doğuştan gelen bir yetenek olarak düşünülse de, eğitim ile geliştirilmesi de mümkündür. Yaratıcılığın kişilerde doğuştan bulunması, yaratıcılığın gelişmesi sürecinde kişiler için kolaylık sağlayabilir. Bu sürecin daha hızlı ve çabuk ilerlemesine yardımcı olabilir. Eğitimde yaratıcılığın yeri önemli olduğundan dolayı kişilerin eğitim yoluyla yaratıcılıklarının geliştirilmesi yeterli olmayıp, ailelerinin de destek olması ve kişilerinde kendilerini geliştirme adına çalışmalar yapması gerekmektedir. Bu yüzden yaratıcılığın sadece kişilerde doğuştan var olması yaratıcılığın geliştirilmesine destek olamamaktadır. Yaratıcılığın gelişebilmesi için de kişiye ve çevresindeki kişilerle önemli görevler düşmektedir.

2.1.3.2. Yaratıcılık ve Sosyal Çevre

Çevre, insanın yetenek ve davranışları üzerinde etkili olan kalıtımsal olmayan bütün unsurları içermektedir. İnsanların düşünce ürünlerinin kalıtımsal özelliklerinin içinde bulunduğu çevre ile etkileşimi sonucu ortaya çıkmıştır.

İklim, arazi, coğrafya koşulları, toplumsal koşullar insanların karakter ve mizacına yön vermektedir. İnsanın fikir ürünü de doğa ürünleri gibi, içinde bulundukları çevre ile açıklanmaktadır. Kentsel çevreden gelen çocukların kırsal çevreden gelen çocuklardan daha çok yaratıcı olduğu düşünülmektedir. Kırsal çevrede otoriter, baskılı eğitimin fazla olması yaratıcılığı etkilemekte ve bu çevredeki çocuklar çevresel uyarıcılardan daha az yararlanmaktadır. Aynı şekilde ailenin genişliği de yaratıcılığı etkilemektedir. Özellikle kırsal yörelerde geniş ailenin yaygın olması da yaratıcılığın gelişimini engellemektedir (Gürsoy, 2001, s.92).

Torrance, farklı ülkelerle ilgili yaptığı pek çok çalışmasında, yaratıcılık eğrisinin kültürden kültüre değişiklik gösterdiğini ve yaratıcılığa ilişkin tutum ve gereksinmelerinin de farklı olduğunu belirtmiştir (Aydın, 1997, s.14).

2.1.3.3. Yaratıcılık ve Cinsiyet

Cinsiyet rollerinin aşırı ya da yanlış vurgulanması da yaratıcılığı olumsuz etkileyen etmenler arasındadır. Kız ve erkek çocuklarına özgü olduğu düşünülen davranış biçimlerinin onaylanması ve farklı cinsiyete ait olduğu düşünülen davranışta bulunulduğunda bunun hoş görülmemesi, giysiden oyuncak seçimine, oynadığı oyun çeşidinden oynadığı arkadaşın cinsiyetine göre değerlendirmeler, yaratıcılığı söndürücü etmenlerdir (Akdoğan, 1992, s.12-13).

Cinsiyet ve yaratıcı düşünce puanları arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar, kullandıkları testlere, örneklem ve araştırma desenlerine göre farklı sonuçlar ortaya koymaktadırlar. Önemli ölçüde kültürel değişkenlere bağımlı olan cinsiyet değişkeni üzerinde tartışmalar süregelmektedir. Ancak, araştırmalar yüksek düzeyde yaratıcı bireylerin karşıt cins rollerini daha kolay kabul edebildiklerini ortaya koymaktadır (Sungur, 1997, s.55).

2.1.3.4. Yaratıcılık ve Sosyo-Ekonomik Düzey

Araştırmacılar, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklardan, daha yaratıcı olduklarını ortaya koymuşlardır. Akdoğan (1992) yaptığı araştırmada, çocukların yaratıcılık yönünden aldıkları puanların alt sosyo-ekonomik düzeyden, üst sosyo-ekonomik düzeye doğru fark edilir bir artış gösterdiğini saptamıştır. Ancak ailelerin çocukların yaratıcılık gelişimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde sosyo-ekonomik düzeyin farklılık yaratmadığı görülmüştür. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin kültürel seviyelerinin yüksek olması ve avantajlarının daha fazla olması çocuğun yaratıcılığını olumlu yönde etkilediği bilinen başka bir gerçektir (Aydın, 1997, s.15).

Ancak, Moreno ve Hogan'ın 1976 yılında "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" uygulayarak yaratıcılık düzeyini belirledikleri araştırmalarında, düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik çevrelerden gelen beş ve altıncı sınıf çocuklarının yaratıcı yetenekleri arasında fark olmadığını belirtmişlerdir (Dinçer, 1993, s.3).

2.1.3.5. Yaratıcılık ve Kültürel Faktörler

Kültür, bireylerin zaman içerisinde kazandıkları davranışlar ve tutumlardır. Birey, sosyal bir varlık olduğuna göre, sosyal bir çevrede yaşamaktadırlar. Yaşadığı çevredeki gelenek ve görenekler çocuğun yaratıcı düşünme yeteneğini engelleyen önemli bir faktör olmaktadır. Yaratıcı bireyler topluma tam anlamda uyum sağlamış bireyler değildirler. Bulunduğu toplum ile özdeşleşmek istememekte ve onu onaylamamaktadır. Kimi alanlarda kültür ile çok iyi geçinirken bazen de kültürün tümü ile çok derin ve anlamlı biçimde uzlaşmaya direnir.

"Tüm yaratıcı insanlar, toplumun görünen klasik giyim, dil, gıda ve davranış normlarının sınırları içinde yaşarlar. Aslında gerçekten klasik kesinlikle şık ve modaya uygun değildir. Çok azı otoriteye itiraz ederler. Anında değişen aktif bir sabırsızlık gösterirler. Kültürden ve onun yavaş değişiminden kronik rahatsızlıkları memnuniyetsizlikleri vardır (Aydemir, 1994, s.55).

2.1.3.6. Yaratıcılık ve Yaş

Çocukluk, gençlik ve olgunluk dönemleri ile karşılaştırıldığında tecrübesizlik ve saflığı yansıtır. Çocuklarda çok derin bir hayal gücüne sahiptirler. Saflık ve hayal gücü yaratıcılığı olumlu yönde etkilemektedir. Yaş ilerledikçe tecrübenin arttığı söylenebilir. Bu tecrübeler yaratıcı düşünme teknikleri ile uyumlu ise yaratıcılığı olumlu yönde etkileyebilir.

Çocuklar geniş hayal güçlerine sahiptirler. Yaratıcılıkta bu hayal gücü ile bağlantılıdır. Bu nedenle de çocukluk döneminde yaratıcılık daha fazla ortaya çıkmaktadır.

Rıza (1999), yaş ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır: "Yaratıcılıkta hayal gücü büyük önem taşımaktadır. Çocuklar büyük bir hayal gücüne sahip olduklarından dolayı, çocukluk döneminde yaratıcılıkları çok daha fazla ortaya çıkmaktadır. Yaş ilerledikçe bilgi birikmektedir. Bu durumda doğal olarak yaratıcılığın yükselmesi beklenilmektedir. Böyle bir beklenti, birbirine yakın olan yaşlar için geçerlidir. Ancak yaş ilerledikçe, yeterli derecede yaratıcılığın eğitimde yer almadığı durumlarda çocukların yaratıcılıkları zayıflamaktadır. Öte yandan bu sırada yaratıcılığı engelleyen yasa, kural, yönetmelik ve sınırlılıklar da çoğalmaktadır. Bu engeller, olgun

ve yaşlıları çocuklardan daha çok etkilemektedir. Bunun için yaratıcılıkla yaş arasında yüksek bir korelasyon beklenilmemelidir" (Kazu, Kenç, 2002, s.20).

2.1.3.7. Yaratıcılık ve Aile

Çocuğun gelişiminde, yaratıcı tutum ve davranışların kazanılmasında anne ve babanın rolü oldukça büyüktür. Yaratıcı ebeveyn olabilmek çocukların yaratıcığının gelişebilmesi içinde çok önemlidir. Yaratıcı ebeveynler katı kurallar koymak yerine öğretici yöntemler seçmektedirler.

Sungur (1997) birçok anne-baba, çok erken yaşlardaki çocuklarının fantezilerine müdahale ederler. Böylece de onların merakını söndürmek için ellerinden geleni yapmış olurlar. Onlar için fantezi müdahale edilmesi gereken sağlıksız bir durumdur. İmgesel rol oynama, fantastik hikayeler, alışılmamış resimler çocuk düşüncesinin normal ürünleridir. Bitip tükenmek bilmeyen değişkenlik düzeyi yüksek sorular, ardı arkası kesilmeyen deneyler pek yerinde olmayabilir. Üstelik ana-babalar çocuklarının kendi kendilerine gözlem yapmasını da pek uygun bulmazlar. Dayanılmaz sorular, onları çileden çıkarabilir.

Üst düzeyde bulunan yaratıcılar evde yakından denetlenmektedirler. Ancak genel görüntü, annenin ayartıcı ve kendine bağlayıcı olmadan sevgi verebilen ve çocuğun üstüne düşmeden, fazlasını istemeden yakın ilgi gösterebilen annelerden oluşmaktadır. Alt düzeydeki yaratıcıların anneleri, çocukları ayartan, kendine sımsıkı bağlayan aynı zamanda onları çok koruyan ve olağanüstü istekleri olan anneler olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu ikinci gruptaki anneler çocukların yaşamında zorbalık eden ve yönetimi elinde tutan, buna karşıt, üstün yaratıcıların yaşamında babanın gücü kendini belirtirken, anneye bağımlılıktan uzaklaşma çabalarını gösteren çeşitli olaylar da izlenmiştir Yavuzer, 1989, s.34).

Anne ve babanın bazı tutum ve davranışlarıyla yaratıcılık geliştirilebilir ya da öldürülebilir. Çocuklara karşı ısrarlı olma, çocukları hayal kurmayı bırakıp gerçekçi olmaya zorlamak, onları sürekli başkalarıyla karşılaştırmak ve meraklarını kırmak çocuklardaki yaratıcılığı köreltmektedir.

Ailenin tutumları ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada öğrenim seviyesi düşük olan annelerin çocuklarının Torrence Yaratıcı Düşünce testinden

özgünlük puanlarının, yükseköğrenim görmüş annelerin çocuklarınınkinden anlamlı olarak düşük olduğu belirlenmiştir. Anne baba tutumları arasında gereğinden fazla koruyucu olmanın yaratıcılığı engellediği sonucuna varılmıştır (Davaslıgil, 1994, s.47).

2.1.3.8. Yaratıcılık ve El Tercihi

Beynimizin iki yarıküreden oluştuğunu 1844 yılında İngiliz A. L. Wigan ortaya koymuştur. Beyin yarıkürelerinin yaratıcılıkla ilişkisi üzerinde araştırmalar da yapan beyin cerrahı Joseph I. Bogen, beyin yarıkürelerinin farklı işlevleri olduğu fikrini ortaya atmıştır.

Bazı bilim adamları, iki yarıkürede de başka bir zekanın olduğunu söylemişlerdir. Sol yarıkürede sözlü, semantik zeka, sağ yarıkürede el işine, heyecana ve sanata ilişkin zeka şeklindeki görüşlerine yer verilmektedir. Bilgi işlerinde ise iki yarı kürenin sıkı bir işbirliği yaptığı bilinmektedir.

Beynin sağ yarım küresi artistik, sol yarım küresi ise analitik (sözel, sayısal, mantıksal) anlatımların bölgeleridir. Yine aynı görüşe göre, sözel ve sayısal anlatımın güçlenmesini sağlayan sol yarıküre, artistik anlatımı yöneten ise sağ yarıküredir (Witelso'dan naklen Kırışoğlu, 1991, s.97; Özer, 1999, s.72). Stanley Coren, beyin yarıkürelerinin değişik görevler üstlendiğini savunanların görüşlerini, şöyle nakletmektedir (Coren, 1992, s.115):

"Sağ beyin yarım küresinin bilgi edinme yolu, analiz yerine sentezi gerektirir. Bu, bütünün resmini yakalamak, bütünün parçalarının uyumunu görmektedir. Bu yarım küre, zihnin gözünden sorumludur. Sol beyin yarım küresi düz bir çizgi gibi düşünürken, sağ beyin yarım küresi bir düşünceden bir düşünceye atlar, bazen birkaç düşünceyi bir anda ortaya koyar. Estetik anlayışımız sağ yarım küreye aittir. Sanat, biçim, mekan, sağ yarım küresine aittir. Sağ beyin yarım küresi, yaratıcıların, sanatçıların zihni; sorun çözücü tiplerin sezgisi; eğitimcinin, hassas felsefecinin ve topluma renk, sevinç, yenilik getiren bütün insanların arkasındaki itici güçtür".

Yapılan bir araştırmada üç, dört ya da beş yaşındaki çocukların, farklı faaliyetlerde hangi ellerini daha iyi kullandıkları incelenmiştir. Buna göre; sağ el (sol yarıküre) el çırpmak ya da mandal açmak gibi birbirini izleyen motor hareketlerde daha iyi iken, sol

el (sağ yarıküre) başka birisinin el hareketlerini taklit etmek gibi görsel-mekansal görevleri tercih ediyordu (Healy, 1999, s.146).

Bilim adamlarının ortaya koydukları bir yaklaşım da, eğitim sisteminin ya da uygulanan yöntemlerin, beyin yarı kürelerinden her hangi birini daha aktif hale getirdiği ve çocukların bu aktif haldeki beyin yarıküresinin özellikleri doğrultusunda davranış sergiledikleri yolundaki yaklaşımdır. Bu yaklaşım doğrultusunda görüş belirten Clayton (1999, s.68), Batı ülkelerindeki eğitim sisteminin genel eğiliminin, sol beyin yarısı ile düşünmenin vurgulandığını; çoğunlukla sağ beyin yarısının öneminin ve potansiyelinin ihmal edildiğini söylemektedir.

Mayıs 1985 tarihli Psycholog Today'de Chicago Üniversitesi'nden biyopsikolog Jerre Levy şu sonuca ulaşmıştı: "Mantık, beynin sol yarıküresiyle sınırlı değildir. Ne yaratıcılık ne de sezgi yeteneğinin sağ yarıküreye ait olduğuna dair hiçbir delil yoktur. Aslında, gerçek sezgi ve yaratıcılık, beyin yarıkürelerini işbirliğiyle sağlanır (Sungur, 1997, s.121).

Beynin iki yarıküresi fiziksel olarak birbirine bağlıdır. Bazı düşünsel fonksiyonların bir yarı kürede daha baskın olması, diğerinin bu fonksiyonlara katkı yapmayacağı anlamına gelmez. Sonuçta beyin bir bütün olarak görev yapmaktadır (Yıldırım, 1998, s.12).

Yapısı gereği çok karmaşık bir yapıya sahip olan beyin, ilgili bilim adamlarınca, ancak ilkel denilebilecek bir seviyede anlaşılabilmiştir. Bunun sonucu olarak da, ileri sürülen görüşlerin birçoğu, sadece birer iddia konumunda; birçoğu birbiriyle taban tabana zıt durumdadır. Genel olarak iki farklı beyin görüşü kabul edilmekle birlikte, " yapılan deneylerde, tek başına kalan beynin eksik ve yetersiz olduğu" (Yaltkaya, 1995, s.69) belirlenmiştir. Bu araştırmalarda elde edilen veriler ışığında denilebilir ki, her ne kadar iki beyin yarıküresinin farklı işlevleri olsa bile, görevleri sırasında birbirlerine ihtiyaç duyarlar, koordine ederler, bilgi aktarırlar. Sağ ve sol beyin ayrımını çok fazla abartılmaması gerektiğini ve bu ayırımın çok fazla gerçekçi olmadığı konusunu vurgulayanların sayısı artmaktadır.

2.2. Yaratıcılık ve Düşünme Türleri

Bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan, olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüne düşünme denir. Bireyler düşüncelerinde mantıksal, kıyaslamalı, yanal v.b. düşünme biçimlerini kullanarak problemleri çözmektedirler. Bu düşünme stilleri ise beynin sol ya da sağ yarı küresinde işlem görmektedir. Sol yarı küre mantıksal düşünmede sağ yarım küre ise yaratıcı düşünme alışkanlıkları sağlamaktadır. Ancak yaratıcı ürünler sunmada her iki yarım kürenin birlikte işletilmesi önemlidir (Kazancı, 1989, s.12).

Günlük yaşam faaliyetleri içinde gerçekleştirilen düşünme tepkisel düşünmedir. Eleştirel düşünme düşünmenin tek biçimi değildir. Zihinle ilgili olarak yapılan çalışmalarda düşünme ve muhakeme etmede iki faktör önemlidir. Bunlar Tek Yönlü Düşünme (Yakınsak Düşünme), Çok Yönlü Düşünme (Iraksak Düşünme) dir. Özellikle ıraksak düşünme yaratıcılık açısından önemli bir düşünme biçimidir. Çünkü yaratıcı düşünmeyi ölçmeye yönelik testler bu düşünme biçiminden esinlenilerek geliştirilmiştir.

2.2.1. Tek Yönlü Düşünme (Yakınsak Düşünme)

Tek boyutlu düşünme biçimi olan yakınsak düşünme başarı ve zeka testleri ile ölçülen, tek doğru cevabı olan mantıklı problemleri içermektedir. Guilford (1960); tek yönlü düşünme yalnız tek bir doğruya bağlı olarak mevcut bilgilerden çıkarılan, geleneksel sonuçlara götürülen düşünce tarzlarını betimler. İnsanlar genellikle doğru olarak görülen ve kültürel değerlerle örtüşen çözümler bulmaya çalışır. Yeni ve farklı bir tek kullanış biçimine ulaşmak için nesne ve olayı yeniden organize etme yeteneğini gerektirir (Arık, 1987, s.69).

Tek yönlü düşünme günlük yaşamımızdaki zihin faaliyetlerini simgeler. Bu düşünme; mantıksal değerlendirme, eleştirel düşünme ve seçkin fikirler arasında en iyisini seçmede yetenek olarak tanımlanabilir.

2.2.2. Çok Yönlü Düşünme (Iraksak Düşünme)

Iraksak düşünme değişik ve fikirlerin zenginleştirilmesinde kullanılan entellektüel bir yetenektir. Tek bir doğru cevabı olmayan çok çözüme götürebilen bir düşünme şeklidir. Iraksak düşünen bireyler engellenmemiş ve rahat olurlar. Problem çözmede bu düşünme

şekli kullanılmaktadır. Iraksak düşünmede çağrışım akıcılığı ve ifade akıcılığı egemendir.

Sungura göre;

1. Yeni çok sayıda çözüm seçenekleri ve fikirleri düşünür.
2. Yeni olgular ve farklı bakış açıları arar.
3. Sorunu farklı çok sayıda bakış açıları ve yaklaşımlarla yeniden tanımlar.
4. Alışılmamış düşünce ve çözüm bulma yöntemleri üretir.
5. Var olan çözümler işe yaramaz görününce daha fazla fikirler ve seçenekler için yoğun çaba ve dikkat ayırır (Sungur, 1997, s.134).

2.3. Yaratıcı Düşünce ile İlgili Kuramlar

2.3.1. Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı

Freud'un ilk başlarda ele aldığı, ancak Ernest Kris ve Lawrance Kubie tarafından geliştirilen psikoanalitik yaratıcı düşünce kuramı, yaratıcılığın psikolojik temelleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Freud'a göre psikoanalitik açıdan yaratıcılık, sorunlara yeni ve geçerli çözümler bulabilme yeteneği olup, imgesel ürünler yaratma becerisidir. İmgelem ise gerçekte var olmayan nesne ve olayların tasarımlarını kavrama sürecidir. Gerçekdışı tasarımları üreten bu süreç yaratıcı edinim olup, daha önce hiç düşünülmemiş sorunlara ve gereksinimlere yanıt verir (Bozkurt, 1995, s.15).

Freud, yaratıcılığı topluma zarar verecek "libido" enerjilerine karşı genç yaşta bilinçaltında yer alan çatışmalarına bir savunma aracı olarak görür. Freud'un görüşü yaratıcılıkta ve ruhsal bozukluklarda kullanılan öncül önermelere dayanmaktadır. Freud yaratıcılığı tüm insanlarda az çok bulunabilecek bir yetenek yerine bilimsel olmayan birkaç alana yakıştırmaktadır. Freud yaratıcılığı küçümsemekle birlikte bu yeteneğin çocukluk devresinde yer alan oyunların devamı olduğu inancındadır (Yavuzer, 1989, s.53).

Ernest Kris, yaratıcılık sürecini iki aşamada ele almıştır. İlki esin aşaması, ikincisi ayrıntılaşmış (özenli) aşama olarak belirtilmiştir. Kris, daha çok birinci aşama üzerinde durmaktadır. Birincil süreç, düşünme dürtü yönelimli, fakat organize olmamış dominant

öncesi yapıdadır. Bu düşünme türü anında oluşan nötr enerjinin serbest bırakılması, zevk verici olduğundan yaratıcılığa götürür. Kris, geçici olarak mantıksal ve rasyonel düşünmenin kaldırılmasının gerekliliğine inanmaktadır (Aktaran: Sungur, 1997, s.35).

Lawrence Kubie'de bilinç öncesinin, yaratıcı düşüncenin esasını oluşturduğunu savunur. Ona göre korku, suçluluk ve benzeri nörotik kişilik yönleri yaratıcı üretimi sınırlandırmaktadır. Yaratıcı birey çevresinin bilincindedir; önceden, seçmeden bilgiyi alır ve kabul eder. Gerçekliği indirgemekten kaçınır. Tam aksine kulak ile görür, ağzı ile hisseder, kalbi ile dinler. Formları işitir ve vücudu ile konuşur (Aktaran: Sungur, 1997, s.35).

Yaratıcı köken ve itici güç bilinçaltından gelmektedir. Yaratıcı süreç ıraksak bilinçaltının canlanmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu psikoanalitik görüşte sanatla yaratıcılık arasındaki ilişki üzerinde durulmaktadır. Sanatçılar gerçeklikten uzaklaşarak, kendi imgesel dünyasında sanatlar yaratmalar gerçekleştirir.

2.3.2. Gestalt Yaratıcı Düşünme Kuramı

Gestalt psikolojisi, nesnelerin, varlıkların, kavramların bir bütün olarak algılanmasıyla ilgilenir. Gestaltçılar daha ziyade yaratıcılık yerine "üretken düşünce" ve "sorun çözme" kavramlarını kullanmaktadırlar. Gestalçılara göre, bir sorunun çözümü aranırken öğeler toplanmaz, düzenlenmez, adım adım da gitmez. Sorun, bir bütün içinde görülerek çözüme ulaştırır.

Max Wertheimer'e göre; yaratıcı düşünce sorunun yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Wertheimer, bir sorunun yapısal yönlerinin ve gereklerinin düşünürde stresler ve gerilimler yarattığını savunur. Eğer bu stresler takip edilirse onlar düşünürde stresleri azaltıcı ve düşünürün sorunu algılamasını değiştirici yöneltmelere yol açarlar. Bu türün yeniden yapılaştırılması bir çözüm ortaya çıkıncaya dek sürer. Bazı ilkeler yaratıcı düşünmeye yöneltirler. Bunlar; Açıklıklar, güçlük-sorun bölgeleri ve rahatsızlıklar gözden geçirilmeli ve yapısal olarak ele alınmalıdır. Sorunu çözen birey, rahatsızlıkların hangi durumla ilgili olduğunu bütünü ve parçasıyla ilişkili olarak düşünmelidir. Yapısal gruplaşmanın, bütünleştirmenin ve merkezleştirmenin soruna uyarlanması gerekir. Sorunu asıl ve önemsiz yönleri birbirinden ayrılmalıdır. Yapısal doğruluk-parça doğruluktan daha çok aranmalıdır (Sungur, 1997, s.36).

2.3.3. Çağrışım Yaratıcı Düşünme Kuramı

Çağrışım kuramcılara göre, fikirler arasındaki düşünmenin temelini şekillendirir. Mednick'e göre bireyler yaratıcılıkta farklıdır. Bu görüşe dayanarak farklı denenceler geliştirilmiştir. Yaratıcılığın bir alandaki birleşik elemanların bilgisini gerektirdiğini denenceleştirerek, bir bireyin yaratıcılığın düzeyinin onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlı olduğunu öne sürmüştür. Ona göre yaratıcı kimselerin ıraksak düşünceye daha fazla ulaşabilme olanakları vardır (Sungur, 1997, s.37).

Vexliard'a göre çağrışımcı kuramın eleştirilen yönü, eski idea ve birikimlerle bağlantılı olarak düşünülmesidir. Oysa yaratıcılık yeteneği, alışılmıştan ve mevcut bağlantılardan koparak, spontane ve yaratıcı bir edinimle yeni özgün bileşimler kurar. Yaratıcı edim, yeni özgün bir ürün meydana getirmekle kalmayıp, bilinen bir şeye indirgenemeyen, eski malzeme ile yeniden kurulamayan bir şeyler meydana getirir (Öztunç, 1999, s.20-21).

2.3.4. Algısal Yaratıcı Düşünme Kuramı

Algısal Yaratıcı Süreç Kuramı'nı geliştiren Ernest Schachtel, yaratıcılık için güdülenme ve dış dünya ile ilişki kurmanın gerekliliğini savunur. Schachtel yaratıcılığı, bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye imkan sağlayan algısal bir açıklıktan doğduğunu savunur. Bu algısal eylem, yoğun ilgi ile bir arada bulunur ve geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılamaz (Sungur, 1997, s.37).

Teorilerdeki bu aşırı çeşitlilik, konunun karmakarışıklığına işaret etmekle kalmaz, aynı zamanda, konunun sınırlarının belirlenmesindeki önemli bir yetersizliğin de işaretini verir. Bu yetersizlik, yaratıcılık kavramının kültürel çağrışımlarının ve toplumsal kullanımının bir sonucu olarak ortaya çıkar. Diğer tarafları, değişik alanların değişik durumları, bu alanlardaki yaratıcılığın boyutlarını, süreçlerini ve sonuçlarını değişen ölçülerde farklı kılması, kavramla ilgili yorumların çeşitliliğine ve bunun sonucu olarak da farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Yolcu, 2001, s.61).

2.3.5. İnsancıl Yaratıcı Düşünme Kuramı

İnsancıl yaklaşım, davranışçılık ve psikoanalitik kuramlardan ayrı olarak ortaya çıkmıştır. İnsan potansiyeline bütünüyle önem verir ve insanların kendi yaşantılarını

istedikleri gibi geliştirebileceklerini vurgulamaktadır. Bireylere yeterli ve uygun koşullar sağlanması halinde yaratıcı ürünler ortaya koyabileceklerini savunur. Her insanın yaratıcı potansiyeli olduğunu varsayar.

Rogers, yaratıcı süreci bir taraftan bireyin bir tekliği, dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin, olayların insanların ya da onun yaşantısının koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlar. Rogers'a göre bireydeki bazı koşullar yaratıcılıkla bir arada bulunur. Deneyime açık olma, değerlendirmenin içsel dokusu ve elemanlar ve kavramlarla ilgilenme yeteneği gibi. Rogers diğerlerinin aksine yaratıcı düşüncenin yararlığı ya da uygunluğu ile özellikle ilgilenmemiştir (Sungur, 1997, s.37-38).

Maslow, çalışmalarının sonunda özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile kendini gerçekleştirme anlamındaki yaratıcılığı, kişilik özelliklerinden ayırmıştır. İkincisini olağan yaşamda geniş ölçüde ortaya çıkan ve kendisinin büyük bir eserden ziyade bir çeşit mizah ya da herhangi bir şeyi yaratıcı biçimde yapma olarak tanımlar (Sungur, 1997, s.39-40).

2.3.6. Bilişsel-Gelişimsel Yaratıcı Düşünme Kuramı

Bilişsel gelişimciler yaratıcılıkta zıt ve eş anlamlı düşünerek bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözmede esneklik ve her iki durumda ortaya konulan ürünün orijinal olması yaratıcılığı meydana çıkartmaktadır. Yaratıcılık çok yönlü bir süreçtir ve yakınsak, ıraksak düşünme biçimlerinin her ikisinin kullanılması da önemlidir.

Guilford (1950) bütün insanların yaratma yeteneğine sahip olduğuna inanıyordu. Çalışmalarının temelinde, çok boyutlu düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme ile ilişkili olduğu sonucuna vardı. Dahası, farklı düşünme olarak tanımlanan birincil yetenekleri akıcılık, orijinallik, esneklik ve detaylandırma vardır. Lowenfeld (1958) yaratıcı bireyleri ayırt etmek için sekiz kriteri listeledi: Fikir 1- akıcılık, 2- özgünlük 3- esneklik, 4- sorunlara duyarlılık, 5- yeniden tanımlanması ve yeniden düzenlemek yeteneği, 6- analizi ya da soyut yeteneği, 7- sentezi ve kapatılması, organizasyon 8- tutarlılıktır. Guilford ve Lowenfeld tarafından belirlenenler olarak ortak kriterler akıcılık, orijinallik ve esneklik vardır (Kiehn, 2000, s.25-26).

Bu kuramın geliştiricisi olan David Feldman, Piaget'in aşamalı gelişmesi ile yaratıcı başarı arasında bağ kurmuştur. Geliştirdiği bu kuramla Feldman, yaratıcılığı, Piaget'in aşamalarının öngördüğü gelişmeyi de içeren genel zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak tanımlar. Feldman, zihinsel gelişmelerle yaratıcı başarmayı temsil eden bir düşünce ve eylem alanının yeniden örgütlenmeleri arasında bir süreklilik ileri sürmüştür. David Feldman, Piaget'in zihni gelişim basamakları ile yaratıcı başarma arasında aşağıdaki benzerlikleri bulmuştur:

1. Çözüme tepki çoğu kez sürprizlerden birisidir.
2. Çözüm bir kez başarıldı mı açık ve anlaşılır görülür.
3. Sorun üzerinde çalışmada genelde çözüme doğru çekilme duygusu olur.
4. Çözüm bir kere başarıldı mı önemi kalmaz olur (Sungur, 1997, s.41).

2.3.7. Karmaşık Yaratıcı Düşünme Kuramı

Hadamard, yaratıcı süreçte dört adım önermiştir. 1) Hazırlık, 2) Kuluçka 3) Aydınlanma ve 4) Sonuçların doğrulama, gösterme ve kullanılması. Hazırlık dönemi bir soruna bilinçli sistematik ve mantıksal bir yaklaşımı içerir. Kuluçka aşaması ve aydınlanma dönemleri bilinç dışında oluşurlar. Burada rastgele biçimde fikirlerin çeşitli bileşimleri üretilir, ne var ki çoğu bilince ulaşamaz; potansiyel olarak yararlı olanlar bilince ulaşırlar (Busse, Mansfield, 1980, aktaran: Sungur, 1997, s.41).

Araştırmada kullanılan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi bilişsel-gelişimsel yaratıcı düşünme kuramının içerisinde yer almaktadır. Bu kuramda aklımıza ilk gelen isim Jean Piaget'tir. Eğitim süreci içerisinde öğrenci aktif olmalıdır. İçsel motivasyon çok önemlidir. Eğitimin en önemli amacı yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasıdır. Dönem arasındaki yaş geçişlerinin değişkenliğini vurgulanılması gereklidir. Bu bilişsel evrelere uygun olarak, ergenlerdeki dönemde soyut işlemleri kapsamaktadır. Bu dönemde, soyut problemleri mantıklı bir biçimde çözebilme, düşünmenin bilimsel bir düzeye ulaşması, sosyal konuları ve kimliklerine ilişkin ilgileri geliştirebilmedir. Piaget'in aşamalarının (evrelerinin) öngördüğü gelişmeyi içeren, genel zihinsel gelişimi de özel bir durum olarak görülebilir.

2.4. Yaratıcı Düşünme Yetenekleri

Yaratıcı düşünmeye katkıda bulunabilen yetenekler vardır. Gerçekte zihinsel yeteneklerin yaratıcılıkla ilgili olmasıyla beraber daha önemli bazı yetenek alanları da bulunmaktadır. Guildford ve Torrance tarafından klasik kabul edilen akıcılık, esneklik, orijinallik dışında listeye kendileri yeni yetenek alanları eklemişlerdir. Bugün literatürde yaratıcılığa katkıda bulunduğu kabul edilen yetenekler:

1. **Akıcılık:** Açık uçlu bir soruya sözlü veya yazılı birçok fikir üretebilme.
2. **Esneklik:** Bir sorunun üzerine farklı yaklaşımlar getirebilme, değişik boyutları ortaya koyabilme; farklı kategorilerde fikir üretebilme; bir duruma farklı perspektiflerden yaklaşabilme.
3. **Orijinallik:** Düşünce ve eylemde kendine özgün olma.
4. **Açımlama:** Ortaya atılan bir fikri detaylandırabilme. Açımlama, fikir geliştirme, imaginasyon ile fikri süsleme veya fikrin uygulama boyutu üzerine olabilir.
5. **Sorunlara karşı duyarlılık**: Sorunları keşfetme, aksaklıkları yakalama, eksik bilgiyi fark etme ve yerinde soru sorma.
6. **Sorunları tanımlayabilmek:** Bireyin kapasitesini önemli derecede artıran şu basamakları içerir. (a) bir sorunu tanımlama (b) sorunun önemli yönlerini, önemsizlerinden ayırabilme (c) sorunu net ve anlaşılır bir şekilde ifade etme (d) problemi oluşturan alt problemleri sıralama (e) soruna farklı teşhisler koyma ve (f) sorunu tüm yönleriyle tanımlama.
7. **İmgeleme:** Fantezi ve imaginasyon yoluyla şeyleri zihinde canlandırma ve fikir ve tasvirleri manipüle etme yeteneği. İmgeleme, kimi yazarlara göre yaratıcılık için tek ve en önemli yetenektir**.**
8. **Çocuk gibi olma:** Çocuk gibi düşünebilme yeteneği; çocuklar gibi alışkanlık, gelenek-görenek ve kurallardan uzak ve her şeyin nasıl olması gerektiği düşüncesinden bağımsız, böyle gelmiş böyle gider baskısına boyun eğmeden düşünme ve eylemde bulunma yeteneği.
9. **Analojik düşünme:** Bir durum hakkındaki fikir ve düşünceleri başka bir duruma uyarlayabilme; bir sorun için geliştirilen çözüm önerilerini başka bir sorunun çözümüne aktarma yeteneği.

10. **Değerlendirme:** Bir konunun önemli yanlarını önemsiz, ilgisiz detaylarından ayırt etme, eleştirel düşünme, doğruyu yanlıştan ayırma, bir fikir, ürün veya bir soruna getirilen çözümün uygunluğunu veya doğruluğunu kararlaştırma yeteneği.
11. **Analiz:** Bir konuyu detaylandırma, bütünü parçalarına ayırma, organizasyonel yapıyı anlama, parçalar arasındaki ilişkiyi görme yeteneği.
12. **Sentez:** Parçalar arasındaki ilişkiyi görme, parçaları yeni bir bütün oluşturacak şekilde yeniden bir araya getirme, yeni model ve yapı oluşturma yeteneği.
13. **Dönüştürme:** Bir şeyin yeni kullanımlarını bulma, yeni anlamlar, imalar ve uygulama alanları görme veya bir şeyin değişik kombinasyonlarını ortaya koyma yeteneği.
14. **Sınırları aşma:** Bilinen ve kabul edilenin ötesine geçme; eşyayı kullanım amacının dışında değişik amaçlarla kullanma yeteneği.
15. **Sezgi:** Satır aralarını okuma, yetersiz bilgiye rağmen olayları kavrama, ilişkileri görme yeteneği.
16. **Tahmin:** Tahmin ve varsayımda bulunma yeteneği.
17. **Yarım bırakmama:** Yaratıcılık için en önemli yeteneklerden biri olarak kabul edilen bu özellik erken yargıda bulunmamayı, başlanan işin sona erdirilmeden bitirilmemesini, ilk akla gelen fikrin hemen kabul edilmeyip, aramaya devam edilmesine işaret etmektedir.
18. **Yoğunlaşma:** Dış etkenlerden etkilenmeden problem üzerinde odaklaşma yeteneği.
19. **Mantıksal Düşünme:** Neden-sonuç ilişkileriyle bir sonuca ulaşabilme yeteneği. Belirli bir noktadan yola çıkarak genele ulaşmak (tümevarım) veya genelden yola çıkarak belirli bir noktaya ulaşmak (tümdengelim) şeklinde düşünme şekillerini etken olarak kullanmak.
20. **Sıra dışı bağlantılar kurma:** Olaylar ve eşya arasında bilinen dışında yeni bağ(lantı)lar kurma yeteneği.
21. **Spontan:** Kendiliğinden düşünme ve davranma yeteneği.
22. **Belirsizliklerden korkmama:** Bilinmeyene hazır olma, belirsizliklere hoşgörü ile yaklaşma yeteneği.
23. **Özerklik:** Bağımsız fikir ve düşünce üretme yeteneği (Özden, 2010, s.179-180).

2.5. Eğitim Sistemi İçinde Yaratıcılık

Eğitim, bireyde davranış değiştirme sürecidir. İnsanların eğitim yoluyla, amaçları, bilgileri, davranışları, tutumları ve ahlaki ölçüleri değişmektedir.

Eğitimin değiştirme işlevinin içeriği, beraberinde getirdikleri sorgulandığında yaratıcılığın önemi ön plana çıkmaktadır. Bireysel ayrıcalıkların, çevrenin, değişimin önem kazandığı günümüzde eğitimdeki ezbere, yinelemeye yönelik sorunsalın ciddi boyutlarda tartışmaya açılması hep beraberinde yaratıcılık olayını getirecektir. Yaratıcılığın herhangi bir sınırı olmamaktadır. Bu nedenle eğitimin her alanında yaratıcılık kullanılabilmektedir. Sanatta ve bilimde olduğu kadar diğer tüm dallarda da yaratıcılık karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcılığın gelişimi de erken yaşta eğitimle başlayabilir.

Özcan Demirel'e göre yaratıcılık, 2-7 yaş arasında dramatizasyon, yaratıcı drama ve rol yapma gibi tekniklerle; 11-15 yaşlarında ise soyut işlemler dönemi ile şiir, öykü, anı yazma, resim yapmak, bilimsel düşler kurma ve geliştirme gibi etkinliklerle geliştirilebilir (Demirel, 1999, s.212- 213).

Bireyin yaratıcılığı, çocukluk ve gençlik dönemlerinde olaylara, nesnelere ve olgulara ilişkin sorular sormaları dış dünya ile kendi duygu ve düşüncelerin etkileşime sokmaları ile gelişir ve ortaya çıkar. Yaratıcılığın gelişimine ilişkin kesin bir yaş sınırının olmamasına rağmen yaratıcı bir zekâ yapısına sahip kişiler orta yaşlılık döneminde bu yeteneklerinin en olgun analizini verirler (Artut, 2001, s.139).

Ayrıca yaratıcı düşünceyi okul ortamında geliştirebilmek için öğrenme ve öğretme ortamlarını öğrencinin yaratıcı davranışlarını geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Bunu sağlamak için uygun öğretme stratejisi, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu amaçla buluş ve araştırma yoluyla öğretme stratejisi ile drama, benzetim, beyin fırtınası ve problem çözme gibi yöntem ve tekniklere yer verilmelidir (Demirel, 1999, s.212-213).

Yaratıcılık ile eğitim arasındaki ilişkiyi dört açıdan ele alabiliriz. Eğitim düzeyi, eğitim dalı, eğitim tarzı ve yaratıcılık eğitimi. Yapılan araştırmalar her ne kadar eğitim düzeyinin yaratıcılığı fazla etkilemediğini gösterse de, birikimlerimiz arttıkça daha fazla yenilikler getirebileceğimiz de açıktır. Yani yaratıcılığın, kendi yaşamımız üzerindeki

etkisini, kendi koşullarımız içerisinde değerlendirmemiz gerekir. Eğitim dalımız ise yaratıcılığımızı biraz daha doğrudan etkileyebilir. Resim, müzik veya mimarlık alanlarında eğitim görmüş olanlar, yaratıcılık becerilerini daha çok kullanmak zorunda oldukları için daha fazla geliştirebilirler.

Yıldırım'a göre (2002), yaratıcılık ile eğitim arasındaki en önemli ilişkiyi eğitimin tarzı oluşturur. Eğitim dalı ve düzeyi ne olursa olsun sadece mantıksal düşünceye, yani mevcut olanlara dayalı eğitim, yaratıcılığın gelişmesini engeller. Yaratıcılık üzerine bir eğitim programı veya ders, bu becerinin gelişmesine katkı yapabilirse de, her beceride olduğu gibi yaratıcılığımızı yaşamımızın doğal bir parçası haline getirmediğimiz ve yaşamın her alanında teşvik etmediğimiz sürece eğitimden kazanacaklarımız sınırlıdır (Küçük, 2008, s.25).

2.5.1. Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi

Gelişim, doğumdan ölüme kadar kişinin tüm yaşamı boyunca olgunlaşma ve öğrenmeye dayalı olarak bedensel, zihinsel, dilsel ve sosyal yönden gösterdiği değişimdir. Kişilerin yaşam içinde kazanmaları gereken özellikleri, geliştirmeleri gereken davranışları vardır. Kişiler davranışlarının gelişmesi ile bağımsız bireyler olabilme, problemlerine çözümler bulabilme, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirmeyi de sağlayabileceklerdir.

Yaratıcı güçler erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara olumlu aile ve çevre şartları sunulmasıyla birlikte çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini desteklemede çok önemli rol oynamaktadır. Özellikle erken yaşlarda yaratıcılık, bilgilerin kazanılmasında çok önemlidir çünkü yaratıcılığın gelişimine elverişli çevreler, çocukların öğrenmeye karşı istekli olmalarından etkilidir. Yaratıcılığın önemli olduğunu gösteren bir başka noktada çocukların gelişiminin günümüz dünyasında yeni durumlara uyum gösterecek becerilerle donanmaları gerektiğidir. Bu nedenle çocuklara yaratıcı ortamlar sunularak gelişimlerinin bu ortamlara uyum sağlaması önemlidir (Öncü, 2014, s.82).

Gesel ve IIg çocuktaki yaratıcı yeteneklerin gelişmesinde taklidin önemini vurgulamışlardır. Çocuklar doğdukları andan itibaren duydukları sesleri, gördükleri hareketleri ve daha sonra giderek dikkat ettikleri yaşantıları taklit etmektedirler. Çocuğun taklit repertuarı giderek gelişmeye başlamaktadır. Oyunlarında yetişkinlerin

konuşma tarzlarını, davranışlarını, mimiklerini model almaya başlarlar. Bu model alma alışlar, istendik yönde olabileceği gibi istenmedik yönde de olabilir. Çocuk çevresindeki kişileri taklit ettikten sonra zamanla kendi dünyasını oluşturmaya ve hayal gücünü geliştirmeye başlamaktadır. Hayal dünyası içinde, çevresinde gördüklerini kendi yaratıcılığını da kullanarak yine çevreye vermeye başlar. Kendini ifade yolları olan resim yapma, yaratıcı hareketler, hikaye anlatma, dramatizasyon sırasında çocuk yaratıcılığının en üst noktasına ulaşabilmektedir (Argun, 2012, s.41).

Yaratıcı kişilik özelliklerine erişilmesi zor olduğu düşünülse de gerekli çevresel düzenlemeler yapıldığında ve merak uyandıran olanaklar sağlandığında yaratıcılığın çocukluktan itibaren geliştirilebilmesi zor olmayacaktır. Çocuklarda (araştırmacı, kendine güven, özel ilgi alanları, orijinallik, açık fikirlilik, hayal gücü renkliliği, özgürlüğü sevme, iç disiplin, meraklı olma vb.) bahsedilen bu kişilik özelliklerini kazanırlarken yaratıcı süreçlerden geçmektedirler. Çocuğun gelişim süreci içerisinde sadece ev ortamında değil eğitim ve öğretim gördüğü okul ortamı ve öğretmenlerine de önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli rolü olan duyuların bebeklikten itibaren uyarılması için gerekli ortamların düzenlenmesi, ailedeki kişilerin ve eğitimcilerinde bu konuda gerekli olan bilgi donanımına da sahip olmaları gerekmektedir.

2.5.2. Yaratıcılığın Desteklenmesi-Geliştirilmesi

Çocukların yaratıcılıklarının evde ve okulda desteklenmesi gerekmektedir. Erken dönemlerden itibaren çocuklarda var olan yaratıcılık uygun biçimde desteklendiği zaman çocukluk döneminde ve yetişkinlik döneminde daha üretken, verimli ve başarılı kişiler olabileceklerdir. Bu nedenle çocuklarda yaratıcılık olumlu biçimde ele alınmalı ve çocukların yaratıcılıkla ilgili gösterdikleri çabaların yetişkinler ve öğretmenleri tarafından desteklenmelidir.

Çocukların yaratıcılıklarının desteklenmesinde şunlar dikkate alınmalıdır:

1. Çocuklarda fiziksel gereksinimlerin giderilmesi; Özellikle çocuğun kendini rahat, iyi ve sağlıklı hissetmesi kendini daha yaratıcı biçimde ortaya koyabilmesinde etkilidir.

2. Eşitliği ve karşılıklı alışverişi mümkün kılmak; Çocukların arkadaşlarıyla birlikte çalışmalarına izin verilmelidir.
3. Orijinal düşünceleri hoşgörü ile kabullenmek; Çocukların kendi düşündükleri orijinal düşünceleri desteklemek onların kendilerini iyi hissetmelerini sağlamaktadır.
4. Zamanı boşa harcamak yerine öğrenme için en iyi şekilde değerlendirmek; Yaratıcılıkta ortaya çıkan ürün değil, geçirilen süreç önemlidir. Bu süreçte çocuk tüm hayal gücünü ortaya koymaya çalışmaktadır. Dolayısıyla çocuğun öğreneceği bir çok bilgi yapacağı uygulamalarla da pekiştirilmektedir.
5. Araştırma, inceleme yapma isteğini geliştirmek; Çocukların yapmak istedikleri araştırma ve incelemelerin çok değerli olduğu hissettirilmelidir.
6. Çeşitli problemlere yeni yaklaşımlar aramak; Problemlere farklı çözüm yolları aranırken çözüm yolları tartışılmalı, açık uçlu öneriler getirilmeli, çocuklar ezbercilikten uzaklaştırılmalıdır.
7. Güven duygusunu destekleyici, risk alma arzusunu geliştirici öğrenme ortamı yaratmak; Bir işi gerçekleştirebilmesi için çocuğa cesaret verilmeli, imkan sağlanmalı ve yardımcı olunmalıdır. Özellikle yetişkinin çocuğu ilgiyle izlemesi ve kendi yaptığı işle ilgili herhangi bir kaygısı olduğunu hissettiği zaman çocuğu cesaretlendirmesi yaptığı işe daha çok katılım gösterecektir.
8. Çocuklara hayal güçlerini arttıran materyaller verilmelidir. Etkinlikler çeşitlendirilmelidir (Öncü, 2014, s.90).

2.5.3. Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler

Eski dönemlerden beri yaratıcılık kavramı toplumlarda hor görülen ve yanlış anlaşılmalara neden olan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle erken dönemlerden itibaren eğitimsel ortamlarda ve aile içinde çocukların yaratıcılıklarını köreltebilecek durumlarla karşılaşabiliriz. Yaratıcığın önündeki bir diğer etkende bireysel ve çevresel olarak incelenebilir. Birey, kendi düşüncelerini savunmak veya sunmak yerine toplumun belirlediği ya da çevresinde gördüğü durumlara uyma davranışı göstermek zorunluğunda bırakılabilmektedir. Bu da bireyin özgün fikirlerini açıklamasına engel olmaktadır.

Yaratıcılığın gelişimini etkileyen olumsuz faktöreler;

1. Çocuğun bulunduğu ortama uyum gösterme zorunluluğu,

2. Otoritenin baskın olduğu tutum ve davranışlar ve böyle bir çevrede yaşamak,
3. Ayrıntılara çok yer veren tavırlar,
4. Çocuğun başarısını çok sık gündeme getirmek bunu tek amaç haline getirmek, dikkati başarılı olmaya çekmek onun yaratıcı düşünceden uzaklaşmasına, bu konudaki ilerlemelerine engel olmak,
5. Çocuğa öğrenme ve merak etme isteği uyandıracak ortamlar sağlanmaması, düşünme yeteneğine dayalı izlenimlerinin aktarmasına izin verilmemesi,
6. Yeni buluşlar yaratması konusunda yönlendirilmemesi,
7. Çocukların bazı davranış biçimlerini taklit etmeleri anne-babalarının hoşuna gitmesi nedeniyle çocukların taklit etme konusunda desteklenmesi,
8. Çocuğa uyarıcı çevre olanaklarının sağlanmaması,
9. Çocuğun aile ve eğitim ortamında kazandığı olumlu davranışları hayata geçirebilmesine fırsat verilmemesi,
10. Çocuğun yaşının ve gelişim seviyesinin üzerinde, yetişkinlerin kabul ettiği ve uyguladığı değerlerle yetiştirilmesi,
11. Çocuğun kendine özgü saflığı ve doğallığını ortaya koymasına fırsat verilmemesi, sürekli direktiflerle yönlendirilmesi (MEGEB, 2006 aktaran: Öncü, 2014, s.91).

Sonuç olarak denilebilir ki, yaratıcılık geliştirilebilir bir yetidir. Yaratıcılık konusunda bazı çocuklar diğerlerinden daha başarılı olabilir. Ancak herkesin yaratıcı yeteneği vardır. Bu yetenekler derecelerine göre desteklenmezse çocuklar yaratıcı fikirlerinden vazgeçebilirler. Yeter ki çocuklar psikolojik açıdan ve duygu yapısı ile tanınabilsin, ona doğru davranış ve tutumlarla yaklaşılsın, uygun ortamlar sunulsun. Ancak böyle yaklaşımlarla çocuklarda yaratıcılığın gelişmesi ve desteklenmesi sağlanabilir. Bunlar yapılamıyorsa bile, en azından fazladan engeller konulmamalı ve baskıcı tavırlardan kaçınıla bilinmelidir.

2.5.4. Yaratıcılık ve Zeka

Zeka; yeni durumlara, yeni problemlere zihni olarak uyabilme, bir davranış örneğini yeniden organize edebilme ve yeni durumlarla uğraşırken sembol ve kavramları kullanabilme yeteneğidir.

Bazı araştırmacılar yaratıcılık ile zeka arasında yüksek bir korelasyon bulunmadığını düşünürken, bazı araştırmacılar yaratıcılık ve zekâ arasında pozitif bir ilişki olduğundan

bahsederler. Mac Kinnon'a göre bahsedilen pozitif ilişki IQ'su 120'ye kadar olanlar için geçerlidir. Bunun üzerinde ise yaratıcılıkla zeka arasında bir ilişki bulunamamıştır. Burada genel zeka ve yaratıcılığın bir noktadan sonra birbirinden bağımsız özellikler olduğu düşünülebilir ve bu da şöyle bir sonucu doğurabilir; bir okulun en başarılı ve zeki öğrencisine göre IQ'su 120 civarında olan normal bir öğrenci daha çok dikkat çekici yaratıcılık gösterebilir (Güven, 1999, s.110-111).

Zeka ve yaratıcılık ilişkisi ele alındığında ayırt edici farklılıkların bulunamamasının altında yaratıcı ve üstün zekâlı bireylerin niteliksel özelliklerinin farklılığının yattığı düşünülebilir. Mc Kinnon'un yaptığı bir çalışmada iki grubun özellikleri şöyle sıralamıştır:

Yaratıcı zekâlar: Orijinal fikirlerin üretimi, kat etme yeteneği, keşif yapma, mevcut bilgileri yeniden gözden geçirme belgelerin araştırılması olabilecek şeyleri yapılandırma, yorumlar ve yeniliklerle ilgilenme, risklerden korkmama, araştırmaya ve farklı yönlere eğilimli olma.

Üstün Zekâlılar: kavramları zihinde tutma, hatırlama kabiliyeti, çağrışım yapma, bilgileri akılda tutma, bilgileri öğrenme, ne olduğu ile ilgilenme, beklenen ve alışılagelmiş şeylerle ilgilenme, bariz taraf tutma düşünce kontrolü veya cevaba yol açma veya kararı bırakma (Aslan, 1994, s.16).

Zeka ile ilgili pek çok boyutun yaratıcılık için gerekli ve önemli olduğu açıktır. Çünkü zihinsel becerileri ve yaratıcılığı birbirinden soyutlamak pekte mümkün değildir. Araştırmalar, yaratıcılık ve zekâ birbirinden ayrı yetenekler olmasına rağmen yaratıcılık için belli bir düzeyde zekanın gerekliliğini de ileri sürmüşlerdir.

Üstün yaratıcılık-üstün zeka: Bu çocukların kendini denetleme ile rahat bir şekilde davranmada diğer gruplardan daha ileri oldukları, hem yetişkinlerce hem de çocuklara uyan davranışlarda bulundukları gözlenmiştir.

Düşük yaratıcılık-düşük zeka: Bu gruptaki çocukların kendilerine güvenleri az, arkadaşları tarafından kabul edilmeyen çocuklar olduğu izlenmiştir. Çocuklar kendilerini bazen spora, bazen saldırganlığa yöneltmişlerdir. Başarılı olan arkadaşlarını yüzeysel bir şekilde taklit ettikleri görülmüştür.

Düşük yaratıcılık-yüksek zekâ: Bu çocuklarda sakin ve içe kapanık olma eğilimi akran gruplarıyla ilişki kurmada güçlükler olduğu gözlenmiştir. Enerjilerini akademik çalışmaya yönelttikleri, duygusal ve rahatsız edici davranışlardan uzaklaştıkları, okula çok düşkün oldukları ve başarısızlığı kabul edemedikleri görülmüştür.

Yüksek yaratıcılık-düşük zeka: Bu çocukların güven duygusundan, yoksun, endişeli ve tedbirli olma eğiliminde oldukları izlenmiştir. Yaş gruplarıyla ilişkilerinin az olduğu, ortamı sık sık bozdukları akademik başarılarda yetersiz oldukları gözlenmiştir. Rahat bir ortamda yaratıcı ve mutlu oldukları görülmüştür (Gürsoy, 2001, s.54).

Yaratıcılık ve zeka ilişkisi üzerinde çok tartışmalar yapıldı. İkincinin birinci üzerinde etki yapabileceği ve hatta yaratıcılığın salt zeka olduğu düşünüldü. Ne var ki zeka yaratıcılıkta hiçbir zaman tek başına belirleyici bir değişken olmadı. Faktör analizi ile çok boyutluluğun ortak konusu olan zeka, tek başına yaratıcılığı açıklayamadı. Üstelik zekanın bir alt bileşeni olarak ortaya çıkabilen bir değişken yaratıcılığın da bir alt bileşeni olarak karşımıza çıkabilirdi (Guilford) (Sungur, 1997, s.54).

