

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE
YARATICI DÜŞÜNME İLE
KENDİNİ DÜZENLEME BECERİSİNİN
BAĞLANTILARININ İNCELENMESİ

ECEM UZUN

2501160716

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. SEMA KARAKELLE

İSTANBUL, 2019



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN:

Adı ve Soyadı : ECEM UZUN Numarası : 250160716
Anabilim Dalı /
Anasanat Dalı / Programı : PSIKOLOJİ Danışmanı : DOÇ.DR.SEMA KARAKELLE
Tez Savunma Tarihi : 17.05.2019 Saati : 13:30
Tez Başlığı : "ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE YARATICI DÜŞÜNME İLE KENDİNİ DÜZENLEME
BECERİSİNİN BAĞLANTILARININ İNCELENMESİ"

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin 36-Maddesi uyarınca yapılmış,
scrulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜNE** OYDİRLİĞİ OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

| JÜRİ ÜYESİ | İMZA | KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME) |
|---|------|-------------------------------------|
| PROF.DR.TELAT GÜL ŞENDİL | | Kabul |
| DOÇ.DR.ŞERİFE SEMA KARAKELLE | | Kabul |
| DR.ÖĞR.ÜYESİ GÖKLEM TEKDEMİR YURTDAŞ | | Kabul |

| YEDEK JÜRİ ÜYESİ | İMZA | KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME) |
|------------------------------------|------|-------------------------------------|
| DR.ÖĞR.ÜYESİ ZEYNEP HALE AKSUNA | | |
| DR.ÖĞR.ÜYESİ DENİZ ATALAY ATA | | |

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE YARATICI DÜŞÜNME İLE KENDİNİ DÜZENLEME BECERİSİNİN BAĞLANTILARININ İNCELENMESİ

ECEM UZUN

ÖZ

Bu çalışmada çocukların yaratıcı düşünme ile kendini düzenleme becerileri arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Araştırma, 60-72 aylık toplam 103 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı düşünme, Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (YD-ROT) ile değerlendirilmiştir. Kendini düzenleme becerisinin bilişsel boyutu Kalem Tıklatma Görevi ve Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi (BDKE) ile kendini düzenleme becerisinin duygusal boyutu ise Hazzı Erteleme Görevi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, yaratıcı düşünme ile kendini düzenleme becerisinin bilişsel boyutu arasında pozitif yönde, yaratıcı düşünme ile kendini düzenleme becerisinin duygusal boyutu arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise kendini düzenleme becerisinin hem bilişsel hem duygusal boyutunun yaratıcı düşünme becerisini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yaratıcı düşünme, kendini düzenleme, çaba gerektiren kontrol, hazzı erteleme, yönetici işlevler, bilişsel esneklik

INVESTIGATION OF THE CONNECTION BETWEEN SELF-REGULATION SKILLS WITH CREATIVE THINKING IN EARLY CHILDHOOD

ECEM UZUN

ABSTRACT

In the present study, the connections between creative thinking and self-regulation skills of children were investigated. Total of 103 children aging between 60-72 months have, participated in the study. Creative thinking was measured with Test for Creative Thinking- Drawing Production (TCT-DP). The cognitive dimension of self-regulation skill was evaluated with Peg Tapping Task and The Dimensional Change Card Sort (DCCS), and the emotional dimension of self-regulation was evaluated by the Delay Graficiation Task. As a results of the analysis, it has been revealed that cognitive dimension of self-regulation ability is positively correlated with creative thinking of children. Results have also indicated a negative correlation between emotional dimension of self-regulation and creative thinking. Results of the regression analysis have revealed that both cognitive dimension and emotional dimension of self regulation predicted creative thinking of children. The results of the study were discussed within the framework of the literature.

Keywords: creative thinking, self-regulation, effortful control, delay graficiation, executive functions, cognitive flexibility

ÖNSÖZ

Öncelikle, yaratıcı düşünme konusunda çalışmam için beni teşvik eden, bu konudaki tüm bilgi birikimini benimle paylaşan ve yönlendiren, lisans dönemimden itibaren aldığım proje ve gelişim psikolojisi dersleri sayesinde psikolojinin bu alanında ilerlemeye karar vermemde büyük katkısı olan, tezimi yazma sürecinin her adımında beni eğiten, her zorlandığımı hissettiğimde beni rahatlatan ve motive eden tez danışmanım Doç. Dr. Sema Karakelle hocama,

Lisans döneminde gelişim psikolojisi alanına yönelmemde ciddi katkısı olan ve yüksek lisans ders döneminde bu alana yönelmekle ne kadar doğru bir karar verdiğimi görmemi sağlayan, hem akademik alanda hem sahada çalışma konusunda bilgisini ve deneyimlerini bizlerden esirgemeyen Prof. Dr. Gül Şendil hocama, yüksek lisans dersleri boyunca istatistiksel analizleri öğrenmemiz için özverili bir şekilde elinden geleni yapan Doç. Dr. H. Sertel Berk hocama,