Yaratıcılığın ölçülmeye çalışıldığı ve oldukça yenilerde geliştirilmekte olan yaratıcılık testlerinde, kişinin belli bir test sorusuna önceden belirlenmiş bir karşılığı verip veremeyeceği üzerinde durulmaz (oysa zeka testlerinde de belirli yanıtların verilmesi beklenmektedir; deneklerin anımsaması, tanıması ve biraz da problem çözmesi yeterli olmaktadır; keşfe, yeniliğe yer yoktur), daha çok belli bir işin, belli bir sorunun kişide ne denli değişik ve yeni düşünüler doğurabildiği anlaşılmaya çalışılır (Yılmaz, 1997, s.47).

2.5.5. Yaratıcılığın Öğeleri

Yaratıcılıkta bir kaç öğe bağımsız olarak arandığı gibi, bu öğelerin karışımı da önem taşımaktadır.

Bilgi Birikimi: Bilgi birikimi oluşmadan yaratıcılık çok sınırlı kalmaktadır. Aslında yaratıcılık, yokluktan ortaya çıkan veya hiçten var edilen bir şey değildir. Kişi önceki bilgi ve becerisine dayanarak yaratıcı olabilmektedir. Bilgi birikimi, yaratıcılığı gerektiren ilgili alanda yeterince bilgiye sahip olmak demektir. Böylece yaratıcılığın gereği olan farklı alanlar arasında ilişki kurmak mümkün olabilmektedir.

Akıcılık: Belli bir süre içinde çok sayıda kabul edilebilecek düşünce, çözüm veya alternatifler üretmektir. Akıcılık özelliği gösteren bireyin bir iki ihtimalden daha fazlasını bulduğunu, önemli olanın ise bireyin vermiş olduğu tepkilerin miktarı ve özelliğidir.

Yaratıcı Düşünce: Birey, kendisini diğer canlılardan farklı kılan düşünme yetisi sayesinde kendi dünyasını biçimlendirmektedir. Bu biçimlendirmeyi yaparken duygu ve düşüncelerini ne kadar iyi kontrol edebilirse o kadar başarılı olur ve yaratıcı düşünceyi de bu noktada devreye sokar. Kendisine yenilikler arayan birey farkında olarak veya farkında olmayarak yaratıcı fikirler geliştirmeye başlar.

Esneklik: Esneklik, üretilen düşünce, çözüm veya alternatiflerin farklı tür ve sınıflara ait yaklaşım veya strateji kullanabilme yeteneğidir. Bu özelliğe sahip olan birey, yaklaşımlarında değişikliğe gidebilir. Esnekliğin artması ile bireyde yeni bilgi ve duruma karşı adaptasyon daha da kolaylaşmaktadır.

Orijinallik: Orijinallik, zihinsel enerji gerektiren ender ve tek olma özelliğini taşımadır. Cevap ya da düşünce şekli yeni veya az rastlananlar arasında yer almaktadır. Kimsenin üretemediği bir düşünceyi üretmek, olaya farklı bir açıdan bakarak, alışılmayan yeni ve orijinal bir durumu yansıtmaktadır. Orijinallik gösteren bireyler benzersiz ve yeni şeyler düşünmektedirler.

İletişim Becerileri: İletişim becerileri, yaratıcılık açısından büyük önem taşımaktadır. Düşünceler, diğerlerine doğru, iyi ve güzel bir şekilde aktarılmadıkça hiçbir önem taşımamaktadır.

Geliştirmek: Var olan düşünceleri olduğu gibi kabullenmemek, ötesine giderek geliştirmek anlamına gelmektedir. Düşünceler geliştirilerek yenileri ortaya konulmakta ve yaratıcılık yansıtılmaktadır. İnsanların düşüncelerinin son şekillerini almadığına inanmak, sürekli olarak düşüncelerini geliştirme ve değiştirme çabalarını doğurmaktadır.

Eleştirel Analiz: Var olan düşüncelerin eksik yönlerini tespit etmek ve tamamlamak yaratıcılığı yansıtmaktadır. Yaratıcılıkta, yıkıcı olmaktan daha ziyade yapıcı olmak anlamını taşımaktadır.

2.5.6. Yaratıcılığın Boyutları

Bireysel yaratıcılığın oluşmasında birçok değişkenin etkili olduğu söylenebilir. Bunlar bireyin içinde yer aldığı toplum, aile, yaşam tarzı, okul ve toplumda aldığı eğitim ve bireyin özellikleridir. Birey özelliklerinden kasıt bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikleridir.

Toplumsal Boyut: Toplumun yapısı ne kadar esnekse bireylerin yaşam ve kazanım alanları o kadar geniştir. Bu genişleme bireyin keşfetme, güven duygusu kazanma ve geliştirme gibi etkinliklerine imkan sağlar. Bireylerin yaratıcılığı da kişisel özgürlükleriyle orantılıdır. Yaratıcılığı geliştirmek isteyen bir ulus, vatandaşlarına farklı dört özgünlük vermektedir. Bunlar; kendini ifade etme, araştırma, çalışma ve kendisi olma özgürlüğüdür. Sayısız yasaklarla ve engellerle dolu bir ulus yaratıcılığın gelişme imkanlarını yok etmektedir.

Eğitimsel Boyut: Eğitim, toplumun en küçük üyesi olan ailede başlar. Aile içindeki özgürlükler de bireyin yaratıcılığını etkileyen faktörler arasındadır. Aile ne kadar korumacı, ne kadar güvensizse bireyin yaratıcılığının da gelişmesi o kadar zor olmaktadır. Diğer yandan okulların aşırı derecedeki yapılandırılmış programlarının da yaratıcılığı olumsuz bir şekilde etkilediği söylenebilir. Okullarımızda uygulanan eğitim programlarının tek düze ve aynı düşüncede bireyler yetiştirmeye yönelik olması bireylerin yaratıcı eylemlerine olanak sağlayamamaktadır. Bu bağlamda okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan öğretmenlerimizin de yetişme tarzı, öğretimde kullandıkları yöntem, etkinlik ve stratejilerin de yaratıcılık konusunda önemli bir engel teşkil ettiği söylenebilir. Ancak öğretmenlerimizin kendilerini bireysel olarak geliştirebilmeleri ve öğrencilerine olan yaklaşım şekilleri ile olumlu değişiklikler sağlayabilirler. Böylece gelecek nesiller içinde çocuklarımızda yaratıcılığı öğrenir, geliştirir ve aktarımını sağlayabilirler.

Yaratıcı okullarda, geleneksel öğretimi sorgulayarak, ortaya yeni bir okul kültürü koymaya çalışan dinamik bir yapı olarak tanımlanabilir. Hayatla bağlar kuran, yaratma süreçlerini kullanan, eleştirilere ve yeniliklere açık bir okuldur. Kişinin kendini ifade edebildiği yerdir. Bu bağlamda kendini geliştiren ve değiştiren okul yaratıcı okuldur. Yaratıcı eğitimde, öğrenci merkezdir. Öğretmen, öğrenme ortamı olarak okulda,

danışman ve yol gösteren durumundadır. O halde, yaratıcılık, doğacı, gerçekçi, yararcı düşüncelerden beslenmektedir denilebilir

Bireysel Boyut: Yaratıcılık her ne kadar toplumsal ve eğitimsel boyutlar içerse de sonuçta bireyde şekillenen bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlar; sorunlara duyarlı, akıcı düşünebilen, girişimci ve hırslı, özgün ve esnek düşüncelere sahip bireyler olarak sıralanabilir. Her bireyin olaylara yaklaşımı, yorumları birbirinden farklıdır. Bireylerin yaratıcılıklarını incelerken öncelikle bireyin özelliklerini bilmek gereklidir. Bireyin özgüveni, bağımsızlığı ne kadar güçlü ise o kadar yaratıcı olabileceği söylenebilir.

2.6. Yaratıcılık ve Sanat

Yaratıcılık yüzyıllar boyu olağanüstü insanlara özgü bir özellik olarak kabul edilmiş ve en çok güzel sanatlar alanında kullanılmıştır. Sanat alanında yaratıcılık bireylerin baş yapıtlarının ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü, tutum ve davranış biçimidir.

Kant, yaratma kavramını şaşırtıcı bir güç olarak kabul etmektedir. Kant'a göre; Sanatçı yarattıklarıyla sadece kendi zamanına değil, sonraki nesilleri bile hayrete düşürecek eserleri sunar. Sanat eseri, özgürdür ve yaratıcıdır. Oysaki taklit eserlerde bu oluşumu görememekteyiz" demektedir (Turgut, 1991, s.51).

Freud, sanatçının amacının, yalnızca fantezi yoluyla kavuştuğu hedefler olan onur, iktidar, servet, ün ve kadınların sevgisidir demektedir.

Storr, sanatsal etkinlik gösteren kişilerin, belirli bir beceriye sahip oldukları ve bunu uygulamaya koyma gereksinimi duydukları için yaptıkları görüşünün ileri sürülemeyeceğini belirtir.

Arvis de büyük sanatçıların her şeyden önce kendilerini çok iyi tahlil etmesini bilen kişiler olduğunu belirtir. Bu konuda başarılı oldukları ve kendilerini samimiyetle ortaya koydukları oranda başarılıdırlar. Arvis'e göre büyük sanatçılar çok samimi, saf ve berrak insanlardır. O'na göre "sanatçı" istediği kadar cemiyetçi olduğunu söylesin, onun eserlerinde kişiliği buram buram tüter. Bu durum sanatçının sosyolojik ve psikolojik cephesinin birbirinden ayrılamayacağını ifade eder. Arvasi, psikanalistlerin bir sanat eserine bir kişilik testi gibi bakacaklarını belirtir. Gerçek bir sanat eserini incelediğimiz zaman; eserde, sanatçının şuuraltının bütün kıpırdanışlarını ve ruhi mekanizmalarına ait

izleri bulur. Storr sanatçıların eserleriyle, çocukluk dönemlerindeki çatışmalara ilişkin birtakım sorunlarını çözemediklerini varsaymanın doğru olduğunu belirtir (Storr, 1992, s.49).

Düşünmek, yaratıcılık sınırları içerisinde önemli bir ihtiyaçtır. Sanat ile yaratıcılığı birleştiren şey akıldır. Sanatta güzellik, uyum ve düzen vardır. Fantezilerden doğam ve ulaşılmaz olanı bize görünür kılar. Sanatçılar hayalle uğraşan kişilerdir. Hayal sanatçının psikolojik yapılanmasının eseridir. Sanatçıların yaratıcı yetenekleri vardır. Yaratıcı yeteneğini ortaya koyabilmesi, maddi ve fiziki ihtiyaçlarını sağlayabilmesi ile mümkündür. Sanatçı topluma muhtaçtır.

Her sanat eseri birden çok imge taşır, öznel gerçekliğin nesnel yansıması ve şiirsel anlatıma sahip mecaz bir olgudur. Duygu ve düşünceleri anlatabilmek için figürler farklı şekillere girebilirler. Etkili bir mecazın doğuşu sürecine başlangıçta bulunulabilir. Yaratıcılık ne gördüğünüze göre değil nasıl baktığınıza göre şekillenebilir.

Sena, bir sanat eserinin yaratılmasında üç kural ortaya koymaktadır;

1. Doğa, genel olarak güzel, kusurlu ve bazı gereksiz ayrıntılarla doludur. Yaratıcı haya gücü, güzeli karartan ve engelleyen gereksiz şeyleri eleyerek onu meydana çıkarır. Buna "çıkarıp atma kuralı" denir.
2. Çirkinlikten ve anlamsızlıktan temizlenmiş olan güzel nesne, doğanın kabul etmesine elverişli olan niteliklerden yoksun olduğu için, hayal gücü bu nitelikleri o nesneye ekler. Buna "ekleme kuralı" denir.
3. Gerçek güzelde bulunan özellik daima çoğalmaya elverişlidir. Hayal gücü, onu en yüksek güç derecesine ulaştırır. Buna "alışkanlık kuralı" denir (Sena, 1972, s.113).

2.6.1. Yaratıcılıkta Zihinsel Süreç ve Yetileri

Sanat eğitimi açısından, kişilik tipleri ve bu tiplerin dış dünyayı, gerçeklikleri ve sanatı nasıl algıladıkları üzerinde durulmadan önce, yaratıcılıktaki süreç ve yetiler incelenmiştir.

Duyular ve Duyumlar: Sanat eserini algılarken ilk adımda en önemli rolü duyu ve duyumlarımız oynamaktadır. Ancak, duyumlar o denli evrensel, her çeşit izlenime açık ve birbiri içine girmiş ve karmaşıktır ki, bunlar bir otomatik telefona benzeyen zihnimize her saniye başvuran ve her bir yöne bağlanmak isteyen telefon çağrılarına

benzetebiliriz. Yalnız bu bile sanatın, ne olduğu sorusuna yalın, basit bir yanıt veremeyeceğimizi kanıtlamaya yeter.

Duygu sezgisel (empatetik) algılamada bireye, kişinin duygusal ya da ruhsal (psikolojik) durumuna göre değişik olacaktır. Şu halde, önemli olan bir husus da sanatın algılanmasında, en az onun yaratılış süreçlerinde olduğu kadar birbirinden değişik kişisel, bireysel huy çeşitlemeleri olduğudur (San, 1977, s.27).

Huylar Algılama Tipleri: Huylar ya da algılama tipleri üzerinde durmuş olanlar sonuçta estetik algılamayı tiplemede az çok uzlaşmış gibidirler. Bu algılama tiplemesi yardımıyla, çeşitli sanat anlayışlarını ve üslup çeşitlemelerini, kendilerini karşılayan estetik algılayış sınıflaması ile açıklamak olanağı doğmaktadır. Gerek yaratıcı olarak, gerek tüketici olarak, sanata yaklaşım, onu algılayış, belli bir estetik bilince dayanır. Bu estetik tavır alış da söz konusu olan zihinsel süreçler aslında, kişilerin ruhsal ve fiziksel tiplemeleriyle de uzaklaşmaktadır. Psikolojik bir tipleme için, bu konuda çalışmış modern ruh bilimcilerin (Kretschmer, Pavlov, Ğaensch, Pfahler, Jung ve Sheldon gibi) ayrı ayrı yollardan çıkardıkları sonuçlarında uyduğu ve uzlaştığı klasik tipleme, zihinsel süreç olan **düşünme, duygu, duyum** ve **sezgi** süreçlerinden birinden birine daha çok ağırlık veren, bu dört ana sürecin birbiriyle olan denge ilişkisi içerisinde, birinden birinin daha çok önem kazandığı dört kişilik tiptir (San, 1977, s.27-28).

Algı: Duyu organlarımız yoluyla bedensel alandan ya da dış çevreden toplanan uyarıcının uyandırdığı tepkiye duyum, bir ya da birden çok duyu organının beyinde kaydettiği bir uyarıcının yorumlanmasında da algı deniyor. Bu durumda algılama sürecinde nesne, bir de özne söz konusudur. Bu nesne, zihin alanına ait zihinsel bir nesne olabileceği gibi, genel olarak özneden ayrı, onun dışında bir şeydir. Özne ise, duyarlılık bir yaratık, yani yaşayan bir varlıktır. Algılama da ruhumuzun ve zihnimizin en temel eylemelerinden olduğuna göre, öznenin fiziksel donatımlarından duyular, bu dışardaki nesneye yöneltilebilir; o nesneyi görmek, işitmek ya da ona dokunmak veya onun tadını ya da kokusunu anlamak mümkündür (San, 1977, s.30).

İmge: Dikkatini bir nesnede yoğunlaştırmış bir kişi de nesne görülür, nesnenin dış çizgileri kitlesi ve rengi gözlerden geçerek beyinde bir imge olarak kaydolur. Zihinde tasarlanan duyularla alınan bir uyaran söz konusu olmaksızın bilinçte beliren nesne ve olaylar, hayaldir.

İmgelem (Hayal gücü): Biliş-öncesi süreçlerin önemli bir bölümü tepiler ise, bir diğer önemli bölümü de imgelemdir. Biliş-öncesi süreçler diye adlandırılan aşamalar, bilinç altı süreçlerle özdeş değildir. Ancak biliş-öncesi, bilincin altındaki düzeyde depolanmış bilgi ve algılardan geniş ölçüde yararlanır. Biliş-öncesini, geçmiş yaşantıların ve bunların imgelerinin depolandığı yer olarak tanımlamak mümkündür. Biliş-öncesinin kullanılması demek, bilinç düzeyinin altında depolanmış yaşantılardan yararlanmak demektir (San, 1977, s.41).

Düşünme süreçlerinden biliş-öncesi ve bilişsel düşünme: Bilişsel düşünme alanı, biliş-öncesi düşünme sürecinin görev gördüğü alanlardan biridir. Bilişsel düşünme, biliş-öncesi süreçlerce çağrılmış, sınıflanmış, seçilip biçim verilmiş imge ve semboller kısmen değerlendirir, onları irdeler ve denetler; bu imge ve sembollere nitelikler ekler. Bilinç-altında dizilmiş yaşantılar ancak akılcı ya da bilişsel süreçlerce arıtmaya tutulup, sıraya konulup düzenlenirse yararlı olur. Akılcı düşüncenin bu irdelemesi, bilinç-altında sağlıksız ve kötü biçimlendirilmiş imgelerin rastgele ve karmaşık yığılmalarını önleyen önemli süreçlerden biridir. Yararsız ve belki de zararlı imgeler, anma çağrısı sırasında ortaya çıkabilirler, akılcı düşünce bunları yok edebilme gücüne sahiptir. Bu çözümsel süreç, biliş-öncesi süreçleri temellendirir (San, 1977, s.50).

2.6.2. Sanat Eğitimi

Yüzyıllar boyunca fizik ötesi bir olgu olarak görülen sanat aslında doğal, yaşamımızın içinde var olan bir olaydır. Bazı insanlar sanatı keyfi bir etkinlik olarak görmektedirler. Oysa sanat hem öğrenme hem de gelişim sürecinin etkin bir yardımcısı olabilir. Çünkü sanat duygu ve düşünce arasındaki bağlantıyı vurgular. Eğitiminde temel amaçlarından olan duygu ve düşünce insanlarda da sanat sayesinde var olur. Böylece sanat örgün ve yaygın eğitimde yer alırsa, tüm eğitim sistemine de yardımcı olur.

Dewey'in çocukta tespit ettiği dört ana ilgi vardır. Bunlar;

1. konuşarak anlaşma,
2. sorma ya da bir şeyleri ortaya çıkarma,
3. bir şeyler yapma ya da kurma ve
4. sanatsal anlatımdır.

Yine Dewey'e göre, çocuğun kişisel anlatım ve sözle anlatma olarak beliren toplumsal içgüdüsü yanında, kalem, kağıt, kullanma gibi, yapısı içgüdüsü vardır ki bu aynı zamanda çocuğun oyunlarında, hareketlerinde, mimiklerinde ifadesinin bulur. Eğitim faaliyetlerinde dış malzemeyi kullanmaya değil, çocuğun içgüdüsel, tepkisel etkinlik ve tutumlarına yönelik olması gerektiğini söylemektedir. Taze enerjileri en etkili biçimde yönetmek ve örgütlemek için sanat eğitimi te yoldur (Sena, 1972, s.76).

Erken yaşta sanatsal ilgi alanları açılmış olan çocuk, anaokulundan itibaren yaşı ilerledikçe çevresindeki sanat olaylarını değerlendirmeye, eleştirmeye, sanatta güzeli aramaya ve onu anlamaya başlar. Sanat eğitimi çocuk ve ergeni bir sanatçı yapmayı amaçlamaz, çağdaşlaşma süreci içinde toplumda yetişmekte olan her alanda yaratıcılığa yönelten bir ders içi ve ders dışı etkinlikler bütünüdür

Üretime ve yaratıcılığa dayanan eğitim sistemi çocuklar için her zaman olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Eğitimde güzel sanatlara da gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının olduğunu zaten bu okullara kabul edilerek göstermektedirler. Okulların kapalı kutu olarak görülmeyip, çevreye açılan bir kurum olarak görülmesini sağlayabilenlerin başında da sanata değer veren sanat eğitimcileri gelmektedir. Öğretmenlerin işi de bahçıvanlığa benzemektedir. Öğrencilerine elma vermeyi öğretmezler. Onların toprak, hava, güneş, su ve gübre gibi ihtiyaçlarını sağlarlar. Öğrencilerde böylece kendi meyvelerini kendileri vereceklerdir. Eğitimin işleyişi de böyle olmalıdır. Öğrenciler dışarıdan yetiştirilmeyip, yetiştirme şartları var olunca kendi kendilerine, kendi yollarını belirleyip o doğrultuda ilerleyerek yetişmelidirler.

Sanat eğitimi insanı özgürleştirir, kendisini ve dış dünyayı tanımasını sağlayarak yaratıcılığın gelişmesini sağlar. Sanat eğitimi kişiyi yaratıcı faaliyetlere yönlendirir, estetik beğeni, hobiler kazanmasını ve düşüncelerinin gelişip, değişmesini sağlayabilir. Alt yapı hazırlayarak verilebilecek olan sanat eğitimi diğer derslerle de bağlantı kurulması yoluyla başarıyı arttırabilir.

Read'e göre estetik duyarlılığın eğitilmesi, eğitimin en önemli ve temel görevlerindendir. Tüm anlatım ve insanların kendilerini ifade tarzları, şiir, edebiyat, müzik ve sözlü diğer anlatım biçimleri, gerçekliğe birleştirici biçimde yaklaşan her çeşit form, estetik eğitimin kapsamına girer. Kısacası, bilincin, zekanın, yargılama ve

muhakeme güçlerinin, bütün duyum ve duyguların eğitimidir. Ancak bu duyumlar dış dünya ile uyumlu bağlantı ve ilişkiler içine konabilirse bütünleşmiş bir kişilik oluşabilir. Demek ki, sanat eğitimi kavramlarıyla, salt görsel ve plastik alandaki eğitimi değil, tüm ifade tarzlarını kapsayan bir eğitim anlaşılmalıdır. Eskiden sanat, çocuğa verilen bir ders iken, şimdi çocuğun duygu ve fikirlerini dışa aktarabildiği bir araç durumundadır. Çocuklar yaratıcı çalışma için özel bir gereksinim duymazlar. Her çocuk herhangi bir engelleme olmaksızın, kendisinde var olan dersin yaratıcılık dürtülerini kullanabilir (Yavuzer, 1993, s.13).

Read, sanat eğitiminin amacını, her bireyde kişiliğin gelişmesine yardımcı olmanın yanında, içinde bulunduğu toplumsan gruba uyumunu da sağlamaktır, fakat bunun gerçekleşmesi içinde sanat eğitiminin şart olduğunu da belirtir. O'na göre sanat eğitiminin amacı şunlar olmalıdır:

1. Tüm algı ve duyum tarzlarının doğal yoğunluk ve yeğinliğini korumak.
2. Bu çeşit algı ve duyum tarzlarının birbiriyle ve çevreyle bağlantısında uyum sağlamak.
3. Duyguların anlaşılabilir, paylaşılabilir biçimde anlatımını sağlamak.
4. Zihinsel yaşantıların anlaşılabilir biçimde anlatımını sağlamak (aksi durumda bu yaşantılar kısmen ya da tamamen bilinç dışı kalacaklardır).
5. Düşünce ve düşünülenlerin istenilen biçimde anlatımını sağlamak (Sena, 1972, s.76).

Sanat eğitiminin amacı sanat için eğitim, yani belli bir dalda uğraşısı olan bir sanatçı yetiştirmek değildir. Amaç sanatla eğitimdir. Sanatçı yaratıcı, eğitimci uygulayıcıdır. Hemen her çağda sanatçı, kendini ve toplumu yansıtmayı, eğitimci de bunu toplum adına kullanmayı amaçlamıştır. İyi eğitimci bu uygulamada başarılı sonuçlara varır, kötü eğitimci ise, koyduğu ölçütler, basmakalıp alışkanlıklarla sanatçıyı harcar. Bu durumda sanatla toplum arasındaki bağı kurması gereken eğitimci, tersine, bu bağın koparılmasında etkin olmuştur. Sanatçıyla eğitimcinin, dolayısıyla toplumla sanatçının arasındaki iletişimin kurulması, uygar ülkelerde, toplumun kültürel oluşumunun da bir nedeni olmaktadır (San, 1977, s.2-3).

Sanat eğitimin amacı, eğitimin her basamağında sistemli bir şekilde bireye sanat görüşü kazandırmak, sanat dallarında herhangi birine ilgi duyan veya yönelen yetenekli

bireyleri, çağdaş yöntemlerle eğiterek kişilikli sanatçılar yetiştirmektir. Sanat eğitimi, bir toplumdaki yaratıcı güçleri geliştirerek, sanat eserlerinin çoğalmasını sağlar. Büyük sanat eserleri iyi eğitilip yetiştirilmiş sanatçılar vasıtası ile meydana getirilir. Sanat evrenseldir ve uluslararası bir dildir. Ancak bu eserler o toplumun karakteristik özelliklerini de yansıtırlar ve o toplumun malıdırlar. O ülkede uygulanan eğitim düzeyi de sanat yapıtlarına yansır (Biçer, 1993, s.255).

2.6.3. Müzik Eğitimi

Müzik eğitiminin doğumdan itibaren hatta doğum öncesi beynin gelişimine yardım ettiği düşünülmektedir. Hatta Kodaly bir sözünde şöyle demiştir. "Eskiden çocuğun müzik eğitimi doğumundan dokuz ay önce başlamalı, diye düşünürdüm. Şimdi aynı düşüncede değilim. Çocukların müzik eğitimi, annenin doğumundan dokuz ay önce başlamalı." Çocuk büyüdükçe, müzik, mekânsal zeka ve problem çözme yeteneği ile bağlantılı hale gelmektedir. İnsanların dilden önce de müziği yarattığı, bunun tarihinin çok eskilere dayandığı kabul edilmiştir.

Müzik eğitiminin amacı sanat ürünlerini çeşitli araçlarla eğitime aktararak, öğrencileri iyiye ve güzele yönlendirmektir. Uçan (1997) müzik eğitimini, müzikle ilgili davranış kazandırma, davranış değiştirme, davranış değişikliği oluşturma ve davranış geliştirme süreci olarak tarif etmiştir. Ona göre müzik eğitimi sürecinde bireyin müziksel yaşantısı yoluyla belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve hedeflere ulaşılır. Müzik eğitimi ile bireyin müziksel çevresi arasında sağlıklı, düzenli, etkili ve verimli olacak bir ilişki kurulması sağlanmaya çalışılmaktadır.

Müzik eğitimini, bireyi kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme süreci olarak tanımlayabiliriz. Bu süreç, bireyin davranışlarında istenilen ve olumlu yönde, müzik ile ilgili yeni davranışlar kazandırma ve değişiklikler meydana getirmedir. Bu eğitim süreci bireyin müzik yeteneğini geliştirmeyi, müzik kültürü kazanmasını, müzikten yararlanabilmeyi öğrenmesini, gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır.

Müzik duygulara hitap etmektedir. Müzik eğitiminde aktif olan kişi öğrenci olmalıdır. Öğretmen öğrenciye sadece yol gösteren olmalıdır. Müzik öğretmeni diğer öğretmenlere göre farklı roller üstlenmektedir. Öğrencinin öğretmeni, yöneticisi ve sanatçısı olur. Öğrencilerine iyi bir şekilde örnek olması gerekmektedir. Topluma,

kaliteli bir temel müzik eğitimi verilmesi gerekmektedir. Güzel sanatlarda alınan eğitimler, insanın gerçek kimliğine sahip olabilmesini ve kendisini bütün boyutları ile tanıyabilmesini sağlayan etkinliklerdir.

T.C. Milli Eğitimi Bakanlığının 2006 yılındaki orta öğretim 9 ve 12. Sınıfların müfredat programından "Müzik öğretmenleri ders planlarını 9-12 sınıf Müzik Dersi Öğretim yöntemlerine göre düzenlemektedirler. Özel müzik öğretim yöntemleri sadece müzik eğitimine has nitelik taşımaktadır. Bu nedenle bu tür yöntemler daha çok ilişkili oldukları müzik etkinlik türlerine göre adlandırılırlar. Özel müzik öğretim yöntemleri, müzik eğitimindeki işlev türleri ve düzeyleri bakımından farklı biçimde kümelenir ve sınıflandırılır (Uçan ve diğ., 1999, s.28-29; Uçan ve diğ., 2001, s.34-35). Temel oluşturma işlevli özel müzik öğretim yöntemleri arasında müziksel işitme- okuma-yazma yoluyla müzik öğretim yöntemi, Dalcroze yöntemi, Kodaly yöntemi ve Orff yaklaşımı örnek verilebilir. Geliştirme işlevli özel öğretim yöntemleri arasında da Suziki yöntemi, müziksel zeka geliştirme yoluyla müzik öğretim yöntemi, müziksel dil geliştirme yoluyla müzik öğretim yöntemi, sanal müzik yapmayı geliştirme yoluyla müzik öğretim yöntemi bulunmaktadır. Odaklanma işlevli özel müzik öğretim yöntemi ise devinme-dans etme odaklı, doğaçlama-besteleme odaklı, seslendirme-yorumlama odaklı, dinleme-özümseme odaklı, çevirme-dönüştürme odaklı, bilgilenme-bilgileştirme odaklı, düşünme-yansıtma odaklı yöntemleri içermektedir (Uçan ve diğ., 1999, s.28-29; Uçan ve diğ., 2001, s.35). Özellikle "Programın Temel Yaklaşımı" bölümünde (bk.s.7) kapsamlı olarak bahsedilmiş, öğrenciyi aktif kılan ve yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan özel müzik öğretim yöntemlerinin müzik eğitimi öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile paralellik gösterdiği için önemlidir. "Özel Müzik Öğretim Yöntemleri" başlığı altında verilen yöntemler incelendiğinde, genel müzik öğretim yöntemlerinden öğrenciyi aktif kılan bazı yöntemlerin de içinde yer aldığı görülmektedir" (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006, s.43-44).

Genel olarak müzik eğitimi; bireyin ses ve ritim yolu ile algılama yeteneklerini geliştirmek, algıladığı sesleri çözümlemesini sağlamak ve bunu yaşayışına katmak, çözümlediği müziği hareket, jest, söz ve ses ile anlatmasını sağlamak, müzik dinleme genel yeteneğini işlemek, bunu alışkanlığı haline getirmek, yaratıcılığını geliştirmek, bireysel olarak ve toplulukla müzik yaptırarak toplumsal davranışlar dinmesini

sağlamak, kendini, çevresindeki insanları, doğayı tanımasını ve yorumlamasını sağlamak, eleştirici bir beğeni geliştirmek, yerel, ulusal ve evrensel müziği ile ulusal kültürünü ve geleneklerini tanımasını sağlamak, kulak, ses, çalgı eğitimi ile genel ve özel müzik yeteneğini keşfetmek, ortaya çıkarmak ve işlemeyi amaçlamaktadır (Urfioğlu, 1989, s.6; akt. Yağcı, 1995, s.70).

Bu amaçlar doğrultusunda müzik eğitimi, bireyin müziksel algılama yetilerini çoğaltıp çeşitlendirmeli, tek yönlü müzik, yapma ve dinlemeden kurtarıp çeşitli tınılara daha bilinçli yaklaşımını sağlamalı, bu çoğulcu, değişik türdeki müzik çalışma ve etkinliklere aktif katilimi sağlamalıdır (Yağcı, 1995, s.70).

2.6.4. Yaratıcılık ve Müzik Eğitimi

Çağdaş müzik eğitimi yaklaşımları, öğrencinin aktif olduğu, yaparak ve yaşayarak öğrendiği; yaratıcı potansiyeli ortaya çıkaran etkinlikler ve oyunlardan oluşan bir öğrenme sürecidir. Bu eğitim yaklaşımları kemikleşmiş bazı kalıpları kırarak bireyin kimi nedenlerden dolayı içinde sakladığı yaratıcı yetenekleri keşfetmesini sağlamaktadır. Birey yarattıkça kendisine güveni artmakta ve böylelikle dış dünya ile daha sağlıklı ve dengeli iletişim kurmaktadır (Gürgen, 2006, s.83).

Müzik eğitiminde o tarih için etkileri en azından son kırk yıldır müzik eğitimleri teorisyenleri tarafından savunulmakta olan müfredat reformlarına olumlu yankıda bulunmuştur. Yale Seminerinde Tanglewwod ve Housewright Sempozyumu olarak, savundukları konular olmuştur. Yaratıcılık ve müzikal gelişime daha fazla önem verilmesi; Genç Besteciler Projesi, Çağdaş Müzik Projesi ve Manhattanville Müzik Müfredat Programları ile sanata yönlendirme çalışmaları yapılmıştır. Dalcroze, Kodaly, Orff, Suzuki ve Gordon teorisyenlerinden gelen ABD dışındaki okullara dahil çeşitli pedagojik yaklaşımlardan etkilenerek müfredat hareketleri düzenlenmiştir. Müzik, toplum, hayatın rolleri ve müzik eğitiminin çağdaş felsefi temellerinin gelişimi için, içeriksel anlayışının etkilerinin arttırılması yönünde çalışmalar yapılmıştır. Bu çeşitli hareketler, fikirler müzik ve okul temelli müzik öğretim doğası ile ilgili müzik eğitimi mesleğinin temel inançlarını temsil etmektedir (Jones, 2005, s.8).

Schinichi Suzuki (1973) gibi birçok müzik eğitimcileri, bu müzik anlayışının insan deneyimi ve kültürel değerleri iletmenin yanı sıra yenilikçi ve sanatsal Suzuki

yöntemini düşünme için gerekli olan yaratıcılık ve hayal gücünü besleyen erken çocukluk müzik eğitimi üzerinde durulması gerektiğini düşünürler. Motivasyon ve danışman olarak ebeveynlerin rolü son derece değerlidir.

Stephen F. Zdzinski (1996) motivasyon olarak ebeveynin rolü için araştırma yapmış ve onların çocuk gelişim faaliyetleri için ebeveynin olumlu tutum, ilgi ve destekte bulunup, hobilerinin özellikle ilköğretim çağındaki çocuğun bilişsel beceri ve müzik performansı ile ilişkili olduğunu saptamıştır (Ruokonen, Vikat, 2005, s.52).

Okullarda müzik eğitimi vermek isteyenler için müzikte kompozisyon deneyimlerini savunan müzikal ve müzikal olmayan bilgiler öğrencilere sunulmaktadır.

Regelski (1981), bir problem çözme ve karar almada müzikal anlayış için önemli sonuçlar olacağını ve yaratıcılığın yapıcı olduğunu savunmaktadır. Regelski tarafından, sınıfta yaratıcılık öğrenci için müzikal ve sosyal pozitif bir güç olarak görülmektedir. Holderried (1969) müzik eğitiminde kullanılan enstrümanların yaratıcı bir proje için temel olarak kullanarak yaratıcılığın gelişebileceğini önermektedir.

Ling (1974) iletişim kurmada, müziği yaratmanın ve duyguları ifade etmenin (duygu ve müzik etkileşiminden) iyi bir yol olabileceğini savunur. Öğretmenler ve öğrenciler tarafından aktif katılımın anahtarıdır. Yaratıcı sınıf ve müzik yaratmada bireysel deneyimler için ipuçları ve ders planları Wiggins (1990) tarafından sağlanmaktadır. Müzikal başarı ve yaratıcı düşünmedeki konuları listeler ve öğrenme kavramlarına takviyede bulunur.

Keyes (1969) ve Madsen (1977) müzikal anlayışla müzik temellerini öğretmek için yaratıcı bir yaklaşımı kullanarak müziğe pozitif yardımda bulundular (Brinkman, 1994, s.36).

Müzik öğretmeni vereceği derslerde, geleneksel öğretim yöntemlerinin yanında, ders vereceği öğrenci grubunun özelliklerine göre, kendi yaratıcılığını da kullanarak, yeni öğretim yöntemleri uygulayabilir. Öğrencilerinin yaş, cinsiyet, algı, yetenek, derse karşı tutum vb. özelliklerine göre, derste yapacağı uygulamaları gerektiğinde değişik yöntemlerle gerçekleştirebilen bir müzik öğretmeni, verdiği bilgilerin daha kalıcı olmasını ve öğrencilerin müzik dersine zevkle katılmalarını sağlayabilir (Töreyin, 2004, aktaran: Batıbay, Piji, 2006, s.53).

Müzik öğretmenlerinin doğru öğrenme ortamlarını yaratmaları, çağdaş müzik eğitimi yaklaşımlarını uygun yöntem ve tekniklerle uygulayabilmelerine bağlıdır. Bunu gerçekleştirmek için de öğretmenin kendisinin de yaratıcı süreçlerden oluşan eğitim ortamlarında yetişmesi gerekmektedir (Gürgen, 2006, s.83).

Çocukların yaratıcılığını geliştirecek öğretmenlerin de yaratıcı olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Müzikal yaratıcılığının farkında olan ve bunu geliştirmiş bir müzik öğretmeni öğrencilerinin de yaratıcılıklarını geliştirebilir. Bireyleri müzik alanında eğitecek olan müzik öğretmenlerinin değişim ve gelişime uyum sağlayabilme, yeniliğe açık olma, bireyin müzikal ihtiyaçlarını yetkinlikle karşılayabilme ve kendi alanında yaratıcılığını kullanabilme gibi özelliklere sahip olması gerektiği ve tüm bu özelliklere kaliteli bir müzik öğretmenliği eğitimi alarak sahip olabileceği düşünülmektedir (Batıbay, Piji, 2006, s.56).

Ergeneli (1995), yaratıcılık eğitimindeki süreçleri şöyle belirlemiştir;

1. Öğrencilerin sahip olduğu tutumlar ve bu tutumların onların düşünme sürecini ne yönde etkilediğini belirlemek.
2. Bu tutumları olumlu şekle getirecek programları geliştirmek.
3. Öğrencilerin ilk olarak problemi hissedebilmesini, ortaya koyabilmesini sağlamak ve başlangıçta değerlendirme yapmasını ertelemek.
4. Üretilen fikirler içerisinde en uygun olanını seçmesini öğretmek (Çetingöz, 2002, s.24).

Öğretmenler öğrencilere iyi bir eğitim verebilmek içinde kendi düşüncelerini kabul ettirmeye çalışmaktan kaçınmaları gerekmektedir. 1960'larda öğretmenler yaratıcılığa tepki göstermişleridir. Performanslarının ve ilgilerinin düşeceğine inanmışlardır. Ancak yapılan araştırmalar bunu desteklememektedir. Hatta sonuçlar diyor ki; doğaçlama, şarkı söyleme, dinleme, hareket etme gibi farklı deneyimlerin performans başarısını geliştirdiğini veya düşürmeyip aynı kaldığını göstermiştir. Bazı araştırmalarda performans başarısına müziğinde etkili olduğu yönünde bakılmaktadır. Okul müzik programları, kendi programları dahil müzik öğretmenleri öğrencilerin kendi bireyselliklerini ifade etmelerine izin vermeyebilirler. Ortaya çıkan eğitici stilleri, müzikal stillerle birleştirip geniş bir yelpazede dahil ederek bireyselliğe teşvik etmelidirler.

Pek çok okul müzik alanında büyüme ve gelişmeyi gelenekleriyle birlikte ileriye taşıyabilirler. Orta ve lise seviyelerinde, öğretmenler tarafından müzik programlarını ve geçmişimizi örnek alarak değil, kültürlü müzik öğretmenleri olarak kendilerini geliştirmek, iyi nesiller yaratmalarını sağlar. Birçok okul yöneticileri ve okul yönetim kurulu üyeleri topluluklara yardımlar sağlayarak, bunu olumlu bir şekilde halkla ilişkili olarak da tanıtmalıdırlar. Okullarda müzik dersi için seçilen "program" yerine müfredatın dışında okul müzik grubu, koro, orkestra ve temel genel müzik grupları kurulmalıdır. Böylece kökleşmiş bir paradigma oluşturulabilir. Yetenekli ve yaratıcı öğrencilerle çalışıldığından onlarında yaşamlarında olumlu etkiler görülmektedir. Sonuç olarak, müziğin hayatımızın üzerinde herhangi bir etkisi varsa, bilgi ekonomisinin ihtiyaçlarını karşılamak için müzik eğitimiyle öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek ve onları teşvik etmek için faydalı müzik programları sunarak, geçmişin tarihsel geleneklerine dayalı yöneticileri ve müzik öğretmenlerinin beklentilerini değiştirerek bir paradigma değişimini gerektirmektedir.

2.6.5. Müzikal Yaratıcılık

Bir sorun her zaman müzikte besteciye sunulmuş olmayan bir yaratıcı çıkış oluşabilir, önce bir sorun keşfetmek için vardır. Nihai yaratıcı ürünü almak için kullanılan süreç bulma sorunu bağlamında yaratıcı eylemin dinamik doğasını anlamalarına yardımcı olmanın bir yolu yoktur. Isaksen, Puccio ve Treffinger (1993) yaratıcılık ile ilgili araştırmalarda yaratıcılığı etkileyen faktörlerin etkileşime odaklanması gerektiğini düşündürmektedir. Onlar kişi, süreç ve ürün arasındaki bağlantıları yapmak için bir yol olarak "yaratıcı profili" önerir. Sorun bulma ve yaratıcı bir ürün arasında bağlantılı olduğu etkileşimin bir parçası ve müzikal yaratıcılık anlayışımızı artırma potansiyeline sahiptir. Çalışmaların sayısı yaratıcı ürün bulma ile ilgili küçük bir sorun olsa da, sorun, keşif ve çözüm arasında bir bağlantı olduğuna doğru bir işaret gibi görünür, ve ileri araştırmalar için ihtiyaç olduğunu açıkça göstermektedir. Yaratıcı çıkış bulma sorunu ile ilişkili olarak yapılan araştırmalar, yaratıcı müzikal davranış anlayışımızı ve yaratıcılığı teşvik edecek öğretimi geliştirme potansiyeline sahiptir (Brinkman, 1994, s.4).

Webster, müzikte yaratıcı düşünmeyi çok önemli görür. Yaratıcılığımız sayesinde sanat oluşmaktadır. Yaratıcı düşünmede doğaçlama üstüne çok çalışma bulunmamaktadır. Daha çok araştırmalar yaratıcılık öğretimi üstüne yapılmaktadır. Okulların ve

öğretmenlerin buna ihtiyacı vardır. Bizim mesleğimizde bu konu çok fazla dikkate alınmamaktadır. Müzik öğretiminde yaratıcılığın olduğu görünse de, doğru bir yaklaşım bulunmamaktadır. Öğretimin belirli bir rotaya ve kurallara bağlı yapılması gerekmektedir. Öğretim stratejimiz bile yaratıcılıktan yoksundur (Webster, 1989, s.3).

Webster (1990) "Müzikal Yaratıcı Düşünme Modeli" yaratıcı müzikal düşünce birçok etkileri hesaba katmaktadır. O, "sağlayan becerileri" (yetenek, kavramsal anlayış, işçilik ve estetik duyarlılık) önerir ve (Motivasyon, bilinçaltı görüntüleri, çevre ve kişilik) olarak "koşulları sağlayan" yaratıcı karışımın bir parçası olur. Iraksak ve yakınsak düşünme (Guilford) ve hazırlık, kuluçka, aydınlatma, ve doğrulama (Wallas) rolü de dahil edilmiştir (Brinkman, 1994, s.16).

Müzik öğretimi ve öğreniminin en önemli amacı müziği bilmektir. Öğrencilere bunu öğretebilmek, müzikteki yaratıcı düşüncenin ve müzikal yaratıcılığın kalbinden geçer. Müzik bilgisindeki çabaları azaltmamalıyız, müziği kavramsal ve içsel olarak anlayabilirsek o kadar yaratıcı olabiliriz. Müziği bilmek ve müzik hakkında bilgi sahibi olmak farklı şeylerdir. Müziği bilmek; yaratıcı aktivitelerde bulunmak, dinlemek, dinlediğini analiz etmek, doğaçlama, yazmak ve konuşabiliyor olmak gereklidir.

Swanwick ve Tilmann (1986), 700'ün üzerinde çocuğun yaptığı kompozisyonları analiz ederek yaptıkları araştırma sonucunda müziksel yaratıcılığı 8 aşamaya ayırmışlardır (Gürgen, 2006, s.85-86);

1. Algı (0- 3 yaş): Çocuk, bu yaşlarda seslere karşı ilgi duymaya başlar. Sesin doğasını araştırmaya istek duyar. Çocuğun vuruşları ritmik değildir ve düzensizdir. Müziksel ifadeleri tonallik ve yapısal olarak anlam taşımaz.
2. Değişim (4- 5 yaş): Bu yaşlarda çocuk düzenli ritim vurma becerisini kazanmaya başlar. Doğaçlamaları daha uzun ve seçtiği çalgının doğasıyla yakından ilişkilidir.
3. Kişisel Anlatım: Çocuk önce şarklarına daha sonra çalgısıyla meydana getirdiği doğaçlamalarına kendi anlatımını eklemeye başlar. Yaptığı doğaçlamaları kendi istediği hızda ve gürlükte ifade eder. Çocukta biçimsellikten uzak olarak bir miktar yapısal kontrol saptanır.
4. Anadil (5-6 yaşlarında başlar, 7-8 yaşlarında belirginleşir): Ritmik ve melodik ifadeler tekrarlar şeklinde ortaya çıkar. Çocuğun yapısal cümlelerinde geleneksel bazı müziksel anlatımları gösteren küçük ezgiler saptanır.

5. Kurgusal (10 yaşında ortaya çıkar): Biçimsel bilginin olmayışı imgesel sapmaya yol açar. Cümlelerin ve vuruşların kontrolü doğru notayı arama eğilimi nedeniyle daha değişkendir. Bu aşamada, çocuğun müzikteki yapısal olanakları araştırma isteğine ait kanıtlar bulunmaktadır.
6. Dilsel (13–14 yaş): Müzikte motiflerin çocukta yerleşmesinin ardından cümlelerin sonunda bir zıtlık görülür. Cevap cümlelerine rastlamak, çeşitleme ve son eklentiler sıklıkla görülür. Bu aşamada çocukta teknik anlatım ve yapısal kontrolün yerleştiği görülür. Daha olgun bir müzik tarzı geliştirmeye yönelik güçlü bir eğilim fark edilir. Ayrıca popüler müzikten etkilenme de görülür.
7. Simgesel (15 yaş): Bu aşamada, çocukta güçlü bir kişisel tanımlama saptanır. Müzikten etkilenme daha belirgindir. Çocuğun bilinç düzeyinin anlatımı ile birlikte müzikal bilişsel süreçler de kendini göstermeye başlar.
8. Sistematik (15 yaş ve üstü): Kendi müzikal birikimini yansıtabilecek düzeye erişmiş, donanımlı müzik insanıdır. Estetik kaygıları da gözeterek çok yönlü, imgesel ve orijinal müzikal düşünce yaratmaya başlar. Kompozisyonları bilinçli şekilde oluşturulmuş müzikal materyalleri içerir.

Reimer; müzik eğitimi dört yol aracılığıyla müziğin yaratıcı doğasına yakınlaştırır.

1. Öğrenme durumlarında kendini en çok ifade edebileceğin müziğin kullanılması,
2. İnsanları yaratıcılığın tam ortasına koyarak, performans yaptırarak, kompozisyon ve dinleme,
3. Müziğin elementleri üzerinde durularak, elementlerinde birbirleri ile olan ilişkileri üzerinde durulur,
4. Seslerin sanatsal özelliklerine karşı, algıyı arttıracak olan müzikal davranışlar üzerinde yoğunlaşmak (Reimer, 1989, s.69-73). Reimer yeni kitabının basımında yaratıcı aktivitelerin müzik eğitiminin merkezinde olmasını tartışmaktadır. Özellikle kompozisyon konusu üzerinde durmaktadır. Bu aktivitenin müzik öğretimi ve öğrenimi konusunda bir öncü olabileceğini söylemektedir (Webster, 1989, s.11).

Vaughan'un testi doğaçlama ritim, melodi ve bir "sentez" parçaları kullanılarak inşa edilmiştir. Puanlama kriterleri akıcılık, ritmik güvenlik düşüncesi ve sentezden oluşmaktadır. Webster'ın notlarında "Bu test müzikal yaratıcı düşünmeyi değerlendirmek, müzikal görevleri oluşturmak için ilk çalışmaları temsil etmektedir,

müzik ve genel literatür içerisinde kurulan teorilere ve görevlere dayandırılmaktadır" (1992, s.271). Müzikte Yaratıcı Düşünme Webster (1987) tarafından uygulanan 6-10 yaş çocukları için tasarlanmış bir yetenek ölçüsü bulunmaktadır. Ayrıca Swanner (1985), Schmidt ve Senior (1986) ve Baltzer (1990) çalışmalarında bu testi kullanmışlardır. Gorder gibi, Webster da müzik yeteneği ve müzikal yaratıcı düşünme arasında bir korelasyon olduğunu bulmuştur. Webster'ın tedbir amaçlı, henüz yayımlanmadığı ancak çocuklarda yaratıcılığı değerlendirme alanında etkili verileri bulunduğu görünmektedir (Brinkman, 1994, s.18-19).

Kanadalı müzik eğitmeni Margaret Galloway (1972) başarısını şöyle açıklamaktadır: "Peter Pan hikayesi hakkında kısa operalar, kısa performanslar dahil etmiştir. Bu hikayeyi orijinal senaryo, dramatizasyon, müzikal puanlama (değerlendirme). Burada önemli nokta bu üretimin gerçekleştiği iyi bir sınıf ortamı hazırlamaktır. Benim sınıfıma gelen çocuklar aşağıdaki bu aktiviteleri yapacaklarını bilerek derse gelirler".

1. Müzik kompozisyonu yapma ve yazma.
2. Tek başına veya grup içerisinde müzik doğaçlaması .
3. Çalmak için veya söylemek için müziği okuma.
4. Müzik hakkında bilgi edinme.

Tam bir opera parçasının yaratılması ve performe edilmesi bu sınıfın her hafta yaptığı doğal bir ürünü haline gelmiştir. Galloway'a göre bu teknikler arasında en önemlisi de kayıt tutmadır. Her çocuk 3 başlığın yer aldığı dosyayı güncel tutmakla sorumludur. Başlıklar 1- müzik teorisinde bildiklerim 2- çalabildiğim müzik 3- bu seneki müzikal aktivitelerim (Galloway, 1972, s.43). Bu yukarıda tutulan dosya beraberinde kompoze edilmiş parçalar, kayıtlar, müzikal değerlendirme konusunda harika bir model oluşturmaktadır. Bu tarz port folyolar görsel sanatlarda ve İngiltere gibi diğer ülkelerin eğitim sisteminde sıkça rastlanılmaktadır (Webster, 1989, s.15).

1. Müzikte yaratıcı düşünme sanatının ve estetik tabanının anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Bu yüzden müzik eğitimi de doğruluk ve geçerlilik konusunda önemli bir yere sahiptir.
2. Müzikte yaratıcı düşünce değerlendirme girişimleri hem farklı hem de bir noktada birleşen düşünce biçimlerini ölçmelidir.

3. Müzikal hayal gücünü (iç dinleme, insanın kafasındaki sesi canlandırma) değerlendirme konusunda önemli bir rol oynayabilir.
4. Değerlendirme planının bir parçası olarak müzikte yaratıcı düşünce ürünlerinden oluşan bir port folyonun kullanımı göz önüne alınmalıdır. Müzikte yaratıcı düşünce ölçümü için bir değerlendirme profili ve (sayıların olduğu) müzikal yeteneği ölçen geleneksel ölçütleri de bulunmalıdır.
5. Doğaçlama, yaratıcı düşünce yeteneğini ölçmede önem taşır.
6. Farklı yaş seviyelerindeki çocukların doğaçlama ve kompozisyonlarındaki müzikal içerik farklılık göstermektedir. Altı ile on yaş periyodu arasındaki yaratıcı düşüncenin değerlendirilmesi için uygun bir süredir (Webster, 1989, s.21).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümle araştırma kapsamında ulaşılan yurt içinde ve yurt dışında yaratıcılıkla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Dolaysız Araştırmalar

Bağcı (2003), yaptığı araştırmada müzik yeteneği ve yaratıcı düşünme yeteneği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusundan hareketle, Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bölüme girişte aldıkları Özel Yetenek Sınav sonuçları (Özel Yetenek Sınav Puanı, Solfej, Çalgı Performansı ve Şarkı Söyeleme puanları) ile aynı öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nde (B formu) aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Marmara Bölgesi'ndeki üniversitelerin (Uludağ Üniveristesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniveristesi ve Marmara Üniversitesi) Müzik Eğitimi Anabilim Dalları evren olarak kabul edilerek, bu üniversitenin birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 84'ü kız, 60'ı erkek olmak üzere toplam 134 kişiye uygulanmıştır. Yaratıcılık ve müzik yeteneği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyete göre Şekilsel Akıcılık yaratıcılık alt puanlarında erkeklerin lehine bir farklılık bulumuştur. Cinsiyete göre müzik yeteneği puanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Birinci ve dördüncü sınıfların yaratıcılık paunları arasında sözel alt puanların tümünde birinci sınıfların lehine farklılık bulunmuştur. Sosyo-kültürel verilere bakıldığında ise yaratıcılık puanlarının okul

türüne, çalınan enstrüman türüne, dinlenen müzik türüne ve ailenin dinlediği müzik türüne, annenin eğitim düzeyine, babanın meslek türüne, ikamet durumuna, anne ve babanın birliktelik durumuna, annenin yaşam durumuna,herhangi bir işte çalışma durumuna, ailenin gelir düzeyine, ailenin çocuğa fikirleri konusunda destek durumuna ve mesleki bir yayın organını takip durumuna göre farklılaştığı görülmüştür.

Tekin Gürgen, Bilen (2005)'in araştırmasında müzik öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalındaki 33 öğrenciye 6. Yarıyılın başında ve 7. yarıyılın sonunda Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel A Formu) uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu zaman diliminde gördükleri dersler araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılarak gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ön-test ve son-test yaratıcılık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark vardır. Gözlem sonuçlarından elde edilen verilerin araştırma sonucunu destekler nitelikli olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı fark yoktur.

Aral, Akyol, Sığırtmaç (2006), yaptıkları araştırmada, beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde Orff öğretisine dayalı verilen müzik eğitiminin etkisi incelenmiştir. Araştırmaya Çukurova Üniversitesi anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubundaki çocuklar dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen 40 çocuk basit tesadüfi örnekleme yoluyla deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney ve kontrol grubu 20 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara ön test ve son test olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara üç ay süreyle haftada iki gün Orff öğretisi temelinde müzik eğitimi verilmiş, kontrol grubundaki çocuklar da okul öncesi eğitimlerine devam etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test yaratıcılık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı, ancak grup ayrımı yapılmadığında ön test ve son test yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur.

Piji'nin (2006), çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının müzikal yaratıcılık boyutları ve müzikal yaratıcılıklarının, müzik derslerindeki başarılarıyla ilişkilendirme durumları araştırılmıştır. 2002-2003 öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 66'sı kız, 33'ü erkek toplam 99 öğrenci oluşturmuştur. Ayrıca, müzik derslerine ait örneklem sayıları, her dersin verildiği dönem ve sınıfların farklı olması nedeniyle farklılaşmıştır. Bu araştırmada müzikal yaratıcılığı ölçmek üzere Torrance ve Khatena tarafından geliştirilen "Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme" adlı ölçek uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu; (1) öğrencilerin "Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme" testi puanları ile Bireysel Çalgı Eğitimi, Bireysel Ses Eğitimi ve Oyun-Dans-Müzik derslerindeki başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir, (2) öğrencilerin "Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme" testi puanları ile cinsiyet, mezun olunan okul türü ve sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir sonuç bulunmamıştır.

Başaran (2008)'ın yaptığı araştırmanın amacı, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerindeki farklılıkları seçilen cinsiyet, öğrenme stilleri, ana çalgı türü, sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemektir. Araştırma Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören müzik bölümü öğrencileri ile (N=60) yürütülmüştür. Öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Şekil Formu) ve Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre; yaratıcılığın akıcılık boyutunda sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğrenme stilleri ve ana çalgı türüne göre yaratıcılık toplam puanı ve yaratıcılığın alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Küçük (2008), araştırmasında müziğin çocuklarda ve yetişkinlerde uyandırdığı duygu durumlarının belirlenmesini ve ilköğretim müzik dersinde müziksel yaratıcılık alanında kullanılmasını amaçlamıştır. Araştırma yetişkinlerde (n=153) kişi 5. sınıf öğrencileri (n=42) kişiye uygulama yapılmıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Mutluluk duygu durumuna yönelik bir eserin araştırmacı tarafından seçilip, müzik dersi yaratıcılık alanında farklı bir öğrenci grubuna uygulanması sonucunda, araştırmanın bir önceki amacını destekler nitelikte benzer duygu durumlarında yoğunlaşıldığı belirlenmiştir. Çocukların uygulanan derse yönelik düşüncelerinin olumlu olduğu, ders

sırasında yapılan bu etkinliği keyifli buldukları, etkinlik sırasında yaratıcılıklarının farkına vardıkları ve yaratıcılıklarını kullanabildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kandemir (2009)'in, yaptığı araştırmada müzik dersinde kullanılan doğaçlama ağırlıklı Orff çalışmaların öğrencilerin müziksel yaratıcılık sürecine etkisinin sorgulanması düşüncesi ile öğrenciler 2 gruba bölünerek çalışma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Açı ilköğretim Okulu'nda okuyan 4. sınıf öğrencilerinden oluşan (n=21) deney grubu ve yine 4. sınıf öğrencilerinden oluşan (n=21) kontrol grubu oluşturmaktadır. Araştırmanın ön-test aşamasında Khatena ve Torrance tarafından geliştirilen "Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme" adlı ölçek deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Daha sonra sadece deney grubu ile 6 hafta süresince Orff yaklaşımıyla doğaçlama çalışması yapılmış, kontrol grubu ise bu çalmadan muaf tutulmuştur. Araştırmanın son-test aşamasında aynı ölçek deney ve kontrol grubuna uygulanmış ve Orff yaklaşımıyla doğaçlama çalmasının öğrencilerin müzikal yaratıcıklarına etkisi olup olmadığı ölçülmeye çalışılmıştır. İstatistiksel analiz sonuçlarına göre Orff yaklaşımı ile eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin müzikal yaratıcılık düzeylerinde anlamlı artış saptanırken kontrol grubundaki öğrencilerin düzeylerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır.

Aras (2010) yaptığı araştırmada 2006 İlköğretim müzik dersi planında yer alan "B. Müziksel Algı ve Bilgilenme" ile "C. Müziksel Yaratıcılık" öğrenme alanlarının başarı düzeylerini ve bu iki öğrenme alanları arasındaki ilişkisel durumu değerlendirilmiştir. Araştırma Erzurum İMKB İnönü ilköğretim okulunda bulunan 6-A, 6-C, 6E, 6G sınıfına giden öğrencilere uygulanmıştır. Gözlem yöntemi kullanılarak elde edilen veriler frekans (f) yüzde (%) analizine göre çözümlenmiştir. Gözlem uygulamaları 2009-2010 öğretim yılı güz yarıyılından başlamış ve güz yarıyılın sonuna kadar devam etmiştir. Verilerin toplanması aşamasında, dersin bitimine doğru gözlem yapan kişi, "B. Müziksel Algı ve Bilgilenme" ile "C. Müziksel Yaratıcılık" öğrenme alanlarındaki kazanımların başarı durumunun ne seviyede olduğunu tespit etmek amacıyla, kazanımların içerisinde yer alan etkinliklerden yola çıkarak, her kazanım için sorular hazırlanmış ve random tekniğini kullanarak her bir sınıftan 6 öğrenciye bu soruları yöneltmiştir. Alınan cevapları gözlem ölçeği üzerinde işaretlenmiştir. Araştırmada kullanılan gözlem ölçeği ise "Beşli Likert" tipi tutum ölçütlerine göre hazırlanmıştır. Frekans analizi testinde, kişi sayısı (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak ortalama

değerlere ulaşılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda; "B. Müzikal Algı ve Bilgilenme" ile "C. Müziksel Yaratıcılık" öğrenme alanlarının arasındaki ilişkisel durum değerlendirilerek birbirlerini destekleyici ve tanımlayıcı yönlerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Çoraklı, Batıbay (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Peter R. Webster tarafından geliştirilmiş olan Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin (MCTM) Türkiye koşullarına uygun bir şekilde uyarlama çalışmalarını yapmışlardır. Bu amaç doğrultusunda; öncelikle MCTM'nin Türkçe'ye kazanımı sağlanmış, ardından Bostancı İlköğretim Okulu, Yalova Belediye Konservatuarı ve Kadıköy Halk Eğitim Merkezi'nde öğrenim gören, yaşları 9-10 olan ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıftaki, 102 öğrencinin oluşturduğu çalışma grubu üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Öğrenciler 49 erkek, 53 kız öğrenciden oluşan araştırma grubunda, erkeklerin oranı %48, kızların oranı ise %52'dir. MCTM, geliştiricisi olan Peter R. Webster'ın izni ile araştırmacı tarafından Türkçe'ye kazandırılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında öğrencilere, MCTM'ye ek olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri (sözel ve şekilsel formlar), Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme Testi ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Türkiye koşullarında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Barışeri (2013), çalışmasında 6. sınıf müziksel yaratıcılık alanında müzik öğretmenlerinin C1 kazanımı için yaptıkları ders planlarının, öğretme-öğrenme süreçleri için uygunluğu incelenmiştir. Bu kazanım programda, öğrencilerin dinlediği değişik türdeki müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade edebilmeli şeklinde yazılmıştır. Çalışma Konya ili içerisinde görev yapmakta olan 5-10 yıllık meslek tecrübesine sahip 18 müzik öğretmeni seçilmiştir. 6 öğretmen özel okulda 12 öğretmen de devlet okulunda görev yapmaktadır. Çalışma nitel bir yaklaşımla yapılmış olup, dokümanlar toplanmış ve çözümleme teknikleri kullanılmış, oluşturulan kavramsal çerçeve ışığında sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın iç güvenirliğini sağlamak için müzik öğretmenlerinin yapmış olduğu planlar üç farklı müzik eğitimcisi tarafından inceleniş ve görüşleri alındıktan sonra araştırmanın sonuçları yazılmıştır. 18 öğretmenden alınan planlar incelendiğinde, plan oluşturmada müzik öğretmenlerinin teknik olarak yetersiz olduğu gözlenmiş ve planlardaki giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerinin karıştığı görülmüştür. Öğretmenlerin yaptıkları planlarda drama, dans,

resim gibi yaratıcı teknikleri, müzik ile bütünleştiremedikleri ve bu alanları tasarlamaya ilişkin deneyimlere sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Yazıcı, İzgi Topalak (2013)'ın, yaptıkları çalışmada yaratıcı düşünme becerisinin müzik öğretiminde kullanılabilirliği ile ilgili olarak öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma boyunca nitel araştırma modeli kullanılırken, araştırma yöntemi olarak görüşme (mülakat), araştırmada veri toplama aracı olarak da görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma 2012/2013 eğitim öğretim döneminde farklı illerde görev yapmakta olan 21 müzik öğretmeni ile görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; müzik öğretmenlerinin öğretimlerinde kendi ders programlarını uyguladıkları ve bu uygulamada yaratıcı düşünme becerisine yer vermedikleri; yaratıcı düşünme ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları, yaratıcılık özelliklerine sahip öğrencilerin kişisel özelliklerini bilmedikleri; dolayısıyla öğrencilerdeki yaratıcı potansiyelini ortaya çıkamadıkları ve geliştirmedikleri tespit edilmiştir.

Topoğlu (2015), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini belirlemek ve yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2013-2014 öğretim yılında Resim-iş Eğitimi, Müzik Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Okul öncesi Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 1028 öğrenci oluşturmaktadır. Kız sayısı 711, erkek sayısı 317 kişidir. Verilerin toplanmasında Raudsepp'in (1977) geliştirdiği ve Çoban'ın (1999) Türkçe'ye çevirdiği "Ne Kadar Yaratıcısınız" ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde iki değişken arasındaki farkı saptamak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlar öğrencilerin yaratıcılık seviyelerinin ortalamanın altında olduğunu ve öğrencilerin yaratıcılık seviyelerinin onların bölümlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin yaratıcılık seviyeleri ile onların sınıfları ve sanatsal etkinliklere katılma sıklıkları arasında da fark ortaya çıkmıştır fakat bu değişkenler için fark, anlamlılık derecesine oldukça yakın olmasına rağmen anlamlı değildir. Katılımcıların yaratıcılık düzeyleri ile onların cinsiyetleri, sınıfları, yaşları ve mezun oldukları lise türü arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

2.7.2. Yurt İçinde Yapılan Dolaylı Araştırmalar

Aslan'ın (1990) araştırmasında, 12 yaşındaki ergenlerin yaratıcı düşüncelerinin problem alanları incelenmiştir. Alt problemleri olarak; genel anlamda yaratıcıların, normal yeteneklilerden daha fazla problemli olup olmadığını. Yaratıcıların en fazla problemli oldukları ilk üç problem alanının normal yeteneklilerden farklı olup olmadığı. Yaratıcı normal yetenekli ergenlerin "Okul, Toplum ve Kişisel" alanla ilgili problem sayıları açısından farklılıkları. Yaratıcı grup içinde problem frekansı açısından cinsiyet farklılığı olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili sınırları içindeki yabancı dil ile öğretim yapan tüm özel okullar oluşturmaktadır. Örneklem grubunu, yabancı dil ile öğretim yapan dört özel okuldan alınan (İtalyan Kız Ortaokulu, Özel Alman Lisesi, Saint Benoit Fransız Lisesi, Sankt George Avusturya Lisesi), 12 yaşındaki 140 kız, 158'i erkek olmak üzere, 298 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada iki ölçek kullanılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve Öğrenci Problemleri (İhtiyaçları) Tarama Listesidir. Araştırmanın sonucunda yaratıcı düşünce yeteneğine sahip ergenler, normal yetenekli ve ergenlerden daha fazla problemli bulunmuştur. Yaratıcı düşünce yeteneğine sahip ergenlerin, en yoğun ilk üç probleminin, normal yeteneklilerden farklı olacağı yolundaki hipotez ise kısmen doğrulanmıştır. Yaratıcı düşünce yeteneğine sahip ergenlerin, "Okul, Toplum ve Kişisel" alanla ilgili problem işaretleme sıklığı, normal yeteneklilere kıyasla daha fazla bulunmuştur. Yaratıcı düşünce yeteneğine sahip ergenlerde problem işaretleme sıklığı açısından erkeklerde kızlara oranla daha fazla olduğu saptanmıştır.

Tulgay (1997)'ın yaptığı araştırmada, yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılıklarının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği ve yaratıcı drama eğitimi alma süresi gibi değişkenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma 100 ergene uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucunda; yaş değişkeninin ergenlerin yaratıcılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunurken ($P<0,01$) yaratıcı drama eğitimi alıp almama durumunun ve yaratıcı drama *yaş interaksiyonunun önemli bir farklılığa yol açmadığı saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilen ergenlerin kardeş sayılarının ve doğum sıralarının da yaratıcılık boyutları açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Anne yaşının ve baba yaşının interaksiyonunun yaratıcılığın orijinallik boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu

saptanmıştır. Anne-baba öğrenim durumunun yaratıcılık boyutlarında önemli bir farklılık yaratmadığı da saptanmıştır. Yaratıcı drama eğitimi alma süresinin ise yaratıcılık boyutları açısından anlamlı bir farklılık yarattığı bulunmuştur.

Sonmaz'ın (2002) çalışmasında, İstanbul İli Kadıköy İlçesi sınırlarındaki özel ve resmi ilk öğretim okullarında öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi ele alınmıştır. Örneklemi ise bu evrenden tesadüfi yöntemle seçilmiştir. 198 kız 166 erkek olmak üzere toplam 364 öğrenciye, bir ders saati içerisinde araştırmacı tarafından veri toplama araçları uygulanmıştır. Araştırmada yaratıcı düşünce yeteneğini ölçmek için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, problem çözme becerisini ölçmek için Problem Çözme Envanteri ve zekâyı ölçmek için Cattel Zekâ Testi A Formu kullanılmıştır. Problem çözme becerisi ile yaratıcı düşünce yeteneği ve zekâ arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada şu sonuçlara varılmıştır: Problem çözme becerisi ile zekâ arasında bir ilişkiye rastlanmazken, yaratıcılığın yalnızca şekilsel alt boyutunda anlamlı ilişki bulunmuştur. Yüksek problem çözme becerisine sahip çocuklar yaratıcılığın şekilsel alt boyutlarında diğer çocuklardan anlamlı derecede farklılık göstermişlerdir. Cinsiyet değişkeni problem çözme becerisi, yaratıcılık ve zekâ değişkenlerinin hiç biri ile anlamlı farklılık göstermemiştir.

Öncü (2003) yaptığı araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testlerinden Şekilsel Test aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması incelenmiştir. Araştırmada toplam 90 öğrenciye ulaşılıp, öğrencilere Torrance Yaratıcı Düşünme Şekil Testi A Formu uygulanmış olup, sonucunda yaratıcılığın dört boyutunda da 14 yaşındaki deneklerin ortalamalarının 12 ve 13 yaş gruplarındaki öğrenciler anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca esneklik boyutunda da 13 yaş grubunda erkeklerin ortalamaları kızlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bunun dışında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Yine sonuçlar, yaratıcılığın bazı boyutlarının birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Akçum'un (2005) çalışmasında, okul öncesinde eğitim gören çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeyleri incelenmiştir. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan toplamda 100 öğrenci örneklemi oluşturmuştur. Araştırmada "Torrance Yaratıcı

Düşünce Testi" Şekil A formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeyleri arasında manidar düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre "çocukların yaratıcılık düzeyi yükseldikçe öğrenime hazır oluş düzeyleri de yükselir" yargısına varılmaktadır. Araştırma sonuçları okul öncesi eğitim alan çocukların öğrenime hazır oluş düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını, okul öncesi eğitim almayan çocukların, öğrenime hazır oluş düzeylerinin genel olgunluk boyutunda kız çocuklarının daha yüksek puan aldığını göstermiştir. Çocukların öğrenime hazır oluş düzeylerine ebeveyn gelir durumunun etkisi incelendiğinde ebeveyn gelir düzeyi yükseldikçe çocukların öğrenime hazır oluş düzeyinin de yükseldiği saptanmıştır. Araştırma sonuçları anne öğrenim durumunun çocukların yaratıcılık düzeyleri ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Baba öğrenim durumunun yaratıcılık düzeyi ile ilişkisi incelendiğinde akıcılık ve detaylandırma boyutlarında etkili olduğunu, diğer taraftan esneklik ve orijinallik boyutlarında baba öğrenim durumunun etkili olmadığı saptanmıştır. Anne öğrenim durumunun öğrenime hazır oluş düzeyinin sayı olgunluğu boyutunda etkili olduğu ancak okuma olgunluğu ile genel olgunluk boyutlarında anne öğrenim durumunun etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Çocukların öğrenime hazır oluş düzeylerinde baba öğrenim durumu okuma olgunluğu ve genel olgunluk boyutlarında etkili olduğu, sayı olgunluğu boyutunda ise etkili olmadığı saptanmıştır.

Yıldırım (2006)'ın yaptığı çalışmada 4-6 yaş grubundaki çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarında çeşitli değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Araştırmada çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi- Şekilsel Formu" ile "Anket Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuklar ve öğretmenler arasında yaratıcılık alt boyutları ve yaratıcılık indeksi açısından bir ilişki bulunmamıştır. Kız çocukların akıcılık ve zenginleştirme boyutunda aldıkları puanların erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Üniversite mezunu annelerin çocukları akıcılık, orijinallik, zenginleştirme ve yaratıcılık indeksi puanları, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu annelerin çocuklarının akıcılık, orijinallik, zenginleştirme ve yaratıcılık indeksi puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Üniversite mezunu annelerin çocukları ile ön lisans mezunu annelerin çocuklarının yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üniversite mezunu babaların çocuklarının orijinallik puanları ilkokul,

lise ve ön lisans mezunu babaların çocuklarının puanlarından daha yüksek puan elde edilmiştir. Çocukların yaratıcılık indeksi puanlarını en çok etkileyen değişkenin anne öğretim düzeyi olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yaratıcılık puanları yaş, mezun oldukları program, meslekteki hizmet sürelerine göre farklılaşmadıkları saptanmıştır.

Akkan'ın (2010) çalışmasında, orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerini yordama gücü incelenmiştir. Araştırma il 225 öğrenciden oluşan çalışma gurubu ile yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin duygusal zeka alt boyutları ve yaratıcılık düzeyleri ile öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ancak yaratıcılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin ters yönde olduğu, yaratıcılık düzeyinin yaşam doyumunu ters yönde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından iyimserlik ve duygularını ifade etme düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ancak duygusal zeka alt boyutlarından duygulardan faydalanma düzeyinin öğrencilerin yaşam doyumlarının anlamlı yordamadığı, önemli etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Standartize edilmiş regresyon katsayısına göre öğrencilerin yaşam doyum düzeylerini yordayan değişkenlerim önem sırası incelendiğinde birinci sırada *Duygularını ifade etme düzeyi,* İkinci sırada *İyimserlik* ve üçüncü sırada *Yaratıcılık* düzeyinin olduğu anlaşılmaktadır.

Karataş ve Özcan (2010) yaptıkları çalışmada, yaratıcı düşünme etkilerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ve proje geliştirmelerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma 41 öğrenci üzerinde yürütülmüş, her iki gruptaki öğrencilere de ön-test ve son-test olarak verilen ve 30 dakikada uygulamaları istenen TYDT'nin Şekilsel A Formu kullanılmıştır. Araştırmada öğrenme ortamına ilişkin öğrencilerin bilişsel başarı puanlarının dahil olunan gruba göre değişip değişmediği ile ilgili araştırma sorusu için elde edilen bulgulara göre; bilişsel başarı puanları, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Temizkalp (2010), araştırmasında öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, üniversiteye giriş puan türü ve en uzun süre yaşadıkları yer değişkenlerine bağlı olup olmadığını saptamaya çalışmıştır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu ile bir uygulama çalışması olan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Formu uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğrenim gördükleri bölüm ve üniversiteye giriş puan türü arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yaratıcı oldukları, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin Akıcılık ve Esneklik boyutlarında daha yaratıcı, Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin Orijinallik boyutunda, Okulöncesi Öğretmenliği öğrencilerinin ise Ayrıntıya Girme Boyutunda yaratıcı oldukları gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşadığı yere göre yaratıcılıklarının değişmediği, üniversite puan türü ile yerleşen öğrenciler; Akıcılık, Esneklik, Orijinallik boyutunda daha yaratıcı, Ayrıntıya Girme boyutunda ise Eşit Ağırlık puan türü ile yerleşen öğrencilerin daha yaratıcı oldukları sonuçları elde edilmiştir.

Kılıç, Tezel (2012), bu çalışmada, ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören 912 öğrencinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Bilimsel yaratıcılık düzeylerinin tespiti için "Bilimsel Yaratıcılık Testi", kişisel özelliklerin belirlenmesi amacıyla "kişisel bilgi formu" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri arasında; cinsiyete, öğrenim gördükleri okul türüne (devlet okulu, özel okul), anne - baba öğrenim, aile aylık gelir, evde araç - gereç kullanma durumlarına, fen ve teknoloji dersi karne notlarına ve kendilerine ait odaya sahip olma durumuna göre gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Koçak, İçmenoğlu (2012), tarafından yapılan bu çalışmada orta öğretim kademesinde öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin, duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücüne etkisi incelenmiştir. Araştırma 225 öğrenciden oluşan çalışma gurubu ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Türkçeye uyarlama çalışmasını Göçet'in (2006) yaptığı "Duygusal Zeka Testi", kullanılmıştır. Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerinin ters yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından iyimserlik ve duygularını ifade etme düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Ancak duygusal zeka alt boyutlarından duygulardan faydalanma düzeyinin öğrencilerin yaşam doyumlarını anlamlı yordamadığı, sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Araştırma bulgularına dayanarak anne-babaların ve öğretmenlerin duygusal

zeka ve duygusal zekanın geliştirilmesi konusunda bilinçlendirilmeleri üstün yetenekli öğrencilerin derslerin dışındaki yaşam doyumlarını olumlu etkileyebilecek sosyal aktivitelere katılımının desteklenmesi önerilmektedir.

2.7.3. Yurt Dışında Yapılan Dolaysız Araştırmalar

Obenshain, Biskin, (1973), yapılan çalışmada zekadan bağımsız bir yaratıcı sürecin olup olmadığını görmek, eğer var ise bu süreci tanımlamak istemiştir. Araştırmacı tarafından özgün bir test tasarlanmış ve üniversitede müzik bölümünde öğrenim görmekte olan 102 öğrenciye uygulanmıştır. Katılımcılara uygulanan çalışmada üç temel konu belirlenmiştir. Birincisi yüksek ya da düşük IQ, ikincisi ilerleme, gelişme seviyesi, üçüncüsü ise yüksek ya da düşük düşünsel akıcılık (fikirleri ortaya koyabilmek) bunlara göre gruplara ayrılmıştır. Yani öğrencide doğuştan var olan zeka, bunun daha sonra ne şekilse ilerleyip geliştiği ve en son olarak da öğrencinin fikirlerinin dış ortama ne şekilde aktarabildiğidir. Yapılan çalışmanın sonucunda ise yaratıcılık ve süreç değişkenleri ile geleneksel yaratıcılık değerleri arasındaki belirgin bir ilişki olduğu, bu ilişkinin insanları daha yaratıcı olmaya, eğitmeye mümkün kılına bilirliği gözlemlenmiştir.

Madsen, (1977) araştırmada geleneksel ders kitabı odaklı yöntemler ve öğretimin yaratıcılık odaklı yöntemleri arasındaki karşılaştırmayı göstermeyi amaçlamıştır. Çalışma deneysel olarak yedinci sınıf öğrencileri için zorunlu genel müzik sınıfları içinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda;

1. Yaratıcılık odaklı katılan öğrenciler genel müzik dersleri, akademik yetenekleri ve müzik keyfi öğrencilerin gelişiminde önemli farklılıklar gösterdiği,
2. Öğrenciler, yaratıcı yöntemi kapsayan faaliyetlerde bulunma çalışmaları ile öğrenimini gerçekleştirince müzikal yaratıcılıkları da önemli ölçüde arttığı,
3. Sınıf ortamında yapılan bireysel çalışmalara yaratıcılık gelişimi için daha fazla özgürlük sağladığı,
4. Bilişsel ve duyuşsal büyüme aynı anda meydana geldiği görülmüştür.

Öğrencinin yaşam tarzını bu değişiklikler etkileyecek, gelecekte olumlu müzikal deneyimleri aramak için yeterli motivasyon olacaktır. Sınıf içinde müziğin keyfini ve anlayışını artırarak, müzikteki daha fazla deneyimleri, evde ve toplumda, okulda

istenebilir olumlu değişikliklerin gözlemlenmesini sağlayacaktır. Bizim bugünkü kültürümüz içinde, müzik insanların ihtiyacı ve onlar için oldukça önemli gereklidir. Müzik eğitimi bugün ki hedefleri hakkında ilerleme yoluna girmiş bulunmaktadır.

Webster, (1988) yapılan çalışmada yaratıcı düşünme ile müzik eğitimin birbiri arasında olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmacı öğrencilerin eğitime başladıkları beş-altı yaş gurubundan, altı-dokuz yaş grubu ve on yaş sonrasını ele alarak, doğaçlama ve kompozisyonlarının müzikal içeriğini ele almıştır. Sonuçlar değişkendir ve veri toplama da araştırmacının, önyargı yöntemlerine büyük ölçüde bağlılığı vardır. Öğrencilerin öğreniminde bazı öğretim etkileri görülmüştür. Beş veya altı yaşına kadar çocuklar, tonal, ritmik motif, desen ve ton merkezine bireyci yaklaşımlar sergilemiş gibi görünürler. Erken yaşlardaki çocuklarda, motor koordinasyonlarının önemli bir rol oynadığı görülmektedir ve genel müzik duygusu doğal şarkı üretimlerinde yer almamaktadır. Altı ve dokuz yaşları arasındaki çocuklarda, ritmik ve tonal desenler daha çok öngörülebilir hale gelir ve çocukların kültürlerinin bir parçası olarak duymuş oldukları (bilindik) müzik ile ilgili olduğu görünür. Müzikal ritim ve ifade yapısı için duygu net olmamakla birlikte ritim değişebilir, bu aşamada ton daha belirgin olduğu için duygu sırasında daha sık görülür. On yaşından sonra çocuklarda müzikal yapının doğruluğu çok daha bilinçli ve müzikal kurallar açısından organize hale gelmiş olur, ancak daha özgün olmayan müzik oluşturma eğilimindedirler. Tekrarlanan melodik ve ritmik desenlerin üzerinde, büyük bir güvene ek olarak daha yakından ve daha yaygın duyulan müziğin sesinin taklidine eğilimleri vardır. Bu konu ile ilgili olarak yapılmış olan çalışmalarda, aynı yaş seviyesindeki çocuklar sanatın gelişimine katkı sağlama yolundadır. Genel olarak, yaratıcı gelişim aşamalarında veriler hala oldukça belirsiz bulunmaktadır.

Elliott, (1989) çalışmasında, yaratıcılığın kavramını ve müzik eğitimi için çıkarımlarını ele almıştır. Konuları kendi içerisinde bölümlere ayırmıştır. Birincisi yaratıcılığın ne olduğu hakkında konsept geliştirmek (müzikal yaratıcılığın ne olduğuna dair referanslar vermek). İkincisi yaratıcılığın makul bir eğitim hedefi olup olmadığına karar vermek. Sonuncusu ise ilk iki çalışmanın sonucuna bağlı olarak müzikal yaratıcılığı teşvik etmek ya da engellemek için neler yapabileceğini önermektir. Yaratıcılığın ne olduğu hakkında konsept geliştirirken bunu felsefi sorgulama yoluyla yapmıştır. İkinci maddesi için üretilen ürünlerin incelenmesini ele almıştır. Sonuncu madde için ise üretilen ürünün

kullanılabilirliğine dikkat çekmiştir. Yaratıcılık dört katlı bir konsepttir (akıcılık, esneklik, özgünlük, ayrıntılama). Bu dört boyutlu görüntünün her bir boyutuna dört farklı yönden bakılarak zenginleştirilebilir. Orijinallik, bir şeyi yaratıcı olarak adlandırabilmek için önemli bir kavramdır. Müzikte yaratıcılığın tanımı, mükemmel stil ve teknik uygulayan iş ve performanslardır. Yaratıcılık aynı zamanda var olan geleneklerden net ve keskin şekilde uzaklaşabilen bir kavramdır. Ancak bu iki durumda (orijinal olma durumu ve bir geleneğin içinde belirgin olmak) yaratıcılık için oldukça önemlidir.

Webster, (1989) literatürü hem müzik hem de bağlantılı alanlar içerisinde düzenlemenin bazı yolları olduğunu öne sürmektedir. Bu sayede konuyla ilgilenen uzman, müzikte yaratıcı düşünme konusunda aktif ve organize (düzenli) bir çalışmada bulunabilir. Aynı zamanda, yaratıcı düşünceye gösterge olacak müzikal davranışları yetişkinlerde olduğu kadar çocuklarda da saptamanın yolları da vardır. Buna ek olarak, bir tartışmaya veya daha fazla araştırmaya temel olabilecek bir müzikte yaratıcı düşünme modeli sunmak mümkündür, belki de bu model müzikte yaratıcı davranışları ölçmede kullanılacaktır. Yapılan çalışmada yaratıcı düşüncenin genel literatürü ve sonrasında spesifik olarak müzik kapsamındaki literatüründe bulunan bazı çalışmaları incelemektedir. Bu geniş kapsamlı bir inceleme değildir, daha çok tezin içeriği için önem taşıyan ve değerlendirme tasarımına geçerlilik sağlayacak yazılar üzerinde durulmuştur. Bunlara dayanarak oluşturulan yaratıcı düşünme ölçütleri oluşturulmaya çalışılmıştır. Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçütü (MCTM), müzikte yaratıcı düşünme becerisinin çocuğun müzik gelişimindeki erken yaşlarında (6-10 yaş arasında) ölçülebildiği inanışı üzerine geliştirilmiştir. MCTM bireysel olarak gerçekleştirilmesi gereken önceden planlanmış aktiviteler setidir. Bu ölçüt, çocukları doğaçlama ve doğaçlamaya benzer müzikal aktivitelere dahil ederek, ortaya çıkardıkları yaratıcı ürünü dışavurumculuk (etkileyicilik) ve üretkenlik seviyelerinde değerlendirmektedir. Bu aktivitelerde çocuklara basit ama etkileyici enstrümanlar kullandırılmaktadır.

Priest, (1905) öğrencilerin müzikal kompozisyonları hakkındaki kendi değerlendirmeleri ve uzmanların değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada ilköğretim öğrencileri için temel müzik eğitimi dersine kayıtlı olan üniversite öğrencileri (N=54) kullanılmıştır. Her öğrenci bir soprano kayıt cihazı kullanarak 3 tane

kompozisyon performansı çalışması gerçekleştirmiştir. Her çalışmayı tamamladıktan sonra onlardan denetleyici ve bilgilendirici geri bildirimle değerlendirmeleri istendi. 3. set kompozisyon çalışması öğrencilerin kompozisyon sal yaratıcılığını ölçmek içindi. Birbirinden bağımsız jüriler kompozisyon sal yaratıcılığı ve başka yönlerini ölçerek öğrencileri düşük-orta-yüksek yaratıcılık gibi gruplara ayrılması konusunda kabul edilebilir oranda uyum gösterdiler. Öğrencilerin bilgilendirici geri bildirimi analiz edilip kategorilere ayrılır. Öğrencilerin bilgilendirici geri bildirimi konusundaki chi-karesi analizi üç yaratıcılık grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Yüksek ve orta seviye yaratıcılık gruplarında bulunan öğrenciler düşük yaratıcılık grubundaki öğrencilere oranla daha deneyci ve optimisttir ($p<.05$): aynı zamanda yüksek ve orta yaratıcılık grubundaki öğrenciler kendileriyle ilgili yaptıkları değerlendirmelerde sekiz ve daha fazla faktörlere değinmeye daha yatkındılar ($p<.001$). Yüksek yaratıcılık grubundaki öğrenciler diğer iki gruptakilere göre kompozisyonlarına koyacakları başlıklarda daha dışavurumcu, etkileyici bir yaklaşım izlemeye ve kritik analizlerde bulunmaya yatkındılar ($p<.05$). Jürilerin değerlendirmeleri ve öğrencilerin denetleyici geri bildirimleri arasında bir korelasyon ilişkisi bulunmuştur.

Wolfe, Linden, Kathrynw, (1991) tarafından yapılan araştırmanın iki amacı bulunmaktadır. Birincisi müzikteki yaratıcı düşünce modellerinin çakışan, ayrı ve hayali faktörlerinin uygulanabilirliğini araştırmak. İkincisi müzikal aktivitelerde motivasyon ve müzikal yaratıcılık arasındaki ilişkiyi tanımlamak, Amabile's esas motivasyon prensibini müzikal yaratıcılık değerlerine uygun olup olmadığına bakmaktır. Birbiriyle farklı müzik yetenekleri sergileyen 40 tane 3. sınıf öğrencisi, ses-görsel, müzikte yaratıcı düşünme ölçüleri ve müzikte orta seviyede işitme-ritim ölçüleri dersi şeklinde bu 3 farklı dersi alırlar. Bu çocuklara aynı zamanda perküsyon enstrümanları ya da diğer oyuncaklarla oynamaları için serbest zaman tanınır. Çocukların müzik yapma aktivitelerine harcadığı zaman, müzik aktiviteleri için esas motivasyon seviyesi olarak belirlenmiştir. EMS skorları, MYDÖ ile skorları belirgin olarak ilişkili çıkmıştır. Bütün MYDÖ alt basamak skorları belirgin olarak ilgili çıkmıştır. T- testlerine göre motivasyonu yüksek olan çocukla, daha düşük motivasyon sergileyen çocuklara göre ıraksak düşünce çalışmalarında daha iyi performans göstermişlerdir. Son olarak SI skorları erkeklerde kızlara oranla belirgin bir seviyede daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Brinkman, (1994)'ın araştırmasında lise öğrencilerinin müzik besteleri üzerinde problem bulma ve yaratıcılıklarına etkisi incelenmiştir. Müzik öğretmenleri bir sınıfta yaratıcı etkinlikleri vurgulamak için, en etkili yapı öğrenme yolları hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Çalışma 122 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışma, yaratıcı ürün üzerinde problem bulma ve yaratıcılık tarzı etkisini anlamaya çalışmaya yöneliktir. Katılımcılar (n-32) Kirton Uyumu-İnovasyon Envanteri kullanılarak yaratıcılık tarzı (adaptör veya yenilikçi) göre kategorize edilmiştir. Katılımcılar müzikal testini iki şekilde tamamlamıştır (açık ve kapalı şekilde). Testin içerisinde farklı dereceler içeren kompozisyon soruları vardır. Elde edilen veriler Amabile'nin değiştirilmiş bir sürümü kullanılarak üç hakem tarafından yaratıcılıklarının ölçülmesi için değerlendirilmiştir ("rıza değerlendirme tekniği"). Varyans tekrarlı verilerin ölçümleri (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Boş hipotez anlamlılık 0,5 seviyesinde test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda uzman yorumu ile ölçülen yaratıcılık puanı açısından açık ve kapalı sorun gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uzman yorumu ile ölçülen yaratıcılık puanı açısından adaptörü ve yenilikçi gruplar ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Sorun türü ve yaratıcılık tarzı arasında anlamlı bir etkileşim vardır. Her üç hipotez kabul edilmiştir. Bu araştırma adaptasyon-yenilik teorisi yaratıcılık tarzı ziyade yaratıcılık seviyesinin bir ölçüsü olduğunu Kirton iddiasını desteklemektedir. Analizi problem türü ve yaratıcılık tarzı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim olmamasına rağmen, araştırma modeli, böyle bir etkileşim var olabileceğini göstermiştir. Çünkü müzikal yaratıcılığın önemi, daha fazla araştırma yapılması gerektiğini önermektedir.

Kiehn, (2003)'in yaptığı araştırmanın temel amacı ilköğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre müzikal yaratıcılıklarının karşılaştırılmasıdır. Müzikal yaratıcılık (doğaçlama) skorları ve şekilsel yaratıcılık (sanatsal çizim) notu iki, dört ve altıncı sınıf öğrenci puanları alınarak, buna ek olarak, kız ve erkek öğrencilerin yaratıcılık puanları karşılaştırıldı. Son olarak, müzik yaratıcılık, şekilsel yaratıcılık, akademik benlik kavramı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Üç ilköğretim okulunda 80-90 öğrenci rastgele seçilen örnek çalışmaya katıldı. Tüm katılımcılar Müzikal Yaratıcılık Vaughan Testini (uyarlanmış) tamamladı; Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri; ve Marsh Akademik Benlik Açıklama Anketi (uyarlanmış). ITBS başarı puanları (okuma ve matematik) ayrıca sınıflarda dört ve altıncı sınıf öğrenciler için elde edilmiştir. Bu

çalışmanın sonuçlarına dayanarak açık uçlu doğaçlama görevleri güvenilir sonucuna varıldı. Müzik yaratıcılık ve şekilsel yaratıcılık arasındaki zayıf ama istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Anlamlı bir negatif korelasyon sanat ve müzik yaratıcılıkta benlik kavramı arasında ortaya çıkmış, ama genel olarak, benlik kavramı ve yaratıcılık değişkenleri önemli ölçüde ilişkili değildi. Akademik başarı önemli ölçüde müzik yaratıcılık veya şekilsel yaratıcılık ile ilgili değildi. Ayrıca kız öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek puanlama erkek öğrencilerle birlikte müziksel yaratıcılık için önemli bir cinsiyet temel etkisi oldu. Önemli sınıf düzeyinde etkileri notu ile müzik yaratıcılık ve şekilsel yaratıcılık hem puanları için dört ve altıncı sınıf öğrencilere göre anlamlı derecede düşük puanlama iki sınıf için ortaya çıktı. Yaratıcılık büyüme aşamasında bazen dördüncü sınıf ve altıncı sınıf arasında ortaya çıkan gelişimlerine göre önemli bir değişiklikler görülebilmektedir, dördüncü sınıfta biraz daha fazla olduğu görünmektedir. Araştırmacılar ve uygulayıcılar için bu bulguların etkileri sunulmuştur.

Seddon, O'Neill, (2003) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar tabanlı kompozisyon ve ilgi çekici resmi enstrümantal müzik eğitimi (FIMT) önceden tecrübesi olmayan, ergenler tarafından kabul kompozisyon stratejileri potansiyel farklılıkları incelenmiştir. Kompozisyon işlem verileri, bir müzik bağlamında kullanım için uyarlanmış metni niteliksel analizi kurulu bir yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcılar 2 ve 4 FIMT yıl deneyimi olan(n = 25) ya da önceden FIMT deneyimi olmayanlar (n = 23) arasında toplam 48 ergen (13-14 yaş) den oluşmaktadır. Her iki grup özel modifiyeli edilmiş bilgisayar tabanlı kompozisyon programı kullanarak parça oluşturmaları için davet edildi. Sonuç katılımcıların farklı kompozisyon stratejileri belirlemeleri şeklinde olmuştur. Bağlantılar kompozisyon kabul stratejileri ve FIMT katılımcının önceki deneyimi arasında fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki temel fark 'keşif' davranışı için harcanan zamanın göreceli uzunluğu olmuştur. Bu konu müzik eğitimi için tartışılmıştır.

Ruokonen, Vikat (2005)'ın yaptığı çalışma, Estonya ve Finlandiya'da yapılan çalışmada yetenekli (IQ 120-144) olarak kabul edilen, 6 ve 8 yaş grubu çocuklardan oluşan, kooperatif bir araştırma projesidir. Bu yazıda rapor ve yaratıcılık, müzik yeteneği ve bu yetenekli çocukların çevresel boyutlarının karşılaştırılması konusunu inceler. Yaratıcı düşünme Estonya ve Finlandiya'da ki üstün yetenekli çocukların müzikal yeteneği öğrenmesini çevre açısından incelenmektedir. 64 yetenekli çocukla görüşmelerle nitel

ve nicel her iki yöntem kullanılarak veriler toplanmıştır. Çocukların yaratıcılıkları, öğretmen değerlendirmeleri ve bir yaratıcılık ve müzikalite değerlendirme testi ile ölçülür. Çevresel açıdan ebeveynlere gönderilen anketlerle ve 64 üstün yetenekli çocukla görüşmeler yapılarak değerlendirilir. Bu çalışma, genç yetenekli çocukların, kendi müzikal ortamlarında nasıl yaratıcı ve müzikal yeteneklerinin değerlendirilmesinde nasıl sonuçlar elde edilebileceğini araştırır. Biz üstün yetenekli çocukların öğrenmelerinin, en iyi ortamlarının müzikal ifade ve kültürde ki yaratıcılıklarını ve teşvik etmek için nasıl desteklenebilir olacağını tespit etmek için çalıştık. Yaratıcı düşünme üstünlüğü ve müzikalitenin farklı düzeyleri ile arasında anlamlı bağlantılar vardır. Aile ve öğretmenler yaratıcı düşünme ve müzikte önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenin değerlendirmelerine göre yaratıcı sanat yetkinliği önemli ölçüde okul yaşamının diğer alanlarında da bağlantılı olduğu görünmektedir.

Sullivan, (2005) yaptığı çalışmasında yaratıcılığa dört perspektiften oluşan genel bir bakış açısı oluşturmuştur. Yaratıcılığın özellikleri, yaratıcılık ve oyun, yaratma süreci ve yaratma pratiği başlıkları altında toplamıştır. Yaratıcılığı oluşturan beceriler genel zeka ile ilgili olarak bazı ortak özellikler taşımaktadır. Örneğin; bir düzenin (desenin) fark edilebilmesi (saptanması) ve problemin çözülmesi, ancak bazı noktalarda sadece yaratıcılığa özgü özelliklerdir. Yaratıcılığa dair özellikleri karşılaştıran bir birleşim taslağı tasarlanarak, sunulmuştur. Çocukların ilgisini çekmede oyun kullanımının önemi vurgulanmıştır ve bu tarz oyunların direk olarak yaratıcı kişiliğe seslendiği belirtilmiştir. Açıklık getirmek adına yaratıcılık; yaratma süreci, yaratıcı üründen ayrılmış ve yaratıcılığı günlük olarak geliştirmeye yönelik beş adımlı bir plan çizilmiştir. Ekte müzikle ilgili dört tane oyun sunulmuştur. Öğrencilere derslerinde müzikle ilgili bu oyunlar oynatılarak yaratıcılıklarının gelişmesinde etkili olabileceği düşünülmüştür.

Snell II, (2012)'in çalışmasının amacı enstrümantal müzik eğitimi ve öğretimi uygulamalarını geliştirmek için, sınıf öğreti düzeyleri ve öğretim deneyiminin yıllara dayanan öğretmen algıları ve Müzik Eğitimi Ulusal Standartları uygulanmasını keşfetmek olmuştur. Bu çalışmaya rehberlik eden araştırma sorular şunlardır: 1. Ulusal Standartlardaki enstrümantal müzik öğretmenlerinin algıları nelerdir? 2. Sınıf seviyeleri öğreti ve öğretim deneyimi. 3. Enstrümantal müzik öğretmenleri enstrümantal müzik yaratıcılığını tanımlamak için nasıl talimatlar vermektedirler? 4. Enstrümantal müzik öğretmenleri enstrümantal yaratıcılığı uygulamak için nasıl müzik eğitimi verirler? 2012

yılı Haziran ayında, araştırmacı tasarlamış olduğu ankete katılmaları için 1020 devlet okulu ve New York State perküsyon enstrümantal müzik öğretmenlerini uygulamaya davet etmiştir; 314 öğretmen anketi (%30.8) tamamlamıştır. Demografik veriler temsili, eşit dağıtılmıştır. Öğretim deneyimleri farklı olan, erkek ve kadın katılımcılara neredeyse eşit dağılımlı olarak değişik yıllarda uygulanmıştır. Bu çalışmada verilerin analizine dayanarak, üç sonuç garanti altına alınmıştır. İlk olarak, bu çalışmada, katılımcılar Ulusal Standartları bir bütün olarak algılamakta; Ulusal Standartlara özgü müzikal faaliyetlerde bulunma konusunda rahat olabilme; ve Ulusal Standartlara özgü müzikal etkinliklere katıla bilirlik konusunda olanaklar sağlıya bilirlik; lisansüstü eğitimi ve mesleki gelişim ile ilgili olan bu maddeler çıkan sonuçlara göre rapor edilmiştir. İkinci olarak, katılımcıların sınıf öğretileri seviyeleri veya öğretim deneyimlerinin yıllara dayanan Ulusal Standartları algısında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Üçüncü olarak, katılımcılar mevcut repertuarı yeniden ve daha büyük bir vurgu ile, performans ve müzik üretebilen enstrümantal eğitimin, müzikal yaratıcılık bölümünü anlamlı olarak tamamlamışlardır. Bu çalışma gelecekteki araştırmalar için müzik öğretimine verilen önemin ve öğretmenlerin enstrümantal müzik eğitiminde yaratıcılığı kullanışlılığının arttırılmasına gereken önemin verilmesini desteklemektedir.

2.7.4. Yurt Dışında Yapılan Dolaylı Araştırmalar

Minton, (2003)'ın araştırmasının amacı dans eğitimi alan ve dans eğitimi almayan lise öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırma 286 öğrenciye uygulanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TTCT) ön-test / son-test formatı kullanarak karşılaştırma temeli alınmıştır. Dans konuları çeşitli biçimlerde yaratıcı çalışma uygulaması için sınıflara dahil edilmiştir. Dans eğitimi alan ve dans eğitimi almayan öğrencilerde genel TTCT puanları değişikliklerin karşılaştırılması kovaryans tekrarlı ölçümler çok değişkenli analiz (MANCOVA) ile anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak, önemli farklılıklar kovaryans tekrarlı ölçümler analizi (ANCOVA) ile dans eğitimi alan öğrencilerin özgünlük ve başlıkların soyutluğu TTCT alt ölçek puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu test farklı altı okulda da uygulanıp sonuçları dans eğitimi alan öğrencilerin lehine olmuştur.

Russo'nun, (2004) çalışmasında yüksek IQ'ya sahip öğrencilerin bilişsel problem çözme becerilerinin yaratıcılıkları ile karşılaştırılması ele alınmıştır. Bu çalışma, yüksek

IQ, akıcılık, esneklik, özgünlüklerinin detaylandırılmasında ortalama öğrencilerini yaratıcı düşünme yeteneklerini incelenmiştir. On yedi yüksek IQ'lu, beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ve yirmi beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini değerlendirmek için ön testleri, sınav, Gelecek Problem Çözme görevleri ve Torrance'nin sözel ve şekilsel Testleri (A ve B) öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda sözel akıcılık için performans ve IQ arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yüksek IQ ya sahip olan öğrencilerin puanları düşük ve testi zamanla da olsa tamamlamışlardır. Ortalama öğrenci ön test puanı yüksek olsa da, zamanla düşmüştür. Biçimsel etkileşimli ön test grupları arasında çok az farklılık belirtilirken, ortalama öğrenciler için bir artış ve son testte de yüksek IQ öğrencileri için bir azalma olmuştur. Yüksek IQ ve ortalama öğrenci performansları değişkenleri yaratıcı düşünme becerileri eğitimine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Charyton, (2005) mühendislik ve müzik bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencileri arasında, genel sanat ve bilimsel yaratıcılık benzerliklerini ve farklılıklarını incelemiştir. Bu bulgular daha sonra, genel sanatsal ve bilimsel yaratıcılık konusuyla ilgili yayınlanan normatif verilerle karşılaştırılmıştır. Sonraki farklılıklar ve benzerlikler uzmanlar tarafından incelenmiştir. Son demografik özellikleri (cinsiyet, etnik köken ve yaş), genel sanatsal ve bilimsel yaratıcılık farklılıkları, farklı düzeylerde ilişkili olarak araştırılmıştır. Büyük, Kuzeydoğu üniversiteden 100 müzik ve 105 mühendislik üniversite öğrencileri bir demografik anket, iki genel yaratıcılık araçları ile testi tamamlamışlardır. ANOVA ile bilimsel, sanatsal yaratıcılık ve genel yaratıcılık puanları hesaplanmıştır. Sonuçlarda müzisyenler ve mühendisler için bilimsel yaratıcılık açısından anlamlı fark varken müzisyenler genel ve sanatsal yaratıcılık yüksek puanları aldığı belirtilmiştir. Müzisyenler, genel sanatsal ve bilimsel yaratıcılık normatif verilerden daha yüksek puan almışlardır. Genel olarak, her bir uzmanlaşma önemli ölçüde genel sanatsal veya bilimsel yaratıcılığın lehine olmuştur. Cinsiyetler arasındaki, genel bilimsel veya sanatsal yaratıcılık açısından anlamlı bir fark yoktur. Ancak, cinsiyet dağılımları büyüklük arasında değişmektedir. Kafkasyalılarda mühendislik ve müzik gruplarında daha az katılımcılar vardı, ancak mühendislik ve müzik gruplarında genel ve bilimsel yaratıcılık anlamlı yüksek derecede puan almışlardır. Yaş gruplarına ilişkin olarak, genel sanatsal ve bilimsel yaratıcılık açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Eğitimciler ve psikologlar, mühendislik (bilimsel) öğrencileri ve müzik

(sanatsal) öğrencilerinin, genel bilimsel ve sanatsal yaratıcılık bileşenlerini anlamada bu bulguları geçerli bulmuşlardır. Müzik bölümü öğrencileri mühendisler ile karşılaştırıldığında hem genel hem de sanatsal yaratıcılık konusunda yüksek puan eğilimindedirler. Genel verilere göre bilim adamları sanatçılar ile karşılaştırıldığında daha bilimsel yaratıcılık yok iken sanatçıların genel ve sanatsal yaratıcılığa yüksek seviyelerde sahip olma eğilimi bulunmaktadır.

Aslan, Puccio, (2006), tarafından yapılan araştırmada, araştırmacılar gelişmekte olan yaratıcı düşünme Torrance'nın testinin Türk versiyonu ile ilgili yetişkin çalışması yapmışlardır. Bu çalışmanın iki amacı vardı. İlk Batı'da en popüler yaratıcılık tedbirleri, Yaratıcı Düşünme, orijinal İngilizce tedbirine karşı Türkçe versiyonunun denkliğini kontrol etmek, Torrance Testlerini çevirmek olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde toplanan verilere karşı, Türk TTCT ile ölçülen ikinci, Türkçe olarak TTCT eşdeğer formunu geliştirdikten sonra, bir Türk erişkin örnekleminde yaratıcı yeteneklerini karşılaştırmışlardır. Torrance'nin tüm testleri dört biçimi de Türkçeye çevrilmiş, güvenilirlik ve eşdeğerlik açısından değerlendirilmiştir. İngilizce Dil Öğretmenleri programında öğrenciler TTCT özgün sürümü ve yeni çevrilmiş Türk versiyonunu tamamlamışlarıdır. Kendi puanlarının analizi iki dil sürümleri arasındaki yüksek derecede yazışma göstermiştir. Daha sonra, Türk TTCT 800'den fazla araştırma katılımcılarından veri toplamak için kullanılmıştır. Bir kültürlerarası karşılaştırma önce ABD'de toplanan verilerden yapılmıştır. Önemli farklılıklar Sözlü Akıcılık, Sözel Özgünlük ve Başlıkların Soyutluğunda Türk ve ABD örnekleri arasında ortaya çıkmıştır. Bu ve diğer sonuçlar gibi Türk örnekleminde kadın ve erkekler arasındaki karşılaştırmada tartışılmaktadır.

Shawarep'in (2011) çalışmasının amacı, Ürdün anaokulu çocuklar arasında yaratıcı düşünme üzerine, yarı-deneysel tasarım kullanarak, erken bilgisayar deneyimi etkisini araştırmaktır. Bu iki ana araştırma soruları cevaplamak için tasarlanmıştır. İlk olarak, çocukların yaratıcı düşünmelerini geliştirerek anaokulu ortamına bilgisayar kullanımının eklemenin ne gibi etkileri olacaktır sorusu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. İkinci olarak, çocukların yaratıcı düşünme cinsiyete bağlı farklılık göstermekte midir? Deney grubu (37 öğrenci) içerir ve kontrol grubu (39), çocuktan oluşmaktadır. Bu çalışmada Yaratıcı Düşünme TTCT Torrance Testleri Arapça Ürdün versiyonu kullanılmıştır. Deney gruplarının her sınıfının bilgisayar öğrenme merkezli

olmasının, yanı sıra önceden yüklenmiş gelişimsel olarak uygun eğitim yazılımı programları kullanılmaktadır. Bulgular sadece yaratıcı düşünme toplam puanı üzerinde deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Tüm ölçüler erkek ve kız çocukları, grup ve cinsiyet arasındaki etkileşimin etkisi arasında anlamlı farklılıklar göstermektedirler, bu çalışmanın bulguları ışığında, gelecekte yapılacak olan çalışmalar için bazı öneriler sunulmuştur.

Rabanos, Torres, (2012)'ın yaptığı çalışmanın amacı, alt Ortaöğretim öğrencilerine uygulanan yaratıcı becerilerinin geliştirilmesi için bir müdahale programı sunmaktır. Yöntem: Bu program 2008-2009 öğretim yılında Zaragoza (İspanya) okulunda uygulanmıştır. Çalışmada eşit olmayan kontrol grubu ile yarı-deneysel tasarım kullanılmıştır. 48 öğrenciyle, yaşları 13-14 (24 deney ve 24 kontrol katılımcı) dahil olarak uygulanan ön-test ve son-test kendi paralel formları ve Genç Çocuklar (PIC-J) Yaratıcı Hayal Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TTCT) uygulanmıştır. Bu üç test ve programı uygulandıktan sonra, güvenilirliğini artırmak için öğrenciler takip testine alınmışlardır. Program hedefleri, etkinlikler ve değerlendirme kriterleri ile haftalık 50 dakikalık yapılandırılmış oturumdan oluşmuştur. ANOVA sonuçları, deney grubunda sözel ve şekilsel yaratıcılığın gelişimi kontrol grubuna göre (0.05 p az) anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın sonucunda yaratıcı becerileri geliştirme eğitim etkilerini artırmak için, yaratıcı geliştirmenin öğretim ve eğitim yöntemlerinin öğrenme sürecinde hedeflerine dahil edilmesi gerektiğini göstermektedir. Yaratıcı düşünme becerilerine sahip stajyer öğretmenlerin hazırlanmasının önemini vurgulamaktadır.

Tok, Sevinç, (2012) Robert Sternberg'in Başarılı Zekâ Kuramı'na dayalı düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmada yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma grubu; eğitim grubu (n=34), karşılaştırma 1 grubu (n=34), karşılaştırma 2 grubu (n=33) olarak belirlenmiştir. Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünce Testi uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, eğitim grubunun yaratıcı düşünce testi ön-test ve son-test puanlarında Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik, Sözel Orijinallik, Şekilsel Akıcılık, Şekilsel Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Şekilsel Zenginleştirme, Duygusal İfadeler, Alışılmadık Görselleştirme, Hayal Gücünün Zenginliği özelliklerinde son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Eğitim ve

Karşılaştırma gruplarının son-test puanları arasındaki farklılığa bakıldığında; Sözel Akıcılık, Sözel Orijinallik, Şekilsel Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Hayal Gücünün Zenginliği ve Fantezi özelliklerinde eğitim grubu lehine anlamlı derecede farklılık görülmüştür.

Altıntaş, Özdemir, (2015), yetenekli ortaokul öğrencilerinin matematik eğitimi için farklı bir yaklaşım geliştirmek ve hem bilişsel hem duyuşsal faktörlere dayalı yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine farklılaşma yaklaşımının etkisini incelemişlerdir. Bu bağlamda, aşağıdaki sorunun cevabı aranmıştır: "Farklılaşma yaklaşımının herhangi bir etkisi yetenekli öğrencilerin matematik eğitiminde yaratıcılığı temel alarak gelişme görülmüş müdür?" Araştırmanın örneklemi İstanbul Maltepe ilçesinde özel bir okulda 5. ve 6. sınıfta okuyan 54 yetenekli öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çalışmada, kantitatif araştırma kapsamında kontrol grubu ile ön test-son test modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Matematik Başarı Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Iraksak Hissetme Testi ve Çoklu Zeka Testi kullanılmıştır. Faaliyetler farklılaşma yaklaşımına dayalı tasarlanmış deney gurubu kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, merak, hayal gücü, risk alma akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma puanları ve yaratıcı düşünme becerilerine dayalı olarak önemli ölçüde artış gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında geliştirilen farklılaşma yaklaşımı öğrencilerin yaratıcılıklarını arttığını göstermektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin diğer lise türlerinde öğrenim görenler ile karşılaştırıldığı bu çalışma nicel araştırma türü olup genel tarama modelinde yürütülmüştür.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar, 2013, s.77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-15 eğitim ve öğretim yılında Devlet Güzel Sanatlar Lisesi, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Evrenin, sosyo-kültürel ve ekonomik değişkenleri açısından tez problemine etki edebilecek olması nedeniyle İstanbul ilinin tüm ilçelerindeki okullar değil, Güzel Sanatlar Lisesi olan ilçelerdeki Anadolu ve Fen Liseleri alınmıştır. Devlet Güzel Sanatlar Liseleri Türkiye'de, sadece İstanbul'da üç adet olup ve o ilçede birer tane olduğundan eş sayıda Anadolu ve Fen Lisesinin evren olarak kabul edilmesi yoluna gidilmiştir. Evrenin tamamına ulaşılmıştır. Ancak, Ataşehir ilçesinde Fen Lisesi bulunmaması nedeniyle, örneklemde bir Devlet Güzel Sanatlar Lisesi ve bir Anadolu Lisesi yer almıştır.

Araştırmanın örnekleminde 750 kişi üzerinden analiz yapılmıştır. Öğrencilerin %55,73'ini kızlar ($N_{kız}$ =418), %44,27'sini de (N_{erkek} =332) erkekler

oluşturmaktadır. Güzel Sanatlar Lisesinde Resim bölümünde olanlar (N=156) %20,8'ini, Müzik Branşında olanlar %18,4'ini (N=138) ve Fen ile Anadolu Lisesinde öğrenim görenler ise (N=456) %60,8 ini oluşturmaktadır. Öğrenciler dokuzuncu ve on ikinci sınıfta öğrenim görmektedir ve yaşları 13-20 arasında olan öğrencilerin ortalamaları 15,8'dir. Annelerin eğitim düzeyi açısından çoğunluğu lise mezunu olanlar, %31,73'ünü (N=238), en az da okuryazar olan ancak, ilkokul mezunu olmayanlar (N=7, %0,93) oluşturmaktadır. Baba eğitim düzeyi açısından ise azınlığı (%0,67) okuryazar olan (N=5) ve okuryazar olmayanlar (N=5) oluşturmaktadır. Babalardan grubun çoğunluğu (%34,13) üniversite mezunu olanlar (N=256) oluşturmaktadır. Annelerin çoğunluğunun (%52,13) üretime katılmadığı ev hanımı olduğu (N=356) , babaların ise çoğunluğu (%48,8) özel sektörde mavi yakalı işlerde çalışan kişilerden (N= 366) oluştuğu gözlenmiştir. Ailelerin gelir düzeyi açısından aylık 2000 TL üzeri geliri olanların çoğunluğu (N=450) (%60) oluşturduğu gözlemlenmiştir. Aile geliri açısından çok düşük olan (aylık 500 altı) sadece 1 kişi olup, grubun %0,13'ünü oluşturmuştur (Bkz. Tablo 3.1).

Demografik özelliklere göre örneklemin tanımlayıcı değerleri

Tablo 3.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Değişkenler		**n**	**%**
Okul Türü	Güzel sanatlar	294	39,2
	Anadolu Lisesi	257	34,27
	Fen lisesi	199	26,53
	Toplam	750	100
Branş	Resim	156	20,8
	Müzik	138	18,4
	Anadolu ve Fen Lisesi	456	60,8
	Toplam	750	100
Cinsiyet	Kız	418	55,73
	Erkek	332	44,27
	Toplam	750	100
Sınıf	9	445	59,33
	12	305	40,67
	Toplam	750	100
Yaş	Ortalama	15,81	
	Min	13	
	Max	20	
	Standart sapma	1,54	
	Toplam	750	

Tablo 3.1'in devamı

Değişkenler		**n**	**%**
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	9	1,2
	Okuryazar	7	0,93
	İlkokul	127	16,93
	Ortaokul	105	14
	Lise	238	31,73
	Üniversite	230	30,67
	Yüksek lisans	20	2,67
	Doktora	6	0,8
	Bilinmiyor	8	1,07
	Toplam	750	100
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	5	0,67
	Okuryazar	5	0,67
	İlkokul	81	10,8
	Ortaokul	109	14,53
	Lise	235	31,33
	Üniversite	256	34,13
	Yüksek lisans	41	5,47
	Doktora	10	1,33
	Bilinmiyor	8	1,07
	Toplam	750	100
Anne Mesleği	Ev hanımı	391	52,13
	Devlet Beyaz yakalı	92	12,27
	Özel Beyaz yakalı	87	11,6
	Devlet Mavi yakalı	8	1,07
	Özel Mavi yakalı	95	12,67
	Emekli	27	3,6
	Bilinmiyor	50	6,67
	Toplam	750	100
Baba Mesleği	İşsiz	4	0,53
	Devlet Beyaz yakalı	75	10
	Özel Beyaz yakalı	187	24,93
	Devlet Mavi yakalı	14	1,87
	Özel Mavi yakalı	366	48,8
	Emekli	52	6,93
	Bilinmiyor	52	6,93
	Toplam	750	100
Aile Geliri	500 TL den az	1	0,13
	500-1000 TL arası	42	5,6
	1000- 1500 TL arası	112	14,93
	1500-2000 TL arası	145	19,33
	2000 TL ve üzeri	450	60
	Toplam	750	100

Tablo 3.2. Öğrencilerin Boş Zaman Faaliyetlerine İlişkin ve Kişisel Tercihlerine İlişkin Dağılımlar

Boş zaman faaliyetleri ile ilgili değişkenler		n	%
Müzikle ilgili kişi	Var	242	32,27
	Yok	508	67,73
	Toplam	750	100
Etkinlik katılımı	Evet	318	42,4
	Hayır	432	57,6
	Toplam	750	100
Çalgı çalma	Evet	309	41,2
	Hayır	441	58,8
	Toplam	750	100
El tercihi	Sağ	666	88,8
	Sol	84	11,2
	Toplam	750	100

Öğrenciler boş zamanlarındaki uğraşları açısından incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun ailesinde (N=508, %67,73) müzikle uğraşan kişi olmadığı; okul dışı zamanlarda öğrencilerin çoğunluğunun herhangi bir etkinliğe katılmadığı (N=432,%57,6) sonucuna ulaşılmıştır. İlaveten grupta herhangi bir enstrüman çalan öğrencinin azınlıkta olduğu (N=441,%58,8) görülmüştür. Literatürde değişkenlik göstermekle birlikte yaratıcı düşünme becerisi ile el tercihi arasında ilişki olduğuna ilişkin bulgulara rastlandığından bu çalışmada da öğrencilerin el tercihi sorulmuştur. Çoğunluğun sağlak (N=666, %88,8) yani beyinlerinde sol lateralleşme olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 3.2).

Yaratıcılık Testi sonuçlarına göre örneklemin tanımlayıcı değerleri

Tablo 3.3. Öğrencilerin TYDT Sözel Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

	N	X	SH	SS	Çarpıklık (Skewness)	SH Skewness	Kurtosis	SH Kurtosis
Sözel Akıcılık	750	29,501	0,429	11,760	0,965	0,089	1,736	0,178
Sözel Esneklik	750	17,660	0,215	5,882	0,538	0,089	0,772	0,178
Sözel Orijinallik	750	11,759	0,264	7,223	1,290	0,089	2,303	0,178
Sözel Toplam[1]	750	51,780	0,850	23,270	0,858	0,089	1,185	0,178

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (TYDT)'nin Sözel testlerinden üç farklı puan türü elde edilmektedir. Öğrencilerin bu puan türleri içinde en

[1] Sözel toplam puanını bulmak için her puan türü Z puanına çevrilerek standartlaştırılmış ve toplanmıştır.

yüksek puan ortalaması (X=29,501 SS= 11,760) Sözel Akıcılık puan türüne, en düşük puan ortalaması (X=11,759 SS= 7, 223) ise Sözel Orijinalliğe aittir.

Tablo 3.4. Öğrencilerin TYDT Şekilsel Puan Türlerinin Tanımlayıcı Değerleri

TYDT Şekilsel puan türleri	N	X	SHX	SS	Çarpıklık (Skewness)	SH Skewness	Kurtosis	SH Kurtosis
Şekilsel Akıcılık	750	12,56	0,22	6,034	1,127	0,089	2,873	0,178
Şekilsel Orijinallik	750	5,236	0,117	3,199	1,057	0,089	3,269	0,178
Başlıkların Soyutluğu	750	3,739	0,14	3,833	1,94	0,089	4,744	0,178
Zenginleştirme	750	8,493	0,103	2,813	0,201	0,089	0,193	0,178
Erken Kapamaya Direnç	750	1,815	0,089	2,446	2,247	0,089	5,96	0,178
Duygusal İfadeler	750	0,343	0,026	0,706	2,741	0,089	9,462	0,178
Hikaye Anlatma	750	1,28	0,066	1,818	2,032	0,089	5,714	0,178
Hareket ya da Faaliyet	750	0,703	0,038	1,04	1,888	0,089	4,406	0,178
Başlıkların Açıklayıcılığı	750	7,129	0,122	3,353	0,272	0,089	0,538	0,178
Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi	750	0,007	0,003	0,081	12,149	0,089	145,986	0,178
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	750	0,008	0,005	0,126	19,733	0,089	435,914	0,178
Alışılmadık Görselleştirme	750	0,707	0,04	1,103	2,628	0,089	12,739	0,178
İçsel Görselleştirme	750	0,416	0,028	0,763	2,427	0,089	7,932	0,178
Sınırları Uzatma veya Geçme	750	1,593	0,063	1,721	1,337	0,089	1,891	0,178
Mizah	750	0,765	0,042	1,158	2,617	0,089	13,368	0,178
Hayal Gücü Zenginliği	750	1,012	0,043	1,169	1,381	0,089	2,284	0,178
Hayal Gücünün Renkliliği	750	0,471	0,029	0,798	2,16	0,089	5,679	0,178
Fantezi	750	0,655	0,282	7,731	26,963	0,089	734,430	0,178
Şekilsel toplam	750	12,184	0,556	15,229	5,297	0,089	65,027	0,178

Tablo 3.4'te görüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri Şekilsel bölümünde ilk beş puan türü Norm Dayanıklı puanlar olarak tanımlanmaktadır ve bu araştırmada her biri ayrı ayrı analiz edilerek yorumlanmıştır. Norm dayanaklı puanlar içinde öğrencilerin en yüksek puan ortalamasını Şekilsel Akıcılıktan (X=12,560, SS=6,034) elde ettikleri, en düşük puan ortalamasını da Erken Kapamaya Direnç (X= 1,815 SS=2,446) aldıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 3.4'de görüldüğü Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri Yaratıcı Kuvvetler Listesi Şekilsel bölümünde ki on üç puan türü Norm Dayanıklı puanlar olarak tanımlanmaktadır ve bu araştırmada her biri ayrı ayrı analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu puan türleri içinde de en yüksek ortalamayı (X=7,129 SS=3,353) Başlıkların Açıklayıcı puan türü için, ikinci derecede yüksek ortalamaya Fantezi (X=5,236 SS=7,731) adlı puan türünün sahip olduğu gözlemlenmiştir. Yaratıcı Kuvvetler Listesi'nde en düşük ortalamaya sahip puan türü Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi (X=0,007 SS=0,081)'dir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Anketi ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Anketi Araştırmacının kendisi tarafından oluşturulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Anketi

Araştırma kapsamına giren öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü, yaş, cinsiyet, sınıf, anne baba eğitim durumu, anne baba mesleği, ailenin aylık gelir durumu, ailede müzikle ilgilenen birey olup olmaması, öğrencilerin okul içi ya da okul dışındaki müzikle ilgili etkinliğe katılıp katılmama durumu, çalgı çalıp çalmama durumu, çaldıkları çalgı türü ve hangi elini yazı yazarken tercih ettiği ile ilişkin bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A (TTCT)

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ilk kez 1966 yılında yayınlanmıştır. Sözel ve Şekilsel yaratıcılığı ölçmek üzere E. Paul Torrance tarafından geliştirilmiştir. 1966 yılından bu yana Dünya üzerinde geniş kullanımı olan bir ölçektir. Test doğrudan yaratıcı düşünceyi ölçen bir araç olup, paralel formları vardır. E.P.Torrance 1974 yılında yayınlanan test el kitabında 625 kadar çalışmada atıf yapıldığından ve 1000'in üzerinde tez de kullanıldığından söz etmektedir.

Torrance (1974; akt. Aslan, 2001a, s.16) yaratıcılığı süreç olarak ele alan araştırmacılardan biridir ve yaratıcılığı şöyle tanımlamaktadır:

Yaratıcılık; sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma yada hipotezleri değiştirme çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koymadır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel ve Şekilsel olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sözel bölümde bireylerin düşüncelerini yazarak, Şekilsel bölümde ise çizimler yaparak ifade etmesi istenmektedir. Sözel bölüm Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik alt boyutlarından oluşmaktadır. Şekilsel bölüm ise Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç ve Yaratıcı Kuvvetler listesi bakımından değerlendirilmektedir. Puanlama uzmanlık ve titizlik gerektiren kılavuz eşliğinde yapılmaktadır.

Sözel Akıcılık: kişiye verilen uyarıcıya ne kadar cevap üretebildiğini belirler. Sözel Esneklik; verilen uyarıcılara kaç farklı boyutta cevap verebildiği ile ilişkilidir. Sözel Orijinallik; Kişinin kendi yaş grubuna kıyasla verilen cevabın az görülür, hatta tek olmasını ifade eder. Testin şekilsel kısmı için 1984 yılında yapılan revizyonunda şekilsel yatıcılığı değerlendirirken iki ayrı grup kapsamında ifade edilen puan türleri şekilsel yaratıcılığı ölçmek için oluşturulmuştur. Norm Dayanaklı puanlar (Şekilsel Akıcılık, Şekilsel Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme ve Erkene Kapamaya Direnç) ve Yaratıcı Kuvvetler Listesi (Duygusal İfadeler Hikaye Anlatma, Hareket yada Faaliyet, Başlıkların Açıklayıcılığı, Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi, Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi, Alışılmadık Görselleştirme, İçsel Görselleştirme, Sınırları Uzatma veya Geçme, Mizah, Hayalgücü Zenginliği, Hayalgücünün Renkliliği, Fantezi.

Şekilsel Akıcılık: Şekilsel olarak verilen uyarıcıya çok sayıda fikir üretebilme yeteneğidir. Şekilsel Orijinallik: Verilen uyarıcılara şekilsel olarak çok fikir üretebile yeteneğidir. Şekilsel kısımda resim çizebilme kalitesi değil, fikirlerdeki özgünlük genel olarak ödüllendirilir. Başlıkların Soyutluğu: Şekilsel bölümde resimlere verilen başlıklarda ne kadar soyut düşünebildiği, görülenin ötesine geçerek anlamlandırdığı ölçümlenmektedir. Zenginleştirme: Şekilsel uyarıcılara verilen cevaplarda ayrıntılara yer verebilmeyi. Erken Kapamaya Direnç: Şekilsel olarak verilen uyarıcılarda

sundukları fikirleri detaylandırmakta gösterdikleri sabır ve ayrıntılar değerlendirilmektedir.

Yaratıcı Kuvvetler Listesi: Toplam 13 tür puanın bileşkesinden oluşan bir puan türüdür. Şekilsel bölümde bulunan Duygusal İfadeler: Verilen şekilsel uyarıcılara, şekilsel olarak üretilen cevaplardaki duygu atıflarında puanlamaktadır. Hikaye Anlatma: Verilen şekilsel uyarıcılar tamamlanırken tema oluşturmaktadır. Hareket ya da Faaliyet: Verilen şekilsel uyarıcılar, tamamlanırken bir bütünlük sağlanması, hikaye oluşturması ölçümlenmektedir. Başlıkların Açıklayıcılığı: Verilen şekillerdeki başlıkların durum ile ne kadar uyum sağladığı ve tamamlayıcı olduğu ölçümlenmektedir. Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi: Yarım şekiller tamamlanırken, yönergede olmamasına rağmen pratik bir akıl kullanılmasıdır. Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi: Çizgilerin tamamlanması sırasında birleştirmeler yapılmasıdır. Alışılmadık Görselleştirme: Objelere farklı açıdan bakabilmedir. İçsel Görselleştirme: Şeklinde görülmeyen yüzünü hayal edebilmedir. Sınırları Uzatma veya Geçme: Verilen şekilleri abartarak tamamlamadır. Mizah: Puanlayıcıyı veya yaptığı şekle bakanları tebessüm ettirecek ince bir mizahı oluşturabilmeyi içermektedir. Hayal gücü Zenginliği: Üretilen şekilsel formlardaki canlılık ve hayatiyettir. Hayal Gücünün Renkliliği: Üretilen şekillerin şaşırtıcı bir bakış açısı ile sunulmasını ölçümlemektedir. Son puan türü olan Fantezi: Kişinin günlük hayatında bulunmayan, hayal ettiği veya mitolojik varlıkların çağrıştırılabilmesi ölçümlenmektedir.

Şekilsel ve Sözel kısım için ayrı ayrı toplam puan elde edilmesinin yanı sıra testten toplam yaratıcılık puanı da alınabilmektedir. Ancak bu araştırma kapsamında yaratıcı puan türlerinin çeşitliliğinin kaybedilmemesi için puanla türleri için ayrı ayrı analiz yapılmıştır.

3.3.2.1. Orijinal Testin Güvenirlik Çalışmaları

Puanlama güvenirliği: Güvenirlik çalışmalarında farklı metodlarla testin güvenirliği sınanmıştır. Bunlardan biri puanlama güvenirliği için yapılan çalışmalardır. Torrance tarafından el kitabını dikkatlice okuyan kişilere 25-40 arasında test puanlatılmış ve puanlama konusunda eğitim almış kişilerin aynı testleri puanlaması ile eğitimsiz kişilerin puanlamaları karşılaştırılmıştır. Ortalamalar arasında çoğunlukla manidar fark elde edilmemiştir. Eğer (r=.10) seviyesinde veya daha az korelasyon elde edilirse

puanlayıcılar eğitime alınmıştır. Puanlayıcılar arasında Sözel alt testler içinde en yüksek korelasyon Sözel Akıcılığa (r=.99), Şekilsel alt testler için en yüksek korelasyon Şekilsel Akıcılık ve Esnekliğe (r=.98) aittir. Alt testler puan türleri için elde edilen korelasyon katsayıları (.92) ile (.99) arasında değişmektedir.

Bir diğer çalışmada da puanlama konusunda eğitim almamış öğretmenlere Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TTCT) puanlama kitapçığı verilerek puanlama yaptırılmıştır. Yirmibeş adet test üzerinden yapılan değerlendirmede eğitim verilen ve verilmeyen grubun puanlamaları arasındaki korelasyon şekilsel testte r=.88 (orijinallik için), r=.96 (akıcılık için) arasında değişen değerler olarak elde edilmiştir.

Test- tekrar-test Güvenirliği: İlk çalışma St Croix, Wisconsin de yapılmıştır ve 118 dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi çalışmaya katılmıştır. İkinci çalışma ise White Bear, St Paul, Minnesota'da kırsal kesimindeki bir okuldaki 54 yaratıcı yazma grubuna katılan (28 deney, 26 kontrol grubu) beşinci sınıf öğrencisinden elde edilmiştir. Sözel ve Şekilsel testlerin A ve B formları bir iki haftalık ara ile uygulanmıştır. Üçüncü gruba da sekiz ay sonra uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadan elde edilen korelasyon değerleri (.73) ile (.93) arasında değişmektedir.

3.3.2.2. Orijinal Testin Geçerlik Çalışmaları

Yapı Geçerliği: Weisberg ve Springer (1961), 32 adet üstün yetenekli kişi ile bir çalışma yürütmüştür. Ortanca değerini kesme noktası olarak kullanarak çok ve az yaratıcı olanların kişilik yapılarını karşılaştırmıştır. Soru Sorma, Nedenleri Tahmin Etme, Sonuçları Tahmin Etme, Teneke Kutuların Alışılmadık Kullanımları ve Daireler alt testleri kullanılmıştır. Kişilik testi olarak "Rorschach Bir Aile Çiz" testi kullanılmıştır. Ailelerin, psikiyatristlerin çocuklar hakkındaki yargıları altılı likert bir ölçekle alınmıştır. Yaratıcı çocukların özellikleri anlamlı şekilde farklı bulunmuştur. Yaratıcıların normal düşünceli olanlara kıyasla güçlü benlik imajı, kolay hatırlama, mizah vb. özellikler açısından farklı oldukları gözlenmiştir.

Fleming ve Weintraub (1962) 68 kişilik üstün yetenekli ilköğretim öğrencisi üzerinde katılık ve TTCT puanları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Puanlar arasında $p<0.01$ düzeyinde anlamlı korelasyon negatif yönde (r=-.41) bulunmuştur. Bu sonuçlar ve burada aktarılamayan çalışmalar sonucunda esnek düşüncenin önemli belirtisi olarak ele

alındığı yaratıcı düşüncenin bu test ile ölçülebildiğine kanıt olarak kabul edilmiştir (Aslan, 2001b, s.18).

3.3.2.3. TYDT Türkçe Formu Geliştirme Çalışmaları

Testin Türkçe formunu elde etmek için Türkçe Dilsel eşdeğerlik, güvenirlik, geçerlik çalışmaları yapılmıştır. İlk kez ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir tez çalışması için testin Şekilsel kısmı (A formu) Türkçeleştirilmiştir. 5. sınıfa devam eden 58 öğrenciye test tekrar test uygulaması yapılmıştır. (.34) ile (.68) arasında korelasyon katsayısı elde edilerek kullanılmıştır (Yontar, 1985, akt. Öner, 1994, s.192).

Testin anaokulu, ilköğretim, lise ve yetişkin için olan A ve B formları için Aslan (1999) tarafından Dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında üç ayrı uzman tarafından test Türkçe'ye çevrilmiş ve bu üç form karşılaştırılarak tek bir form elde edilmiştir. Elde edilen Türkçe ve İngilizce formlar iki dili de bilen 30 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Sözel test için (.64- .86) arasında değişen ve 0.01 düzeyinde anlamlı korelasyon değerleri, Şekilsel kısım için ise, ($r=.50$ ile $r=.96$) arasında değişen, $p<.01$ ve $p<.05$ düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca puan türlerinin tümü için İngilizce ve Türkçe form ortalamalar arası farklılık t testi ile analiz edilmiştir. (t) testi sonuçlarına göre farksızlık beklenmekte iken yedi alt test türü için ortalamalar arası anlamsız farklılık elde edilirken Başlıkların Soyutluğu (Şekilsel Test) alt puan türü için anlamlı sonuç elde edilmiştir. Tüm puan türleri aynı yönergeye bağlı olarak saptandığından ve diğer yedi test için anlamsızlık elde edildiğinden bu sonucun örneklemin özelliğinden kaynaklanan bir durum olduğu düşünülmüş ve testin Türkçe yönergesinin kullanılmasına karar verilmiştir (Aslan ve Puccio, 2006).

3.3.2.4. TYDT Türkçe Formu Güvenirlik Sonuçları

Güvenirlik çalışmaları kapsamında test tekrar test ve iç tutarlılık hesaplamaları yapılmıştır. İlkokul için (.89 ile (.86) arasında, Lise için (.71) ile (.62) arasında, yetişkin formu için (.68) ile (.81) arasında değişen Cronbach Alfa korelasyon katsayıları elde edilmiştir (Aslan, 1999; Aslan, 2001, Aslan & Puccio, 2006).

Geçerlik çalışmaları kapsamında Wonderlic ve Wais testleri ile kriter geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Wais'in parça birleştirme alt testi ile (.66) benzerlik alt testi ile (r=-.73) p<.01 seviyesinde manidar ilişki saptanmıştır. Ayrıca muhakeme alt testi ile (r=-.67) p<.01 düzeyinde manidar ilişki saptanmıştır.

Kişilik testi ile TTCT arasında yapılan karşılaştırmalarda, Sıfat Testi ile arasındaki ilişki karşılaştırılmıştır. Danışmaya Hazır Olma ile Orijinallik arasında (r=-.34) 0.05 seviyesinde negatif ilişki saptanmıştır. Akıcılık puanı ile Düzen alt ölçeği arasında (r=-.34) negatif ilişki elde edilmiştir.

Bunun yanı sıra madde analizi yapılmıştır. Madde dahil (item total) ve madde hariç (item remainder) ve ayırt edicilik analizlerinde sözel ve şekilsel testin tüm puan türleri için anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

3.4. Verileri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi amacıyla İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Örneklemde yer alan Orta Öğretim kurumlarının ders programları incelenerek, müzik öğretmenleri ile irtibatlar kurularak, okul müdürlerinin bilgileri dahilinde uygulama için izin istenmiştir. Uygulama izinlerinin alınması sonucu örneklemde yer alan 8 Orta Öğretim kurumunda öğrenim görmekte olan öğrencilere 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde Kişisel Bilgi Anketi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri, uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilere veri toplama araçlarına verecekleri cevapların samimiyetinin araştırma sonuçları açısından önem taşıdığı bilgisi verilmiştir. Uygulamalar yaklaşık olarak 1 ders saati sürmüştür.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma verilerin analizi için SPSS 20 (Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı) kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci-dördüncü alt amacı olan öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkilerini sınayan analizde grupların normalliği sınamaları için Shapiro Wilk's tekniği kullanılmıştır. Sonuçların anlamsız

çıkması nedeniyle non parametrik istatistik yöntemleri tercih edilmiştir. Mann Whitney U Testi teknikleri ile sınama yapılmıştır.

Araştırmanın beşinci ve altıncı alt amacının analizinde karşılaştırma yapılan kümelerdeki n sayısının 30'un altında olması nedeniyle non parametrik tekniklerden Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın yedinci amacın analizi için Mann Whitney U Testi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın sekizinci amacının analizi için Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın dokuzuncu amacının analizi için Mann Whitney U Testi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın onuncu amacı Kruskal Wallis H Testi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın onbirinci amacının analizi için Mann Whitney U Testi tekniği kullanılmıştır.

Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p<0,05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği, $p>0,05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri belirtilmiştir.

Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmemesi nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır.

Birim sayılarının 20 den fazla olması nedeniyle Mann Whitney U Testi için standartlaştırılmış z değerleri verilmiştir.

Kruskal Wallis-H Testinde anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi ile aralarında farklılık olan gruplar belirlenmiştir. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 v 0,01 düzeyi kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUM

Bu tarama modelli çalışmada, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılıklarının diğer liselerde öğrenim gören öğrenciler ile yaratıcılıkları karşılaştırılmıştır. Öğrencilere bir ders süresi boyunca uygulanan Kişisel Bilgi Anketi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ile öğrencilerin bireysel olarak demografik özellikleri ve yaratıcılıkları belirlenmiştir. Yapılan anket ve testin ardından elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.1. Örneklemdeki Öğrencilerin Okul Dışı Zamanda Müzik İle İlgili Etkinliklere Katılma Durumunun TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

		Etkinlik katılımı						Mann Whitney U Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Sözel Akıcılık	Evet	318	31,52	29	0	79	13,02	405,42		
	Hayır	432	28,01	27	0	74	10,51	353,47	-3,247	0,001***
	Toplam	750	29,5	28	0	79	11,76			
Sözel Esneklik	Evet	318	18,53	18	0	37	6,28	402,05		
	Hayır	432	17,02	17	0	39	5,49	355,96	-2,884	0,004**
	Toplam	750	17,66	17	0	39	5,88			
Sözel Orijinallik	Evet	318	13,37	12	0	51	8,28	415,79		
	Hayır	432	10,57	10	0	32	6,08	345,84	-4,376	0,001***
	Toplam	750	11,76	10	0	51	7,22			
Sözel Toplam	Evet	318	56,28	51,86	-7,14	141,86	25,68	410,79		
	Hayır	432	48,47	46,86	-7,14	135,86	20,74	349,52	-3,828	0,001***
	Toplam	750	51,78	48,86	-7,14	141,86	23,27			

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

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Sözel Akıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,247; p<0,001). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=28,01) etkinliğe katılan (X=31,52) öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Sözel Esneklik puanları arasında anlamlı bir istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,884; p<0,004). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=17,02) etkinliğe katılan (X=18,53) öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Sözel Orijinallik puanları arasında anlamlı bir istatistiksel olarak anlamlı bir

bulunmaktadır (z= -4,376; p<0,001). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=10,57) etkinliğe katılan (X=13,37) öğrencilerin lehinedir.

Sözel yaratıcılık puanı oluşturmak için üç ayrı puan türü (Sözel Akıcılık, Esneklik, Orijinallik) standart puan çevrilerek toplam Sözel Yaratıcılık puanı hesaplanmıştır. Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Toplam Sözel Yaratıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,828 p<0,001). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=48,47) etkinliğe katılan (X=56,28) öğrencilerin lehinedir.

Tablo 4.2. Örneklemdeki Öğrencilerin Okul Dışı Zamanda Müzik İle İlgili Etkinliklere Katılma Durumunun TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Yaratıcı Kuvvetler Listesi		Etkinlik katılımı						Mann Whitney U Testi		
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Şekilsel Akıcılık	Evet	318	13,47	13	0	40	6,16	411,31	-3,896	0,001***
	Hayır	432	11,89	10,5	0	40	5,86	349,14		
	Toplam	750	12,56	12	0	40	6,03			
Şekilsel Orijinallik	Evet	318	5,53	5	0	27	3,43	393,03	-1,911	0,056
	Hayır	432	5,02	5	0	17	3	362,59		
	Toplam	750	5,24	5	0	27	3,2			
Başlıkların Soyutluğu	Evet	318	4,61	3	0	21	4,25	423,03	-5,204	0,001***
	Hayır	432	3,1	2	0	27	3,36	340,51		
	Toplam	750	3,74	2,5	0	27	3,83			
Zenginleştirme	Evet	318	9,1	9	0	17	2,76	422,26	-5,103	0,001***
	Hayır	432	8,05	8	0	18	2,77	341,08		
	Toplam	750	8,49	8	0	18	2,81			
Erken Kapamaya Direnç	Evet	318	2,13	1	0	14	2,55	409,45	-3,81	0,001***
	Hayır	432	1,59	1	0	14	2,35	350,51		
	Toplam	750	1,81	1	0	14	2,45			
Duygusal İfadeler	Evet	318	0,46	0	0	5	0,8	402,16	-3,816	0,001***
	Hayır	432	0,26	0	0	5	0,62	355,88		
	Toplam	750	0,34	0	0	5	0,71			
Hikaye Anlatma	Evet	318	1,76	1	0	10	1,94	438,21	-7,275	0,001***
	Hayır	432	0,93	0	0	14	1,64	329,34		
	Toplam	750	1,28	1	0	14	1,82			
Hareket ya da Faaliyet	Evet	318	0,86	0	0	7	1,18	401,67	-3,187	0,001***
	Hayır	432	0,58	0	0	5	0,91	356,24		
	Toplam	750	0,7	0	0	7	1,04			
Başlıkların Açıklayıcılığı	Evet	318	7,36	7	0	20	3,32	392,58	-1,862	0,063
	Hayır	432	6,96	7	0	20	3,37	362,93		
	Toplam	750	7,13	7	0	20	3,35			
Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi	Evet	318	0,01	0	0	1	0,11	377,72	-1,706	0,088
	Hayır	432	0	0	0	1	0,05	373,87		
	Toplam	750	0,01	0	0	1	0,08			

Tablo 4.2'in devamı

Yaratıcı Kuvvetler Listesi		Etkinlik katılımı						Mann Whitney U Testi		
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	Evet	318	0,02	0	0	3	0,19	377,04		
	Hayır	432	0	0	0	1	0,05	374,37	-1,323	0,186
	Toplam	750	0,01	0	0	3	0,13			
Alışılmadık Görselleştirme	Evet	318	0,92	1	0	6	1,15	419,23		
	Hayır	432	0,55	0	0	11	1,04	343,31	-5,341	0,001***
	Toplam	750	0,71	0	0	11	1,1			
İçsel Görselleştirme	Evet	318	0,5	0	0	6	0,85	394,7		
	Hayır	432	0,35	0	0	4	0,69	361,36	-2,594	0,009**
	Toplam	750	0,42	0	0	6	0,76			
Sınırları Uzatma veya Geçme	Evet	318	1,78	1	0	8	1,78	398,85		
	Hayır	432	1,46	1	0	10	1,66	358,31	-2,613	0,009**
	Toplam	750	1,59	1	0	10	1,72			
Mizah	Evet	318	0,97	1	0	5	1,2	418,33		
	Hayır	432	0,61	0	0	12	1,11	343,97	-5,159	0,001***
	Toplam	750	0,77	0	0	12	1,16			
Hayal Gücü Zenginliği	Evet	318	1,16	1	0	5	1,22	402,13		
	Hayır	432	0,9	1	0	7	1,11	355,9	-3,061	0,002**
	Toplam	750	1,01	1	0	7	1,17			
Hayal Gücünün Renkliliği	Evet	318	0,5	0	0	5	0,84	380,53		
	Hayır	432	0,45	0	0	4	0,77	371,8	-0,655	0,513
	Toplam	750	0,47	0	0	5	0,8			
Fantezi	Evet	318	0,42	0	0	5	0,78	389,84		
	Hayır	432	0,82	0	0	211	10,17	364,94	-2,041	0,041*
	Toplam	750	0,65	0	0	211	7,73			
Şekilsel Toplam	Evet	318	14,76	11,12	-10,08	99,32	13,96	422,34		
	Hayır	432	10,29	8,32	-10,08	236,52	15,85	341,02	-5,081	0,001***
	Toplam	750	12,18	9,42	-10,08	236,52	15,23			

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

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Akıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,896; p<0,001). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=11,89) etkinliğe katılan (X=13,47) öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Orijinallik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,911; p>.05).

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Başlıkların Soyutluğu puanları arasında istatistikleri olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -5,204; p<0,001). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=3,1) etkinliğe katılan (X=4,61) öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Zenginleştirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -5,103; p<0,001). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=8,05) etkinliğe katılan (X=9,1) öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Erken Kapamaya Direnç puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,81; p<0,001). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=1,59) etkinliğe katılan (X=2,13) öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Duygusal İfadeler puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,816; p<0,001). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=0,26) etkinliğe katılan (X=0,46) öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hikaye Anlatma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -7,275; p<0,001). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=0,93) etkinliğe katılan (X=1,76) öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hareket ya da Faaliyet puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3, 187; p<0,001). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=0, 58) etkinliğe katılan (X=0,86) öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Başlıkların Açıklayıcılığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,862; p>.05).

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,706; p>.05).

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z=-1,323; p>.05).

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Alışılmadık Görselleştirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -5,341; p<0,001). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=0,55) etkinliğe katılan (X=0,92) öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin müzik ile ilgili etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi İçsel Görselleştirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,594; p<0,05). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=0,35) etkinliğe katılan (X=0,5) öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Sınırları Uzatma veya Geçme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,613; p<0,05). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=1,46) etkinliğe katılan (X=1,78) öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Mizah puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -5,159; p<0,001). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=0,61) etkinliğe katılan (X=0,97) öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücü Zenginliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,061; p<0,01). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=0,9) etkinliğe katılan (X=1,16) öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücünün Renkliliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 655; p>0.05).

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Fantezi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,041; p<0,05). Farklılık, etkinliğe katılmayanlara kıyasla (X=0,82) etkinliğe katılan (X=0,42) öğrencilerin lehinedir.

Şekilsel Toplam puanı bakımından etkinliğe katılma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -5,081; p<0,01). Etkinliğe

katılmayanların Şekilsel Toplam puanı etkinliğe katılanlara göre anlamlı derecede düşüktür.

Tablo 4.3. Güzel Sanatlar Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin El Kullanım Tercihine Göre TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Güzel sanatlar El tercihi						Mann Whitney U Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Sözel Akıcılık	Sağ	258	34,57	33,5	4	77	13,22	148,32		
	Sol	36	33,67	33	6	79	13,78	141,6	-0,445	0,656
	Toplam	294	34,46	33	4	79	13,27			
Sözel Esneklik	Sağ	258	20,34	20	3	39	6,43	149,05		
	Sol	36	19,44	18	4	37	6,48	136,4	-0,837	0,402
	Toplam	294	20,23	20	3	39	6,43			
Sözel Orijinallik	Sağ	258	15,67	14	0	51	8,62	148,68		
	Sol	36	14,78	13	2	34	7,96	139,01	-0,64	0,522
	Toplam	294	15,56	14	0	51	8,53			
Sözel Toplam	Sağ	258	63,44	60,86	-0,14	135,86	26,07	148,69		
	Sol	36	60,75	58,36	4,86	141,86	26,2	138,99	-0,642	0,521
	Toplam	294	63,11	59,86	-0,14	141,86	26,05			

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

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sözel Akıcılık puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,445; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sözel Esneklik puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,837; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sözel Orijinallik puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,64; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Sözel Yaratıcılık Toplam puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,642; p>.05).

Tablo 4.4. Güzel Sanatlar Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin El Kullanım Tercihine Göre TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Yaratıcı Kuvvetler Listesi		Güzel sanatlar						Mann Whitney U Testi		
		El tercihi								
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Şekilsel Akıcılık	Sağ	258	15,1	15	0	40	6,66	148,67		
	Sol	36	14,61	14	0	33	7,33	139,13	-0,633	0,527
	Toplam	294	15,04	15	0	40	6,73			
Şekilsel Orijinallik	Sağ	258	6,07	6	0	27	3,5	147,69		
	Sol	36	6,14	5	1	18	3,7	146,11	-0,105	0,916
	Toplam	294	6,07	6	0	27	3,52			
Başlıkların Soyutluğu	Sağ	258	5,73	4	0	27	4,89	146,14		
	Sol	36	6	5	0	16	4,32	157,26	-0,738	0,46
	Toplam	294	5,77	4	0	27	4,82			
Zenginleştirme	Sağ	258	9,98	10	3	18	2,75	149,23		
	Sol	36	9,53	9	4	16	3,09	135,13	-0,938	0,348
	Toplam	294	9,93	10	3	18	2,79			
Erken Kapamaya Direnç	Sağ	258	2,9	2	0	14	3,03	145,72		
	Sol	36	3,25	2,5	0	14	3,12	160,24	-0,972	0,331
	Toplam	294	2,94	2	0	14	3,04			
Duygusal İfadeler	Sağ	258	0,64	0	0	5	0,95	148,48		
	Sol	36	0,58	0	0	4	1	140,5	-0,6	0,549
	Toplam	294	0,63	0	0	5	0,95			
Hikaye Anlatma	Sağ	258	2,5	2	0	14	2,26	146,44		
	Sol	36	2,53	2	0	8	1,75	155,08	-0,579	0,563
	Toplam	294	2,51	2	0	14	2,2			
Hareket ya da Faaliyet	Sağ	258	1,21	1	0	7	1,31	149,44		
	Sol	36	0,94	1	0	5	1,15	133,63	-1,095	0,274
	Toplam	294	1,18	1	0	7	1,29			
Başlıkların Açıklayıcılığı	Sağ	258	6,87	7	0	17	3,29	147,76		
	Sol	36	6,86	7	1	16	3,29	145,67	-0,139	0,89
	Toplam	294	6,87	7	0	17	3,29			
Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi	Sağ	258	0	0	0	0	0	147		
	Sol	36	0,03	0	0	1	0,17	151,08	-2,677	**0,007****
	Toplam	294	0	0	0	1	0,06			
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	Sağ	258	0,02	0	0	3	0,2	147,64		
	Sol	36	0	0	0	0	0	146,5	-0,529	0,597
	Toplam	294	0,01	0	0	3	0,18			
Alışılmadık Görselleştirme	Sağ	258	1,27	1	0	6	1,32	145,1		
	Sol	36	1,69	1	0	11	1,97	164,68	-1,345	0,179
	Toplam	294	1,32	1	0	11	1,42			
İçsel Görselleştirme	Sağ	258	0,65	0	0	6	1,02	147,66		
	Sol	36	0,58	0	0	4	0,91	146,36	-0,099	0,921
	Toplam	294	0,64	0	0	6	1			
Sınırları Uzatma veya Geçme	Sağ	258	2,21	2	0	10	2,06	146,89		
	Sol	36	2,31	2	0	7	2,08	151,85	-0,334	0,739
	Toplam	294	2,22	2	0	10	2,06			
Mizah	Sağ	258	1,25	1	0	5	1,3	145,29		
	Sol	36	1,72	1	0	12	2,17	163,31	-1,241	0,215
	Toplam	294	1,31	1	0	12	1,44			

Tablo 4.4'ün devamı

Yaratıcı Kuvvetler Listesi		Güzel sanatlar						Mann Whitney U Testi		
		El tercihi								
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Hayal Gücü Zenginliği	Sağ	258	1,36	1	0	7	1,4	145,02		
	Sol	36	1,72	2	0	7	1,6	165,25	-1,384	0,166
	Toplam	294	1,4	1	0	7	1,42			
Hayal Gücünün Renkliliği	Sağ	258	0,67	0	0	5	1	148,24		
	Sol	36	0,67	0	0	4	1,12	142,18	-0,455	0,649
	Toplam	294	0,67	0	0	5	1,01			
Fantezi	Sağ	258	1,42	0	0	211	13,13	149,31		
	Sol	36	0,58	0	0	8	1,46	134,53	-1,139	0,255
	Toplam	294	1,32	0	0	211	12,31			
Şekilsel Toplam	Sağ	258	19,49	16,62	-6,48	236,52	20,27	146,9		
	Sol	36	19,74	18,32	-6,88	94,52	17,6	151,79	-0,323	0,746
	Toplam	294	19,52	16,82	-6,88	236,52	19,94			

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

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Akıcılık puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,633; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Orijinallik puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,105; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Başlıkların Soyutluğu puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,738; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Zenginleştirme puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,938; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Erken Kapamaya Direnç puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,972; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Duygusal İfadeler puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,6; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Hikaye Anlatma puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,579; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Hareket ya da Faaliyet puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,095; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Başlıkların Açıklayıcılığı puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,139; p>.05).

Tablo 4.3'te Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık (z= -2,677; p<0,001) olduğu şeklinde istatistik paket programda bir sonuç bulunmuştur. Ancak, sağ ve sol elini kullanan öğrenci sayılarına bakıldığında karşılaştırma yapabilecek kadar farklı sayıda sağ ve sol elini kullanan olmadığı için bu sonuç bir bulgu olarak verilmeye uygun bulunmamıştır.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,529; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Alışılmadık Görselleştirme puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,345; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme İçsel Görselleştirme puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,099; p>.05).

Güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sınırları Uzatma veya Geçme puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,334; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Mizah puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,241; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Hayal Gücü Zenginliği puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,384; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Hayal Gücünün Renkliliği puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,455; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Fantezi puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,139; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Toplam puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,323; p>.05).

Tablo 4.5. Anadolu Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin El Kullanım Tercihine Göre TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Anadolu Lisesi						Mann Whitney U Testi	
		El tercihi							
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Sözel Akıcılık	Sağ	231	25,5	24	0	62	8,82	132,42	-2,197	0,028*
	Sol	26	21,42	19	7	42	8,43	98,65		
	Toplam	257	25,09	24	0	62	8,85			
Sözel Esneklik	Sağ	231	15,73	16	0	29	4,45	132,74	-2,41	0,016*
	Sol	26	13,23	13	3	24	4,98	95,79		
	Toplam	257	15,47	15	0	29	4,56			
Sözel Orijinallik	Sağ	231	9,27	9	0	31	4,69	131,96	-1,906	0,057
	Sol	26	7,38	6,5	1	17	4,31	102,73		
	Toplam	257	9,08	9	0	31	4,68			
Sözel Toplam	Sağ	231	43,35	41,86	-7,14	97,86	16,66	132,47	-2,228	0,026*
	Sol	26	34,9	35,86	4,86	67,86	16,22	98,21		
	Toplam	257	42,5	40,86	-7,14	97,86	16,79			

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

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sözel Akıcılık puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,197; p<0,05). Farklılık, sol elini tercih eden öğrencilere kıyasla (X=21,42) sağ elini tercih eden (X=25,5) öğrenciler lehinedir.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sözel Esneklik puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmaktadır (z= -2,41 p<0,05). Farklılık, sol elini tercih edenlere kıyasla (X=13,23) sağ elini tercih eden (X=15,73) öğrenciler lehinedir.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sözel Orijinallik puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,906; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşüme Sözel Toplam puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,228; p<0,05). Farklılık, sol elini tercih edenlere kıyasla (X=34,9) sağ elini tercih eden (X=43,35) öğrenciler lehinedir.

Tablo 4.6. Anadolu Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin El Kullanım Tercihine Göre TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Anadolu Lisesi						Mann Whitney U Testi		
		El tercihi								
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Şekilsel Akıcılık	Sağ	231	11,71	11	0	33	4,77	130,35	-0,872	0,383
	Sol	26	11,27	10	0	26	6,02	117		
	Toplam	257	11,66	11	0	33	4,9			
Şekilsel Orijinallik	Sağ	231	4,85	5	0	17	3,08	132,63	-2,35	0,019 *
	Sol	26	3,58	3	0	14	3,06	96,71		
	Toplam	257	4,72	5	0	17	3,1			
Başlıkların Soyutluğu	Sağ	231	2,16	2	0	13	2,02	130,18	-0,774	0,439
	Sol	26	2,15	1	0	10	2,43	118,54		
	Toplam	257	2,16	2	0	13	2,06			
Zenginleştirme	Sağ	231	7,67	8	0	15	2,67	130,95	-1,261	0,207
	Sol	26	6,92	7	0	11	2,5	111,71		
	Toplam	257	7,6	7	0	15	2,66			
Erken Kapamaya Direnç	Sağ	231	1,06	1	0	8	1,54	129,36	-0,246	0,805
	Sol	26	0,85	0,5	0	3	1,01	125,83		
	Toplam	257	1,04	1	0	8	1,49			
Duygusal İfadeler	Sağ	231	0,16	0	0	2	0,4	129,38	-0,402	0,687
	Sol	26	0,12	0	0	1	0,33	125,65		
	Toplam	257	0,15	0	0	2	0,39			
Hikaye Anlatma	Sağ	231	0,55	0	0	5	0,94	128,16	-0,638	0,524
	Sol	26	0,62	0	0	4	0,98	136,42		
	Toplam	257	0,56	0	0	5	0,94			
Hareket ya da Faaliyet	Sağ	231	0,38	0	0	4	0,67	129,58	-0,47	0,638
	Sol	26	0,38	0	0	3	0,8	123,85		
	Toplam	257	0,38	0	0	4	0,69			
Başlıkların Açıklayıcılığı	Sağ	231	7,29	7	0	20	3,48	131,68	-1,732	0,083
	Sol	26	6,35	6	0	15	3,5	105,19		
	Toplam	257	7,19	7	0	20	3,49			

Tablo 4.6'nın devamı

		Anadolu Lisesi						Mann Whitney U Testi		
		El tercihi								
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Tamamlanmamış Şekillerin Birle.	Sağ	231	0,01	0	0	1	0,11	129,17		
	Sol	26	0	0	0	0	0	127,5	-0,583	0,56
	Toplam	257	0,01	0	0	1	0,11			
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	Sağ	231	0	0	0	0	0	129		
	Sol	26	0	0	0	0	0	129	0	1
	Toplam	257	0	0	0	0	0			
Alışılmadık Görselleştirme	Sağ	231	0,33	0	0	3	0,61	128,87		
	Sol	26	0,35	0	0	2	0,63	130,12	-0,105	0,917
	Toplam	257	0,33	0	0	3	0,61			
İçsel Görselleştirme	Sağ	231	0,29	0	0	2	0,53	129,42		
	Sol	26	0,23	0	0	1	0,43	125,23	-0,361	0,718
	Toplam	257	0,28	0	0	2	0,52			
Sınırları Uzatma veya Geçme	Sağ	231	1,24	1	0	8	1,39	130,05		
	Sol	26	1	1	0	4	1,17	119,69	-0,706	0,48
	Toplam	257	1,21	1	0	8	1,37			
Mizah	Sağ	231	0,44	0	0	5	0,78	127,43		
	Sol	26	0,65	0	0	4	0,98	142,96	-1,224	0,221
	Toplam	257	0,46	0	0	5	0,8			
Hayal Gücü Zenginliği	Sağ	231	0,7	0	0	4	0,84	130,56		
	Sol	26	0,5	0	0	2	0,71	115,12	-1,106	0,269
	Toplam	257	0,68	0	0	4	0,83			
Hayal Gücünün Renkliliği	Sağ	231	0,25	0	0	3	0,51	130,35		
	Sol	26	0,12	0	0	1	0,33	117,04	-1,232	0,218
	Toplam	257	0,23	0	0	3	0,5			
Fantezi	Sağ	231	0,19	0	0	3	0,48	127,65		
	Sol	26	0,31	0	0	2	0,55	141	-1,316	0,188
	Toplam	257	0,21	0	0	3	0,48			
Şekilsel Toplam	Sağ	231	7,56	7,12	-10,08	40,52	9,01	130,41		
	Sol	26	5,84	5,72	-10,08	27,72	8,65	116,5	-0,904	0,366
	Toplam	257	7,39	6,72	-10,08	40,52	8,98			

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

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Akıcılık puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,872; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşüme Şekilsel Orijinallik puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,35; p<0,001). Farklılık, sol elini tercih edenlere kıyasla (X=3,58) sağ elini tercih eden (X=4,85) öğrenciler lehinedir.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Başlıkların Soyutluğu puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,774; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Zenginleştirme puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,261; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Erken Kapamaya Direnç puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,246; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Duygusal İfadeler puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,402; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Hikaye Anlatma puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,638; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Hareket ya da Faaliyet puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,47; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Başlıkların Açıklayıcılığı puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,732; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,583; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= 0; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Alışılmadık Görselleştirme puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,105; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme İçsel Görselleştirme puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,361; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sınırları Uzatma veya Geçme puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,706; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Mizah puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,224; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Hayal Gücü Zenginliği puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,106; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Hayal Gücünün Renkliliği puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,232; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Fantezi puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,316; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Toplam puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,904; p>.05).

Tablo 4.7. Fen Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin El Kullanım Tercihine Göre TYDT Sözel Yaratıcılık Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Fen lisesi						Mann Whitney U Testi		
		El tercihi								
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Sözel Akıcılık	Sağ	177	27,64	27	0	59	9,67	99,17	-0,577	0,564
	Sol	22	29,82	26	15	52	11,12	106,68		
	Toplam	199	27,88	27	0	59	9,83			
Sözel Esneklik	Sağ	177	16,61	17	0	32	4,97	99,97	-0,02	0,984
	Sol	22	17,27	16	9	31	6	100,23		
	Toplam	199	16,68	17	0	32	5,08			
Sözel Orijinallik	Sağ	177	9,55	9	0	27	4,82	100,73	-0,51	0,61
	Sol	22	10,09	7	2	29	7,04	94,11		
	Toplam	199	9,61	9	0	29	5,09			
Sözel Toplam	Sağ	177	46,66	45,86	-7,14	108,86	18,29	99,81	-0,132	0,895
	Sol	22	50,04	41,86	21,86	93,86	22,96	101,52		
	Toplam	199	47,03	45,86	-7,14	108,86	18,83			

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

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sözel Akıcılık puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 577; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sözel Esneklik puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,02; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sözel Orijinallik puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,51; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sözel Toplam puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 132; p>.05).

Tablo 4.8. Fen Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin El Kullanım Tercihine Göre TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Fen lisesi						Mann Whitney U Testi		
		El tercihi								
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Şekilsel Akıcılık	Sağ	177	10,07	10	0	37	4,95	99,7	-0,211	0,833
	Sol	22	10	10	3	17	3,66	102,43		
	Toplam	199	10,06	10	0	37	4,82			
Şekilsel Orijinallik	Sağ	177	4,65	5	0	14	2,53	99,82	-0,125	0,901
	Sol	22	4,73	4,5	1	10	2,33	101,43		
	Toplam	199	4,66	5	0	14	2,51			
Başlıkların Soyutluğu	Sağ	177	2,89	2	0	13	2,42	102,5	-1,765	0,078
	Sol	22	1,86	2	0	5	1,21	79,86		
	Toplam	199	2,78	2	0	13	2,34			
Zenginleştirme	Sağ	177	7,52	8	0	14	2,04	99,37	-0,442	0,659
	Sol	22	7,64	8	4	13	2,22	105,05		
	Toplam	199	7,53	8	0	14	2,06			
Erken Kapamaya Direnç	Sağ	177	1,16	1	0	10	1,76	100,18	-0,132	0,895
	Sol	22	1,09	0,5	0	5	1,51	98,57		
	Toplam	199	1,15	1	0	10	1,73			
Duygusal İfadeler	Sağ	177	0,17	0	0	2	0,39	100,31	-0,339	0,734
	Sol	22	0,14	0	0	1	0,35	97,5		
	Toplam	199	0,17	0	0	2	0,39			
Hikaye Anlatma	Sağ	177	0,43	0	0	3	0,72	102,06	-1,771	0,076
	Sol	22	0,18	0	0	2	0,5	83,43		
	Toplam	199	0,4	0	0	3	0,7			
Hareket ya da Faaliyet	Sağ	177	0,42	0	0	3	0,68	100,54	-0,459	0,646
	Sol	22	0,36	0	0	2	0,66	95,64		
	Toplam	199	0,42	0	0	3	0,68			
Başlıkların Açıklayıcılığı	Sağ	177	7,45	7	0	20	3,28	99,86	-0,101	0,92
	Sol	22	7,36	8	0	12	3,14	101,16		
	Toplam	199	7,44	8	0	20	3,26			
Tamamlanmamış Şekillerin Birleş.	Sağ	177	0,01	0	0	1	0,08	100,06	-0,353	0,724
	Sol	22	0	0	0	0	0	99,5		
	Toplam	199	0,01	0	0	1	0,07			
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	Sağ	177	0,01	0	0	1	0,08	99,56	-1,761	0,078
	Sol	22	0,05	0	0	1	0,21	103,52		
	Toplam	199	0,01	0	0	1	0,1			
Alışılmadık Görselleştirme	Sağ	177	0,29	0	0	2	0,48	100,08	-0,071	0,944
	Sol	22	0,27	0	0	1	0,46	99,36		
	Toplam	199	0,29	0	0	2	0,47			
İçsel Görselleştirme	Sağ	177	0,25	0	0	3	0,49	99,05	-0,9	0,368
	Sol	22	0,32	0	0	1	0,48	107,68		
	Toplam	199	0,26	0	0	3	0,49			
Sınırları Uzatma veya Geçme	Sağ	177	1,15	1	0	7	1,27	98,79	-0,884	0,376
	Sol	22	1,23	1	0	4	0,97	109,77		
	Toplam	199	1,16	1	0	7	1,24			
Mizah	Sağ	177	0,38	0	0	4	0,71	100,84	-0,744	0,457
	Sol	22	0,23	0	0	1	0,43	93,2		
	Toplam	199	0,36	0	0	4	0,68			

Tablo 4.8'in devamı

		Fen lisesi						Mann Whitney U Testi		
		El tercihi								
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Hayal Gücü Zenginliği	Sağ	177	0,84	1	0	4	0,95	98,24		
	Sol	22	1,05	1	0	3	0,84	114,16	-1,307	0,191
	Toplam	199	0,86	1	0	4	0,94			
Hayal Gücünün Renkliliği	Sağ	177	0,51	0	0	3	0,67	102,16		
	Sol	22	0,27	0	0	2	0,55	82,59	-1,733	0,083
	Toplam	199	0,49	0	0	3	0,66			
Fantezi	Sağ	177	0,27	0	0	3	0,63	100,2		
	Sol	22	0,18	0	0	1	0,39	98,36	-0,207	0,836
	Toplam	199	0,26	0	0	3	0,61			
Şekilsel Toplam	Sağ	177	7,63	7,72	-10,08	34,32	7,46	100,51		
	Sol	22	6,85	6,42	-2,88	19,32	6,06	95,89	-0,355	0,722
	Toplam	199	7,54	7,52	-10,08	34,32	7,31			

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

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Akıcılık puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 211; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Orijinallik puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 125; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Başlıkların Soyutluğu puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1, 765; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Zenginleştirme puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 442; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Erken Kapamaya Direnç puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 132; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Duygusal İfadeler puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 339; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Hikaye Anlatma puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1, 771; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Hareket ya da Faaliyet puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 459; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Başlıkların Açıklayıcılığı puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 101; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 353; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1, 761; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Alışılmadık Görselleştirme puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 071; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme İçsel Görselleştirme puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 9; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sınırları Uzatma veya Geçme puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 884; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Mizah puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,744; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Hayal Gücü Zenginliği puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1, 307; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Hayal Gücünün Renkliliği puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1, 733; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Fantezi puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 207; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Toplam puanları el tercihleri durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 355; p>.05).

Tablo 4.9. Öğrencilerin Ailede Müzikle Uğraşan Birinin Olması Durumuna Göre TYDT Sözel Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Müzikle ilgili kişi						Mann Whitney U Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Sözel Akıcılık	Var	242	31,02	29	0	79	13,04	400	-2,139	0,032*
	Yok	508	28,78	27	0	71	11,04	363,83		
	Toplam	750	29,5	28	0	79	11,76			
Sözel Esneklik	Var	242	18,35	18	0	38	6,27	398,96	-2,05	0,04*
	Yok	508	17,33	17	0	39	5,67	364,33		
	Toplam	750	17,66	17	0	39	5,88			
Sözel Orijinallik	Var	242	12,55	11	0	41	7,36	401,43	-2,266	0,023*
	Yok	508	11,38	10	0	51	7,13	363,15		
	Toplam	750	11,76	10	0	51	7,22			
Sözel Toplam	Var	242	54,78	50,36	-7,14	141,86	25,04	401,97	-2,31	0,021*
	Yok	508	50,35	46,86	-7,14	135,86	22,26	362,89		
	Toplam	750	51,78	48,86	-7,14	141,86	23,27			

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

Öğrencilerin ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Sözel Akıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,139; p<0,05). Farklılık, ailede müzikle ilgili kişi olmayanların kıyasla (X=28,78) ailede müzikle ilgili kişi olan (X=31,02) öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Sözel Esneklik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,05; p<0,001). Farklılık, ailede müzikle ilgili kişi olmayanlara kıyasla (X=17,33) ailede müzikle ilgili kişi olan (X=18,35) öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Sözel Orijinallik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,266;

p<0,001). Farklılık, ailede müzikle ilgili kişi olmayanlara kıyasla (X=11,38) ailede müzikle ilgili kişi olan (X=12,55) öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Sözel Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,31; p<0,001). Farklılık, ailede müzikle ilgili kişi olmayanlara kıyasla (X=50,35) ailede müzikle ilgili kişi olan (X=54,78) öğrenciler lehinedir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Ailede Müzikle Uğraşan Birinin Olması Durumuna Göre TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Müzikle ilgili kişi						Mann Whitney U Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Şekilsel Akıcılık	Var	242	13,35	13	0	40	6,32	402,54	-2,366	0,018*
	Yok	508	12,19	11	0	40	5,86	362,62		
	Toplam	750	12,56	12	0	40	6,03			
Şekilsel Orijinallik	Var	242	5,5	5	0	18	3,3	392,83	-1,52	0,129
	Yok	508	5,11	5	0	27	3,15	367,25		
	Toplam	750	5,24	5	0	27	3,2			
Başlıkların Soyutluğu	Var	242	4,39	3	0	19	4,06	413,05	-3,307	0,001***
	Yok	508	3,43	2	0	27	3,68	357,61		
	Toplam	750	3,74	2,5	0	27	3,83			
Zenginleştirme	Var	242	9,06	9	0	17	2,74	419,36	-3,85	0,001***
	Yok	508	8,22	8	0	18	2,81	354,61		
	Toplam	750	8,49	8	0	18	2,81			
Erken Kapamaya Direnç	Var	242	2,15	1	0	14	2,71	403,13	-2,494	0,013*
	Yok	508	1,66	1	0	14	2,29	362,34		
	Toplam	750	1,81	1	0	14	2,45			
Duygusal İfadeler	Var	242	0,39	0	0	5	0,76	385,58	-1,16	0,246
	Yok	508	0,32	0	0	5	0,68	370,7		
	Toplam	750	0,34	0	0	5	0,71			
Hikaye Anlatma	Var	242	1,64	1	0	10	2	417,17	-3,889	0,001***
	Yok	508	1,11	0	0	14	1,7	355,65		
	Toplam	750	1,28	1	0	14	1,82			
Hareket ya da Faaliyet	Var	242	0,83	0	0	7	1,12	400,31	-2,431	0,015*
	Yok	508	0,64	0	0	6	1	363,68		
	Toplam	750	0,7	0	0	7	1,04			
Başlıkların Açıklayıcılığı	Var	242	7,45	8	0	20	3,44	398,56	-2,022	0,043*
	Yok	508	6,97	7	0	20	3,3	364,52		
	Toplam	750	7,13	7	0	20	3,35			
Tamamlanmamış Şekillerin Birleş.	Var	242	0,01	0	0	1	0,09	376,1	-0,371	0,711
	Yok	508	0,01	0	0	1	0,08	375,21		
	Toplam	750	0,01	0	0	1	0,08			
Tamamlanmamış Çizgilerin Sent.	Var	242	0,02	0	0	3	0,2	376,6	-0,763	0,445
	Yok	508	0	0	0	1	0,06	374,97		
	Toplam	750	0,01	0	0	3	0,13			
Alışılmadık Görselleştirme	Var	242	0,86	1	0	6	1,1	410,23	-3,413	0,001***
	Yok	508	0,64	0	0	11	1,1	358,95		
	Toplam	750	0,71	0	0	11	1,1			

Tablo 4.10'un devamı

		Müzikle ilgili kişi						Mann Whitney U Testi	
		n	**Mean**	**Median**	**Min**	**Max**	**ss**	**Sıra Ort.**	**z**	**p**
İçsel Görselleştirme	Var	242	0,52	0	0	4	0,86	394,22		
	Yok	508	0,37	0	0	6	0,71	366,58	-2,034	0,042*
	Toplam	750	0,42	0	0	6	0,76			
Sınırları Uzatma veya Geçme	Var	242	1,66	1	0	9	1,84	378,68		
	Yok	508	1,56	1	0	10	1,66	373,99	-0,286	0,775
	Toplam	750	1,59	1	0	10	1,72			
Mizah	Var	242	0,88	0	0	5	1,22	393,44		
	Yok	508	0,71	0	0	12	1,12	366,95	-1,738	0,082
	Toplam	750	0,77	0	0	12	1,16			
Hayal Gücü Zenginliği	Var	242	1,06	1	0	7	1,2	382,6		
	Yok	508	0,99	1	0	7	1,15	372,12	-0,657	0,511
	Toplam	750	1,01	1	0	7	1,17			
Hayal Gücünün Renkliliği	Var	242	0,55	0	0	5	0,87	391,82		
	Yok	508	0,43	0	0	5	0,76	367,73	-1,71	0,087
	Toplam	750	0,47	0	0	5	0,8			
Fantezi	Var	242	0,43	0	0	6	0,88	382,16		
	Yok	508	0,76	0	0	211	9,38	372,33	-0,763	0,445
	Toplam	750	0,65	0	0	211	7,73			
Şekilsel Toplam	Var	242	13,94	11,12	-10,08	71,12	12,88	414,94		
	Yok	508	11,35	8,72	-10,08	236,52	16,17	356,71	-3,441	0,001***
	Toplam	750	12,18	9,42	-10,08	236,52	15,23			

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

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Şekilsel Akıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,366; p<0,001). Farklılık, ailede müzikle ilgili kişi olmayanlara kıyasla (X=12,19) ailede müzikle ilgili kişi olan (X=13,35) öğrenciler lehinedir.

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Şekilsel Orijinallik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,52; p>.05).

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Başlıkların Soyutluğu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,307; p<0,001). Farklılık, ailede müzikle ilgili kişi olmayanlara kıyasla (X=3,43) ailede müzikle ilgili kişi olan (X=4,39) öğrenciler lehinedir.

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Zenginleştirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,85; p<0,001).

Farklılık, ailede müzikle ilgili kişi olmayanlara kıyasla (X=8,22) ailede müzikle ilgili kişi olan (X=9,06) öğrenciler lehinedir.

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Erken Kapamaya Direnç puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,494; p<0,001). Farklılık, ailede müzikle ilgili kişi olmayanlara kıyasla (X=1,66) ailede müzikle ilgili kişi olan (X=2,15) öğrenciler lehinedir.

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Duygusal İfadeler puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,16; p>.05).

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Hikaye Anlatma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,889; p<0,001). Farklılık, ailede müzikle ilgili kişi olmayanlara kıyasla (X=1,11) ailede müzikle ilgili kişi olan (X=1,64) öğrenciler lehinedir.

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Hareket ya da Faaliyet puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,431; p<0,05). Farklılık, ailede müzikle ilgili kişi olmayanlara kıyasla (X=0,64) ailede müzikle ilgili kişi olan (X=0,83) öğreniciler lehinedir.

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Başlıkların Açıklayıcılığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,022; p<0,05). Farklılık, ailede müzikle ilgili kişi olmayanlara kıyasla (X=6,97) ailede müzikle ilgili kişi olan (X=7,45) öğrenciler lehinedir.

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,371; p>.05).

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,763; p>.05).

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Alışılmadık Görselleştirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır

(z= -3,413; p<0,001). Farklılık, ailede müzikle ilgili kişi olmayanlara kıyasla (X=0, 64) ailede müzikle ilgili kişi olan (X=0,86) öğrenciler lehinedir.

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre İçsel Görselleştirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,034; p<0,05). Farklılık, ailede müzikle ilgili kişi olmayanlara kıyasla (X=0,37) ailede müzikle ilgili kişi olan (X=0,52) öğrenciler lehinedir.

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Sınırları Uzatma veya Geçme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,286; p>.05).

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Mizah puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,738; p>.05).

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Hayal Gücü Zenginliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,657; p>.05).

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Hayal Gücünün Renkliliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,71; p>.05).

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Fantezi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,763; p>.05).

Öğrencileri ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Şekilsel Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,441; p<0,001). Farklılık ailede müzikle ilgili kişi olmayanlara kıyasla (X= 11,35) ailede müzikle ilgili kişi olan (X=13,94) öğrenciler lehinedir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Farklı Sınıf Düzeyinde Öğrenim Görme Durumuna Göre TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Sınıf							Mann Whitney U Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Sözel Akıcılık	9	445	29,3	27	0	79	12	370,73	-0,728	0,467
	12	305	29,8	28	6	74	11,41	382,45		
	Toplam	750	29,5	28	0	79	11,76			
Sözel Esneklik	9	445	17,6	17	0	39	5,96	374,33	-0,178	0,859
	12	305	17,74	17	4	38	5,77	377,2		
	Toplam	750	17,66	17	0	39	5,88			
Sözel Orijinallik	9	445	11,06	10	0	36	6,76	354,34	-3,236	0,001***
	12	305	12,78	11	1	51	7,74	406,37		
	Toplam	750	11,76	10	0	51	7,22			
Sözel Toplam	9	445	50,82	46,86	-7,14	141,86	23,44	365,87	-1,47	0,142
	12	305	53,18	49,86	4,86	135,86	22,98	389,54		
	Toplam	750	51,78	48,86	-7,14	141,86	23,27			

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

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşüme Sözel Akıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,728; p>.05).

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Sözel Esneklik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,178; p>.05).

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna (9. Veya 12.) göre Yaratıcı Düşünme testi Sözel Orijinallik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z=-3,236; p<0,01). Farklılık, 9. Sınıflara kıyasla (X=11,06) 12. Sınıftaki (X=12,78) öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Sözel Toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,47; p>.05).

Tablo 4.12. Öğrencilerin Farklı Sınıf Düzeyinde Öğrenim Görme Durumuna Göre TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Sınıf						Mann Whitney U Testi	
		n	**Mean**	**Median**	**Min**	**Max**	**ss**	**Sıra Ort.**	**z**	**p**
Şekilsel Akıcılık	9	445	13,03	12	0	40	5,96	392,63		
	12	305	11,88	11	0	40	6,08	350,5	-2,624	**0,009****
	Toplam	750	12,56	12	0	40	6,03			
Şekilsel Orijinallik	9	445	5,36	5	0	18	3,12	385,9		
	12	305	5,05	5	0	27	3,31	360,33	-1,596	0,111
	Toplam	750	5,24	5	0	27	3,2			
Başlıkların Soyutluğu	9	445	3,25	2	0	27	3,31	354,47		
	12	305	4,45	3	0	21	4,4	406,18	-3,241	**0,001*****
	Toplam	750	3,74	2,5	0	27	3,83			
Zenginleştirme	9	445	8,53	8	0	18	2,67	374,86		
	12	305	8,45	9	0	17	3,01	376,43	-0,098	0,922
	Toplam	750	8,49	8	0	18	2,81			
Erken Kapamaya Direnç	9	445	1,47	1	0	14	2,09	347,68		
	12	305	2,32	1	0	14	2,81	416,1	-4,396	**0,001*****
	Toplam	750	1,81	1	0	14	2,45			
Duygusal İfadeler	9	445	0,28	0	0	5	0,66	358,89		
	12	305	0,43	0	0	5	0,76	399,73	-3,347	**0,001*****
	Toplam	750	0,34	0	0	5	0,71			
Hikaye Anlatma	9	445	1,07	0	0	14	1,75	346,86		
	12	305	1,58	1	0	9	1,88	417,29	-4,678	**0,001*****
	Toplam	750	1,28	1	0	14	1,82			
Hareket ya da Faaliyet	9	445	0,57	0	0	7	0,91	352,38		
	12	305	0,9	0	0	6	1,18	409,23	-3,964	**0,001*****
	Toplam	750	0,7	0	0	7	1,04			
Başlıkların Açıklayıcılığı	9	445	7,48	7	0	20	3,27	395,02		
	12	305	6,62	7	0	20	3,42	347,02	-2,996	**0,003****
	Toplam	750	7,13	7	0	20	3,35			
Tamamlanmamış Şekillerin Birleşti.	9	445	0	0	0	1	0,05	373,84		
	12	305	0,01	0	0	1	0,11	377,92	-1,795	0,073
	Toplam	750	0,01	0	0	1	0,08			
Tamamlanmamış Çizgilerin Sent.	9	445	0,01	0	0	3	0,15	375,19		
	12	305	0,01	0	0	1	0,08	375,96	-0,378	0,705
	Toplam	750	0,01	0	0	3	0,13			
Alışılmadık Görselleştirme	9	445	0,67	0	0	11	1,11	367,3		
	12	305	0,77	0	0	6	1,1	387,47	-1,411	0,158
	Toplam	750	0,71	0	0	11	1,1			
İçsel Görselleştirme	9	445	0,44	0	0	4	0,77	381,36		
	12	305	0,38	0	0	6	0,75	366,95	-1,115	0,265
	Toplam	750	0,42	0	0	6	0,76			
Sınırları Uzatma veya Geçme	9	445	1,56	1	0	10	1,7	373,77		
	12	305	1,64	1	0	7	1,76	378,03	-0,273	0,785
	Toplam	750	1,59	1	0	10	1,72			
Mizah	9	445	0,72	0	0	12	1,15	369,09		
	12	305	0,83	0	0	5	1,16	384,85	-1,086	0,277
	Toplam	750	0,77	0	0	12	1,16			

Tablo 4.12'nin devamı

		Sınıf						Mann Whitney U Testi	
		n	**Mean**	**Median**	**Min**	**Max**	**ss**	**Sıra Ort.**	**z**	**p**
Hayal Gücü Zenginliği	9	445	0,98	1	0	7	1,18	367,95		
	12	305	1,06	1	0	5	1,15	386,52	-1,222	0,222
	Toplam	750	1,01	1	0	7	1,17			
Hayal Gücünün Renkliliği	9	445	0,46	0	0	4	0,81	368,36		
	12	305	0,49	0	0	5	0,78	385,92	-1,31	0,19
	Toplam	750	0,47	0	0	5	0,8			
Fantezi	9	445	0,37	0	0	8	0,83	372,32		
	12	305	1,07	0	0	211	12,08	380,14	-0,637	0,524
	Toplam	750	0,65	0	0	211	7,73			
Şekilsel Toplam	9	445	11,52	8,92	-10,08	94,52	12,26	369,32		
	12	305	13,16	10,32	-10,08	236,52	18,72	384,52	-0,944	0,345
	Toplam	750	12,18	9,42	-10,08	236,52	15,23			

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

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Akıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,236; p<0,01). Farklılık, 12. sınıflara kıyasla (X=11,88) 9. sınıftaki (X= 13,03) öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Orijinallik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,596; p>.05).

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Başlıkların Soyutluğu Puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,241; p<0,001). Farklılık, 9. sınıflara kıyasla (X=3,25) 12. sınıftaki (X=4,45) öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Zenginleştirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,098; p>.05).

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Erken Kapamaya Direnç puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,396; p<0,001). Farklılık, 9. sınıflara kıyasla (X=1,47) 12. sınıftaki (X=2,32) öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Duygusal İfadeler puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,347; p<0,001). Farklılık, 9. sınıflara kıyasla (X=0,28) 12. sınıftaki (X=0,43) öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hikaye Anlatma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,678; p<0,001). Farklılık, 9. sınıflara kıyasla (X=1,07) 12. sınıftaki (X=1,58) öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hareket ya da Faaliyet puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,964; p<0,001). Farklılık 9. sınıflara kıyasla (X=0,57) 12. sınıftaki (X=0,9) öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Başlıkların Açıklayıcılığı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,396; p<0,05). Farklılık 12. sınıflara kıyasla (X=6,62) 9. sınıftaki (X=7,48) öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,795; p>.05).

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,378; p>.05).

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Alışılmadık Görselleştirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,411; p>.05).

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi İçsel Görselleştirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,115; p>.05).

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Sınırları Uzatma veya Geçme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,273; p>.05).

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Mizah puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,086; p>.05).

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücü Zenginliği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,222; p>.05).

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücünün Renkliliği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,31; p>.05).

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Fantezi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,637; p>.05).

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olma durumuna göre Yaratıcı Düşünme Şekilsel Toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,944; p>.05)

Tablo 4.13. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Anne Eğitim Düzeyi						Kruskal Wallis H Testi	
		n	**Mean**	**Median**	**Min**	**Max**	**ss**	**Sıra Ort.**	**H**	**p**
Sözel Akıcılık	Okuryazar değil (1)	9	25,67	24	20	32	4,03	309,89		
	Okuryazar (2)	7	33,71	29	16	52	13,06	451,29		
	İlkokul (3)	127	28,46	26	7	77	11,16	350,09		
	Ortaokul (4)	105	26,76	25	0	67	10,84	327,76		
	Lise(5)	238	29,51	29	8	77	11,52	375,18	16,18	0,04*
	Üniversite (6)	230	31,25	29	6	79	12,73	408,03		
	Yüksek lisans (7)	20	32,1	31,5	14	55	9,82	442,43		
	Doktora (8)	6	27,67	29,5	0	50	17,28	376,58		
	Bilinmiyor (9)	8	26,88	25	19	46	8,97	319,06		
	Toplam	750	29,5	28	0	79	11,76	4-6 4-7 3-6		
Sözel Esneklik	Okuryazar değil	9	16,22	18	12	20	2,95	329,39		
	Okuryazar	7	20,43	20	11	31	6,92	464,71		
	İlkokul	127	17,24	16	6	34	5,41	352,9		
	Ortaokul	105	16,36	16	0	33	5,6	332,12		
	Lise	238	17,54	17	6	37	5,71	370,44	17,029	0,03*
	Üniversite	230	18,58	18	3	39	6,32	409,87		
	Yüksek lisans	20	19,35	18	9	29	5,37	444,73		
	Doktora	6	16	17,5	0	25	9,32	368,5		
	Bilinmiyor	8	14,63	15,5	6	20	4,47	272,19		
	Toplam	750	17,66	17	0	39	5,88	4-6 4-7 3-6 5-6		

Tablo 4.13'ün devamı

		Anne Eğitim Düzeyi						Kruskal Wallis H Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Sözel Orijinallik	Okuryazar değil	9	10,89	10	2	18	5,25	379,83	18,581	0,017*
	Okuryazar	7	15,86	14	6	34	9,53	482		
	İlkokul	127	10,85	10	1	31	5,91	356,74		
	Ortaokul	105	9,64	9	0	27	5,62	316,93		
	Lise	238	11,91	11	0	51	7,47	380,59		
	Üniversite	230	12,68	11	0	36	7,77	397,19		
	Yüksek lisans	20	15,8	14,5	5	32	8,76	472,7		
	Doktora	6	14	13	0	30	10,56	429,42		
	Bilinmiyor	8	8,63	8	1	18	5,73	285,69		
	Toplam	750	11,76	10	0	51	7,22	9-7 4-5 4-6 4-7 3-7		
Sözel Toplam	Okuryazar değil	9	45,64	48,86	28,86	59,86	10,73	331,67	19,681	0,012*
	Okuryazar	7	62,86	55,86	25,86	109,86	29,03	461,79		
	İlkokul	127	49,41	43,86	6,86	131,86	21,29	348,78		
	Ortaokul	105	45,62	42,86	-7,14	112,86	20,81	322,4		
	Lise	238	51,82	48,86	6,86	135,86	22,99	375,01		
	Üniversite	230	55,37	49,86	4,86	141,86	25,07	408,87		
	Yüksek lisans	20	60,11	55,36	20,86	98,86	21,92	462,33		
	Doktora	6	50,53	58,36	-7,14	83,86	35,15	398,83		
	Bilinmiyor	8	42,99	38,86	18,86	71,86	17,08	291		
	Toplam	750	51,78	48,86	-7,14	141,86	23,27	4-6		

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

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Sözel Akıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 16,18; p<0,05). Farklılık, annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=26,76) annesi üniversite mezunu olanların Sözel Akıcılık puanı (X=31,25) lehinedir. Yine Sözel Akıcılık puanları açısından annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=26,76) annesi yüksek lisans mezunu (X=32,1) olanlar lehinedir. Sözel Akıcılık puanı açısından annesi ilkokul mezunu olanlara (X=28,46) kıyasla annesi üniversite mezunu olanlar (X=31,25) lehine farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Sözel Esneklik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 17,029; p<0,05). Farklılık, annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=16,36) annesi üniversite mezunu olanların Sözel Esneklik puanı (X=18,58) lehinedir. Yine Sözel Esneklik puanları açısından annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=16,36) annesi yüksek lisans mezunu (X=19,35) olanlar lehinedir. Sözel Esneklik puanı açısından annesi ilkokul mezunu olanlara (X=17,24) kıyasla annesi üniversite mezunu olanlar (X=18,58)

lehinedir. Annesi lise mezunu olanlara (X=17,54) kıyasla annesi üniversite mezunu olanlar (X=18,58) lehine farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Sözel Orijinallik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 18,581; p<0,05). Farklılık, annesinin eğitim düzeyi bilinmeyenlere kıyasla (X=8,63) annesi yüksek lisans mezunu olanların Sözel Orijinallik puanı (X=15,8) lehinedir. Yine Sözel Orijinallik puanları açısından annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=9,64) annesi lise mezunu (X=11,91) olanlar lehinedir. Sözel Orijinallik puanı açısından annesi ortaokul mezunu olanlara (X=9,64) kıyasla annesi üniversite mezunu olanlar (X=12,68) lehinedir. Annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=9,64) annesi yüksek lisans (X=15,8) olanlar lehinedir. Annesi İlkokul mezunu olanlara kıyasla (X=10,85) annesi yüksek lisans (X= 15,8) olanlar lehinedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Sözel Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 19,681; p<0,05). Farklılık, annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=45,62) annesi üniversite mezunu olanların Sözel Toplam puanı (X=55,37) lehinedir.

Tablo 4.14. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Anne Eğitim Düzeyi						Kruskal Wallis H Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Şekilsel Akıcılık	Okuryazar değil	9	12	12	7	16	3	373,5	7,629	0,471
	Okuryazar	7	13,29	14	6	16	3,59	444,14		
	İlkokul	127	12,39	12	0	40	6,26	370,54		
	Ortaokul	105	11,7	11	0	32	5,62	344,34		
	Lise	238	12,63	12	0	40	5,73	384,33		
	Üniversite	230	12,63	11	0	40	6,26	370,6		
	Yüksek lisans	20	15,8	14	5	37	8,1	464,38		
	Doktora	6	12,5	15	0	16	6,22	437,75		
	Bilinmiyor	8	14,25	14	6	27	7,15	415		
	Toplam	750	12,56	12	0	40	6,03			
Şekilsel Orijinallik	Okuryazar değil	9	4	5	1	6	1,66	292,44	12,016	0,15
	Okuryazar	7	5,57	6	0	8	2,64	439,86		
	İlkokul	127	5,02	5	0	15	2,9	364,84		
	Ortaokul	105	4,72	4	0	18	3,6	334,85		
	Lise	238	5,23	5	0	15	3,05	375,43		
	Üniversite	230	5,48	5	0	27	3,34	389,07		
	Yüksek lisans	20	6,35	6	0	12	3,44	452,93		
	Doktora	6	6	6	0	10	3,52	451,08		
	Bilinmiyor	8	6,25	7	1	9	2,6	477,13		
	Toplam	750	5,24	5	0	27	3,2			

Tablo 4.14'ün devamı

		Anne Eğitim Düzeyi						Kruskal Wallis H Testi		
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Başlıkların Soyutluğu	Okuryazar değil	9	4,11	3	0	11	4,01	390,67	20,28	0,009**
	Okuryazar	7	3,29	3	1	7	2,5	380,36		
	İlkokul	127	2,91	2	0	16	3,3	315,44		
	Ortaokul	105	3,13	2	0	15	3,12	345,95		
	Lise	238	3,91	2	0	23	4,04	382,51		
	Üniversite	230	4,18	3	0	27	4,02	406,57		
	Yüksek lisans	20	5,65	3,5	0	21	5,5	461,3		
	Doktora	6	2,83	2,5	0	5	1,94	366,92		
	Bilinmiyor	8	3	3	1	6	1,69	385,56		
	Toplam	750	3,74	2,5	0	27	3,83	3-6		
Zenginleştir-me	Okuryazar değil	9	10	9	6	13	2,55	491,83	23,167	0,003**
	Okuryazar	7	9,29	9	4	14	3,04	448,5		
	İlkokul	127	8,09	8	0	16	3,09	343,99		
	Ortaokul	105	7,71	8	0	14	2,78	323,47		
	Lise	238	8,44	8	3	17	2,58	369,79		
	Üniversite	230	8,88	9	4	18	2,74	402,28		
	Yüksek lisans	20	9,95	10	5	15	2,39	497,95		
	Doktora	6	8,33	9	0	13	4,68	412,42		
	Bilinmiyor	8	9,63	9	5	17	3,85	430		
	Toplam	750	8,49	8	0	18	2,81	4-7		
Erken Kapamaya Direnç	Okuryazar değil	9	3,33	3	0	8	2,78	521,06	30,86	0,001***
	Okuryazar	7	2,57	3	0	6	1,9	501,79		
	İlkokul	127	1,35	1	0	14	2,28	325,97		
	Ortaokul	105	1,42	1	0	14	2,43	321,35		
	Lise	238	1,71	1	0	11	2,09	379,72		
	Üniversite	230	2,19	1	0	14	2,7	405,19		
	Yüksek lisans	20	3,05	2	0	14	3,71	476,55		
	Doktora	6	1	1	0	3	1,1	327,5		
	Bilinmiyor	8	1,63	1	0	4	1,51	402,31		
	Toplam	750	1,81	1	0	14	2,45	4-6 3-6		
Duygusal İfadeler	Okuryazar değil	9	1,11	1	0	3	1,27	510,06	21,844	0,005**
	Okuryazar	7	0,43	0	0	1	0,53	432,71		
	İlkokul	127	0,21	0	0	3	0,51	345,13		
	Ortaokul	105	0,22	0	0	3	0,5	350,22		
	Lise	238	0,37	0	0	5	0,75	383,29		
	Üniversite	230	0,37	0	0	3	0,67	386,97		
	Yüksek lisans	20	0,95	0	0	5	1,54	444,3		
	Doktora	6	0,17	0	0	1	0,41	340		
	Bilinmiyor	8	0	0	0	0	0	281		
	Toplam	750	0,34	0	0	5	0,71	9-7 9-1 8-1 3-5 3-6 3-7 3-1 4-7 4-1 5-1 6-1		
Hikaye Anlatma	Okuryazar değil	9	2	2	0	4	1,58	493,83	16,311	0,038*
	Okuryazar	7	1,57	2	0	3	1,27	456,36		
	İlkokul	127	0,98	0	0	9	1,59	338,76		
	Ortaokul	105	1,01	0	0	8	1,54	344,22		
	Lise	238	1,32	1	0	10	1,89	377,06		
	Üniversite	230	1,46	1	0	14	1,99	395,27		
	Yüksek lisans	20	1,8	1	0	6	1,77	455,83		
	Doktora	6	1	0,5	0	4	1,55	353,58		
	Bilinmiyor	8	1	0,5	0	3	1,2	366,13		
	Toplam	750	1,28	1	0	14	1,82	3-6 3-7 3-1 4-6 4-7 4-1		

Tablo 4.14'ün devamı

		Anne Eğitim Düzeyi						Kruskal Wallis H Testi		
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Hareket ya da Faaliyet	Okuryazar değil	9	1,22	1	0	4	1,48	447,83	14,839	0,062
	Okuryazar	7	1	1	0	4	1,41	423,43		
	İlkokul	127	0,51	0	0	4	0,85	340		
	Ortaokul	105	0,56	0	0	4	0,89	350,26		
	Lise	238	0,65	0	0	5	0,95	368,89		
	Üniversite	230	0,88	0,5	0	7	1,19	406,23		
	Yüksek lisans	20	1	0,5	0	6	1,52	407,88		
	Doktora	6	0,5	0	0	2	0,84	341,75		
	Bilinmiyor	8	0,75	0,5	0	2	0,89	404,63		
	Toplam	750	0,7	0	0	7	1,04			
Başlıkların Açıklayıcılığı	Okuryazar değil	9	6	6	0	10	2,92	306,83	15,916	0,044*
	Okuryazar	7	6,43	6	3	9	1,9	324,21		
	İlkokul	127	6,65	7	0	20	3,55	344,58		
	Ortaokul	105	6,32	6	0	15	3,4	327,94		
	Lise	238	7,3	7	0	15	2,99	389,51		
	Üniversite	230	7,6	7	0	20	3,5	401,05		
	Yüksek lisans	20	8,1	9	1	15	3,75	435,2		
	Doktora	6	6,83	8,5	0	12	4,75	395,25		
	Bilinmiyor	8	6,13	5,5	3	10	2,17	297,38		
	Toplam	750	7,13	7	0	20	3,35	4-5 4-6 4-7 3-6		
Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi	Okuryazar değil	9	0	0	0	0	0	373	2,768	0,948
	Okuryazar	7	0	0	0	0	0	373		
	İlkokul	127	0	0	0	0	0	373		
	Ortaokul	105	0,01	0	0	1	0,1	376,57		
	Lise	238	0,01	0	0	1	0,11	377,73		
	Üniversite	230	0	0	0	1	0,07	374,63		
	Yüksek lisans	20	0	0	0	0	0	373		
	Doktora	6	0	0	0	0	0	373		
	Bilinmiyor	8	0	0	0	0	0	373		
	Toplam	750	0,01	0	0	1	0,08			
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	Okuryazar değil	9	0	0	0	0	0	373,5	31,475	0,001***
	Okuryazar	7	0,14	0	0	1	0,38	427		
	İlkokul	127	0,01	0	0	1	0,09	376,45		
	Ortaokul	105	0,04	0	0	3	0,31	380,65		
	Lise	238	0	0	0	0	0	373,5		
	Üniversite	230	0	0	0	0	0	373,5		
	Yüksek lisans	20	0	0	0	0	0	373,5		
	Doktora	6	0	0	0	0	0	373,5		
	Bilinmiyor	8	0	0	0	0	0	373,5		
	Toplam	750	0,01	0	0	3	0,13	1-2 5-2 6-2 7-2 8-2 9-2 3-2 4-2		
Alışılmadık Görselleştirme	Okuryazar değil	9	1,67	1	0	5	1,87	477,11	21,314	0,006**
	Okuryazar	7	1,14	1	0	2	0,9	496,57		
	İlkokul	127	0,54	0	0	6	1,03	336,25		
	Ortaokul	105	0,49	0	0	5	0,88	334,07		
	Lise	238	0,74	0	0	5	1,06	382,98		
	Üniversite	230	0,73	0	0	5	0,98	391,88		
	Yüksek lisans	20	1,6	1	0	11	2,64	455,65		
	Doktora	6	0,67	0,5	0	2	0,82	395,33		
	Bilinmiyor	8	0,88	0,5	0	3	1,13	413,31		
	Toplam	750	0,71	0	0	11	1,1	4-5 4-6 4-7 4-1 4-2 3-5 3-6 3-7 3-1 3-2		

Tablo 4.14'ün devamı

		Anne Eğitim Düzeyi						Kruskal Wallis H Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
İçsel Görselleş-tirme	Okuryazar değil	9	0,33	0	0	1	0,5	378,33		
	Okuryazar	7	0,43	0	0	2	0,79	376,64		
	İlkokul	127	0,24	0	0	3	0,53	337,48		
	Ortaokul	105	0,28	0	0	2	0,53	349,45		
	Lise	238	0,47	0	0	6	0,86	382,65	22,494	0,004**
	Üniversite	230	0,48	0	0	4	0,78	394,4		
	Yüksek lisans	20	1,05	1	0	4	1,23	488,35		
	Doktora	6	0	0	0	0	0	263,5		
	Bilinmiyor	8	0,38	0	0	2	0,74	362,5		
	Toplam	750	0,42	0	0	6	0,76		3-7 4-7	
Sınırları Uzatma veya Geçme	Okuryazar değil	9	2,33	2	0	6	2,06	461,67		
	Okuryazar	7	2,43	2	0	6	2,37	450,29		
	İlkokul	127	1,55	1	0	8	1,77	365,26		
	Ortaokul	105	1,29	1	0	7	1,63	331,51		
	Lise	238	1,57	1	0	7	1,61	378,8	15,427	0,051
	Üniversite	230	1,71	1	0	10	1,82	388,46		
	Yüksek lisans	20	2,1	2	0	7	1,62	462,43		
	Doktora	6	1,67	2	0	3	1,37	414,5		
	Bilinmiyor	8	0,63	0	0	3	1,19	235,75		
	Toplam	750	1,59	1	0	10	1,72			
Mizah	Okuryazar değil	9	1,44	1	0	5	1,51	504,39		
	Okuryazar	7	0,71	0	0	2	0,95	379,36		
	İlkokul	127	0,5	0	0	5	0,96	319,1		
	Ortaokul	105	0,54	0	0	4	0,81	346,43		
	Lise	238	0,76	0	0	5	1,05	380,98	28,471	0,001***
	Üniversite	230	0,91	1	0	5	1,2	401,87		
	Yüksek lisans	20	1,85	1	0	12	2,8	482,48		
	Doktora	6	0,83	0,5	0	3	1,17	393,42		
	Bilinmiyor	8	0,38	0	0	2	0,74	301,81		
	Toplam	750	0,77	0	0	12	1,16		3-6 3-7	
Hayal Gücü Zenginliği	Okuryazar değil	9	1,33	1	0	4	1,41	423,78		
	Okuryazar	7	1,14	1	0	3	1,07	417,71		
	İlkokul	127	0,73	0	0	5	1,01	323,36		
	Ortaokul	105	0,7	0	0	5	0,88	325,02		
	Lise	238	0,94	1	0	7	1,14	363,36	41,507	0,001***
	Üniversite	230	1,3	1	0	5	1,27	423,92		
	Yüksek lisans	20	1,95	2	0	7	1,57	528,65		
	Doktora	6	1,17	1	0	3	0,98	431,58		
	Bilinmiyor	8	0,63	0,5	0	2	0,74	318,63		
	Toplam	750	1,01	1	0	7	1,17		3-6 3-7 4-6 4-7 5-6 5-7	
Hayal Gücünün Renkliliği	Okuryazar değil	9	0,78	1	0	2	0,83	464,33		
	Okuryazar	7	0,43	0	0	1	0,53	395,57		
	İlkokul	127	0,38	0	0	4	0,72	352,12		
	Ortaokul	105	0,37	0	0	4	0,67	356,88		
	Lise	238	0,41	0	0	5	0,78	359,36	16,621	0,034*
	Üniversite	230	0,57	0	0	4	0,83	402,87		
	Yüksek lisans	20	1	0,5	0	5	1,41	449,45		
	Doktora	6	0,5	0,5	0	1	0,55	420		
	Bilinmiyor	8	0,38	0	0	2	0,74	348,75		
	Toplam	750	0,47	0	0	5	0,8		3-6 3-7 4-6 4-7 5-6 5-7	

Tablo 4.14'ün devamı

		Anne Eğitim Düzeyi						Kruskal Wallis H Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Fantezi	Okuryazar değil	9	0,56	0	0	2	0,73	442,61	14,035	0,081
	Okuryazar	7	0,57	0	0	2	0,79	439,86		
	İlkokul	127	0,28	0	0	5	0,7	350,33		
	Ortaokul	105	0,26	0	0	3	0,6	350,22		
	Lise	238	1,26	0	0	211	13,68	377,88		
	Üniversite	230	0,46	0	0	3	0,78	398,11		
	Yüksek lisans	20	0,55	0	0	8	1,82	342,18		
	Doktora	6	0,33	0	0	1	0,52	394,83		
	Bilinmiyor	8	0,13	0	0	1	0,35	323,06		
	Toplam	750	0,65	0	0	211	7,73			
Şekilsel Toplam	Okuryazar değil	9	17,06	15,72	-0,08	38,72	12,73	475,61	34,406	0,001***
	Okuryazar	7	25,29	19,12	-4,88	99,32	34,1	479		
	İlkokul	127	8,99	7,72	-10,08	50,72	11,52	321,49		
	Ortaokul	105	8,19	6,12	-10,08	50,72	11,11	309,06		
	Lise	238	12,87	9,92	-5,68	236,52	18,57	385,6		
	Üniversite	230	13,81	10,02	-7,68	68,72	12,85	407,77		
	Yüksek lisans	20	21,63	18,42	3,52	94,52	20,53	506,7		
	Doktora	6	10,39	8,32	-10,08	26,72	12,91	376,67		
	Bilinmiyor	8	9	10,32	-2,28	22,32	8,87	344,75		
	Toplam	750	12,18	9,42	-10,08	236,52	15,23	4-6 4-7 3-6 3-7		

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

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Akıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 7,629; p>.05).

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Orijinallik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H=12,016; p>.05).

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinden Başlıkların Soyutluğu puan türüne göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 20,28; p<0,01). Farklılık, annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=2,91) annesi üniversite mezunu olanların Başlıkların Soyutluğu puanı (X=4,18) lehinedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Zenginleştirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 23,167; p<0,05). Farklılık, annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=7,71) annesi yüksek lisans mezunu olanların Zenginleştirme puanı (X=9,95) lehinedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Erken Kapamaya Direnç puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 30,86; p<0,001).

Farklılık, annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=1,42) annesi üniversite mezunu olanların Erken Kapamaya Direnç puanı (X=2,19) lehinedir. Yine Erken Kapamaya Direnç puanları açısından annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=1,35) annesi üniversite mezunu (X=2,19) olanlar lehinedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Duygusal İfadeler puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 21,844; p<0,001). Farklılık annesinin eğitim düzeyi bilinmeyenler kıyasla (X=0) annesi yüksek lisans mezunu olanların Duygusal İfadeler puanı (X=0,95) lehinedir. Yine Duygusal İfadeler puanları açısından annesinin eğitim düzeyi bilinmeyenlere kıyasla (X=0) annesi okuryazar olmayanların (X=1,11) lehinedir. Annesi doktora mezunu olanlara kıyasla (X=0,17) annesi okuryazar olmayanların (X=1,11) lehinedir. Annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,21) annesi lise mezunu olanların (X=0,37) lehinedir. Annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,21) annesi üniversite mezunu olanların (X=0,37) lehinedir. Annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,21) annesi yüksek lisans mezunu olanların (X=0,95) lehinedir. Annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,21) annesi okuryazar olmayanların (X=1,11) lehinedir. Annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,22) annesi yüksek lisans mezunu olanlar (X=0,95) lehinedir. Annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,22) annesi okuryazar olmayanların (X=1,11) lehinedir. Annesi lise mezunu olanlara kıyasla (X=0,37) annesi okuryazar olmayanların (X=1,11) lehinedir. Annesi üniversite mezunu olanlara kıyasla (X=0,37) annesi okuryazar olmayanların (X=1,11) lehinedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hikaye Anlatma puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 16,311; p<0,05). Farklılık, annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,98) annesi üniversite mezunu olanların Hikaye Anlatma puanı (X=1,46) lehinedir. Yine Hikaye anlatma puanları açısından annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,98) annesi yüksek lisans mezunu olanların (X=1,8) lehinedir. Annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,98) annesi okuryazar olmayanların (X=2) lehinedir. Annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=1,01) annesi üniversite mezunu olanların (X=1,46) lehinedir. Annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=1,01) annesi yüksek lisans mezunu olanların (X=1,8) lehinedir. Annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=1,01) annesi okuryazar olmayanların (X=2) lehinedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hareket ya da Faaliyet puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 14,839; p>.05).

Öğrencileri anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Başlıkların Açıklayıcılığı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 15,916; p<0,05). Farklılık, annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=6,32) annesi lise mezunu olanların Başlıkların Açıklayıcılığı puanı (X=7,3) lehinedir. Yine Başlıkların Açıklayıcılığı puanları açısından annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=6,32) annesi üniversite mezunu olanların (X=7,6) lehinedir. Annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=6,32) annesi yüksek lisans mezunu olanların (X=8,1) lehinedir. Annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=6,65) annesi üniversite mezunu olanların (X=7,6) lehinedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 2,768; p>.05).

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 31,475; p<0,05). Farklılık, annesi okuryazar olmayanlara kıyasla (X=0) annesi okuryazar olanların Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanı (X=0,14) lehinedir. Yine Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanları açısından annesi lise mezunu olanlara kıyasla (X=0) annesi okuryazar olanların (X=0,14) lehinedir. Annesi üniversite mezunu olanlara kıyasla (X=0) annesi okuryazar olanların lehinedir. Annesi yüksek lisans mezunu olanlara kıyasla (X=0) annesi okuryazar olanların (X=0,14) lehinedir. Annesi doktora mezunu olanlara kıyasla (X=0) annesi okuryazar olanların (0,14) lehinedir. Annesinin eğitim düzeyi bilinmeyenlere kıyasla (X=0) annesi okuryazar olanların (X=0,14) lehinedir. Annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,01) annesi okuryazar olanların (X=0,14) lehinedir. Annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,04) annesi okuryazar olanların (X=0,14) lehinedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Alışılmadık Görselleştirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 21,314; p<0,05). Farklılık, annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla

(X=0,49) annesi lise mezunu olanların Alışılmadık Görselleştirme puanı (X=0,74) lehinedir. Yine Alışılmadık Görselleştirme puanları açısından annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,49) annesi üniversite mezunu olanların (X=0,73) lehinedir. Annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,49) annesi yüksek lisans mezunu olanların (X=1,6) lehinedir. Annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,49) annesi okuryazar olmayanların (X=1,67) lehinedir. Annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,49) annesi okuryazar olanların (X=1,14) lehinedir. Annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,54) annesi lise mezunu olanların (X=0,74) lehinedir. Annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,54) annesi üniversite mezunu olanların (X=0,73) lehinedir. Annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,54) annesi yüksek lisans mezunu olanların (X=1,6) lehinedir. Annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,54) annesi okuryazar olmayanların (X=1,67) lehinedir. Annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,54) annesi okuryazar olanların (X=1,14) lehinedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi İçsel Görselleştirme puanlarınsa istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 22,494; p<0,001). Farklılık, annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,24) annesi yüksek lisans mezunu olanların İçsel Görselleştirme puanı (X=1,05) lehinedir. Yine İçsel Görselleştirme puanı annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,28) annesi yüksek lisans mezunu olanların (X=1,05) lehinedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Sınırları Uzatma veya Geçme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 15,427; p>.05).

Öğrencileri anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Mizah puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 28,471; p<0,001). Farklılık, annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,5) annesi üniversite mezunu olanların Mizah puanı (X=0,91) lehinedir. Yine Mizah puanı annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,5) annesi yüksek lisans mezunu olanların (X=1,85) lehinedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücü Zenginliği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 41,507; p<0,001). Farklılık, annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,73) annesi

üniversite mezunu olanların Hayal Gücü Zenginliği puanı (X=1,3) lehinedir. Yine Hayal Gücü Zenginliği puanı annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,73) annesi yüksek lisans mezunu olanların (X=1,95) lehinedir. Annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,7) annesi üniversite mezunu olanların (X=1,3) lehinedir. Annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,7) annesi yüksek lisans mezunu olanların (X=1,95) lehinedir. Annesi lise mezunu olanlara kıyasla (X=0,94) annesi üniversite mezunu olanların (X=1,3) lehinedir. Annesi lise mezunu olanlara kıyasla (X=0,94) annesi yüksek lisans mezunu olanların (X=1,95) lehinedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücünün Renkliliği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 16,621; p<0,05). Farklılık, annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,38) annesi üniversite mezunu olanların Hayal Gücünün Renkliliği puanı (X=0,57) lehinedir. Yine Hayal Gücünün Renkliliği puanı annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,38) annesi yüksek lisans mezunu olanların (X=1) lehinedir. Annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,37) annesi üniversite mezunu olanların (X=0,57) lehinedir. Annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,37) annesi yüksek lisans mezunu olanların (X=1) lehinedir. Annesi lise mezunu olanlara kıyasla (X=0,41) annesi üniversite mezunu olanların (X=0,57) lehinedir. Annesi lise mezunu olanlara kıyasla (X=0,41) annesi yüksek lisans mezunu olanların (X=1) lehinedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Fantezi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 14,035; p>.05).

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 34,406; p<0,001). Farklılık, annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=8,19) annesi üniversite mezunu olanların Şekilsel Toplam puanı (X=13,81) lehinedir. Yine Şekilsel Toplam puanı annesi ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=8,19) annesi yüksek lisans mezunu olanların (X=21,63) lehinedir. Annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=8,99) annesi üniversite mezunu olanların (X=13,81) lehinedir. Annesi ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=8,99) annesi yüksek lisans mezunu olanların (X=21,63) lehinedir.

Tablo 4.15. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Baba Eğitim Düzeyi							Kruskal Wallis H Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Sözel Akıcılık	Okuryazar değil	5	26,8	26	24	30	3,03	347,4	5,601	0,692
	Okuryazar	5	27,6	24	16	52	14,08	303,3		
	İlkokul	81	28,06	26	7	77	11,63	339,45		
	Ortaokul	109	28,69	26	0	67	12,35	358,44		
	Lise	235	29,63	28	8	74	11,48	376,92		
	Üniversite	256	30,32	29	6	79	12,21	390,58		
	Yüksek lisans	41	29,76	31	7	52	9,77	403,82		
	Doktora	10	28,6	29	0	50	14,23	384,25		
	Bilinmiyor	8	28,13	28	20	46	8,18	355,13		
	Toplam	750	29,5	28	0	79	11,76			
	Toplam	750	26,99	25,49	-2,51	76,49	11,76			
Sözel Esneklik	Okuryazar değil	5	17,8	19	12	20	3,35	415,5	6,829	0,555
	Okuryazar	5	17,6	15	11	31	7,73	325,2		
	İlkokul	81	17,07	16	6	34	5,52	344,75		
	Ortaokul	109	16,95	17	0	35	6,12	354,47		
	Lise	235	17,67	17	6	39	5,91	369,97		
	Üniversite	256	18,25	18	4	37	5,93	400,01		
	Yüksek lisans	41	17,44	18	3	29	5,56	380,17		
	Doktora	10	16,5	18	0	25	7,5	373,45		
	Bilinmiyor	8	16,38	16	11	20	3,16	336,56		
	Toplam	750	17,66	17	0	39	5,88			
Sözel Orijinallik	Okuryazar değil	5	12,8	11	10	18	3,56	463,7	2,751	0,949
	Okuryazar	5	13,2	8	6	34	11,78	354,1		
	İlkokul	81	11,15	10	1	32	6,61	360,8		
	Ortaokul	109	11,41	10	0	51	7,95	362,73		
	Lise	235	11,67	11	0	39	6,99	375,83		
	Üniversite	256	12,16	10	1	41	7,47	382,25		
	Yüksek lisans	41	11,71	11	2	27	5,96	388,74		
	Doktora	10	13	13	0	30	8,92	408,05		
	Bilinmiyor	8	9,63	9	4	18	4,9	322,13		
	Toplam	750	11,76	10	0	51	7,22			
Sözel Toplam	Okuryazar değil	5	50,26	49,86	38,86	59,86	7,7	400	5,118	0,745
	Okuryazar	5	51,26	39,86	25,86	109,86	33,39	313,9		
	İlkokul	81	49,15	43,86	6,86	131,86	22,25	345,13		
	Ortaokul	109	49,92	47,86	-7,14	135,86	24,77	357,7		
	Lise	235	51,83	48,86	6,86	135,86	23	372,98		
	Üniversite	256	53,59	48,86	4,86	141,86	23,81	392,98		
	Yüksek lisans	41	51,76	51,86	4,86	89,86	19,85	395,48		
	Doktora	10	50,96	53,36	-7,14	83,86	29	392,3		
	Bilinmiyor	8	46,99	44,36	28,86	71,86	13,99	340,06		
	Toplam	750	51,78	48,86	-7,14	141,86	23,27			

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

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Sözel Akıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 5,601; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Sözel Esneklik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 6,829; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Sözel Orijinallik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 2,751; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Sözel Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 5,118; p>.05).

Tablo 4.16. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Baba Eğitim Düzeyi						Kruskal Wallis H Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Şekilsel Akıcılık	Okuryazar değil	5	10,6	10	5	16	4,83	307	9,148	0,33
	Okuryazar	5	9	8	3	16	5,1	244,1		
	İlkokul	81	12,75	11	0	40	7	373,43		
	Ortaokul	109	11,47	11	0	28	5,34	346,26		
	Lise	235	12,45	12	0	32	5,59	375,28		
	Üniversite	256	12,74	12	0	40	6,02	378,72		
	Yüksek lisans	41	14,46	14	5	40	7,41	433,89		
	Doktora	10	14	14,5	0	32	7,97	430,65		
	Bilinmiyor	8	15	14	6	27	6,7	455		
	Toplam	750	12,56	12	0	40	6,03			
Şekilsel Orijinallik	Okuryazar değil	5	4	5	2	6	1,87	291,8	6,972	0,54
	Okuryazar	5	4,6	5	0	8	3,21	354		
	İlkokul	81	4,8	5	0	15	3	343,3		
	Ortaokul	109	4,96	4	0	16	3,26	356,08		
	Lise	235	5,28	5	0	15	3,09	381,18		
	Üniversite	256	5,38	5	0	27	3,34	382,93		
	Yüksek lisans	41	5,63	5	0	17	3,39	397,28		
	Doktora	10	5,4	5	0	10	3,41	390,35		
	Bilinmiyor	8	6,5	7	2	9	2,27	496,94		
	Toplam	750	5,24	5	0	27	3,2			
Başlıkların Soyutluğu	Okuryazar değil	5	2,8	1	0	10	4,21	272,5	15,402	0,052
	Okuryazar	5	4,4	6	1	7	2,7	466,4		
	İlkokul	81	3,49	2	0	21	4,06	347,46		
	Ortaokul	109	3,14	2	0	17	3,61	324,85		
	Lise	235	4,17	3	0	27	4,33	397,06		
	Üniversite	256	3,73	3	0	19	3,6	380,36		
	Yüksek lisans	41	3,95	4	0	12	2,78	429,1		
	Doktora	10	2,3	2	0	5	1,77	313,4		
	Bilinmiyor	8	2,88	3	0	6	1,89	371,13		
	Toplam	750	3,74	2,5	0	27	3,83			

Tablo 4.16'nın devamı

		Baba Eğitim Düzeyi						Kruskal Wallis H Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Zenginleştirme	Okuryazar değil	5	9,8	12	5	13	3,96	453,6	11,902	0,156
	Okuryazar	5	7,6	8	4	11	3,05	317,5		
	İlkokul	81	7,88	7	0	16	3,13	321,49		
	Ortaokul	109	8,07	8	0	15	2,92	351,13		
	Lise	235	8,59	8	0	18	2,85	378,52		
	Üniversite	256	8,69	9	3	17	2,57	392,44		
	Yüksek lisans	41	8,93	9	5	13	2,26	415,23		
	Doktora	10	7,7	7,5	0	13	3,8	338,25		
	Bilinmiyor	8	9,88	9	5	17	3,64	453,88		
	Toplam	750	8,49	8	0	18	2,81			
Erken Kapamaya Direnç	Okuryazar değil	5	3,6	3	0	8	3,78	461	9,779	0,281
	Okuryazar	5	2,6	2	0	6	2,79	432,4		
	İlkokul	81	1,63	1	0	14	2,78	332,35		
	Ortaokul	109	1,86	1	0	14	2,81	360,11		
	Lise	235	1,81	1	0	14	2,47	375,94		
	Üniversite	256	1,86	1	0	11	2,22	392,76		
	Yüksek lisans	41	1,76	1	0	8	2,07	393,65		
	Doktora	10	0,7	0,5	0	3	0,95	273,7		
	Bilinmiyor	8	1,63	1	0	4	1,51	402,31		
	Toplam	750	1,81	1	0	14	2,45			
Duygusal İfadeler	Okuryazar değil	5	1	0	0	3	1,41	460,2	6,299	0,614
	Okuryazar	5	0,2	0	0	1	0,45	351,8		
	İlkokul	81	0,35	0	0	4	0,76	370,07		
	Ortaokul	109	0,26	0	0	3	0,57	358,37		
	Lise	235	0,37	0	0	3	0,71	384,09		
	Üniversite	256	0,35	0	0	5	0,71	379,85		
	Yüksek lisans	41	0,27	0	0	2	0,5	369,4		
	Doktora	10	0,6	0	0	5	1,58	363,25		
	Bilinmiyor	8	0	0	0	0	0	281		
	Toplam	750	0,34	0	0	5	0,71			
Hikaye Anlatma	Okuryazar değil	5	1,8	1	0	4	2,05	435,3	4,824	0,776
	Okuryazar	5	1,8	2	0	4	1,79	448		
	İlkokul	81	1,1	0	0	7	1,63	349,9		
	Ortaokul	109	1,24	1	0	9	1,75	376,78		
	Lise	235	1,38	0	0	14	2,07	375,59		
	Üniversite	256	1,3	1	0	10	1,78	382,16		
	Yüksek lisans	41	1,1	1	0	4	1,2	388,33		
	Doktora	10	0,6	0	0	4	1,26	285,15		
	Bilinmiyor	8	1	0,5	0	3	1,2	366,13		
	Toplam	750	1,28	1	0	14	1,82			

Tablo 4.16'nın devamı

		Baba Eğitim Düzeyi						Kruskal Wallis H Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Hareket ya da Faaliyet	Okuryazar değil	5	1,6	1	0	4	1,82	482,4		
	Okuryazar	5	1,2	1	0	4	1,64	444,4		
	İlkokul	81	0,52	0	0	6	0,94	341,07		
	Ortaokul	109	0,66	0	0	4	1,07	356,99		
	Lise	235	0,75	0	0	7	1,1	381,78	7,918	0,442
	Üniversite	256	0,73	0	0	5	1,01	386,4		
	Yüksek lisans	41	0,54	0	0	3	0,81	352,8		
	Doktora	10	0,8	0,5	0	2	0,92	411,35		
	Bilinmiyor	8	0,75	0,5	0	2	0,89	404,63		
	Toplam	750	0,7	0	0	7	1,04			
Başlıkların Açıklayıcılığı	Okuryazar değil	5	4	4	0	9	3,39	183,8		
	Okuryazar	5	5	5	3	7	1,58	208,6		
	İlkokul	81	6,32	7	0	15	3,24	321,06		
	Ortaokul	109	6,61	6	0	15	3,56	344,03		
	Lise	235	7,11	7	0	20	3,08	371,81	23,423	0,003**
	Üniversite	256	7,65	8	0	20	3,45	412,28		
	Yüksek lisans	41	7,85	8	0	17	3,53	412,21		
	Doktora	10	6,6	8	0	12	3,75	361,9		
	Bilinmiyor	8	6,63	6,5	3	10	2,33	340		
	Toplam	750	7,13	7	0	20	3,35		3-6	
Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi	Okuryazar değil	5	0	0	0	0	0	373		
	Okuryazar	5	0	0	0	0	0	373		
	İlkokul	81	0	0	0	0	0	373		
	Ortaokul	109	0	0	0	0	0	373		
	Lise	235	0,01	0	0	1	0,11	377,79	5,016	0,756
	Üniversite	256	0	0	0	1	0,06	374,46		
	Yüksek lisans	41	0,02	0	0	1	0,16	382,15		
	Doktora	10	0	0	0	0	0	373		
	Bilinmiyor	8	0	0	0	0	0	373		
	Toplam	750	0,01	0	0	1	0,08			
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	Okuryazar değil	5	0	0	0	0	0	373,5		
	Okuryazar	5	0,2	0	0	1	0,45	448,4		
	İlkokul	81	0,01	0	0	1	0,11	378,12		
	Ortaokul	109	0,03	0	0	3	0,29	376,95		
	Lise	235	0	0	0	1	0,07	375,09	38,392	0,001***
	Üniversite	256	0	0	0	0	0	373,5		
	Yüksek lisans	41	0	0	0	0	0	373,5		
	Doktora	10	0	0	0	0	0	373,5		
	Bilinmiyor	8	0	0	0	0	0	373,5		
	Toplam	750	0,01	0	0	3	0,13	1-2 6-2 7-2 8-2 9-2 5-2 4-2 3-2		

Tablo 4.16'nın devamı

		Baba Eğitim Düzeyi						Kruskal Wallis H Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Alışılmadık Görselleştirme	Okuryazar değil	5	1,8	1	0	5	2,17	485	5,43	0,711
	Okuryazar	5	1	1	0	2	1	457,3		
	İlkokul	81	0,79	0	0	11	1,59	366,83		
	Ortaokul	109	0,72	0	0	5	1,07	377,24		
	Lise	235	0,74	0	0	5	1,07	383,77		
	Üniversite	256	0,63	0	0	5	0,93	366,54		
	Yüksek lisans	41	0,61	0	0	6	1,12	355,59		
	Doktora	10	0,6	0,5	0	2	0,7	386,5		
	Bilinmiyor	8	1	1	0	3	1,07	452,13		
	Toplam	750	0,71	0	0	11	1,1			
İçsel Görselleştirme	Okuryazar değil	5	0,2	0	0	1	0,45	332,4	13,117	0,108
	Okuryazar	5	0,2	0	0	1	0,45	332,4		
	İlkokul	81	0,32	0	0	4	0,72	347,19		
	Ortaokul	109	0,32	0	0	3	0,59	360,13		
	Lise	235	0,51	0	0	6	0,9	392,53		
	Üniversite	256	0,41	0	0	4	0,72	374,24		
	Yüksek lisans	41	0,54	0	0	3	0,71	422,94		
	Doktora	10	0	0	0	0	0	263,5		
	Bilinmiyor	8	0,38	0	0	2	0,74	362,5		
	Toplam	750	0,42	0	0	6	0,76			
Sınırları Uzatma veya Geçme	Okuryazar değil	5	2,8	3	0	6	2,77	461,8	8,837	0,356
	Okuryazar	5	1,2	1	0	3	1,3	342,7		
	İlkokul	81	1,3	1	0	7	1,61	333,27		
	Ortaokul	109	1,81	1	0	7	1,98	387,26		
	Lise	235	1,58	1	0	10	1,73	377,12		
	Üniversite	256	1,65	1	0	8	1,68	386,2		
	Yüksek lisans	41	1,49	1	0	4	1,43	375,11		
	Doktora	10	1,3	1	0	3	1,16	364		
	Bilinmiyor	8	0,63	0	0	3	1,19	235,75		
	Toplam	750	1,59	1	0	10	1,72			
Mizah	Okuryazar değil	5	1,6	1	0	5	2,07	466,4	8,66	0,372
	Okuryazar	5	0,6	0	0	2	0,89	358,7		
	İlkokul	81	0,77	0	0	12	1,65	343,62		
	Ortaokul	109	0,83	1	0	4	1,03	398,28		
	Lise	235	0,69	0	0	5	1,07	360,95		
	Üniversite	256	0,78	0	0	5	1,06	385,27		
	Yüksek lisans	41	0,95	1	0	5	1,36	400,99		
	Doktora	10	0,8	0,5	0	3	1,03	394,7		
	Bilinmiyor	8	0,38	0	0	2	0,74	301,81		
	Toplam	750	0,77	0	0	12	1,16			

Tablo 4.16'nın devamı

		Baba Eğitim Düzeyi							Kruskal Wallis H Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Hayal Gücü Zenginliği	Okuryazar değil	5	1,2	0	0	4	1,79	363,6		
	Okuryazar	5	1,4	1	0	4	1,67	418,5		
	İlkokul	81	0,74	0	0	7	1,27	305,23		
	Ortaokul	109	0,95	1	0	5	1,09	370,35		
	Lise	235	0,99	1	0	5	1,2	366,49	18,244	0,019*
	Üniversite	256	1,16	1	0	7	1,14	409,58		
	Yüksek lisans	41	1	1	0	4	1,07	380,35		
	Doktora	10	0,8	1	0	3	0,92	350,2		
	Bilinmiyor	8	0,63	0,5	0	2	0,74	318,63		
	Toplam	750	1,01	1	0	7	1,17		3-6	
Hayal Gücünün Renkliliği	Okuryazar değil	5	0,6	0	0	2	0,89	408,6		
	Okuryazar	5	0,8	0	0	3	1,3	414,5		
	İlkokul	81	0,43	0	0	5	0,95	348,26		
	Ortaokul	109	0,44	0	0	4	0,73	372,79		
	Lise	235	0,48	0	0	5	0,86	369,39	5,752	0,675
	Üniversite	256	0,49	0	0	4	0,71	390,79		
	Yüksek lisans	41	0,51	0	0	3	0,81	386,68		
	Doktora	10	0,2	0	0	1	0,42	317,4		
	Bilinmiyor	8	0,38	0	0	2	0,74	348,75		
	Toplam	750	0,47	0	0	5	0,8			
Fantezi	Okuryazar değil	5	0,2	0	0	1	0,45	348,9		
	Okuryazar	5	0,6	0	0	2	0,89	434,9		
	İlkokul	81	0,42	0	0	8	1,07	373,28		
	Ortaokul	109	0,37	0	0	3	0,66	382,13		
	Lise	235	0,34	0	0	5	0,79	361,36	6,118	0,634
	Üniversite	256	1,23	0	0	211	13,18	390,47		
	Yüksek lisans	41	0,32	0	0	3	0,69	362,56		
	Doktora	10	0,2	0	0	1	0,42	348,9		
	Bilinmiyor	8	0,13	0	0	1	0,35	323,06		
	Toplam	750	0,65	0	0	211	7,73			
Şekilsel Toplam	Okuryazar değil	5	14,68	7,92	-5,68	38,72	19,44	377,2		
	Okuryazar	5	26,16	17,92	-4,88	99,32	42,34	402,7		
	İlkokul	81	9,87	5,72	-10,08	94,52	15,21	316,27		
	Ortaokul	109	10,77	8,72	-10,08	50,72	12,98	352,62		
	Lise	235	12,07	9,32	-10,08	68,72	12,78	375,15	11,844	0,158
	Üniversite	256	13,41	10,12	-7,68	236,52	18,04	399,36		
	Yüksek lisans	41	12,67	10,12	-0,68	40,52	9,45	412,02		
	Doktora	10	9,04	7,92	-10,08	26,72	10,03	343,95		
	Bilinmiyor	8	9,97	10,32	-0,08	22,32	7,72	367,75		
	Toplam	750	12,18	9,42	-10,08	236,52	15,23			

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

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Akıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 9,148; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Orijinallik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 6,972; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Başlıkların Soyutluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. (H= 15,402; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Zenginleştirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 11,902; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Erken Kapamaya Direnç puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 9,779; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında aratıcı Düşünme Şekilsel Testi Duygusal İfadeler puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 6,299; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hikaye Anlatma puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 4,824; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hareket ya da Faaliyet puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 7,918; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Başlıkların Açıklayıcılığı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 23,423; p<0,001). Farklılık, babası ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=6,32) babası üniversite mezunu olanların Başlıkların Açıklayıcılığı puanı (X=7,65) lehinedir.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 5,016; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 38,392; p<0,001). Farklılık, babası okuryazar olmayanlara kıyasla (X=0) babası okuryazar olanların Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanı (X=0,2)

lehinedir. Yine Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanı babası üniversite mezunu olanlara kıyasla (X=0) babası okuryazar olanların (X=0,2) lehinedir. Babası yüksek lisans mezunu olanlara kıyasla (X=0) babası okuryazar olanların (X=0,2) lehinedir. Babası doktora mezunu olanlara kıyasla (X=0) babası okuryazar olanların (X=0,2) lehinedir. Babasının eğitim düzeyi bilinmeyenlere kıyasla (X=0) babası okuryazar olanların (X=0,2) lehinedir. Babası lise mezunu olanlara kıyasla (X=0) babası okuryazar olanların (X=0,2) lehinedir. Babası ortaokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,03) babası okuryazar olanların (X=0,2) lehinedir. Babası ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,01) babası okuryazar olanların (X=0,2) lehinedir.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Alışılmadık Görselleştirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 5,43; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi İçsel Görselleştirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 13,117; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Sınırları Uzatma veya Geçme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 8,837; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Mizah puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 8,66; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücü Zenginliği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 18,244; p<0,001). Farklılık, babası ilkokul mezunu olanlara kıyasla (X=0,74) babası üniversite mezunu olanların Hayal Gücü Zenginliği puanı (X=1,16) lehinedir.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücünün Renkliliği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H=5,752; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Fantezi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 6,118; p>.05).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 11,844; p>.05).

Tablo 4.17. Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Aile Geliri						Kruskal Wallis H Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Sözel Akıcılık	1000 TL den az	43	31,58	28	15	68	11,98	408,26	1,182	0,757
	1000-1500 TL arası	112	30,06	28	10	74	12,08	379,59		
	1500-2000 TL arası	145	29,7	28	7	77	11,72	375,2		
	2000 TL ve üzeri	450	29,1	28	0	79	11,68	371,45		
	Toplam	750	29,5	28	0	79	11,76			
Sözel Esneklik	1000 TL den az	43	18,79	18	9	34	5,83	410,2	1,329	0,722
	1000-1500 TL arası	112	17,86	17	6	39	6,06	377,2		
	1500-2000 TL arası	145	17,63	17	6	37	5,7	367,4		
	2000 TL ve üzeri	450	17,51	17	0	37	5,91	374,37		
	Toplam	750	17,66	17	0	39	5,88			
Sözel Orijinallik	1000 TL den az	43	12,67	10	3	32	7,79	395,42	0,914	0,822
	1000-1500 TL arası	112	11,57	10	1	42	7,43	367,02		
	1500-2000 TL arası	145	11,96	11	1	51	7,3	385,25		
	2000 TL ve üzeri	450	11,65	10	0	39	7,11	372,57		
	Toplam	750	11,76	10	0	51	7,22			
Sözel Toplam	1000 TL den az	43	55,91	50,86	22,86	121,86	23,73	406,24	0,925	0,819
	1000-1500 TL arası	112	52,35	48,36	12,86	135,86	24,45	373,43		
	1500-2000 TL arası	145	52,15	48,86	6,86	131,86	23,05	374,93		
	2000 TL ve üzeri	450	51,13	47,86	-7,14	141,86	23,03	373,26		
	Toplam	750	51,78	48,86	-7,14	141,86	23,27			

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

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Sözel Akıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 1,182; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Sözel Esneklik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 1,329; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Sözel Orijinallik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 0,914; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Sözel Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 0,925; p>.05).

Tablo 4.18. Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Aile Geliri						Kruskal Wallis H Testi		
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Şekilsel Akıcılık	1000 TL den az	43	13,51	12	4	27	6,04	410,21	1,652	0,648
	1000-1500 TL arası	112	12,71	12	0	40	6,18	376,84		
	1500-2000 TL arası	145	12,91	12	0	40	6,77	383,09		
	2000 TL ve üzeri	450	12,32	11	0	40	5,74	369,4		
	Toplam	750	12,56	12	0	40	6,03			
Şekilsel Orijinallik	1000 TL den az	43	5,35	5	0	15	3,18	381,49	0,06	0,996
	1000-1500 TL arası	112	5,3	5	0	15	3,4	372,7		
	1500-2000 TL arası	145	5,14	5	0	15	3,14	374,21		
	2000 TL ve üzeri	450	5,24	5	0	27	3,18	376,04		
	Toplam	750	5,24	5	0	27	3,2			
Başlıkların Soyutluğu	1000 TL den az	43	4,42	2	0	18	4,61	392,48	7,078	0,069
	1000-1500 TL arası	112	3,21	2	0	27	4,21	326,29		
	1500-2000 TL arası	145	3,94	3	0	19	3,9	388,14		
	2000 TL ve üzeri	450	3,74	3	0	21	3,62	382,05		
	Toplam	750	3,74	2,5	0	27	3,83			
Zenginleştirme	1000 TL den az	43	8,93	8	5	15	2,91	392,85	0,95	0,813
	1000-1500 TL arası	112	8,4	8	0	18	3,03	362,97		
	1500-2000 TL arası	145	8,53	8	0	16	2,96	384,77		
	2000 TL ve üzeri	450	8,46	8	0	17	2,7	373,97		
	Toplam	750	8,49	8	0	18	2,81			
Erken kapamaya direnç	1000 TL den az	43	2,26	1	0	14	3,18	402,56	2,743	0,433
	1000-1500 TL arası	112	1,47	1	0	11	1,91	354,66		
	1500-2000 TL arası	145	1,74	1	0	10	2,37	363,43		
	2000 TL ve üzeri	450	1,88	1	0	14	2,51	381,99		
	Toplam	750	1,81	1	0	14	2,45			
Duygusal İfadeler	1000 TL den az	43	0,56	0	0	5	1,08	412,17	4,031	0,258
	1000-1500 TL arası	112	0,35	0	0	3	0,73	370,65		
	1500-2000 TL arası	145	0,38	0	0	3	0,69	389,31		
	2000 TL ve üzeri	450	0,31	0	0	5	0,66	368,75		
	Toplam	750	0,34	0	0	5	0,71			
Hikaye Anlatma	1000 TL den az	43	1,81	1	0	10	2,24	426,6	7,015	0,071
	1000-1500 TL arası	112	1,13	0	0	14	1,98	351,94		
	1500-2000 TL arası	145	1,49	1	0	8	1,86	400,51		
	2000 TL ve üzeri	450	1,2	1	0	9	1,71	368,42		
	Toplam	750	1,28	1	0	14	1,82			
Hareket ya da Faaliyet	1000 TL den az	43	0,86	1	0	4	1,01	415,23	3,202	0,361
	1000-1500 TL arası	112	0,59	0	0	4	0,93	355,69		
	1500-2000 TL arası	145	0,73	0	0	5	1,07	382,37		
	2000 TL ve üzeri	450	0,71	0	0	7	1,06	374,42		
	Toplam	750	0,7	0	0	7	1,04			
Başlıkların Açıklayıcılığı	1000 TL den az	43	6,63	6	0	17	3,48	321,05	9,509	0,023*
	1000-1500 TL arası	112	6,79	7	0	16	3,4	349,18		
	1500-2000 TL arası	145	6,86	7	0	20	3,39	352,96		
	2000 TL ve üzeri	450	7,35	7,5	0	20	3,31	394,52		
	Toplam	750	7,13	7	0	20	3,35	1-4 2-4 3-4		
	Toplam	750	5	4,87	-2,13	17,87	3,35	1-4 2-4 3-4		

Tablo 4.18'in devamı

		Aile Geliri						Kruskal Wallis H Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi	1000 TL den az	43	0	0	0	0	0	373	1,682	0,641
	1000-1500 TL arası	112	0,01	0	0	1	0,09	376,35		
	1500-2000 TL arası	145	0	0	0	0	0	373		
	2000 TL ve üzeri	450	0,01	0	0	1	0,09	376,33		
	Toplam	750	0,01	0	0	1	0,08			
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	1000 TL den az	43	0,07	0	0	3	0,46	382,26	3,742	0,291
	1000-1500 TL arası	112	0,01	0	0	1	0,09	376,84		
	1500-2000 TL arası	145	0	0	0	0	0	373,5		
	2000 TL ve üzeri	450	0	0	0	1	0,07	375,16		
	Toplam	750	0,01	0	0	3	0,13			
Alışılmadık Görselleştirme	1000 TL den az	43	1,02	1	0	11	1,82	413,62	1,802	0,615
	1000-1500 TL arası	112	0,68	0	0	5	0,98	374,77		
	1500-2000 TL arası	145	0,74	0	0	5	1,14	372,27		
	2000 TL ve üzeri	450	0,67	0	0	6	1,03	373,08		
	Toplam	750	0,71	0	0	11	1,1			
İçsel Görselleştirme	1000 TL den az	43	0,74	0	0	4	1,22	414,58	4,881	0,181
	1000-1500 TL arası	112	0,33	0	0	3	0,69	350,08		
	1500-2000 TL arası	145	0,37	0	0	3	0,64	371,29		
	2000 TL ve üzeri	450	0,42	0	0	6	0,75	379,45		
	Toplam	750	0,42	0	0	6	0,76			
Sınırları Uzatma veya Geçme	1000 TL den az	43	2,02	2	0	7	2,08	414,78	2,356	0,502
	1000-1500 TL arası	112	1,55	1	0	10	1,93	357,76		
	1500-2000 TL arası	145	1,56	1	0	6	1,55	379,35		
	2000 TL ve üzeri	450	1,57	1	0	8	1,68	374,92		
	Toplam	750	1,59	1	0	10	1,72			
Mizah	1000 TL den az	43	1,02	1	0	12	1,97	402,98	1,91	0,591
	1000-1500 TL arası	112	0,7	0	0	5	1,06	365,53		
	1500-2000 TL arası	145	0,81	0	0	5	1,09	387,71		
	2000 TL ve üzeri	450	0,74	0	0	5	1,1	371,42		
	Toplam	750	0,77	0	0	12	1,16			
Hayal Gücü Zenginliği	1000 TL den az	43	0,93	0	0	7	1,39	343,34	2,975	0,395
	1000-1500 TL arası	112	0,95	1	0	5	1,19	358,58		
	1500-2000 TL arası	145	0,99	1	0	5	1,19	368,56		
	2000 TL ve üzeri	450	1,04	1	0	7	1,14	385,02		
	Toplam	750	1,01	1	0	7	1,17			
Hayal Gücünün Renkliliği	1000 TL den az	43	0,49	0	0	3	0,74	387,55	2,365	0,5
	1000-1500 TL arası	112	0,45	0	0	4	0,87	357,4		
	1500-2000 TL arası	145	0,43	0	0	5	0,79	365,49		
	2000 TL ve üzeri	450	0,49	0	0	5	0,79	382,08		
	Toplam	750	0,47	0	0	5	0,8			
Fantezi	1000 TL den az	43	0,51	0	0	8	1,32	385	0,417	0,937
	1000-1500 TL arası	112	0,34	0	0	3	0,64	375,56		
	1500-2000 TL arası	145	0,42	0	0	4	0,82	380,93		
	2000 TL ve üzeri	450	0,82	0	0	211	9,96	372,83		
	Toplam	750	0,65	0	0	211	7,73			

Tablo 4.18'in devamı

		Aile Geliri						Kruskal Wallis H Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Şekilsel Toplam	1000 TL den az	43	14,49	9,32	-2,48	94,52	17,38	398,93	2,104	0,551
	1000-1500 TL arası	112	10,68	8,72	-10,08	68,72	12,57	351,28		
	1500-2000 TL arası	145	11,9	9,72	-10,08	53,72	12,8	373,49		
	2000 TL ve üzeri	450	12,43	9,52	-10,08	236,52	16,3	379,94		
	Toplam	750	12,18	9,42	-10,08	236,52	15,23			

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

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Akıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H=1,652; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Orijinallik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 0,06; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Başlıkların Soyutluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 7,078; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Zenginleştirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 0,95; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Erken Kapamaya Direnç puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 2,743; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Duygusal İfadeler puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 4,031; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hikaye Anlatma puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 7,015; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hareket ya da Faaliyet puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 3,202; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşüme Şekilsel Testi Başlıkların Açıklayıcılığı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 9,509; p<0,05). Farklılık, Aylık geliri 1000 TL den az olanlara (X=6,63) kıyasla aylık geliri 2000 TL ve üzerinde olanların (X=7,35) lehinedir. Aylık geliri 1000-1500 TL

arasında olanlara kıyasla (X=6,79) aylık geliri 2000 TL ve üzerinde olanların (X=7,35) lehinedir. Aylık geliri 1500-2000 TL arasında olanlara kıyasla (X=6,86) aylık geliri 2000 TL ve üzerinde olanlar (X=7,35) lehinedir.

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 1,682; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 3,742; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Alışılmadık Görselleştirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 1,802; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi İçsel Görselleştirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 4,881; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Sınırları Uzatma veya Geçme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H=2, 356; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Mizah puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 1,91; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücü Zenginliği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 2,975; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşüme Şekilsel Testi Hayal Gücünün Renkliliği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 2,365; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Fantezi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 0,417; p>.05).

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri arasında Yaratıcı Düşünme Şekilsel Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 2,104; p>.05).

Tablo 4.19. Öğrencilerin Cinsiyete Göre TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Cinsiyet						Mann Whitney U Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Sözel Akıcılık	Kız	418	31,3	29	6	77	11,97	408,54	-4,689	0,001***
	Erkek	332	27,24	26	0	79	11,11	333,9		
	Toplam	750	29,5	28	0	79	11,76			
Sözel Esneklik	Kız	418	18,52	18	3	38	5,88	407,01	-4,477	0,001***
	Erkek	332	16,57	16	0	39	5,71	335,83		
	Toplam	750	17,66	17	0	39	5,88			
Sözel Orijinallik	Kız	418	12,79	11	1	51	7,77	404,06	-4,057	0,001***
	Erkek	332	10,46	9	0	33	6,25	339,54		
	Toplam	750	11,76	10	0	51	7,22			
Sözel Toplam	Kız	418	55,47	51,36	4,86	135,86	23,83	409,11	-4,768	0,001***
	Erkek	332	47,13	44,36	-7,14	141,86	21,7	333,18		
	Toplam	750	51,78	48,86	-7,14	141,86	23,27			

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

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Sözel Akıcılık puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,689; p<0,001). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=27,24) kız öğrencilerin (X=31,3) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Sözel Esneklik puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,477; p<0,001). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=16,57) kız öğrencilerin (X=18,52) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Sözel Orijinallik puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,057; p<0,001). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=10,46) kız öğrencilerin (X=12,79) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Sözel Toplam puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,768; p<0,001). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=47,13) kız öğrencilerin (X=55,47) puanları lehinedir.

Tablo 4.20. Öğrencilerin Cinsiyete Göre TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Cinsiyet						Mann Whitney U Testi	
		n	**Mean**	**Median**	**Min**	**Max**	**ss**	**Sıra Ort.**	**z**	**p**
Şekilsel Akıcılık	Kız	418	12,97	12	0	40	6,2	391,4		
	Erkek	332	12,04	11	0	40	5,78	355,48	-2,263	**0,024***
	Toplam	750	12,56	12	0	40	6,03			
Şekilsel Orijinallik	Kız	418	5,81	5	0	27	3,36	414,03		
	Erkek	332	4,51	4	0	15	2,83	326,99	-5,493	**0,001*****
	Toplam	750	5,24	5	0	27	3,2			
Başlıkların Soyutluğu	Kız	418	4,11	3	0	27	4,13	394,63		
	Erkek	332	3,27	2	0	21	3,38	351,41	-2,739	**0,006****
	Toplam	750	3,74	2,5	0	27	3,83			
Zenginleştirme	Kız	418	9	9	0	18	2,79	415,43		
	Erkek	332	7,85	8	0	17	2,71	325,22	-5,699	**0,001*****
	Toplam	750	8,49	8	0	18	2,81			
Erken Kapamaya Direnç	Kız	418	2,06	1	0	14	2,6	398,57		
	Erkek	332	1,51	1	0	14	2,21	346,45	-3,387	**0,001*****
	Toplam	750	1,81	1	0	14	2,45			
Duygusal İfadeler	Kız	418	0,38	0	0	5	0,71	386,72		
	Erkek	332	0,3	0	0	5	0,7	361,38	-2,1	0,036*
	Toplam	750	0,34	0	0	5	0,71			
Hikaye Anlatma	Kız	418	1,5	1	0	14	2,01	398,06		
	Erkek	332	1,01	0	0	9	1,51	347,09	-3,424	0,001***
	Toplam	750	1,28	1	0	14	1,82			
Hareket ya da Faaliyet	Kız	418	0,8	0	0	7	1,1	392,11		
	Erkek	332	0,58	0	0	6	0,94	354,59	-2,646	0,008**
	Toplam	750	0,7	0	0	7	1,04			
Başlıkların Açıklayıcılığı	Kız	418	7,55	7,5	0	20	3,53	400,91		
	Erkek	332	6,6	7	0	16	3,04	343,51	-3,623	0,001***
	Toplam	750	7,13	7	0	20	3,35			
Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi	Kız	418	0	0	0	1	0,07	374,79		
	Erkek	332	0,01	0	0	1	0,09	376,39	-0,71	0,478
	Toplam	750	0,01	0	0	1	0,08			
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	Kız	418	0,01	0	0	3	0,16	376,19		
	Erkek	332	0	0	0	1	0,05	374,63	-0,779	0,436
	Toplam	750	0,01	0	0	3	0,13			
Alışılmadık Görselleştirme	Kız	418	0,75	0	0	5	1,04	389,5		
	Erkek	332	0,65	0	0	11	1,18	357,87	-2,236	0,025*
	Toplam	750	0,71	0	0	11	1,1			
İçsel Görselleştirme	Kız	418	0,51	0	0	6	0,84	398,05		
	Erkek	332	0,29	0	0	4	0,63	347,11	-3,984	0,001***
	Toplam	750	0,42	0	0	6	0,76			
Sınırları Uzatma veya Geçme	Kız	418	1,76	1	0	10	1,83	394,51		
	Erkek	332	1,38	1	0	7	1,55	351,56	-2,782	0,005**
	Toplam	750	1,59	1	0	10	1,72			
Mizah	Kız	418	0,89	1	0	5	1,16	400,35		
	Erkek	332	0,61	0	0	12	1,14	344,21	-3,914	0,001***
	Toplam	750	0,77	0	0	12	1,16			

Tablo 4.20'nin devamı

		Cinsiyet						Mann Whitney U Testi	
		n	**Mean**	**Median**	**Min**	**Max**	**ss**	**Sıra Ort.**	**z**	**p**
Hayal Gücü Zenginliği	Kız	418	1,11	1	0	5	1,18	395,26	-2,97	0,003**
	Erkek	332	0,89	1	0	7	1,15	350,62		
	Toplam	750	1,01	1	0	7	1,17			
Hayal Gücünün Renkliliği	Kız	418	0,48	0	0	5	0,77	379,18	-0,627	0,53
	Erkek	332	0,46	0	0	5	0,83	370,86		
	Toplam	750	0,47	0	0	5	0,8			
Fantezi	Kız	418	0,9	0	0	211	10,33	384,32	-1,641	0,101
	Erkek	332	0,34	0	0	8	0,82	364,4		
	Toplam	750	0,65	0	0	211	7,73			
Şekilsel Toplam	Kız	418	14,29	10,62	-10,08	236,52	17,34	408,21	-4,64	0,001***
	Erkek	332	9,54	7,92	-10,08	94,52	11,55	334,31		
	Toplam	750	12,18	9,42	-10,08	236,52	15,23			

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

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Şekilsel Akıcılık puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,263; p<0,05). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=12,04) kız öğrencilerin (X=12,97) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Şekilsel Orijinallik puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -5,493; p<0,05). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=4,51) kız öğrencilerin (X=5,81) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Başlıkların Soyutluğu puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,739; p<0,001). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=3,27) kız öğrencilerin (X=4,11) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Zenginleştirme puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -5,699; p<0,001). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=7,85) kız öğrencilerin (X=9) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Erken Kapamaya Direnç puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,387; p<0,001). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=1,51) kız öğrencilerin (X=2,06) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Şekilsel Testi Duygusal İfadeler puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,1; p<0,05). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=0,3) kız öğrencilerin (X=0,38) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Şekilsel Testi Hikaye Anlatma puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,424; p<0,001). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=1,01) kız öğrencilerin (X=1,5) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Şekilsel Testi Hareket ya da Faaliyet puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,646; p<0,001). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=0,58) kız öğrencilerin (X=0,8) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Şekilsel Testi Başlıkların Açıklayıcılığı puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,623; p<0,001). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=6,6) kız öğrencilerin (X=7,55) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Şekilsel Testi Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -0,71; p>.05).

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Şekilsel Testi Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -0,779; p>.05).

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Şekilsel Testi Alışılmadık Görselleştirme puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,236; p<0,05). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=0,65) kız öğrencilerin (X=0,75) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Şekilsel Testi İçsel Görselleştirme puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,984; p<0,001). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=0,29) kız öğrencilerin (X=0,51) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Şekilsel Testi Sınırları Uzatma veya Geçme puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,782; p<0,001). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=1,38) kız öğrencilerin (X=1,76) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Şekilsel Testi Mizah puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,914; p<0,001). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=0,61 kız öğrencilerin (X=0,89) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Şekilsel Testi Hayal Gücü Zenginliği puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,97; p<0,001). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=0,89) kız öğrencilerin (X=1,11) puanları lehinedir.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Şekilsel Testi Hayal Gücünün Renkliliği puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -0,627; p>.05).

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Şekilsel Testi Fantezi puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -1,641; p>.05).

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından Şekilsel Toplam puanları arasında yapılan Mann Witney U testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,64; p<0,001). Farklılık, erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla (X=9,54) kız öğrencilerin (X=14,29) puanları lehinedir.

Tablo 4.21. Güzel Sanatlar Lisesinde ve Diğer Lise Türlerinde (Anadolu ve Fen Lisesi) Öğrenim Gören Öğrencilerin TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Okul Türü						Kruskal Wallis H Testi		
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Sözel Akıcılık	Güzel sanatlar	294	34,46	33	4	79	13,27	461,78	86,942	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	25,09	24	0	62	8,85	291,41		
	Fen lisesi	199	27,88	27	0	59	9,83	356,64		
	Toplam	750	29,5	28	0	79	11,76	2-3 2-1 3-1		
Sözel Esneklik	Güzel sanatlar	294	20,23	20	3	39	6,43	464,54	88,058	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	15,47	15	0	29	4,56	296,07		
	Fen lisesi	199	16,68	17	0	32	5,08	346,54		
	Toplam	750	17,66	17	0	39	5,88	2-3 2-1 3-1		
Sözel Orijinallik	Güzel sanatlar	294	15,56	14	0	51	8,53	481,37	116,578	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	9,08	9	0	31	4,68	299,34		
	Fen lisesi	199	9,61	9	0	29	5,09	317,45		
	Toplam	750	11,76	10	0	51	7,22	2-1 3-1		
Sözel Toplam	Güzel sanatlar	294	63,11	59,86	-0,14	141,86	26,05	475,51	109,379	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	42,5	40,86	-7,14	97,86	16,79	288,61		
	Fen lisesi	199	47,03	45,86	-7,14	108,86	18,83	339,95		
	Toplam	750	51,78	48,86	-7,14	141,86	23,27	2-3 2-1 3-1		

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

Öğrencilerin okul türleri Sözel Akıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 86,942; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=25,09) Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin (X=27,88) lehinedir. Anadolu Lisesinde öğrencim gören öğrencilere kıyasla (X=25,09) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=34,46) lehinedir. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=27,88) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=34,46) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Sözel Esneklik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 88,058; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=15,47) Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin (X=16,68) lehinedir. Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=15,47) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=20,23) lehinedir. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=16,68) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=20,23) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Sözel Orijinallik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 116,578; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=9,08) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören

öğrenciler (X=15,56) lehinedir. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=9,61) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=15,56) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Sözel Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 109,379; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=42,5) Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=47,03) lehinedir. Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=42,5) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=63,11) lehinedir. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=47,03) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=63,11) lehinedir.

Tablo 4.22. Güzel Sanatlar Lisesinde ve Diğer Lise Türlerinde (Anadolu ve Fen Lisesi) Öğrenim Gören Öğrencilerin TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Okul Türü						Kruskal Wallis H Testi		
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Şekilsel Akıcılık	Güzel sanatlar	294	15,04	15	0	40	6,73	461,82	90,928	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	11,66	11	0	33	4,9	352,79		
	Fen lisesi	199	10,06	10	0	37	4,82	277,31		
	Toplam	750	12,56	12	0	40	6,03		3-2 3-1 2-1	
Şekilsel Orijinallik	Güzel sanatlar	294	6,07	6	0	27	3,52	428,9	29,723	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	4,72	5	0	17	3,1	339,46		
	Fen lisesi	199	4,66	5	0	14	2,51	343,14		
	Toplam	750	5,24	5	0	27	3,2		2-1 3-1	
Başlıkların Soyutluğu	Güzel sanatlar	294	5,77	4	0	27	4,82	479,24	120,692	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	2,16	2	0	13	2,06	284,04		
	Fen lisesi	199	2,78	2	0	13	2,34	340,35		
	Toplam	750	3,74	2,5	0	27	3,83		2-3 2-1 3-1	
Zenginleştirme	Güzel sanatlar	294	9,93	10	3	18	2,79	481,52	117,528	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	7,6	7	0	15	2,66	311,92		
	Fen lisesi	199	7,53	8	0	14	2,06	300,98		
	Toplam	750	8,49	8	0	18	2,81		3-1 2-1	
Erken Kapamaya Direnç	Güzel sanatlar	294	2,94	2	0	14	3,04	477,06	113,901	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	1,04	1	0	8	1,49	307,31		
	Fen lisesi	199	1,15	1	0	10	1,73	313,52		
	Toplam	750	1,81	1	0	14	2,45		2-1 3-1	
Duygusal İfadeler	Güzel sanatlar	294	0,63	0	0	5	0,95	439,04	72,671	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	0,15	0	0	2	0,39	331,57		
	Fen lisesi	199	0,17	0	0	2	0,39	338,35		
	Toplam	750	0,34	0	0	5	0,71		2-1 3-1	
Hikaye Anlatma	Güzel sanatlar	294	2,51	2	0	14	2,2	516,8	236,541	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	0,56	0	0	5	0,94	293,39		
	Fen lisesi	199	0,4	0	0	3	0,7	272,78		
	Toplam	750	1,28	1	0	14	1,82		3-1 2-1	

Tablo 4.22'nin devamı

		Okul Türü						Kruskal Wallis H Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Hareket ya da Faaliyet	Güzel sanatlar	294	1,18	1	0	7	1,29	459,7	92,518	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	0,38	0	0	4	0,69	316,15		
	Fen lisesi	199	0,42	0	0	3	0,68	327,75		
	Toplam	750	0,7	0	0	7	1,04		2-1 3-1	
Başlıkların Açıklayıcılığı	Güzel sanatlar	294	6,87	7	0	17	3,29	355,86	4,733	0,094
	Anadolu Lisesi	257	7,19	7	0	20	3,49	380,65		
	Fen lisesi	199	7,44	8	0	20	3,26	397,87		
	Toplam	750	7,13	7	0	20	3,35			
Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi	Güzel sanatlar	294	0	0	0	1	0,06	374,28	1,525	0,466
	Anadolu Lisesi	257	0,01	0	0	1	0,11	377,38		
	Fen lisesi	199	0,01	0	0	1	0,07	374,88		
	Toplam	750	0,01	0	0	1	0,08			
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	Güzel sanatlar	294	0,01	0	0	3	0,18	376,05	2,326	0,313
	Anadolu Lisesi	257	0	0	0	0	0	373,5		
	Fen lisesi	199	0,01	0	0	1	0,1	377,26		
	Toplam	750	0,01	0	0	3	0,13			
Alışılmadık Görselleştirme	Güzel sanatlar	294	1,32	1	0	11	1,42	481,84	147,807	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	0,33	0	0	3	0,61	308,32		
	Fen lisesi	199	0,29	0	0	2	0,47	305,15		
	Toplam	750	0,71	0	0	11	1,1		3-1 2-1	
İçsel Görselleştirme	Güzel sanatlar	294	0,64	0	0	6	1	414,03	23,925	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	0,28	0	0	2	0,52	353,84		
	Fen lisesi	199	0,26	0	0	3	0,49	346,55		
	Toplam	750	0,42	0	0	6	0,76		3-1 2-1	
Sınırları Uzatma veya Geçme	Güzel sanatlar	294	2,22	2	0	10	2,06	441,07	47,165	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	1,21	1	0	8	1,37	334,18		
	Fen lisesi	199	1,16	1	0	7	1,24	331,99		
	Toplam	750	1,59	1	0	10	1,72		3-1 2-1	
Mizah	Güzel sanatlar	294	1,31	1	0	12	1,44	470,91	116,766	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	0,46	0	0	5	0,8	322,42		
	Fen lisesi	199	0,36	0	0	4	0,68	303,09		
	Toplam	750	0,77	0	0	12	1,16		3-1 2-1	
Hayal Gücü Zenginliği	Güzel sanatlar	294	1,4	1	0	7	1,42	432,04	40,762	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	0,68	0	0	4	0,83	322,69		
	Fen lisesi	199	0,86	1	0	4	0,94	360,18		
	Toplam	750	1,01	1	0	7	1,17		2-1 3-1	
Hayal Gücünün Renkliliği	Güzel sanatlar	294	0,67	0	0	5	1,01	408,55	35,009	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	0,23	0	0	3	0,5	321,98		
	Fen lisesi	199	0,49	0	0	3	0,66	395,8		
	Toplam	750	0,47	0	0	5	0,8		2-3 2-1	
Fantezi	Güzel sanatlar	294	1,32	0	0	211	12,31	421,43	37,648	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	0,21	0	0	3	0,48	342,76		
	Fen lisesi	199	0,26	0	0	3	0,61	349,92		
	Toplam	750	0,65	0	0	211	7,73		2-1 3-1	
Şekilsel Toplam	Güzel sanatlar	294	19,52	16,82	-6,88	236,52	19,94	486,61	127,272	0,001***
	Anadolu Lisesi	257	7,39	6,72	-10,08	40,52	8,98	301,33		
	Fen lisesi	199	7,54	7,52	-10,08	34,32	7,31	307,13		
	Toplam	750	12,18	9,42	-10,08	236,52	15,23		2-1 3-1	

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

Öğrencilerin okul türleri Şekilsel Akıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 90,928; p<0,001). Farklılık, Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=10,06) Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=11,66) lehinedir. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=10,06) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=15,04) lehinedir. Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=11,66) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=15,04) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Şekilsel Orijinallik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 29,723; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin (X=4,72) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=6,07) lehinedir. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=4,66) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=6,07).

Öğrencilerin okul türleri Başlıkların Soyutluğu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 120,692; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=2,16) Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=2,78) lehinedir. Anadolu Lisesinde öğrenim görenlere kıyasla (X=2,16) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=5,77) lehinedir. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=2,78) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=5,77) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Zenginleştirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 117,528; p<0,001). Farklılık, Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler kıyasla (X=7,53) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=9,93) lehinedir. Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=7,6) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=9,93) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Erken Kapamaya Direnç puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 113,901; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=1,04) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=2,94) lehinedir. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=1,15) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=2,94) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Duygusal İfadeler puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 72,671; p<0,001).

Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,15) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=0,63) lehinedir. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,17) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=0,63) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hikaye Anlatma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 236,541; p<0,001). Farklılık, Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,4) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=2,51) lehinedir. Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,56) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=2,51) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hareket ya da Faaliyet puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 92,518; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,38) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=1,18) lehinedir. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,42) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=1,18) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Başlıkların Açıklayıcılığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 4,733; p>.05).

Öğrencilerin okul türleri Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 1,525; p>.05).

Öğrencilerin okul türleri Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 2,326; p>.05).

Öğrencilerin okul türleri Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Alışılmadık Görselleştirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 147,807; p<0,001). Farklılık, Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,29) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=1,32) lehinedir. Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,33) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=1,32) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi İçsel Görselleştirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 23,925; p<0,001). Farklılık, Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,26) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=0,64) lehinedir. Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,28) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=0,64) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Sınırları Uzatma veya Geçme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 47,165; p<0,001). Farklılık, Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=1,16) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=2,22) lehinedir. Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=1,21) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=2,22) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Mizah puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 116,766; p<0,001). Farklılık, Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,36) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=1,31) lehinedir. Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,46) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=1,31) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücü Zenginliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 40,762; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,68) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=1,4) lehinedir. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,86) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=1,4) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücünün Renkliliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 35,009; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,23) Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=0,49) lehinedir. Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,23) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=0,67) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Fantezi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 37,648; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,21) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=1,32) lehinedir. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,26) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=1,32) lehinedir.

Öğrencilerin okul türleri Yaratıcı Düşünme Şekilsel Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 127,272; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=7,39) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=19,52) lehinedir. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=7,54) Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (X=19,52) lehinedir.

Tablo 4.23. Anadolu ve Fen Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Okul Türü						Mann Whitney U Testi		
		n	**Mean**	**Median**	**Min**	**Max**	**ss**	**Sıra Ort.**	**z**	**p**
Sözel Akıcılık	Anadolu Lisesi	257	25,09	24	0	62	8,85	209,87	-3,434	0,001***
	Fen lisesi	199	27,88	27	0	59	9,83	252,57		
	Toplam	456	26,3	25	0	62	9,39			
Sözel Esneklik	Anadolu Lisesi	257	15,47	15	0	29	4,56	214,23	-2,635	0,008**
	Fen lisesi	199	16,68	17	0	32	5,08	246,93		
	Toplam	456	16	16	0	32	4,83			
Sözel Orijinallik	Anadolu Lisesi	257	9,08	9	0	31	4,68	223,36	-0,949	0,343
	Fen lisesi	199	9,61	9	0	29	5,09	235,14		
	Toplam	456	9,31	9	0	31	4,87			
Sözel Toplam	Anadolu Lisesi	257	42,5	40,86	-7,14	97,86	16,79	213,72	-2,723	0,006**
	Fen lisesi	199	47,03	45,86	-7,14	108,86	18,83	247,59		
	Toplam	456	44,48	42,86	-7,14	108,86	17,83			

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

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sözel Akıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3, 434; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=25,09) Fen Lisesinde öğrenim gören (X=27,88) öğrenciler lehinedir.

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sözel Esneklik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -

2,635; p<0,05). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=15,47) Fen Lisesinde öğrenim gören (X=16,68) öğrenciler lehinedir.

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sözel Orijinallik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 949; p>.05).

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Sözel Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,723; p<0,05). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=42,5) Fen Lisesinde öğrenim gören (X=47,03) öğrenciler lehinedir.

Tablo 4.24. Anadolu ve Fen Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Okul Türü						Mann Whitney U Testi	
		n	**Mean**	**Median**	**Min**	**Max**	**ss**	**Sıra Ort.**	**z**	**p**
Şekilsel Akıcılık	Anadolu Lisesi	257	11,66	11	0	33	4,9	250,18		
	Fen lisesi	199	10,06	10	0	37	4,82	200,5	-4,008	0,001***
	Toplam	456	10,96	10	0	37	4,92			
Şekilsel Orijinallik	Anadolu Lisesi	257	4,72	5	0	17	3,1	226,83		
	Fen lisesi	199	4,66	5	0	14	2,51	230,66	-0,309	0,757
	Toplam	456	4,7	5	0	17	2,85			
Başlıkların Soyutluğu	Anadolu Lisesi	257	2,16	2	0	13	2,06	211,4		
	Fen lisesi	199	2,78	2	0	13	2,34	250,59	-3,207	0,001***
	Toplam	456	2,43	2	0	13	2,2			
Zenginleştirme	Anadolu Lisesi	257	7,6	7	0	15	2,66	230		
	Fen lisesi	199	7,53	8	0	14	2,06	226,56	-0,279	0,78
	Toplam	456	7,57	8	0	15	2,41			
Erken Kapamaya Direnç	Anadolu Lisesi	257	1,04	1	0	8	1,49	227,13		
	Fen lisesi	199	1,15	1	0	10	1,73	230,27	-0,27	0,787
	Toplam	456	1,09	1	0	10	1,6			
Duygusal İfadeler	Anadolu Lisesi	257	0,15	0	0	2	0,39	226,55		
	Fen lisesi	199	0,17	0	0	2	0,39	231,01	-0,58	0,562
	Toplam	456	0,16	0	0	2	0,39			
Hikaye Anlatma	Anadolu Lisesi	257	0,56	0	0	5	0,94	234,04		
	Fen lisesi	199	0,4	0	0	3	0,7	221,35	-1,232	0,218
	Toplam	456	0,49	0	0	5	0,85			
Hareket ya da Faaliyet	Anadolu Lisesi	257	0,38	0	0	4	0,69	225,13		
	Fen lisesi	199	0,42	0	0	3	0,68	232,85	-0,77	0,441
	Toplam	456	0,4	0	0	4	0,68			
Başlıkların Açıklayıcılığı	Anadolu Lisesi	257	7,19	7	0	20	3,49	223,94		
	Fen lisesi	199	7,44	8	0	20	3,26	234,39	-0,845	0,398
	Toplam	456	7,3	7	0	20	3,39			
Tamamlanmamış Şekillerin Bir.	Anadolu Lisesi	257	0,01	0	0	1	0,11	229,16		
	Fen lisesi	199	0,01	0	0	1	0,07	227,65	-0,754	0,451
	Toplam	456	0,01	0	0	1	0,09			

Tablo 4.24'ün devamı

		Okul Türü						Mann Whitney U Testi	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Tamamlanmamış Çizgilerin Sent.	Anadolu Lisesi	257	0	0	0	0	0	227,5		
	Fen lisesi	199	0,01	0	0	1	0,1	229,79	-1,609	0,108
	Toplam	456	0	0	0	1	0,07			
Alışılmadık Görselleştirme	Anadolu Lisesi	257	0,33	0	0	3	0,61	228,68		
	Fen lisesi	199	0,29	0	0	2	0,47	228,27	-0,042	0,967
	Toplam	456	0,31	0	0	3	0,55			
İçsel Görselleştirme	Anadolu Lisesi	257	0,28	0	0	2	0,52	230,5		
	Fen lisesi	199	0,26	0	0	3	0,49	225,91	-0,493	0,622
	Toplam	456	0,27	0	0	3	0,51			
Sınırları Uzatma veya Geçme	Anadolu Lisesi	257	1,21	1	0	8	1,37	228,53		
	Fen lisesi	199	1,16	1	0	7	1,24	228,46	-0,005	0,996
	Toplam	456	1,19	1	0	8	1,31			
Mizah	Anadolu Lisesi	257	0,46	0	0	5	0,8	233,63		
	Fen lisesi	199	0,36	0	0	4	0,68	221,88	-1,165	0,244
	Toplam	456	0,42	0	0	5	0,75			
Hayal Gücü Zenginliği	Anadolu Lisesi	257	0,68	0	0	4	0,83	218,03		
	Fen lisesi	199	0,86	1	0	4	0,94	242,02	-2,091	0,037*
	Toplam	456	0,76	1	0	4	0,88			
Hayal Gücünün Renkliliği	Anadolu Lisesi	257	0,23	0	0	3	0,5	208,2		
	Fen lisesi	199	0,49	0	0	3	0,66	254,72	-4,711	0,001***
	Toplam	456	0,34	0	0	3	0,59			
Fantezi	Anadolu Lisesi	257	0,21	0	0	3	0,48	226,69		
	Fen lisesi	199	0,26	0	0	3	0,61	230,84	-0,498	0,618
	Toplam	456	0,23	0	0	3	0,54			
Şekilsel Toplam	Anadolu Lisesi	257	7,39	6,72	-10,08	40,52	8,98	225,4		
	Fen lisesi	199	7,54	7,52	-10,08	34,32	7,31	232,5	-0,57	0,569
	Toplam	456	7,45	7,12	-10,08	40,52	8,28			

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

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Akıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,008; p<0,001). Farklılık, Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=10,06) Anadolu Lisesinde öğrenim gören (X=11,66) öğrenciler lehinedir.

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Orijinallik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,309; p>.05).

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Başlıkların Soyutluğu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,207; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=2,16) Fen Lisesinde öğrenim gören (X=2,78) öğrenciler lehinedir.

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Zenginleştirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,279; p>.05).

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Erken Kapamaya Direnç puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,27; p>.05).

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Duygusal İfadeler puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,58; p>.05).

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hikaye Anlatma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,232; p>.05).

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hareket ya da Faaliyet puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,77; p>.05).

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Başlıkların Açıklayıcılığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,845; p>.05).

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,754; p>.05).

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,609; p>.05).

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Alışılmadık Görselleştirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,042; p>.05).

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi İçsel Görselleştirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z=-0,493; p>.05).

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Sınırları Uzatma veya Geçme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,005; p>.05).

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Mizah puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,165; p>.05).

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücü Zenginliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,091; p<0,05). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,68) Fen Lisesinde öğrenim gören (X=0,86) öğrenciler lehinedir.

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücünün Renkliliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,711; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla (X=0,23) Fen Lisesinde öğrenim gören (X=0,49) öğrenciler lehinedir.

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Fantezi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,498; p>.05).

Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,57; p>.05).

Tablo 4.25. Güzel Sanatlar Lisesinin Farklı Branşlarında (Müzik, Resim) Öğrenim Gören Öğrencilerin TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Güzel sanatlar						Mann Whitney U Testi	
		Branş							
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Sözel Akıcılık	Resim	156	35,56	35	4	74	12,71	156,67	-1,967	0,049*
	Müzik	138	33,22	32	6	79	13,82	137,14		
	Toplam	294	34,46	33	4	79	13,27			
Sözel Esneklik	Resim	156	21,11	21	3	38	6,49	160,61	-2,816	0,005**
	Müzik	138	19,24	19	4	39	6,24	132,68		
	Toplam	294	20,23	20	3	39	6,43			
Sözel Orijinallik	Resim	156	15,93	15	0	51	8,54	152,01	-0,969	0,333
	Müzik	138	15,14	14	2	41	8,53	142,4		
	Toplam	294	15,56	14	0	51	8,53			
Sözel Toplam	Resim	156	65,46	62,86	-0,14	135,86	25,63	156,29	-1,885	0,059
	Müzik	138	60,46	58,36	4,86	141,86	26,37	137,57		
	Toplam	294	63,11	59,86	-0,14	141,86	26,05			

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

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Sözel Akıcılık branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -1,967; p<0,05). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören branşı müzik olan öğrencilere kıyasla (X=33,22) branşı resim olan (X=35,56) öğrenciler lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Sözel Esneklik branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,816; p<0,05). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören branşı müzik olan öğrencilere kıyasla (X=19,24) branşı resim olan (X=21,11) öğrenciler lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Sözel Orijinallik branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0, 969; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Sözel Toplam branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,885; p>.05).

Tablo 4.26. Güzel Sanatlar Lisesinin Farklı Branşlarında (Müzik, Resim) Öğrenim Gören Öğrencilerin TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Güzel sanatlar						Mann Whitney U Testi		
		Branş								
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Şekilsel Akıcılık	Resim	156	14,89	14	0	40	7,01	142,58	-1,059	0,29
	Müzik	138	15,2	15	0	40	6,42	153,07		
	Toplam	294	15,04	15	0	40	6,73			
Şekilsel Orijinallik	Resim	156	6,28	6	0	27	3,85	150,24	-0,59	0,555
	Müzik	138	5,85	5	0	15	3,09	144,41		
	Toplam	294	6,07	6	0	27	3,52			
Başlıkların Soyutluğu	Resim	156	6,94	6	0	27	5,28	167,89	-4,388	0,001***
	Müzik	138	4,43	3	0	17	3,84	124,45		
	Toplam	294	5,77	4	0	27	4,82			
Zenginleştirme	Resim	156	10,45	10	3	18	2,77	163,86	-3,528	0,001***
	Müzik	138	9,34	9	4	17	2,71	129,01		
	Toplam	294	9,93	10	3	18	2,79			
Erken Kapamaya Direnç	Resim	156	4,01	3	0	14	3,4	179,46	-6,941	0,001***
	Müzik	138	1,73	1	0	10	1,96	111,38		
	Toplam	294	2,94	2	0	14	3,04			
Duygusal İfadeler	Resim	156	0,85	1	0	5	1,09	164,63	-4,178	0,001***
	Müzik	138	0,38	0	0	3	0,69	128,13		
	Toplam	294	0,63	0	0	5	0,95			
Hikaye Anlatma	Resim	156	3,06	3	0	14	2,33	169,43	-4,764	0,001***
	Müzik	138	1,88	1	0	9	1,87	122,71		
	Toplam	294	2,51	2	0	14	2,2			
Hareket ya da Faaliyet	Resim	156	1,46	1	0	7	1,43	164,58	-3,836	0,001***
	Müzik	138	0,86	1	0	5	1,04	128,19		
	Toplam	294	1,18	1	0	7	1,29			
Başlıkların Açıklayıcılığı	Resim	156	6,8	7	0	15	3,38	146,62	-0,189	0,85
	Müzik	138	6,94	6	0	17	3,19	148,49		
	Toplam	294	6,87	7	0	17	3,29			
Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi	Resim	156	0	0	0	0	0	147	-1,063	0,288
	Müzik	138	0,01	0	0	1	0,09	148,07		
	Toplam	294	0	0	0	1	0,06			
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	Resim	156	0,01	0	0	1	0,08	147,44	-0,092	0,927
	Müzik	138	0,02	0	0	3	0,26	147,57		
	Toplam	294	0,01	0	0	3	0,18			
Alışılmadık Görselleştirme	Resim	156	1,69	1,5	0	11	1,58	169,54	-4,909	0,001***
	Müzik	138	0,9	1	0	5	1,06	122,59		
	Toplam	294	1,32	1	0	11	1,42			
İçsel Görselleştirme	Resim	156	0,74	0	0	4	1,03	156,36	-2,192	0,028*
	Müzik	138	0,52	0	0	6	0,96	137,48		
	Toplam	294	0,64	0	0	6	1			
Sınırları Uzatma veya Geçme	Resim	156	2,99	3	0	10	2,23	177,63	-6,585	0,001***
	Müzik	138	1,36	1	0	7	1,42	113,43		
	Toplam	294	2,22	2	0	10	2,06			
Mizah	Resim	156	1,67	1	0	12	1,64	168,05	-4,593	0,001***
	Müzik	138	0,89	1	0	4	1,02	124,26		
	Toplam	294	1,31	1	0	12	1,44			

4.25'in devamı

		Güzel sanatlar						Mann Whitney U Testi	
		Branş							
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Hayal Gücü Zenginliği	Resim	156	1,78	2	0	7	1,53	169,3		
	Müzik	138	0,98	1	0	5	1,16	122,86	-4,837	0,001***
	Toplam	294	1,4	1	0	7	1,42			
Hayal Gücünün Renkliliği	Resim	156	0,97	1	0	5	1,16	171,43		
	Müzik	138	0,33	0	0	3	0,69	120,45	-5,828	0,001***
	Toplam	294	0,67	0	0	5	1,01			
Fantezi	Resim	156	2,17	0	0	211	16,87	164,04		
	Müzik	138	0,35	0	0	3	0,68	128,8	-4,134	0,001***
	Toplam	294	1,32	0	0	211	12,31			
Şekilsel Toplam	Resim	156	24,83	21,12	-5,28	236,52	24,1	174,23		
	Müzik	138	13,52	11,22	-6,88	54,32	11,18	117,29	-5,732	0,001***
	Toplam	294	19,52	16,82	-6,88	236,52	19,94			

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

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Şekilsel Akıcılık branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,059; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Şekilsel Orijinallik branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,59; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Başlıkların Soyutluğu branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,388; p<0,001). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören branşı müzik olan öğrencilere kıyasla (X=4,43) branşı resim olan (X=6,94) öğrenciler lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Zenginleştirme branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,528; p<0,001). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören branşı müzik olan öğrencilere kıyasla (X=9,34) branşı resim olan (X=10,45) öğrenciler lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Erken Kapamaya Direnç branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -6,941; p<0,001). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören branşı müzik olan öğrencilere kıyasla (X=1,73) branşı resim olan (X=4,01) öğrenciler lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Duygusal İfadeler branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,178; p<0,001). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören

branşı müzik olan öğrencilere kıyasla (X=0,38) branşı resim olan (X=0,85) öğrenciler lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hikaye Anlatma branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,764; p<0,001). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören branşı müzik olan öğrencilere kıyasla (X=1,88) branşı resim olan (X=3,06) öğrenciler lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hareket ya da Faaliyet branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,836; p<0,001). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören branşı müzik olan öğrencilere kıyasla (X=0,86) branşı resim olan (X=1,46) öğrenciler lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Başlıkların Açıklayıcılığı branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,189; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,063; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,092; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Alışılmadık Görselleştirme branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,909; p<0,001). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören branşı müzik olan öğrencilere kıyasla (X=0,9) branşı resim olan (X=1,69) öğrenciler lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi İçsel Görselleştirme branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,192; p<0,05). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören

branşı müzik olan öğrencilere kıyasla (X=0,52) branşı resim olan (X=0,74) öğrenciler lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Sınırları Uzatma veya Geçme branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -6,585; p<0,001). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören branşı müzik olan öğrencilere kıyasla (X=1,36) branşı resim olan (X=2,99) öğrenciler lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Mizah branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,593; p<0,001). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören branşı müzik olan öğrencilere kıyasla (X=0,89) branşı resim olan (X=1,67) öğrenciler lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücü Zenginliği branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,837; p<0,001). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören branşı müzik olan öğrencilere kıyasla (X=0,98) branşı resim olan (X=1,78) öğrenciler lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücünün Renkliliği branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -5,828; p<0,001). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören branşı müzik olan öğrencilere kıyasla (X=0,33) branşı resim olan (X=0,97) öğrenciler lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Fantezi branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,134; p<0,001). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören branşı müzik olan öğrencilere kıyasla (X=0,35) branşı resim olan (X=2,17) öğrenciler lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Şekilsel Toplam branş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -4,837; p<0,001). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören branşı müzik olan öğrencilere kıyasla (X=13,52) branşı resim olan (X=24,83) öğrenciler lehinedir.

Tablo 4.27. Güzel Sanatlar Lisesinde Müzik Öğrencilerinin Çalgı (Vurmalı, Üflemeli, Tuşlu, Yaylı) Türüne Göre TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Güzel sanatlar						Kruskal Wallis H Testi		
		Çalgı türü								
		n	**Mean**	**Median**	**Min**	**Max**	**ss**	**Sıra Ort.**	**H**	**p**
Sözel Akıcılık	Vurmalı	5	30,6	27	19	48	11,89	80,1	3,562	0,468
	Üflemeli	20	37	37,5	4	77	16,74	109,15		
	Telli-tezeneli	68	33,06	31	12	79	14,16	86,55		
	Tuşlu	23	30,83	33	20	44	6,91	84,04		
	Yaylı	64	33,75	31,5	10	73	13,06	92		
	Toplam	180	33,39	32,5	4	79	13,28			
Sözel Esneklik	Vurmalı	5	19,4	18	12	30	6,62	86,7	2,79	0,594
	Üflemeli	20	20,6	19,5	3	35	8,23	103,18		
	Telli-tezeneli	68	18,94	18	8	37	6,17	83,43		
	Tuşlu	23	19,57	20	13	24	3,89	95,61		
	Yaylı	64	19,75	19,5	7	39	6,26	92,52		
	Toplam	180	19,51	19	3	39	6,19			
Sözel Orijinallik	Vurmalı	5	18,2	19	7	28	10,03	107	5,913	0,206
	Üflemeli	20	16,8	16,5	0	33	8,56	103,33		
	Telli-tezeneli	68	13,59	12,5	2	36	8,04	79,71		
	Tuşlu	23	16,83	15	7	32	7,45	102,33		
	Yaylı	64	15,66	14	3	41	8,55	92,42		
	Toplam	180	15,22	14	0	41	8,29			
Sözel Toplam	Vurmalı	5	61,06	56,86	30,86	98,86	27,61	90,6	3,651	0,455
	Üflemeli	20	67,26	66,36	-0,14	134,86	32,55	106,38		
	Telli-tezeneli	68	58,45	55,36	19,86	141,86	26,63	82,55		
	Tuşlu	23	60,08	63,86	36,86	82,86	15,54	93,43		
	Yaylı	64	62,02	60,36	12,86	134,86	25,1	92,92		
	Toplam	180	60,98	58,86	-0,14	141,86	25,57			

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

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Sözel Akıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 3,562; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Sözel Esneklik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H=2,79; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Sözel Orijinallik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 5,913; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Sözel Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 3,651; p>.05).

Tablo 4.28. Güzel Sanatlar Lisesinde Müzik Öğrencilerinin Çalgı (Vurmalı, Üflemeli, Tuşlu, Yaylı) Türüne Göre TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Güzel sanatlar						Kruskal Wallis H Testi	
		Çalgı türü							
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Şekilsel Akıcılık	Vurmalı	5	8,4	10	0	12	4,83	35,7	7,122	0,13
	Üflemeli	20	14,65	16	0	33	7,63	89,43		
	Telli-tezeneli	68	16,18	15	6	40	6,7	97,43		
	Tuşlu	23	14,7	15	8	22	4,18	92,61		
	Yaylı	64	14,47	15	0	31	6,25	87		
	Toplam	180	14,99	15	0	40	6,42			
	Toplam	180	12,91	12,92	-2,08	37,92	6,42			
Şekilsel Orijinallik	Vurmalı	5	5,4	6	3	8	2,3	83,1	7,05	0,133
	Üflemeli	20	5,05	5	0	13	3,32	76,33		
	Telli-tezeneli	68	5,94	5	0	16	3,33	89,86		
	Tuşlu	23	7,35	7	1	15	3,07	115,15		
	Yaylı	64	5,73	5	0	14	3,05	87,33		
	Toplam	180	5,93	5,5	0	16	3,2			
Başlıkların Soyutluğu	Vurmalı	5	6	7	0	12	4,64	104	6,024	0,197
	Üflemeli	20	4,75	3	0	27	5,91	82,05		
	Telli-tezeneli	68	4,41	3	0	21	4,4	81,13		
	Tuşlu	23	5,74	4	0	17	3,97	106,13		
	Yaylı	64	5,44	4,5	0	17	4,41	96,43		
	Toplam	180	5,03	4	0	27	4,53			
Zenginleştirme	Vurmalı	5	8,6	8	8	10	0,89	71,4	4,149	0,386
	Üflemeli	20	9,45	10	4	18	3,32	86,85		
	Telli-tezeneli	68	9,25	9	4	16	2,77	84,2		
	Tuşlu	23	10,35	10	5	15	2,74	105,83		
	Yaylı	64	9,77	10	5	17	2,72	94,32		
	Toplam	180	9,58	9	4	18	2,78			
Erken Kapamaya Direnç	Vurmalı	5	4	2	1	12	4,53	116,1	6,85	0,144
	Üflemeli	20	1,75	1	0	11	2,57	75,08		
	Telli-tezeneli	68	2,15	2	0	14	2,8	84,62		
	Tuşlu	23	3,13	2	0	14	3,52	107,89		
	Yaylı	64	2,31	2	0	10	2,4	93,32		
	Toplam	180	2,34	2	0	14	2,8			
Duygusal İfade	Vurmalı	5	0,8	0	0	3	1,3	97,9	1,921	0,75
	Üflemeli	20	0,7	0	0	3	0,98	99,55		
	Telli-tezeneli	68	0,43	0	0	3	0,76	85,63		
	Tuşlu	23	0,52	0	0	3	0,85	90,28		
	Yaylı	64	0,55	0	0	3	0,83	92,34		
	Toplam	180	0,52	0	0	3	0,84			

Tablo 4.28'in devamı

		Güzel sanatlar						Kruskal Wallis H Testi	
		Çalgı türü							
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p
Hikaye Anlatma	Vurmalı	5	2,4	3	0	4	1,82	101,9	6,382	0,172
	Üflemeli	20	2,5	1,5	0	14	3,2	90,2		
	Telli-tezeneli	68	1,74	1	0	8	1,86	78,82		
	Tuşlu	23	2,52	2	0	7	1,93	102,8		
	Yaylı	64	2,44	2	0	9	2,13	97,7		
	Toplam	180	2,19	2	0	14	2,15			
Hareket ya da Faaliyet	Vurmalı	5	1	1	0	3	1,22	90,9	7,803	0,099
	Üflemeli	20	0,85	0,5	0	4	1,14	82,8		
	Telli-tezeneli	68	0,85	0	0	6	1,28	79,82		
	Tuşlu	23	1,48	1	0	7	1,59	106,28		
	Yaylı	64	1,22	1	0	5	1,24	98,55		
	Toplam	180	1,07	1	0	7	1,3			
Başlıkların Açıklayıcılığı	Vurmalı	5	5	5	2	7	1,87	57	5,551	0,235
	Üflemeli	20	5,95	6	0	15	3,27	73,6		
	Telli-tezeneli	68	6,96	7	0	16	3,34	90,49		
	Tuşlu	23	6,78	7	1	11	2,98	91,8		
	Yaylı	64	7,41	7	0	17	3,36	97,95		
	Toplam	180	6,93	7	0	17	3,28			
Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi	Vurmalı	5	0	0	0	0	0	90	1,647	0,8
	Üflemeli	20	0	0	0	0	0	90		
	Telli-tezeneli	68	0,01	0	0	1	0,12	91,32		
	Tuşlu	23	0	0	0	0	0	90		
	Yaylı	64	0	0	0	0	0	90		
	Toplam	180	0,01	0	0	1	0,07			
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	Vurmalı	5	0	0	0	0	0	90	1,647	0,8
	Üflemeli	20	0	0	0	0	0	90		
	Telli-tezeneli	68	0,04	0	0	3	0,36	91,32		
	Tuşlu	23	0	0	0	0	0	90		
	Yaylı	64	0	0	0	0	0	90		
	Toplam	180	0,02	0	0	3	0,22			
Alışılmadık Görselleştirme	Vurmalı	5	1,6	2	0	3	1,52	108,5	9,707	0,046*
	Üflemeli	20	0,55	0	0	3	0,89	65,85		
	Telli-tezeneli	68	1,09	1	0	6	1,32	87,29		
	Tuşlu	23	1,57	1	0	5	1,27	110,22		
	Yaylı	64	1,17	1	0	5	1,22	93,12		
	Toplam	180	1,13	1	0	6	1,26		2-4	
İçsel Görselleştirme	Vurmalı	5	0,2	0	0	1	0,45	73,8	7,861	0,097
	Üflemeli	20	0,2	0	0	2	0,52	71,35		
	Telli-tezeneli	68	0,53	0	0	4	0,94	86,9		
	Tuşlu	23	0,83	0	0	4	1,23	99,09		
	Yaylı	64	0,72	0	0	6	1,06	98,52		
	Toplam	180	0,59	0	0	6	0,99			

Tablo 4.28'in devamı

		Güzel sanatlar Çalgı türü						Kruskal Wallis H Testi		
		n	**Mean**	**Median**	**Min**	**Max**	**ss**	**Sıra Ort.**	**H**	**p**
Sınırları Uzatma veya Geçme	Vurmalı	5	1,8	1	0	5	1,92	92,1	3,772	0,438
	Üflemeli	20	1,95	1	0	10	2,24	94,05		
	Telli-tezeneli	68	1,69	1,5	0	6	1,68	89,85		
	Tuşlu	23	2,39	2	0	7	2,04	107,43		
	Yaylı	64	1,48	1	0	7	1,57	83,88		
	Toplam	180	1,74	1	0	10	1,77			
Mizah	Vurmalı	5	1,8	2	0	3	1,3	119,4	10,724	0,03*
	Üflemeli	20	0,9	1	0	4	1,12	80,33		
	Telli-tezeneli	68	0,96	1	0	5	1,27	80,13		
	Tuşlu	23	1,57	1	0	4	1,12	113,2		
	Yaylı	64	1,22	1	0	5	1,24	94,29		
	Toplam	180	1,14	1	0	5	1,24	3-4 2-4		
Hayal Gücü Zenginliği	Vurmalı	5	2,4	3	1	4	1,34	136,2	13,956	0,007**
	Üflemeli	20	1	1	0	5	1,21	84,4		
	Telli-tezeneli	68	0,88	0	0	5	1,23	76,69		
	Tuşlu	23	1,61	1	0	4	1,31	108,89		
	Yaylı	64	1,36	1	0	5	1,37	96,9		
	Toplam	180	1,2	1	0	5	1,32	3-5 3-4 3-1 2-1		
Hayal Gücünün Renkliliği	Vurmalı	5	1	1	0	3	1,22	117,7	3,977	0,409
	Üflemeli	20	0,35	0	0	2	0,59	88,4		
	Telli-tezeneli	68	0,51	0	0	5	1,01	89,25		
	Tuşlu	23	0,57	0	0	3	0,79	100,5		
	Yaylı	64	0,41	0	0	3	0,81	86,77		
	Toplam	180	0,48	0	0	5	0,88			
Fantezi	Vurmalı	5	0,2	0	0	1	0,45	80,6	5,923	0,205
	Üflemeli	20	0,4	0	0	3	0,75	90,25		
	Telli-tezeneli	68	0,31	0	0	3	0,67	83,86		
	Tuşlu	23	0,39	0	0	3	0,84	85,35		
	Yaylı	64	0,61	0	0	3	0,88	100,26		
	Toplam	180	0,43	0	0	3	0,78			
Şekilsel Toplam	Vurmalı	5	16,2	19,92	-0,48	30,72	12,18	97,3	6,097	0,192
	Üflemeli	20	12,95	13,92	-6,88	68,72	15,63	77,1		
	Telli-tezeneli	68	14,55	11,12	-1,08	54,12	12,83	82,74		
	Tuşlu	23	19,96	16,72	2,92	57,52	13,2	107,2		
	Yaylı	64	17,22	15,62	-6,48	54,32	13,53	96,4		
	Toplam	180	16,06	13,62	-6,88	68,72	13,46			

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

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Şekilsel Akıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 7,122; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Şekilsel Orijinallik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 7,05; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Başlıkların Soyutluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 6,024; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Zenginleştirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 4,149; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Erken Kapamaya Direnç puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 6,85; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Şekilsel Testi Duygusal İfade puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 1,921; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Şekilsel Testi Hikaye Anlatma puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 6,382; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Şekilsel Testi Hareket ya da Faaliyet puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 7,803; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Şekilsel Testi Başlıkların Açıklayıcılığı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 5,551; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Şekilsel Testi Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 1,647; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Şekilsel Testi Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 1,647; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çaldıkları çalgı türü açısından Şekilsel Yaratıcılık Testi, Alışılmadık Görselleştirme puan türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 9,707; p<0,05). Farklılık, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin üflemeli, çalgı çalanlarına kıyasla (X=0,55) tuşlu çalgı çalanların (X=1,57) lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Şekilsel Testi İçsel Görselleştirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 7,861; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Şekilsel Testi Sınırları Uzatma veya Geçme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 3,772; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Şekilsel Testi Mizah puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 10,724; p<0,05). Farklılık, Güzel Sanatlar Liselinde öğrenim gören öğrencilerin telli-tezeneli, çalgı çalanlarına kıyasla (X=0,96) tuşlu çalgı çalanların (X=1,57) lehinedir. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin üflemeli çalgı çalanlarına kıyasla (X=0,9) tuşlu çalgı çalanlar (X= 1,57) lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Şekilsel Testi Hayal Gücü Zenginliği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (H= 13,956; p<0,05). Güzel Sanatlar Liselinde öğrenim gören öğrencilerin telli-tezeneli çalgı çalanlara kıyasla (X=0,88) yaylı çalgı çalanlar (X=1,36) lehinedir. Öğrencilerin telli-tezeneli çalgı çalanlarına kıyasla (X=0,88) tuşlu çalgı çalanlar (X=1,61) lehinedir. Öğrencilerin telli-tezeneli çalgı çalanlarına kıyasla (X=0,88) vurmalı çalgı çalanlar (X= 2,4) lehinedir. Öğrencilerin üflemeli çalgı çalanlarına kıyasla (X=1) vurmalı çalgı çalanlar (X=2,4) lehinedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Şekilsel Testi Hayal Gücünün Renkliliği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 3,977; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Şekilsel Testi Fantezi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 5,923; p>.05).

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalınan çalgı türleri arasındaki Yaratıcı Düşünce Şekilsel Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (H= 6,097; p>.05).

Tablo 4.29. Anadolu Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Performans Düzeyinde Müzik ile Uğraşanların Müzikle İlgisi Olmayanlara Kıyasla TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Anadolu Lisesi						Mann Whitney U Testi		
		Çalgı çalma								
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Sözel Akıcılık	Evet	65	26,94	27	9	53	8,97	146,11	-2,148	0,032*
	Hayır	192	24,46	23	0	62	8,75	123,21		
	Toplam	257	25,09	24	0	62	8,85			
Sözel Esneklik	Evet	65	16,6	16	6	27	4,49	148,47	-2,45	0,014*
	Hayır	192	15,09	15	0	29	4,54	122,41		
	Toplam	257	15,47	15	0	29	4,56			
Sözel Orijinallik	Evet	65	9,98	9	1	25	5,05	141,29	-1,546	0,122
	Hayır	192	8,77	8	0	31	4,52	124,84		
	Toplam	257	9,08	9	0	31	4,68			
Sözel Toplam	Evet	65	46,38	45,86	10,86	97,86	17,4	146,92	-2,249	0,025*
	Hayır	192	41,18	39,36	-7,14	95,86	16,41	122,93		
	Toplam	257	42,5	40,86	-7,14	97,86	16,79			

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

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Sözel Akıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,148; p<0,05). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmayanlarına kıyasla (X=24,46) çalgı çalan (X=26,94) öğrenciler lehinedir.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Sözel Esneklik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,45; p<0,05). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmayanlarına kıyasla (X=15,09) çalgı çalan (X=16,6) öğrenciler lehinedir.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Sözel Orijinallik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,546; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Sözel Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,249; p<0,05). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmayanlarına kıyasla (X=41,18) çalgı çalan (X=46,38) öğrenciler lehinedir.

Tablo 4.30. Fen Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Performans Düzeyinde Müzik ile Uğraşanların Müzikle İlgisi Olmayanlara Kıyasla TYDT Sözel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Fen lisesi						Mann Whitney U Testi	
		Çalgı çalma							
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Sözel Akıcılık	Evet	64	30,3	29	11	59	9,83	112,3	-2,077	0,038*
	Hayır	135	26,73	27	0	54	9,66	94,17		
	Toplam	199	27,88	27	0	59	9,83			
Sözel Esneklik	Evet	64	17,73	17	8	32	4,77	110,73	-1,813	0,07
	Hayır	135	16,19	16	0	31	5,16	94,91		
	Toplam	199	16,68	17	0	32	5,08			
Sözel Orijinallik	Evet	64	10,56	9	3	27	5,7	107,23	-1,223	0,221
	Hayır	135	9,16	9	0	29	4,73	96,57		
	Toplam	199	9,61	9	0	29	5,09			
Sözel Toplam	Evet	64	51,45	48,36	14,86	108,86	19,22	110,9	-1,839	0,066
	Hayır	135	44,94	44,86	-7,14	95,86	18,34	94,83		
	Toplam	199	47,03	45,86	-7,14	108,86	18,83			

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

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Sözel Akıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,077; p<0,05). Farklılık, Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmayanlarına kıyasla (X=26,73) çalgı çalan (X=30,3) öğrenciler lehinedir.

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Sözel Esneklik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,813; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Sözel Orijinallik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,223; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Sözel Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,839; p>.05).

Tablo 4.31. Anadolu Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Performans Düzeyinde Müzik ile Uğraşanların Müzikle İlgisi Olmayanlara Kıyasla TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Anadolu Lisesi						Mann Whitney U Testi	
		Çalgı çalma							
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Şekilsel Akıcılık	Evet	65	12,82	12	0	33	5,56	141,06	-1,519	0,129
	Hayır	192	11,27	11	0	28	4,6	124,92		
	Toplam	257	11,66	11	0	33	4,9			
Şekilsel Orijinallik	Evet	65	5,43	5	0	17	3,57	142,73	-1,733	0,083
	Hayır	192	4,48	4	0	17	2,89	124,35		
	Toplam	257	4,72	5	0	17	3,1			
Başlıkların Soyutluğu	Evet	65	2,72	2	0	12	2,25	148,81	-2,54	0,011*
	Hayır	192	1,97	2	0	13	1,96	122,29		
	Toplam	257	2,16	2	0	13	2,06			
Zenginleştirme	Evet	65	8,57	9	0	15	2,72	155,32	-3,33	0,001***
	Hayır	192	7,27	7	0	13	2,56	120,09		
	Toplam	257	7,6	7	0	15	2,66			
Erken Kapamaya Direnç	Evet	65	1,63	1	0	8	1,86	156,93	-3,76	0,001***
	Hayır	192	0,84	0	0	8	1,29	119,54		
	Toplam	257	1,04	1	0	8	1,49			
Duygusal İfadeler	Evet	65	0,22	0	0	2	0,48	135	-1,251	0,211
	Hayır	192	0,13	0	0	2	0,35	126,97		
	Toplam	257	0,15	0	0	2	0,39			
Hikaye Anlatma	Evet	65	0,66	0	0	3	0,97	136,92	-1,18	0,238
	Hayır	192	0,52	0	0	5	0,93	126,32		
	Toplam	257	0,56	0	0	5	0,94			
Hareket ya da Faaliyet	Evet	65	0,54	0	0	3	0,79	141,46	-1,972	0,049*
	Hayır	192	0,33	0	0	4	0,64	124,78		
	Toplam	257	0,38	0	0	4	0,69			
Başlıkların Açıklayıcılığı	Evet	65	8,49	8	0	20	3,5	154,15	-3,173	0,002**
	Hayır	192	6,75	7	0	20	3,38	120,49		
	Toplam	257	7,19	7	0	20	3,49			
Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi	Evet	65	0,02	0	0	1	0,12	129,48	-0,322	0,748
	Hayır	192	0,01	0	0	1	0,1	128,84		
	Toplam	257	0,01	0	0	1	0,11			
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	Evet	65	0	0	0	0	0	129	0	1
	Hayır	192	0	0	0	0	0	129		
	Toplam	257	0	0	0	0	0			
Alışılmadık Görselleştirme	Evet	65	0,55	0	0	3	0,75	149,44	-3,329	0,001***
	Hayır	192	0,26	0	0	3	0,53	122,08		
	Toplam	257	0,33	0	0	3	0,61			
İçsel Görselleştirme	Evet	65	0,37	0	0	2	0,57	138,22	-1,53	0,126
	Hayır	192	0,26	0	0	2	0,49	125,88		
	Toplam	257	0,28	0	0	2	0,52			
Sınırları Uzatma veya Geçme	Evet	65	1,48	1	0	4	1,34	145,75	-2,203	0,028*
	Hayır	192	1,13	1	0	8	1,37	123,33		
	Toplam	257	1,21	1	0	8	1,37			

Tablo 4.31'in devamı

		Anadolu Lisesi						Mann Whitney U Testi		
		Çalgı çalma								
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Mizah	Evet	65	0,82	0	0	5	1,06	154,15	-3,823	0,001***
	Hayır	192	0,34	0	0	4	0,66	120,49		
	Toplam	257	0,46	0	0	5	0,8			
Hayal Gücü Zenginliği	Evet	65	0,94	1	0	4	0,95	149,09	-2,775	0,006**
	Hayır	192	0,59	0	0	3	0,77	122,2		
	Toplam	257	0,68	0	0	4	0,83			
Hayal Gücünün Renkliliği	Evet	65	0,32	0	0	3	0,59	138,22	-1,646	0,1
	Hayır	192	0,2	0	0	3	0,46	125,88		
	Toplam	257	0,23	0	0	3	0,5			
Fantezi	Evet	65	0,37	0	0	3	0,65	144,45	-2,937	0,003**
	Hayır	192	0,15	0	0	2	0,4	123,77		
	Toplam	257	0,21	0	0	3	0,48			
Şekilsel Toplam	Evet	65	11,48	10,72	-10,08	40,52	9,42	162,15	-4,161	0,001***
	Hayır	192	6	5,52	-10,08	37,32	8,4	117,78		
	Toplam	257	7,39	6,72	-10,08	40,52	8,98			

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

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Akıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,519; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Orijinallik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,733; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Başlıkların Soyutluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,54; p<0,05). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmayanlarına kıyasla (X=1,97) çalgı çalan (X=2,72) öğrenciler lehinedir.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Zenginleştirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,33; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmayanlarına kıyasla (X=7,27) çalgı çalan (X=8,57) öğrenciler lehinedir.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Erken Kapamaya Direnç puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,76; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmayanlarına kıyasla (X=0,84) çalgı çalan (X=1, 63) öğrenciler lehinedir.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Duygusal İfadeler puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,251; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hikaye Anlatma puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,18; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hareket ya da Faaliyet puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -1,972; p<0,05). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmayanlarına kıyasla (X=0,33) çalgı çalan (X=0,54) öğrenciler lehinedir.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Başlıkların Açıklayıcılığı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,173; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmayanlarına kıyasla (X=6,75) çalgı çalan (X=8,49) öğrenciler lehinedir.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,322; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= 0; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Alışılmadık Görselleştirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,329; p<0,001). Farklılık, Anadolu

Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmayanlarına kıyasla (X=0,26) çalgı çalan (X=0,55) öğrenciler lehinedir.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi İçsel Görselleştirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,53; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Sınırları Uzatma veya Geçme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,203; p<0,05). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmayanlarına kıyasla (X=1,13) çalgı çalan (X=1,48) öğrenciler lehinedir.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Mizah puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -3,823; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmayanlarına kıyasla, (X=0,34) çalgı çalan (X=0,82) öğrenciler lehinedir.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücü Zenginliği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,775; p<0,05). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmayanlarına kıyasla (X=0,59) çalgı çalan (X=0,94) öğrenciler lehinedir.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücünün Renkliliği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,646; p>.05).

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Fantezi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,937; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmayanlarına kıyasla (X=0,15) çalgı çalan (X=0,37) öğrenciler lehinedir.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmaktadır (z= -4,161; p<0,001). Farklılık, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmayanlarına kıyasla (X=6) çalgı çalan (X=11,48) öğrenciler lehinedir.

Tablo 4.32. Fen Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Performans Düzeyinde Müzik ile Uğraşanların Müzikle İlgisi Olmayanlara Kıyasla TYDT Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Fen lisesi						Mann Whitney U Testi		
		Çalgı çalma								
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Şekilsel Akıcılık	Evet	64	10,36	10	1	37	5,18	102,45	-0,416	0,678
	Hayır	135	9,92	10	0	25	4,66	98,84		
	Toplam	199	10,06	10	0	37	4,82			
Şekilsel Orijinallik	Evet	64	4,8	5	1	9	2,16	104,55	-0,773	0,44
	Hayır	135	4,59	5	0	14	2,66	97,84		
	Toplam	199	4,66	5	0	14	2,51			
Başlıkların Soyutluğu	Evet	64	2,97	2,5	0	13	2,42	106,13	-1,048	0,294
	Hayır	135	2,69	2	0	13	2,3	97,1		
	Toplam	199	2,78	2	0	13	2,34			
Zenginleştirme	Evet	64	8,05	8	5	12	1,68	116,07	-2,747	0,006**
	Hayır	135	7,29	7	0	14	2,17	92,38		
	Toplam	199	7,53	8	0	14	2,06			
Erken Kapamaya Direnç	Evet	64	1,17	1	0	9	1,44	110,55	-1,904	0,057
	Hayır	135	1,14	0	0	10	1,85	95		
	Toplam	199	1,15	1	0	10	1,73			
Duygusal İfadeler	Evet	64	0,17	0	0	1	0,38	101,02	-0,269	0,788
	Hayır	135	0,16	0	0	2	0,39	99,52		
	Toplam	199	0,17	0	0	2	0,39			
Hikaye Anlatma	Evet	64	0,44	0	0	3	0,73	102,37	-0,494	0,621
	Hayır	135	0,39	0	0	3	0,69	98,88		
	Toplam	199	0,4	0	0	3	0,7			
Hareket ya da Faaliyet	Evet	64	0,42	0	0	2	0,61	102,64	-0,542	0,588
	Hayır	135	0,41	0	0	3	0,71	98,75		
	Toplam	199	0,42	0	0	3	0,68			
Başlıkların Açıklayıcılığı	Evet	64	7,86	8	1	15	3,07	107,09	-1,206	0,228
	Hayır	135	7,24	7	0	20	3,34	96,64		
	Toplam	199	7,44	8	0	20	3,26			
Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi	Evet	64	0,02	0	0	1	0,12	101,05	-1,452	0,146
	Hayır	135	0	0	0	0	0	99,5		
	Toplam	199	0,01	0	0	1	0,07			
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	Evet	64	0,02	0	0	1	0,12	100,55	-0,541	0,588
	Hayır	135	0,01	0	0	1	0,09	99,74		
	Toplam	199	0,01	0	0	1	0,1			
Alışılmadık Görselleştirme	Evet	64	0,3	0	0	2	0,52	99,52	-0,104	0,918
	Hayır	135	0,28	0	0	1	0,45	100,23		
	Toplam	199	0,29	0	0	2	0,47			
İçsel Görselleştirme	Evet	64	0,27	0	0	1	0,45	102,53	-0,579	0,563
	Hayır	135	0,25	0	0	3	0,51	98,8		
	Toplam	199	0,26	0	0	3	0,49			

Tablo 4.32'nin devamı

		Fen lisesi						Mann Whitney U Testi		
		Çalgı çalma								
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Sınırları Uzatma veya Geçme	Evet	64	1,14	1	0	4	0,99	104,13	-0,73	0,465
	Hayır	135	1,16	1	0	7	1,35	98,04		
	Toplam	199	1,16	1	0	7	1,24			
Mizah	Evet	64	0,34	0	0	1	0,48	104,33	-0,926	0,355
	Hayır	135	0,37	0	0	4	0,76	97,95		
	Toplam	199	0,36	0	0	4	0,68			
Hayal Gücü Zenginliği	Evet	64	0,95	1	0	3	0,84	108,05	-1,452	0,146
	Hayır	135	0,82	1	0	4	0,98	96,18		
	Toplam	199	0,86	1	0	4	0,94			
Hayal Gücünün Renkliliği	Evet	64	0,55	0	0	2	0,69	104,35	-0,846	0,398
	Hayır	135	0,46	0	0	3	0,64	97,94		
	Toplam	199	0,49	0	0	3	0,66			
Fantezi	Evet	64	0,23	0	0	1	0,43	103,38	-0,835	0,404
	Hayır	135	0,27	0	0	3	0,68	98,4		
	Toplam	199	0,26	0	0	3	0,61			
Şekilsel Toplam	Evet	64	8,38	7,92	-2,28	27,52	5,77	108,41	-1,419	0,156
	Hayır	135	7,14	6,52	-10,08	34,32	7,92	96,01		
	Toplam	199	7,54	7,52	-10,08	34,32	7,31			

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

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Akıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,416; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Orijinallik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,773; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Başlıkların Soyutluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,048; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Zenginleştirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z= -2,747; p<0,05). Farklılık, Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmayanlarına kıyasla (X=7,29) çalgı çalan (X=8,05) öğrenciler lehinedir.

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Erken Kapamaya Direnç puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,904; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Duygusal İfadeler puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,269; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hikaye Anlatma puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,494; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hareket ya da Faaliyet puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,542; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Başlıkların Açıklayıcılığı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,206; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,452; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,541; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Alışılmadık Görselleştirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,104; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi İçsel Görselleştirme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,579; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Sınırları Uzatma veya Geçme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,73; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Mizah puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,926; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücü Zenginliği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,452; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Hayal Gücünün Renkliliği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,846; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi Fantezi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -0,835; p>.05).

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumları arasındaki Yaratıcı Düşünme Şekilsel Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z= -1,419; p>.05).

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölüm, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına göre oluşturulan sonuç, tartışma ve önerilerden oluşmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Sonuç

Örneklemdeki Öğrencilerin Okul Dışı Zamanda Müzik ile İlgili Etkinliklere Katılma Durumunun Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılığına İlişkin Sonuçlar:

Öğrencilerin Okul dışında müzik ile ilgili bir etkinliğe katılma Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik, Sözel Orijinallik ve Toplam Sözel yaratıcılık puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin müzik ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre Norm dayanaklı puan türlerinden Şekilsel yaratıcılık puan türlerinden Şekilsel Akıcılık, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç puan türleri anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu grup içinde sadece Şekilsel Orijinallik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Şekilsel Yaratıcılık için diğer bir puan grubu olan Yaratıcı Kuvvetler Listesi kapsamındaki, Duygusal İfadeler, Hikaye Anlatma, Hareket ya da Faaliyet, Alışılmadık Görselleştirme, İçsel Görselleştirme, Sınırları Uzatma veya Geçme, Mizah, Hayal Gücü Zenginliği, Fantezi ve Şekilsel Toplam puan arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bunun yanı sıra; Başlıkların Açıklayıcılığı, Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi, Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi, Hayal Gücü Renkliliği puan türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Farklı Okul Türlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin El Kullanma Tercihine Göre Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Sonuçlar:

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Sözel Yaratıcı Düşünme puan türlerinden Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik, Sözel Orijinallik, Sözle Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinin Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi puan türü hariç, Norm Dayanaklı ve Yaratıcı Kuvvetler puanlarının hiç birisinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Sözel Yaratıcı Düşünme puanlarından Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik, Sözel Toplam puanları el tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın sağ elini kullanan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Bu grup için Sözel Orijinallik puan türü el tercihi arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuç bulunamamıştır.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık puan türleri içinde de sadece Şekilsel Orijinallik puan türü ile el tercihi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu farklılık sağ elini kullanan öğrenciler lehinedir.

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin gerek Sözel Yaratıcılık puanlarını, gerekse Şekilsel Yaratıcılık puanlarının hiçbir türü ile el tercihi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ailede Müzikle Uğraşan Birinin Olmasının Öğrencilerin Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasında Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar:

Öğrencilerin ailede müzikle ilgilenen kişi olma durumuna göre Sözel Yaratıcılık (Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik, Sözel Orijinallik, Sözel Toplam) puan türlerinin hepsi ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Örneklemdeki öğrencilerin, Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinden Norm Dayanaklı puan türlerinde Şekilsel Orijinallik hariç diğer puan türleri (Şekilsel Akıcılık, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç) için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinin Yaratıcı Kuvvetler Listesi başlığındaki 13 ayrı puan türünden Hikaye Anlatma, Hareket ya da Faaliyet, Başlıkların Açıklayıcılığı, Alışılmadık Görselleştirme, İçsel Görselleştirme ve Şekilsel Toplam puan için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Yaratıcı Kuvvetler Listesi Kapsamındaki Duygusal İfadeler, Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi, Sınırları Uzatma veya Geçme, Mizahi, Hayal Gücü Zenginliği, Hayal Gücünün Renkliliği ve Fantezi puan türleri için ailede müzikle ilgilenen kişi olup olmaması bir farklılık yaratmamaktadır.

Farklı Sınıf Düzeyinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasında Farklılaşmaya İlişkin Analiz Sonuçları:

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde öğrenim görme durumlarına göre Sözel Yaratıcı Düşünme puan türlerinden Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik, Sözel Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamazken, Sözel Orijinallik puanında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık 12. sınıfların lehine olmuştur.

Örneklemdeki öğrencilerin, Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinden Norm Dayanaklı puan türlerinde Şekilsel Orijinallik ve Zenginleştirme hariç diğer puan türleri (Şekilsel Akıcılık, Başlıkların Soyutluğu, Erken Kapamaya Direnç) için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Şekilsel Akıcılık puanlarında 9. sınıfların lehine, Başlıkların Soyutluğu ve Erken Kapamaya Direnç puanlarında 12. sınıfların lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinin Yaratıcı Kuvvetler Listesi başlığındaki 13 ayrı puan türünden Duygusal İfadeler, Hikaye Anlatma, Hareket ya da Faaliyet ve Başlıkların Açıklayıcılığı puan için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Duygusal İfadeler, Hikaye Anlatma ve Hareket ya da Faaliyet puanlarında 12. Sınıfların lehine iken Başlıkların Açıklayıcılığı puanı 9. sınıfların lehine anlamlı farklılık vardır. Yaratıcı Kuvvetler Listesi Kapsamındaki Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi, Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi, Alışılmadık Görselleştirme, İçsel Görselleştirme, Sınırları Uzatma veya Geçme, Mizah, Hayal Gücü Zenginliği, Hayal Gücünün Renkliliği, Fantezi ve Şekilsel Toplam puan türlerindeki sınıf düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Ailenin Eğitim Durumu Öğrencilerin Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasında Farklılaşmaya İlişkin Analiz Sonuçları:

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre Sözel Yaratıcı Düşünme puan türlerinden (Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik, Sözel Orijinallik, Sözel Toplam) hepsi ile anlamlı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Annesi üniversite ve yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri yüksektir.

Örneklemdeki öğrencilerin, Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinden Norm Dayanaklı puan türlerinde Şekilsel Akıcılık ve Şekilsel Orijinallik hariç diğer puan türleri (Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç) için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Annesi üniversite ve yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri daha yüksektir.

Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinin Yaratıcı Kuvvetler Listesi başlığındaki 13 ayrı puan türünden Duygusal İfadeler, Hikaye Anlatma, Başlıkların Açıklayıcılığı, Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi, Alışılmadık Görselleştirme, İçsel Görselleştirme, Mizah, Hayal Gücü Zenginliği, Hayal Gücünün Renkliliği ve Şekilsel Toplam puan için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Annesi okuryazar, üniversite ve yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin puanları daha yüksektir. Yaratıcı Kuvvetler Listesi Kapsamındaki Hareket ya da Faaliyet, Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi, Sınırları Uzatma veya Geçme ve Fantezi puan türleri arasında anne eğitim düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre Sözel Yaratıcı Düşünme puan türlerinden (Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik, Sözel Orijinallik, Sözel Toplam) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Örneklemdeki öğrencilerin, Şekilsel Yaratıcılık Norm Dayanaklı puan türlerinde (Şekilsel Akıcılık, Şekilsel Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme ve Erken Kapmaya Direnç) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinin Yaratıcı Kuvvetler Listesi başlığındaki 13 ayrı puan türünden Başlıkların Açıklayıcılığı, Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi ve Hayal Gücü Zenginliği puan için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Babası ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans olan öğrencilerin lehinedir. Yaratıcı Kuvvetler Listesi Kapsamındaki Duygusal İfadeler, Hikaye Anlatma, Hareket ya da

Faaliyet, Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi, Alışılmadık Görselleştirme, İçsel Görselleştirme, Sınırları Uzatma veya Geçme, Mizah, Hayal Gücünün Renkliliği, Fantezi ve Şekilsel Toplam puan türleri arasında baba eğitim düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Ailenin Aylık Gelir Durumu Öğrencilerin Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Sonuçlar:

Öğrencilerin aylık gelir durumuna göre Sözel Yaratıcı Düşünme puan türlerinden Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik, Sözel Orijinallik, Sözle Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğrencilerin aylık gelir durumuna göre Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinin Başlıkların Açıklayıcılığı puan türü hariç, Norm Dayanaklı ve Yaratıcı Kuvvetler puanlarının hiç birisinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Puanları Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Analiz Sonuçları:

Öğrencilerin cinsiyete göre Sözel Yaratıcılık (Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik, Sözel Orijinallik, Sözel Toplam) puan türlerinin hepsi ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık kız öğrencilerin lehinedir.

Örneklemdeki öğrencilerin, Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinden Norm Dayanaklı puan türlerinde Şekilsel Akıcılık, Şekilsel Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık kız öğrencilerin lehinedir.

Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinin Yaratıcı Kuvvetler Listesi başlığındaki 13 ayrı puan türünden Duygusal İfadeler, Hikaye Anlatma, Hareket ya da Faaliyet, Başlıkların Açıklayıcılığı, Alışılmadık Görselleştirme, İçsel Görselleştirme, Sınırları Uzatma veya Geçme, Mizah, Hayal Gücü Zenginliği ve Şekilsel Toplam puan için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılık kız öğrencilerin lehinedir. Yaratıcı Kuvvetler Listesi Kapsamındaki Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi, Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi, Hayal Gücünün Renkliliği, Fantezi puan türleri arasında cinsiyet farklılaşma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Güzel Sanatlar Lisesinde ve Diğer Lise Türlerinde (Anadolu ve Fen Lisesi) Öğrenim Gören Öğrencilerin Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Farklılaşmasına İlişin Analiz Sonuçları:

Güzel Sanatlar Lisesi, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Sözel Yaratıcılık (Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik, Sözel Orijinallik, Sözel Toplam) puan türlerinin hepsi ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehinedir.

Örneklemdeki öğrencilerin, Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinden Norm Dayanaklı puan türlerinde Şekilsel Akıcılık, Şekilsel Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehinedir.

Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinin Yaratıcı Kuvvetler Listesi başlığındaki 13 ayrı puan türünden Duygusal İfadeler, Hikaye Anlatma, Hareket ya da Faaliyet, Alışılmadık Görselleştirme, İçsel Görselleştirme, Sınırları Uzatma veya Geçme, Mizah, Hayal Gücü Zenginliği, Hayal Gücünün Renkliliği, Fantezi ve Şekilsel Toplam puan için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılık Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Yaratıcı Kuvvetler Listesi kapsamındaki Başlıkların Açıklayıcılığı, Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi ve Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puan türleri arasında Güzel Sanatlar ve diğer lise türlerinde öğrenim görme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Anadolu Lisesi ve Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Sözel Yaratıcılık puan türlerinden Sözel Orijinallik hariç diğer puan türleri (Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik, Sözel Toplam) için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin lehinedir.

Örneklemdeki öğrencilerin, Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinden Norm Dayanaklı puan türlerinde Şekilsel Orijinallik, Zenginleştirme ve Erken Kapmaya Direnç hariç diğer puan türleri (Şekilsel Akıcılık ve Başlıkların Soyutluğu) için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu farklılık, Şekilsel Akıcılık puanında Anadolu lisesi öğrencileri, Başlıkların Soyutluğu puanında Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin lehinedir.

Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinin Yaratıcı Kuvvetler Listesi başlığındaki 13 ayrı puan türünden sadece Hayal Gücü Zenginliği ve Hayal Gücünün Renkliliği puanları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılık Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin lehinedir. Yaratıcı Kuvvetler Listesi kapsamındaki Duygusal İfadeler, Hikaye Anlatma, Hareket ya da Faaliyet, Başlıkların Açıklayıcılığı, Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi, Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi, Alışılmadık Görselleştirme, İçsel Görselleştirme, Sınırları Uzatma veya Geçme, Mizah, Fantezi, Şekilsel Toplam puan türleri arasında Anadolu ve Fen Lisesinde öğrenim görme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Güzel Sanatlar Lisesinin Farklı Branşlarında (Müzik, Resim) Öğrenim Gören Öğrencilerin Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasında Farklılaşmaya İlişkin Analiz Sonuçları:

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin müzik ve resim branşlarına göre Sözel Yaratıcı Düşünme puan türlerinden Sözel Orijinallik ve Sözel Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamazken, Sözel Akıcılık ve Sözel Esneklik puanında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık Resim bölümünde öğrenim gören öğrencilerin lehinedir.

Örneklemdeki öğrencilerin, Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinden Norm Dayanaklı puan türlerinde Şekilsel Akıcılık, Şekilsel Orijinallik hariç diğer puan türleri (Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç) için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık Resim bölümünde öğrenim gören öğrencilerin lehinedir.

Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinin Yaratıcı Kuvvetler Listesi başlığındaki 13 ayrı puan türünden Duygusal İfadeler, Hikaye Anlatma, Hareket ya da Faaliyet, Alışılmadık Görselleştirme, İçsel Görselleştirme, Sınırları Uzatma veya Geçme, Mizah, Hayal Gücü Zenginliği, Hayal Gücünün Renkliliği, Fantezi ve Şekilsel Toplam puanları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık Resim bölümünde öğrenim gören öğrencilerin lehinedir. Yaratıcı Kuvvetler Listesi Kapsamındaki Başlıkların Açıklayıcılığı, Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi ve Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi puan türleri arasında Güzel Sanatlar Lisesinde

öğrenim gören öğrencilerin resim ve müzik branşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Güzel Sanatlar Lisesindeki Müzik Öğrencilerinin Çalgı (Vurmalı, Üflemeli, Tuşlu, Yaylı) Türüne Göre Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasındaki Sonuçlar:

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı türüne göre Sözel Yaratıcı Düşünme puan türlerinden Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik, Sözel Orijinallik, Sözle Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Örneklemdeki öğrencilerin, Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinden Norm Dayanaklı puan türlerinde (Şekilsel Akıcılık, Şekilsel Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinin Yaratıcı Kuvvetler Listesi başlığındaki 13 ayrı puan türünden Alışılmadık Görselleştirme, Mizah ve Hayal Gücü Zenginliği puanı için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık daha çok tuşlu çalgı çalan öğrencilerin lehinedir. Yaratıcı Kuvvetler Listesi Kapsamındaki Duygusal İfade, Hikaye Anlatma, Hareket ya da Faaliyet, Başlıkların Açıklayıcılığı, Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi, Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi, İçsel Görselleştirme, Sınırları Uzatma veya Geçme, Hayal Gücünün Renkliliği, Fantezi ve Şekilsel Toplam puan türleri arasında Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören müzik bölümü öğrencilerinin çalgı türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Anadolu Lisesi ve Fen Liseleri Arasında Performans Düzeyinde Müzik ile Uğraşanların Müzikle İlgisi Olmayanlara Kıyasla Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Puanları Arasında Farklılaşmaya İlişkin Analiz Sonuçları:

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumlarına göre Sözel Yaratıcı Düşünme puan türlerinden Sözel Orijinallik puanında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken, Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik ve Sözel Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık çalgı çalan öğrencilerin lehinedir.

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumlarına göre Sözel Esneklik, Sözel Orijinallik ve Sözel Toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık

bulunmazken, Sözel Akıcılık puanında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinden Norm Dayanaklı puan türlerinde Şekilsel Akıcılık ve Şekilsel Orijinallik hariç diğer puan türleri (Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç) için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık çalgı çalan öğrencilerin lehinedir.

Kuvvetler Listesi başlığındaki 13 ayrı puan türünden Hareket ya da faaliyet, Başlıkların Açıklayıcılığı, Alışılmadık Görselleştirme, Sınırları Uzatma veya Geçme, Mizah, Hayal Gücü Zenginliği, Fantezi ve Şekilsel Toplam puanları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık çalgı çalan öğrencilerin lehinedir. Duygusal İfadeler, Hikaye Anlatma, Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi, Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi, İçsel Görselleştirme ve Hayal Gücünün renkliliği puan türleri arasında öğrencilerin çalgı çalma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinden Norm Dayanaklı puan türlerinde Şekilsel Akıcılık, Şekilsel Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu ve Erken Kapamaya Direnç puan türlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken sadece Zenginleştirme puan türünde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinin Yaratıcı Kuvvetler Listesi başlığındaki 13 ayrı puan türlerinden (Duygusal İfadeler, Hikaye Anlatma, Hareket ya da Faaliyet, Başlıkların Açıklayıcılığı, Tamamlanmamış Şekillerin Birleştirilmesi, Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi, Alışılmadık Görselleştirme, İçsel Görselleştirme, Sınırları Uzatma veya Geçme, Mizah, Hayal Gücü Zenginliği, Hayal Gücünün Renkliliği, Fantezi, Şekilsel Toplam) hiçbirisinde öğrencilerin çalgı çalma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

5.1.2. Tartışma

Bu araştırmanın temel problemi, Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin diğer lise türünde öğrenim görenler ile karşılaştırılmasını

incelemek olmuştur. Araştırmada üç farklı okul türündeki öğrencilerin yaratıcılıklarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu değişkenler;

- Okul dışı zamanda müzik ile ilgili etkinliklere katılmak
- El kullanım tercihleri
- Ailede müzikle uğraşan birinin olması
- Farklı sınıf düzeyi
- Ailenin eğitim durumu
- Aylık gelir
- Cinsiyet
- Farklı okul türü
- Güzel Sanatlar Lisesindeki farklı branş türü
- Güzel Sanatlar Lisesindeki müzik öğrencilerinin çalgı (vurmalı, üflemeli, tuşlu, yaylı) türü
- Anadolu lisesi ve Fen liseleri arasında performans düzeyinde müzik ile uğraşanların müzikle ilgisi olmayanlara kıyaslanmasıdır.

İlk olarak ele alınan değişken, öğrencilerin okul dışı zamanda müzikle ilgili etkinliklere katılma durumunun yaratıcılıklarını etkileyip etkilemediğidir. Farklı okul türündeki öğrencilerin hepsi beraber değerlendirilmişti. Çıkan sonuçlar doğrultusunda tüm öğrencilerin Sözel Yaratıcılık düzeyleri anlamlıdır, ancak Şekilsel Yaratıcılık düzeylerinin tamamı anlamlı çıkmamıştır. Bununla ilgili olarak literatürde bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Öğrencilerin el tercihlerine göre yaratıcılıklarının karşılaştırılmasında Güzel Sanatlar Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin Sözel ve Şekilsel Yaratıcılıklarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sözel yaratıcılık puanlarında sağ el lehine çoğunlukta anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak örneklem gurubunda sol elini kullanan öğrencilerin sayılarının az olması, çıkan sonucun sağlıklı olabilmesi ile ilgili olarak soru işareti oluşturmuştur. Çıkan bu sonuçlarla bağlantılı olarak Aslan (2001), yılında yapmış olduğu araştırmasında sağ ve sol el kullanma değişkeni ile yaratıcılık puanları ilişkisiz grup t testi ile analiz edilmiştir. Toplam Sözel Yaratıcılık puanları ile el kullanma arasında ilişki olmayıp, Şekilsel Yaratıcılık puanları ile el kullanma arasında $p<.05$ düzeyinde olumlu yönde ilişki olduğu gözlenmiştir.

Ancak örneklem grubunda sol el kullananların sayısının az olması sağlıklı bir analiz yapılmasını engellemektedir. Ülkemizde yapılan başka bir araştırmada, Yolcu (2001) sağ elini ve sol elini kullanan öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarını pek çok değişkene göre karşılaştırmıştır. Çıkan sonuçlar doğrultusunda sağ yanlı ve sol yanlı öğrencilerin yaratıcılıklarının birbirlerine eşit olduğu yönündeki sonuca ulaşılmıştır.

Yurt dışındaki yapılan araştırmalarda Stewart ve Clayson'un (1980) araştırmasında, öğrencilerin gelişim süreçleri içerisindeki farklı yaş gruplarından, ikinci, altıncı sınıf ve üniversite öğrencilerine Torrance yaratıcılık testi uygulanmış ve her yaş düzeyinde solak öğrencilerin sağ elini kullanan öğrencilere göre daha yüksek yaratıcılık puanları olduğuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada ise Kim, Micheal (1995) sağ beynini kullanan lise öğrencilerin (sol el) sol ve her iki beynini kullanan öğrencilere göre Torrance Yaratıcı Düşünce Testinde daha yüksek puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre de sol elini kullanan öğrencilerin daha yaratıcı oldukları söylenebilir.

Ailede müzikle ilgilenen kişi olması durumu öğrencilerin Sözel Yaratıcılık puanlarının hepsinde anlamlı sonuç görülmüştür. Bağcı'nın (2003) araştırmasında da öğrencilerin Sözel Yaratıcılık puanlarının tamamında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılıklarının tamamında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bağcı'nın (2003) araştırmasında genel olarak şekilsel yaratıcılık puanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre Bağcı, üniversiteye giriş sınavlarında öğrencilerin aldıkları özel yetenek puanlarının öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisinde, ailede müzikle uğraşan birinin olması durumunda yaratıcı düşünce yeteneğini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde öğrenim görme durumlarına göre Sözel Yaratıcılık puanları 12. sınıfların lehine olmuştur. Bu sonuca göre üst sınıfta olan öğrencilerin daha fazla sözel fikir üretebildikleri, daha farklı boyutlarda düşünebildikleri ve Toplam Sözel Yaratıcılık puanları açısından da dokuzuncu sınıflara kıyasla daha iyi durumda olduklarını göstermektedir. Mwiria (1987) ve Tucker (1996) çalışmalarının sonucunda yaratıcılık potansiyelinin eğitimle arttığını ve yetişkinlerde gençlere göre yaratıcılığın daha güçlü olduğunu belirtmiştir. Yani yaratıcılığı eğitim ile geliştirebiliriz.

Örneklem öğrencilerinin şekilsel yaratıcılık puanlarında; Şekilsel Akıcılık 9. sınıfların lehine, Başlıkların Soyutluğu ve Erken Kapamaya Direnç 12. Sınıfların lehinedir. Bu sonuçlarda 9. Sınıfların lehine olduğu gibi görünse de daha çok 12 sınıflarda yaratıcılığın yine daha fazla olduğu görülmektedir. Tulgay'ın (1997) yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılık düzeylerini incelediği araştırmasında, yaratıcılık puanları, sınıf düzeyleri küçük olanlara göre sınıf düzeyleri yüksek olanların lehinedir.

Şekilsel Yaratıcılık Yaratıcı Kuvvetler Listesinde; Duygusal İfadeler, Hikaye Anlatma ve Hareket ya da Faaliyet puanları 12. Sınıfların lehine iken Başlıkların Açıklayıcılığı puanı 9. sınıfların lehinedir. Burada hepsinde anlamlı farklılık çıktığı görünmemektedir. Fakat bir kaç başlıkta anlamlı farklılık vardır. Bunlardan sadece bir tanesi 9. sınıflar lehine olurken çoğunluğun yine 12. sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Csikzentimihalyi (1996) eğitimin yaratıcılık gelişmesinde etkili olduğunu söylemiştir. Yaratıcık doğuştan gelen sonradan eğitimle keşfedilip geliştirilen gizli güç olarak (Kuzgun, 2000) tanımlamıştır. Ancak ülkemizde yapılan bir çalışmada da Başaran'ın (2008), Güzel Sanatlar Lisesinde ki araştırmasında 11. sınıf düzeyine göre Akıcılık alt boyutundaki yaratıcılık puanlarının 9. ve 10. sınıfların lehine olduğunu bulmuştur. Yurt dışında yapılan çalışmalarda ise Pruit'un (1989) çalışmasında yaş değişkeninin yaratıcılığı etkilemediği yönünde ifadesi bulunmaktadır. Yine bu düşünce ile bağlantılı olarak, Kinai (2013) çalışmasında yaş değişkeninin yaratıcılıkla ilgili olması yönünde anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre Sözel Yaratıcılık puanlarında; annesi üniversite ve yüksek lisans mezunu olanların lehinedir. Şekilsel Yaratıcılık Norm Dayanaklı ve Yaratıcı Kuvvetler Listesinde de hepsinde anlamlı farklılık çıkmasa da çoğunda annesi okuryazar, üniversite ve yüksek lisans mezunu olanlarda anlamlı farklılık görülmüştür. Çıkan sonuçlar doğrultusunda, bazılarında anlamlı farklılık görülmezken genel olarak annenin eğitim durumunun öğrencilerin yaratıcılık puanlarını etkilediği yönündedir. Annenin üst düzeyde eğitim almasını çocuğun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek açısından olumlu bir etken olduğu düşünülmektedir. Çocuğa meraklarını giderme, farklı konularda bilgi edinebileceği ortamlar oluşturma ve kaynak sağlama konusunda imkan tanıdığı düşündürmektedir. Ayrıca eğitimli annelerin çocuklarına daha demokratik bir disiplin anlayışı göstereceği ve bununda çocuğu bilişsel ve ruhsal gelişimi açısından

yarar sağlayacağı gözlemlenmektedir. Çıkan sonucun literatürü destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Davaslıgil (1988) Şekilsel Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik boyutlarında lise ve yüksekokul mezunu annelerin çocukları, İlk ve Orta Okul mezunu annelerin çocuklarından anlamlı olarak başarılı bulunmuşlardır. Bağcı'nın araştırmasında (2003), annenin eğitim düzeyi çocuğun Sözel Yaratıcı düşünme yeteneğini Sözel Akıcılık ve Sözel Esneklik boyutlarında etkilemektedir. Genelde annenin eğitim düzeyi yükseldikçe yaratıcı düşünce yeteneklerinin de üst düzeylerde olduğu görülmektedir. Annenin eğitim düzeyinin yaratıcı düşünce yeteneğine etkisini araştıran araştırmalar arasında Aral (1990), Aslan (1994) ve Tuna'nın (1999) araştırmaları, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ancak ülkemizdeki bazı araştırmalarda ise; Aral (1992), araştırmasında annenin eğitim düzeyine göre yaratıcı düşünce yeteneğinin farklılaşmadığını bulmuştur. Tulgay (1997) (yaratıcı drama) annenin öğrenim durumunun, yaratıcı drama eğitimi alan öğrencilerin yaratıcılık boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aslan'ın yaptığı araştırmada (2001), anne eğitimine göre (ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olanların) Toplam Sözel Yaratıcılık ve Toplam Şekilsel Yaratıcılık puanları arasında yapılan varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunamamıştır. Akkan (2010) ise (üstün yetenekli çocuklar) annenin eğitim durumunun yaratıcılık puanlarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre sözel yaratıcılık puanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçta babanın eğitim durumu ne olursa olsun öğrencilerin yaratıcılık puanlarında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu da babaların çocuklarıyla ilişkilerinin daha zayıf olduğunu düşündürmektedir. Aral'ın (1992) araştırma bulgularına göre babanın eğitim düzeyinin yaratıcı düşünceyi etkilememektedir. Tulgay (1997), baba öğrenim durumunun, yaratıcı drama eğitimi alan öğrencilerin yaratıcılık boyutlarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Akkan'ın (2010) (üstün yetenekli çocuklar) babanın eğitim durumunun yaratıcılık puanlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Örneklem öğrencilerinin Şekilsel Yaratıcılık Norm Dayanaklı Puanlarında Şekilsel Orijinallik ve Başlıkların Soyutluğunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Farklılık gözlemlenen öğrencilerin babalarının eğitim durumları üniversite ve yüksek lisans mezunu olanlardır. Şekilsel Yaratıcılık puan türlerinin

Yaratıcı Kuvvetler Listesi başlığındaki 13 ayrı puan türünden Başlıkların Açıklayıcılığı, Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi ve Hayal Gücü Zenginliği puan için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Farklılık gözlenen öğrencilerin babalarının eğitim durumları da ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans mezunlarıdır. Şekilsel Yaratıcılık testinin bazı başlıkları altında babanın eğitim durumunun annenin etkisi kadar olmasa da yaratıcılıklarında etkili olduğu da söylenebilir. Ülkemizdeki bazı araştırmalarda ise babalarında öğrencilerin yaratıcılık puanlarında etkili olduğu görülmüştür; Aral (1990) ve Tuna'nın (1999) araştırma sonuçlarına göre ise babanın eğitim düzeyine göre çocuğun yaratıcı düşünce yeteneği farklılaşmaktadır. Aslan'ın (2001) araştırmasında, baba eğitimine göre (ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olanların) Sözel Yaratıcılık puanları arasında yapılan varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Babası lise mezunu olan deneklerin Şekilsel Yaratıcılık puanları diğer eğitim seviyesinde babası olanlara kıyasla daha yüksektir.

Ailenin gelir durumu öğrencilerin ne Sözel ne de Şekilsel Yaratıcılık puanlarında etkili olmuştur. Bu sonuçlara göre Koçak ve İçmenoğlu'nun (2012) araştırmasında, üstün yetenekli öğrencilerin (Fen lisesi) yaratıcılık düzeylerinin, ailenin aylık gelir durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir. Yine Akkan'ın araştırma sonuçlarına göre (2010), üstün yetenekli öğrencilerin (Fen lisesi) ailelerinin aylık gelir durumuna göre yaratıcılık puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak ülkemizde yapılan diğer araştırmalarda anlamlı sonuçlar bulunabilineceği de görülmektedir. Ailenin gelir düzeyinin yaratıcı düşünce yeteneği üzerinde farklılıklara neden olduğunu Aral (1990) da araştırmasında bulmuştur. Çağatay'a göre (1992) Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin kültürel seviyelerinin yüksek ve avantajlarının fazla olması, çocuğun yaratıcılığını olumlu yönde etkilediği; bu grupta yer alan ailelerin, çocuklarına yaratıcılık için gerekli malzeme, bilgi ve fırsat sapladıkları belirtilmektedir. Yolcu (2001) araştırmasında, üst sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelerin çocuklarının alt-sosyo ekonomik düzeydeki çocuklardan daha yaratıcı oldukları yapılan bilimsel araştırmada ortaya çıkmıştır. Bağcı'nın araştırma sonuçlarına göre ise (2003), ailenin gelir durumu öğrencilerin yaratıcı düşünce yeteneğini Sözel Akıcılık boyutunda etkilemektedir.

Öğrencilerin cinsiyete göre Sözel Yaratıcılık puanlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Literatürde de bu tarz sonuçlara sahip araştırmalar vardır.

Torrance ve Aliotti (1969), Olive (1972), Bhavnani ve Hutt (1972)'ın araştırma sonuçları, kızların Sözel Akıcılıkta erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek puan aldıklarını göstermektedir. Tanpraphat (1976), Canel (1993), Aslan (1994) ve Sarı (1998)'nın araştırmaları, cinsiyete göre yaratıcı düşünce yeteneğinde anlamlı farklılık içermektedir. Araştırmaların genelinde kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Dilmaç'ın çalışmasında (2010) (resim- iş eğitimi anabilim dalı) öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan bayan öğrenciler lehine anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır.

Sözel Yaratıcılıkta olduğu gibi Şekilsel Yaratıcılıkta da anlamlı farklılık yine kız öğrencilerin lehinedir. Bu sonuçla ilgili olarak literatürde; Miller, Gerard (1979) Sözel Yaratıcılık testinde kız öğrencilerde, Şekilsel Yaratıcılık testinde erkek öğrencilerde anlamlı farklılık bulunmuştur. Kim, Micheal (1995) 11. Sınıf öğrencilerine uyguladıkları Torrance Yaratıcı Düşünce Testinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yaratıcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tucker (1996) araştırmasında lisede öğrenim görmekte olan kız öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri erkek öğrencilere göre %40 daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tucker (1996) başka bir çalışmasında kızların yaratıcı düşünme yeteneğinin %25 oranla erkeklerden daha fazla olduğunu bulmuştur. Kinai (2013) araştırmasında yaratıcılığın cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak kızların lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Ancak kızların lehine olan bu fark çok azdır ve kızların sayısı erkeklere oranla daha fazla olduğu için bu sonuca ulaşılmıştır. Yolcu, Subaşı'nın (2016) (7. Sınıf öğrencilerde resimsel yaratıcılıkları) yaptıkları araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin kızların resimsel yaratıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Ancak Şekilsel Yaratıcılık Yaratıcı Kuvvetler Listesinde tamamında anlamlı sonuç bulunmamıştır. Bu sonuçla ilgili olarak da literatürde pek çok araştırma bulunmaktadır. Pala (1999), Tuna (1999), Sonmaz (2002) ve Reese, Lee, Cohen ve Pucket (2001)'ın araştırmalarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Koçak, İçmenoğlu (2012) üstün yetenekli öğrencilerden (Fen lisesi) oluşan örnekleminde kız öğrencilerin ortalaması ile erkek öğrencilerin puan ortalamasının birbirlerine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Dikici (2006) (lise öğrencileri sanat eğitimi alan ve almayan öğrenciler) cinsiyete dayalı olarak öğrencilerin yaratıcılık tutumları arasındaki karşılaştırmada anlamlı fark bulunmamıştır. Yavuzer (1996) ve Yontar'ın

(1999) bulgularında cinsiyet açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Koçak, İçmenoğlu (2012) araştırmaya katılan (Fen Lisesi (üstün yetenekli öğrenciler)) öğrencilerin yaratıcılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Pruit (1989) çalışmasında ise hem kız hem erkek öğrencilerin yaratıcılık potansiyellerinin olduğunu ve eğitimle arttırılabileceğini tespit etmiştir. Oyundoyin ve Olatoye (2007) yaratıcılık performanslarının ve zeka testlerinin cinsiyet değişkeni ile yaratıcılığın ve IQ'nun tespit edilemeyeceği yönünde düşüncesi vardır.

Ülkemizde ve yurt dışındaki araştırmalarda da erkeklerin lehine olan sonuçlar da görülmektedir. Bu yüzden sadece yaratıcılığın kızlarda daha fazla olduğunu söylemek mümkün değildir. Yabancı araştırmacılara göre; "Genellikle, erkeklerin puanları kızlarınkinden yüksektir" (Schmidt & Sinor, 1986; Webster, 1977 Akt. Kiehn) ya da " cinsiyet açısından pek bir fark bulunmamaktadır" (Auh, 1995; Baltzer, 1988; Brophy, 1998; Swanner, 1985, Akt. Kiehn, 2003). Torrance (1976) araştırmasında yaratıcılık konusunda erkeklerin kızlara göre daha yaratıcı olduğunu söylemiştir. Ülkemizdeki araştırmalarda; Başaran (2008), Güzel Sanatlar Lisesi'nde yapmış olduğu çalışmasında toplam puanlar açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamışken; erkeklerin Yaratıcılık Toplam Puanları, kızların Yaratıcılık Toplam Puanlarına göre yüksektir. Güzel Sanatlar Lisesinin Sözel Yaratıcılık puanı Fen Lisesi ve Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir. Güzel Sanatlar Lisesindeki öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılıkta Norm Dayanaklı Puan Türlerinin tamamı yine müzik ve resim eğitimi alan öğrencilerin lehinedir. Ancak Şekilsel Yaratıcılıkta Yaratıcı Kuvvetler Listesinde tamamında anlamlılık görülmese de çoğunluğunda vardır. Aral (1999) konservatuar ve kolejde öğrenim gören ergenlerin yaratıcılıklarının karşılaştırılmasında, sanat eğitimi alan öğrencilerin yaratıcılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi için okulöncesi dönemden başlayarak sanat eğitiminin verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Dikici çalışmasında (2006), sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini karşılaştırdığında, sanat eğitimi alan öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dikici, Gürol'un yaptıkları araştırmaya göre (2003), (resim öğretmenleri, okul müdürü, öğrencilerden oluşuyor, özel ve devlet liseleri) lise resim dersinin genel amaçlarının (sanat eğitiminin) öğrencilerin

yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Ancak bazı araştırmacılar tarafından tamamen zıt olan sonuçlar da elde edilmiştir. Aslan (1994) da mezun olunan lise türünün yaratıcı düşünce yeteneğini etkilediğini tespit etmiştir. Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Araştırmada Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencilerle genel liselerden mezun öğrencilerin yaratıcılık puanları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Gürgen, Bilen (2005)'e göre, Güzel Sanatlar Lisesinde okutulan müzik derslerinin yaratıcılığı geliştirmede etkili olmadığı söylenebilir. Çetingöz (2002) de çalışmasında, mezun olunan okul türüne göre yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptamamıştır. Örneklem grubunda yer alan öğretmen adayları hangi liseden mezun olurlarsa olsunlar birbirine yakın özel yetenek sınav puanları alarak dört yıldır aynı öğrenme sürecini paylaşmaktadırlar. Bu da Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinden gelen öğrencilerin yaratıcı olduğu düşünülen bakış açılarını diğer okullardan gelenlerle nötrlemiş olabilir. Başka bir açıdan düşünüldüğünde, aynı bölümü ve aynı üniversiteyi kazanmış öğrencilerin meslek lisesini de bitirse, Anadolu Lisesini de ya da düz liseden de mezun olsa benzer hazırlanma süreçlerinden geçtikleri varsayımından yola çıkarak, yaratıcılıklarının benzer faktörlerin etkisi altında kaldığı söylenebilir. Dilmaç (2010) öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı fark göstermediğini saptamıştır. Jauk, Benedek, Dunst ve Neubauer (2013) araştırmacılar IQ seviyesi yüksek öğrencilerde zeka ile yaratıcılık arasında ilişkinin gözlenmediğini öne süren eşik düzey hipotezine odaklanmışlardır.

Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin sözel yaratıcılık puanlarında sonuç Fen Lisesindeki öğrencilerin lehinedir. Şekilsel Yaratıcılık Testinin Norm Dayanaklı ve Yaratıcı Kuvvetler Listesinin çok az bir bölümünde Fen Lisesinin lehine olduğu görülmektedir.

Güzel Sanatlar Lisesinde farklı branşlarında (resim, müzik) öğrenim gören öğrencilerin Sözel Yaratıcılık puanı resim bölümündeki öğrencilerin lehinedir. Şekilsel Yaratıcılık Norm Dayanaklı ve Yaratıcı Kuvvetler Listesinde tamamında olmasa da çıkan anlamlı sonuçlar yine resim bölümündeki öğrencilerin lehine olmuştur. Aral (1992) ilgi alanları ve yaratıcılık yeteneği ilişkisini araştırdığı çalışmasında, ilgi alanı ve yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamış, yine de araştırmanın en yüksek yaratıcılık puan ortalamasını alan grubun müzik ve edebiyat ilgi alanına sahip grup olduğunu

vurgulamıştır. Aynı sonucu Tanpraphat (1976) da elde edilmiştir. Dilmaç'ın (2010) araştırmasında Resim-iş Eğitimi Anabilim dalında iki yarıyıl süresince görülen derslerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük boyutları üzerinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Dikici, Gürol araştırmalarında (2003) (resim öğretmenleri, okul müdürü, öğrencilerden oluşuyor, özel ve devlet liseleri) sanat ve sanat eğitimi ile iç içe yaşayan resim öğretmenlerinin çok yaratıcı özelliklere sahip kişiler olmadığı şeklinde yorumlamışlardır. Dikici'ye göre (2006), (lise öğrencileri sanat eğitimi alan ve almayan öğrenciler) sanat eğitimi alan öğrenciler, sanat eğitimi almayan öğrencilere oranla daha fazla yaratıcı tutuma sahiptirler. Miller, Gerard'ın (1979) Sanat bölümünde yaptıkları Torrance yaratıcı düşünce şekilsel testinin sonuçlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Güzel Sanatlar Lisesinde müzik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin çalgı türüne göre Sözel Yaratıcılık ve Şekilsel Yaratıcılık Norm Dayanaklı Puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Şekilsel Yaratıcılık Puan Türlerinin Yaratıcı Kuvvetler Listesinde Alışılmadık Görselleştirme, Mizah, Hayal Gücü Zenginliği boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır. **Alışılmadık Görselleştirme** puanları, üflemeli, çalgı çalanlara kıyasla tuşlu çalgı çalanların lehinedir. **Mizah** puanları bakımından telli-tezeneli, çalgı çalanlara kıyasla tuşlu çalgı çalanların, üflemeli çalgı çalanlara kıyasla tuşlu çalgı çalanlar lehinedir. **Hayal Gücü Zenginliği** puanları bakımından telli-tezeneli çalgı çalanlara kıyasla yaylı çalgı çalanların, telli-tezeneli çalgı çalanlarına kıyasla tuşlu çalgı çalanların, telli-tezeneli çalgı çalanlarına kıyasla vurmalı çalgı çalanların, üflemeli çalgı çalanlarına kıyasla vurmalı çalgı çalanların lehinedir. Bağcı (2003), araştırmasında **Zenginleştirme** puanları bakımından piyano ve yaylı bir çalgı ana dala sahip öğrenciler arasında yaylı çalgı çalanlar lehine, yaylı ve üflemeli çalgı ana dalına sahip öğrenciler arasında yaylı çalgı çalanlar lehine ve üflemeli çalgı ve gitar ana dalına sahip öğrenciler arasında gitar çalanların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. **Erken Kapamaya Direnç** puanları bakımından yaylı çalgı ve gitar ana dalına sahip öğrencilerin puanları arasında gitar ana dalına sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. **Şekilsel Yaratıcılık Toplam** puanları bakımından piyano ve gitar ana dalına sahip öğrencilerin puanları arasında gitar ana dalına sahip öğrenciler lehine, piyano ve şan ana dalına sahip öğrencilerin puanları arasında şan ana dalına sahip öğrenciler lehine, yaylı çalgılar ve şan ana dalına sahip öğrencilerin puanları arasında şan ana dalına sahip öğrenciler

lehine, üflemeli çalgılar ve şan ana dalına sahip öğrencilerin puanları arasında şan ana dalına sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Başaran (2008), yaratıcılık toplam ve alt boyutlarının ana çalgı türüne göre değişip değişmediğine bakılmış anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin çalgılara göre dağılımına bakıldığında sayılar farklıdır; örneğin; keman çalan 26 öğrenci varken viyolonsel çalan 4 öğrencidir. Örneklemin alınış biçimi bu durumu zorunlu kılmıştır. Ortalamalara bakıldığında, ana çalgısı viyola olan öğrencilerin daha düşük yaratıcılık puanı aldıkları görülmüştür.

Bu araştırmada da Şekilsel Yaratıcılık puanları arasında çıkan anlamlı sonuca göre tuşlu çalgı çalanların yaratıcılık puanları anlamlı çıkmıştır. Ancak buda alınan örneklem sayısına göre Güzel Sanatlar Lisesinde ki öğrencilerin hepsinin piyano dersini zorunlu olarak alması ile bağlantılı olabilmektedir.

Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalma durumlarına göre Sözel Yaratıcılık puanlarında Fen Lisesindeki öğrencilere göre daha fazla anlamlı farklılık görülmüştür. Yine Anadolu Lisesindeki öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Norm Dayanaklı Puan türünde, Fen Lisesindeki öğrencilere göre çalgı çalma oranındaki anlamlılık daha yüksektir. Anadolu Lisesindeki öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Yaratıcı Kuvvetler Listesinde anlamlı farklılık görülürken Fen Lisesindeki öğrencilerin çalgı çalma oranlarının Yaratıcı Kuvvetler Listesinin hiçbirisinde anlamlı farklılık görülmemiştir.

5.2. Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkılarak program geliştiriciler, öğretmenler, müzik öğretmenleri, müzik öğretmeni ve diğer branş öğretmeni yetiştiren kurumlar ve bu alanda çalışmakta olan araştırmacılar için şunlar önerilebilir:

1. Orta Öğretim Kurumunda öğrenim gören öğrencilerin müzik-resim derslerinin ders saatleri artırılabilir.
2. Sanat derslerinde öğretmenler yaratıcı eğitime daha çok yer verebilir.
3. Öğrenciler okul içerisinde ve dışarısında çalgı çalmaya veya resim yapmaya yönlendirilmelidir.

4. Öğrencilerin sanatsal aktivitelerde bulunması (konser, sergi, bale, tiyatro) öğretmenleri tarafından özendirilmelidir.
5. Eğitim ve öğretimin içerisinde öğretmenlerin de derslerinde kullanabilmesi için yaratıcı eğitimi içerisinde barındıran ders kaynakları kullanılmalıdır.
6. Yaratıcı eğitime ders müfredatları içerisinde daha fazla yer verilmelidir.
7. Liselerde sanat eğitimi dersleri (müzik-resim) seçmeli değil mutlaka zorunlu ders olmalıdır. Bu derslerin içerikleri öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik şekilde planlanmalıdır.
8. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşan daha büyük bir örneklem grubu ile daha fazla çalgı türünü içeren bir araştırmada, çalgıların çalışma yöntemlerinin ve teknik egzersizlerinin ya da kendisine özgü özelliklerinin öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi incelenebilir.
9. Orta Öğretim Kurumları dışında Okulöncesi, İlköğretim, Üniversitedeki öğrencilerinde yaratıcılıklarının değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalara yapılabilir.
10. Yaratıcılık, sanat eğitiminde yaratıcılık ve müzik eğitiminde yaratıcılık konuları ile ilgili olarak seminer, yayın ve tez çalışmaları desteklenmeli, sonuçlar dikkate alınıp değerlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

Akçum, E. (2005). *5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okulöncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Bölümü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı.

Akdoğan, E. (1992). *İlkokul İkinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akkan, E. (2010). *Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordama Gücü.* Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı.

Aktamış, H., Ergin, Ö. (2007). Bilimsel Süreç Becerileri ile Bilimsel Yaratıcılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (33) 11-23.

Alder, H. (2004). *Yaratıcı Zeka*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Altıntaş, E., Özdemir, A. S.(2015). *The Effective of Differentiation Apporoach Developed on Creativity of Gifted Students: Cognitive and Affective Factors.*(ERIC Document Reproduction Service No. EJ1063696).

Aral, Ç. N. (1990). *Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Dokuz Yaş Grubu Kız ve Erkek Çocukların Yaratıcılıklarını Etkileyen Bazı Faktörler Üzerindeki Bir Araştırma.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Aral, Ç. N. (1992). Farklı Sosyo- Ekonomik Düzeydeki Ortaokul Son Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Yaratıcılıkları ile İlgili Alanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Aral, N. (1999). *Sanat Eğitimi- Yaratıcılık Etkileşimi.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 15, 11-17.

Aral, N., Akyol, A.K ve Sığırtmaç, A. (2006). Beş-altı Yaş Grubundaki Çocukların Yaratıcılıkları Üzerinde Orff Öğretisine Dayalı Müzik Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.e-sosder.com (15) 1-9 adresinden 10.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Aras, T. (2010). *2006 İlköğretim Müzik Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı İçerisinde Yer Alan "Müziksel Algı ve Bilgilenme" ile "Müziksel Yaratıcılık" Öğrenme Alanları Arasındaki İlişkisel Durumun Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Argun, Y. (2012). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Arık, İ, A. (1987). *Yaratıcılık (Üç Derleme).* Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Artut, K. (2001). *Sanat Eğitim Kuramları ve Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayınları.

Aslan, E. (1990). Yaratıcı Düşünceli Ergenlerin Problem Alanları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (2) 21-26.

Aslan, E. (1994). *Yaratıcı Düşünceli Bireyin Psikolojik İhtiyaçları.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslan, E. (1999). *Adaptation of Torrance Test of Creative Thinking,* Washington D.C: International Conference on Test Adaptation Proceedings. Goerge Town University.

Aslan, E. (1999). *Turkish Version of Torrance Test of Creative Thinking,* International Conference on Test Adaptation Proceedings. Washington D.C: George Town University.

Aslan, E. (2001a). *Kavram Boyutunda Yaratıcılık.* Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 16, (2), 15-22.

Aslan, E. (2001b). *Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Türkçe Versiyonu*. İstanbul: M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 14:19-40.

Aslan, E., Puccio, G. J. (2006). *Developing and Testing a Turkish Version of Torrance's Tests of Creative Thinking: A Study of Adults.*(ERIC Document Reproduction Service No. EJ948851).

Aydemir, B. (1994). *Yaratıcılık Açısından Çocuk Resim Yarışmaları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, Ç. (1997). *Üniversite Okullarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Bağcı, H. (2003). *Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Öğrencilerinin Girişte Aldıkları Özel Yetenek Sınavı Sonuçlarının ve Bölüm Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.

Barışeri, N. (2013). Müziksel Yaratıcılık Öğrenme Alanında Yapılan Ders Planlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin İncelenmesi. www. İdildergisi.com adresinden 11.02.2016 tarihinde edinilmiştir.

Başaran, S.S.(2008). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. www.muzikeğitimcileri.net adresinden 03.03.20016 tarihinde edinilmiştir.

Batıbay, D. ve Piji, D. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Derslerindeki Başarıları ile Müzikal Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (23) 51-68.

Beylard-Ozeroff, A., Kralova, J., Moser-Mercer, B. (1998). *Translator's Strategies and Creativity.* Selected Papers from the 9th International Conference on Translation and Interpreting, Prague, September 1995: in Honor of Jiri Levy and Anton Popovic.

Biçer, H. (1993). *Sanat Eğitimin Geleceği.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi.

Bozkurt, G. (1995). *İnsan ve Kültür.* Remzi Kitapevi. İstanbul: Evrim Matbaası.

Brinkman, D. J. (1994). *The Effect of Problem Finding and Creativity Style on the Musical Compositions of High School Students.* The Graduate College at the University of Lincoln, Nebraska, USA.

Canel, D. N. (1993). *Ortaokul Seviyesindeki Ergenlerin Denetim Denetim Odağı Özelliklerinin Yaratıcı Düşünceye Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Charyton, C. (2005). *Creativity (Scientific, Artistic, General) and Risk Tolerance among Engineering and Music Student.* Temple University, Philadelphia, USA.

Clayton, S.(1999). *Strateji Geliştirme.* İstanbul: Çeviren: Onur Yıldırım, Hayat Yayınları.

Coren, S.(1992). The Left- Hander Syndrome, The Causes and Consequences of Left Hendedness, The Free Press, New York.

Csikzentimihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.

Çağatay, N. (1992). *Farklı Sosyo- Ekonomik Düzeydeki Ortaokul Son Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Yaratıcılıkları ile İlgi Alanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Çetingöz, D. (2002). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Çoraklı, E. ve Batıbay, D. (2011). Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin Türkiye Koşullarına Uyarlanması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (34) 49-70.

Davaslıgil, Ü. (1988). *Anksiyete Düzeyi ve Aile Tutumlarının Yaratıcı Düşünceye Etkisi.* İstanbu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü İstanbul Yayınlanmamış Araştırma.

Davaslıgil, Ü. (1994). *Anksiyete Düzeyi ve Aile Tutumlarının Yaratıcı Düşünmeye Olan Etkileri.* İstanbul: Prof. Dr. Nazım Terzioğlu Basım Atölyesi.

Demirel, Ö. (1999). *Kurumdan Uygulamaya Program Geliştirme.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Dikici, A. (2006). *Sanat Eğitimi ve Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri.* Eğitim ve Bilim (139) 3-9.

Dikici, A., Gürol, M. (2003). *Lisede Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri.* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. (1) 193-214.

Dilmaç, O. (2010). *Alan Derslerinin Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi.* Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (23) 79-92.

Dinçer, D. (1993). *Anaokuluna Devam Eden Beş Yaş Çocukların Ana-Baba Tutumları ile Yaratıcı Düşünmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Elliott, D. J. (1989). *The Concept of Creativity: Implications for Music Education.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED378095).

Erdem, A. (2005). *Etkili ve Verimli Nitelikli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Filiz, S, B. (2014). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Gömleksiz, M. N. & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi, *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.

Gürgen, T. E., Bilen, S.(2005). *Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri.* Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. (3) 325-338.

Gürgen, T. E. (2006). Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar. *Eğitim Fakültesi Dergisi* (12) 81-93.

Gürsoy, F. (2001). *"Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi" Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları

Güven, Y. (1999*). Erken Çocuklukta Yaratıcılık Yeteneği Tanıma ve Geliştirme, Okul Öncesi Eğitimde Temel Kavramlar*. İstanbul: Yapa Yayınları.

Healy, J. M. (1999). *Çocuğunuzun Gelişen Aklı: Doğumdan Ergenliğe Öğrenme ve Beyin Gelişimi.* İstanbul: Çeviren: Ayşe Bilge Dicleli, Boyner Holding Yayınları.

Jauk, E., Benedek, M., Dunts, B., Neubauer, A. C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. Sciencedirect.com adresinden 10.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Jones, P. M. (2005). *Music Education And The Knowledge Economy: Developing Creativity, Strengthening Communities.*www.tandfonline.com adresinden 15.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Kandemir, T. (2009). *İlköğretim Sınıf Müzik Eğitiminde Orff Yaklaşımıyla Doğaçlama Çalışmalarının Müziksel Yaratıcılık Sürecine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.

Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma, Uludağ Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (2), 383-402.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın.

Karataş, S., Özcan, S.(2010). Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünmelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (11) 225-243.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.

Kazu, H. M., Kenç, F. (2002). Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerinin Yaratıcılık Eğitimine Etkisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi* 74-75.

Kılıç, B., Tezel, Ö. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* (4) 84-101.

Kırışoğlu, O. (1991). *Sanatta Eğitim: Görmek, Anlamak, Yaratmak.* Ankara: Eğitim Kitabevi.

Kiehn, M. T. (2003). Development of Music Creativity among Elementary School Students.*Journal of Research in Music Education.* (5) 278-288.

Kim, J., Michael, W. B. (1995). *The Relationship of Creativity Measures to School Achievement and to Preferred Learning and Thinking Style in s Sample of Korean High School Students.* Sagepub. com adresinden 10.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Kinai, K. T. (2013). *Kenyan Student-Teacher Counsellors' Creativity and Its Relationship With Their Gender, Age, and Teaching Experience.* US-China Education Review (5) 296-304.

Koçak, R., İçmenoğlu, E. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordayıcı Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* (37) 73-85.

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı Kuramlar ve Uygulamalar.* Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Küçük, B. (2008). *Müziğin Çocuklarda ve Yetişkinlerde Uyandırdığı Duygu Durumlarının Belirlenmesi ve İlköğretim Müzik Dersi Müziksel Yaratıcılık Alanında Kullanılması.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.

Madesn, C. M. B. (1977). *Creativity and Music Education: Comparing Two Methods of Teaching Juniıor High School General Music.* Department of Music. University of Utah, USA.

Meb.gov.tr. T.C Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, ortaöğretim 9-12. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programı adresinden 02.10.2016 tarihinde edinilmiştir.

Miller, B. C., Gerard, D. (1979). *Family Influences on the Development of Creativity in Children an Integrative Review.* www. Researchgate.net adresinden 10.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Minton, S.(2003). *Assessment of High School Students' Creative Thinking Skills: A Comparison of Dance and Nondance Classes.*(ERIC Document Reproduction Service No.EJ824162).

Mwiria, K. (1987). Creativity and innovativeness among Kenyan primary school children. *Creativity and Innovativeness Project*, SCR4, Nairobi, Kenya.

Obenshain, K., Biskin, D. (1973). *An Information Processing Approach to the Assesment of Creative Ability in College Music Majors.* (ERIC Document Reproduction Service No.ED129923).

Oğuzkan, Ş., Demiral, Ö., Tür, G. (1999). *Okul Öncesinde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri.* Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Oyundoyin, J. O., & Olatoye, R. A. (2007). Gender factor in student performance on creativity and intelligence tests in Oyo State secondary schools. *African Journal for Psychological Study Issues, 10*(2).

Öncü, E. Ç. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Öncü, T. (2003). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri- Şekilsel Testi Aracılığıyla 12-14 Yaşları Arasındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi* (43) 221-237. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1009/12245.pdf. adresinden 23.02.2016 tarihinde edinilmiştir.

Önder, A. (2003). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Drama Uygulamalar.* İstanbul: Morpa Morpa Yayınları.

Öner, N. (1994). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Özcan, A. O. (2000). *Algıdan Yoruma Yaratıcı Düşünce.* İstanbul: Avcıol Basım Yayın.

Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı Düşünme Üzerinde Ailenin Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pala, M. (1999). *Çocuk Yuvalarında ve Aileleriyle Birlikte Yaşayan 7-11 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcılığın İncelenmesi.* Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Priest, T. (2006) *Self-evaluation, and musical achievement.* (pom.sagepub.com/ content/34/1/47.short) adresinden 10.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Pruit, R. P. (1989). Fostering creativity. The innovative classroom environment. *Educational Horizons, 68*(1), 51-54.

Rabanos, N. L., Torres, P. A. (2012). *Effects of a Program for Developing Creative Thinking Skills.*(ERIC Document Reproduction Service No. EJ997680).

Reese, H. W., Lee, L-J., Cohen, S.H., Pucket, J. M. (2001). *Effects of İntellectual Variables, Age and Gender on Divergent Thinking in Adulthood.* International Journal of Behavioral Development. 25 (6), 491-500.

Ruokonen, I., Vikat, M. (2005). The Creativity of Gifted Children in Estonia and Finland from a Musical and Environmental Perspective. Central and Eastern European Online Library (1) 49-68 adresinden 15.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Russo, C. F. (2004). *A Comparative Study of Creativity and Cognitive Problem-Solving Strategies of High-IQ and Average Students* (ERIC Document Reproduction Service No.EJ696333).

Samen, S.(2008). İşletmelerde Yaratıcılığın önemi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* (2). 363-378).

San, İ. (1977). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık.* Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sarı, Hilal (1998). *Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmede Yaratıcılığı.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi. Kocaeli.

Seddon, F. A., O' Neill, S.A. (2003). Creative Thinking Process in Adolescent Computer-based Composition: an analysis of strategies adopted and the influence of instrumental music training. *Music Education Research* (2) 125-137.

Sena, C. (1972). *Estetik, Sanat ve Güzelliğin Felsefesi.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Shawareb, A. (2011). *The Effective of Computer Use on Creative Thinking among Kindergarten Children in Jordan.* (ERIC Document Reproduction Service No. EJ966927).

Snell II, A. H. (2012). *Creativity in Instrumental Music Education: A Survey of Winds and Percussion Music Teachers in New York State.* Department of Music Education. Rochester, New York, USA.

Sonmaz, S.(2002). *Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı.

Spigner-Littles, D. & Anderson, C. E. (1999). Constructivism: A paradigm for older learners. Educational Gerontology, 25(3), 203-209.

Stoor. A. (1992). *Yaratma Dürtüsü.* (Çeviren: İpek Babacan). İstanbul: Yayınevi Yayıncılık.

Sullivan, T. (2005). Principal Themes: Creativity and Music Education- First and Four Series.http://search.proquest.com/docview/1029350?accountid=12251 (1) 24-27 adresinden 15.03.2016 tarihinde alınmıştır.

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

Süzen, D. (1987). *İlkokul Sınıf Öğretmenlerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği İle Benlik Kavramı Arasındaki İlişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.

Tekin Gürgen. E ve Bilen, S.(2005). Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* (25) 325-338.

Temizkalp, G. (2010). *Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı.

Tok, E., Sevinç, M. (2012). *Creative Thinking Skills Impact on the Education of Preschool Teachers Thinking Skills.* Education and Science (37) 204-222 web.a. ebscohost.com.

Topoğlu, O. (2015). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Social Science Doi number:* http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2861. (35) 371-383 adresinden 10.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Torrance, E. P. (1976). Creativity research in education still alive. In I. A. Taylor, & J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine de Gruyter.

Tucker, V. (1996). *Creativity for you* (pp. 1-66). Better Yourself Books, Bandra, Mumbai 400 050 India.

Tulgay, B. (1997). *Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Yaratıcılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi) Anabilim Dalı.

Tuna, B. K. (1999). *Ortaokul Birinci Sınıfa Devam Eden İş Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Yaratıcılıklarının İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Turgut, İ. (1991). *Sanat Felsefesi.* İzmir: Bilgehan Matbaası.

Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Webster, P. R. (1988). Creative Thinking and Music Education. *Desing for Arts in Education (*5) 33-37.

Webster, P. R. (1989). *Creative Thinking in Music: The Assessment Question.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED378091).

Wolfe, E.W., Linden, K. W. (1991). *Investigation of the Relationship between Intrinsic Motivation and Musical Creativity.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED351370).

Yağcı, Ç. (1995). *Müzik Eğitimi ve Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi (Güzel Sanatlar Eğitimi) Anabilim Dalı.

Yaltkaya, K. (1995). *Beynin ve Yaşamın Gizemi.* İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Yavuzer, H. (1989). *Yaratıcılık.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Yavuzer, H. (1993). *Resimleriyle Çocuk.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yazıcı, T., İzgi Topalak, Ş. (2013). Yaratıcı Düşünme Becerisinin Müzik Öğretiminde Kullanılır lığı ile İlgili Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.* (4) 195-204.

Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin, Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı.

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

Yılmaz, S.(1997). *Erken Çocukluk Gelişiminde Anne Çocuk Eğitim Programının Çocuklarda Yaratıcılığa Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yolcu, E. (2001). *Solyanlı Çocuklarda Sanatsal Yaratıcılık (12-15 Yaş).* Sanatta Yeterlilik Tezi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yolcu, E., Subaşı, S.(2016). *Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Resimsel Yaratıcılığına Katkılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.* Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (56) 34-48. www. Esosder.org adresinden 10.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Yontar, T. A. (1999). *Yaratıcı Düşünme Testi Çizim Ürünü'nün Türk Örnekleminde Kullanımı.* Eğitim ve Bilim. 23 (112), 45-49.

EKLER

EK 1: İZİN BELGELERİ

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.5684679 03.06.2015
Konu: Birce DOĞRAMACIOĞLU

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsüne)

İlgi: a) 11.05.2015 tarih ve 1500098129 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 01.06.2015 tarih ve 5614950 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Birce DOĞRAMACIOĞLU'nun ***"Farklı Okul Türlerinde Öğrenim Gören Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Karşılaştırılması"*** konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, ***uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması,*** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Milli Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b962-1e04-3672-8ea1-bdd4 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.5614950 01.06.2015
Konu: Birce DOĞRAMACIOĞLU

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) Marmara Üniversitesinin 11.05.2015 tarih ve 1500098129 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 01.06.2015 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Birce DOĞRAMACIOĞLU'nun ***"Farklı Okul Türlerinde Öğrenim Gören Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Karşılaştırılması"*** konulu tezi kapsamında, araştırma çalışmasını ilimiz genelindeki liselerde; kişisel bilgi formu ve sözcüklerle yaratıcı düşünme testini formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanılması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
01.06.2015

Yusuf Ziya KARACAEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8116-3f64-3ff9-b7e9-bf03 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: KİŞİSEL BİLGİ ANKETİ

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, orta öğretim kurumu öğrencilerinin müziksel yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Sizlere verilecek bu formda kişisel bilgiler bulunmaktadır. Sorulara vereceğiniz içten cevaplar, bilimsel verilerin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Bu çalışmada elde edilecek veriler sadece ilgili araştırma kapsamında kullanılacaktır. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Birce DOĞRAMACIOĞLU
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ ANKETİ

Lütfen aşağıdaki sosyo-demografik özelliklerinizle ilgili soruları cevaplayınız.

1. Öğrenim Gördüğünüz Okul:

.....

2. Yaşınız:.....

3. Cinsiyetiniz (a) Kadın (b) Erkek

4. Sınıfınız (a) 9 (b) 10 (c) 11 (d) 12

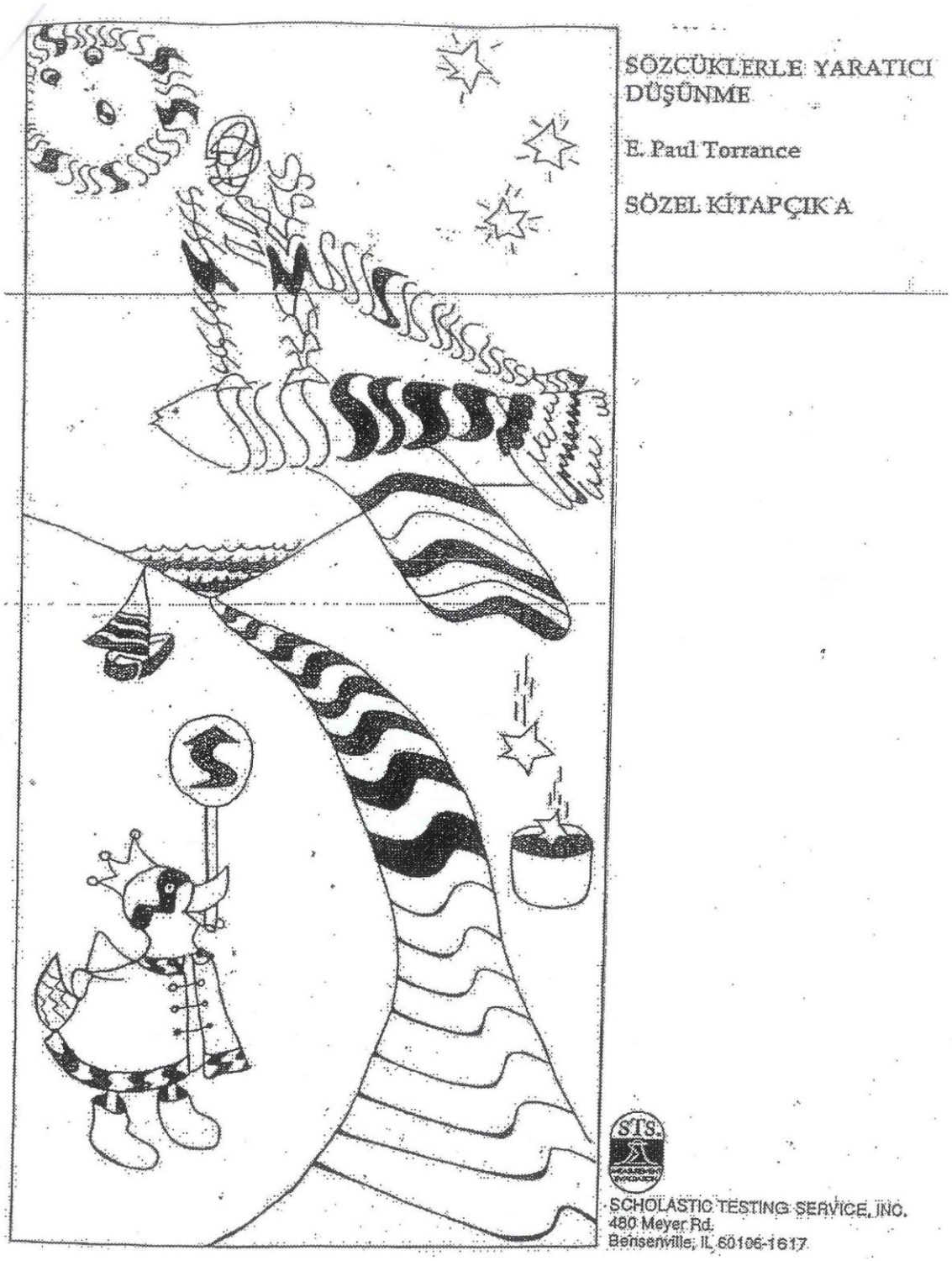
5. Anne-babanızın eğitim durumu nedir?

	Babanızın	Annenizin
(1)Okuryazar değil		
(2)Okuryazar		
(3)İlkokul mezunu		
(4)Ortaokul mezunu		
(5)Lise mezunu		
(6) Üniversite mezunu		
(7) Yüksek Lisans		
(8) Doktora		

Anne Ve Babanızın Mesleği Nedir?

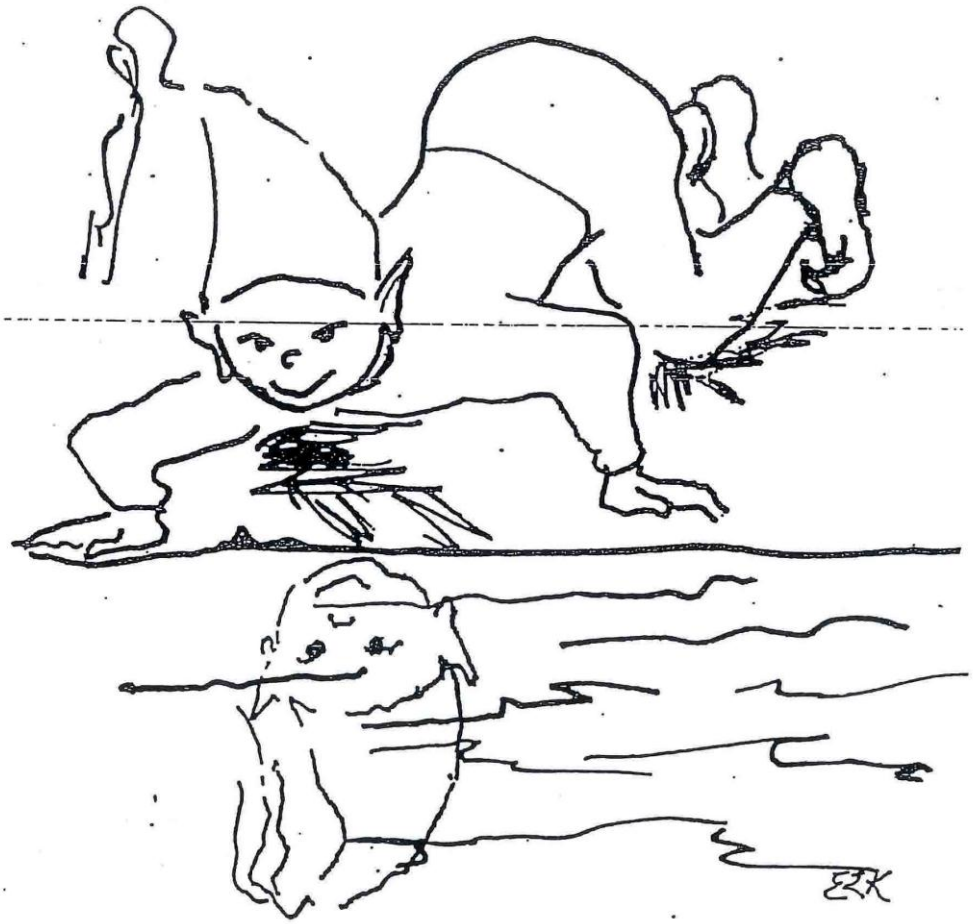
Babanız:..... Anneniz:.....

EK 3: TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ



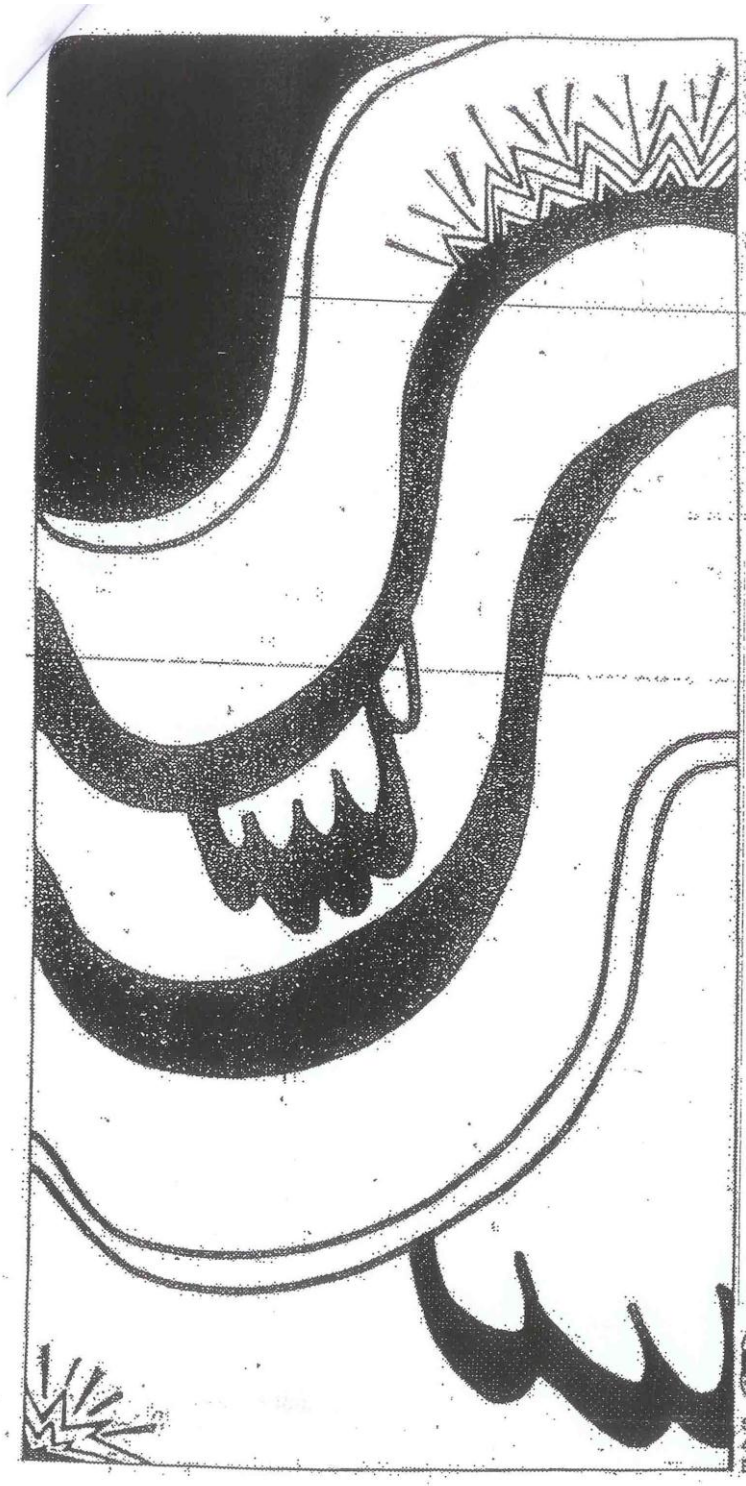
1-3 FAALİYETLER: SOR VE TAHMİN ET

İlk üç etkinlik aşağıdaki resimle ilgilidir. Bu etkinlikleri yaparak bilmediğiniz şeyleri öğrenmede ve bazı olayların nedenlerini ve sonunda neler olabileceğini tahmin etmede ne kadar başarılı olduğunuzu göreceksiniz. Resme bakın bakalım. Burada neler oluyor? Kesin olarak ne söyleyebilirsiniz. Ne olduğunu anlamak için neleri bilmeniz gerekir? Burada geçen olay neden olmuştur ve sonunda neler olacaktır?



2

Telif hakkı © 1974, Scholastic Test Servisi şirketine aittir. Bütün yayın hakları saklıdır. Bu çalışma telif sahibinin önceden yazılı izni olmaksızın kısmen ya da tamamen yeniden basılamaz, herhangi bir kayıt sisteminde saklanamaz, hiçbir şekilde elektronik, mekanik, fotokopi ya da başka türlü araçlarla çoğaltılıp iletilemez.



RESİMLERLE YARATICI DÜŞÜNME

E. Paul Torrance

ŞEKİLSEL KİTAPÇIK A

STS
SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC.
480 Meyer Road
Bensenville, IL 60106-1617