Tez çalışmamı kuruluşlarında gerçekleştirmemde bana yardımcı olan Silahtarağa İlkokulu müdürü Kamuran Nal, Esentepe İlkokulu müdürü Özlem Uçar, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu müdürü Fikret Alemdar, Özel Şirin Güller Anaokulu Müdürü Aydan Kılıç başta olmak üzere, araştırmama katılan çocuklara ve çalışmama katılmayı kabul eden ebeveynlere, uygulamalar süresince ellerinden geldiğince yardımcı olan sınıf öğretmenleri ve personellere teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatımda bugünlere gelmemde en büyük payı olan, konu eğitim olunca elindeki tüm imkanları zorlayan ve gerektiğinde fazlasını yoktan var eden, hayatımda aldığım her kararda yanımda olan ve beni destekleyen, benimle birlikte uykusuz kalan ve büyükten küçüğe tüm işlerimi kolaylaştırmak için elinden gelen herşeyi yapan canım anneme,

Hayatımın en yoğun dönemlerinden biri olan tez sürecinde bana unutamayacağım bir doğum günü yaşatan, beni motive etmek ve destek olmak için

elinden geleni fazlasıyla yapan, her zaman desteğini en içten hissettiğim canım kardeşim Cansu'ya,

Hayatımıza girdiği günden bugüne bana yaşam ve enerji kaynağı olan ilk göz ağrım yeğenim Serhat Emir'e,

Hayata ne olursa olsun her zaman ılımlı, pozitif ve neşeyle bakmayı bana öğreten, yeni yerler keşfetme ve yeni deneyimlere açık olma arzumu her daim destekleyen, aramızdan ayrılrsa da bugünlere gelmemi gururla izlediğinden emin olduğum canım babama sonsuz teşekkürler.

Işıklar içinde...

İstanbul, 2019

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|----|
| ÖZ | ii |
| ABSTRACT | iv |
| ÖNSÖZ | v |
| TABLolar LİSTESİ | ix |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | x |
| KISALTMALAR LİSTESİ | xi |
| GİRİŞ | 1 |
| 1. YARATICI DÜŞÜNME | 5 |
| 1.1. Yaratıcı Düşünmenin Gelişimi..... | 17 |
| 2. KENDİNİ DÜZENLEME BECERİSİ | 27 |
| 3.1. Duygusal Kendini Düzenleme..... | 32 |
| 3.2. Bilişsel Kendini Düzenleme..... | 38 |
| 3. ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİ | 43 |
| 4. YÖNTEM | 43 |
| 4.1. Katılımcılar..... | 43 |
| 4.2. Veri Toplama Araçları..... | 44 |
| 4.2.1. Demografik Bilgi Formu..... | 45 |
| 4.2.2. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) | 45 |
| 4.2.3. Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi (YD-ROT) | 46 |
| 4.2.4. Kendini Düzenleme Becerisi Görevleri..... | 49 |

| | |
|---|-----------|
| 4.2.4.1. Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi (BDKE) | 49 |
| 4.2.4.2. Kalem Tıklatma Görevi..... | 50 |
| 4.2.4.3. Hazzı Erteleme Görevi..... | 51 |
| 4.3. İŞLEM..... | 52 |
| 5. BULGULAR..... | 53 |
| 5.1. Betimleyici İstatistikler | 53 |
| 5.2. Kendini Düzenleme Becerisindeki Cinsiyet Farklılıkları..... | 54 |
| 5.3. Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki Korelasyonların İncelenmesi...54 | |
| 5.4 Yaratıcı Düşünmenin Yordanmasına İlişkin Bulgular..... | 56 |
| SONUÇLAR VE TARTIŞMA..... | 58 |
| KAYNAKÇA..... | 66 |
| EKLER..... | 83 |

TABLULAR LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Yaratıcılığın 4P ve 5A Çerçevesinin Karşılaştırılması..... | 8 |
| Tablo 2. Yaratıcı Düşünmenin Farklı Aşamaları Sırasında Tip 1 ve Tip 2 Düşünmenin Potansiyel Rollerini..... | 16 |
| Tablo 3. Araştırmada Yer Alan Değişkenlere İlişkin Puanların En Düşük ve En Yüksek Değerleri ile Ortalama ve Standart Sapmaları..... | 53 |
| Tablo 4. Araştırmada Bulunan Değişkenlerin Pearson Korelasyon Katsayıları..... | 55 |
| Tablo 5. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Bilişsel ve Duygusal Kendini Düzenleme Becerisi Kontrol Edildikten Sonraki Kısmi Korelasyon Katsayıları..... | 56 |
| Tablo 6. Yaratıcı Düşünmeyi Yordayan Değişkenler..... | 57 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Şekil 1. Yaratıcılığın 5A Modelinin Birleşimi..... | 10 |
| Şekil 2. Yaratıcı Becerilerin Gelişimsel Eğrisi..... | 19 |

KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|---------------|---|
| AGTE | : Ankara Gelişim Tarama Envanteri |
| Akt. | : Aktaran |
| BDKE | : Boyut Değiştirerek Kart Eşleme |
| Bkz. | : Bakınız |
| Ort. | : Ortalama |
| Örn. | : Örneğin |
| S.s | : Standart Sapma |
| YD-ROT | : Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi |

GİRİŞ

Geçmişten günümüzde yaratıcı düşünme konusunda çalışan araştırmacılar, açıklanması zor olan bu kavram üzerinde farklı tanımlar öne sürmüşlerdir. Yaratıcı düşünme ile ilgili literatür incelendiğinde Bartlett'ın (1958), yaratıcılığı ana yoldan ayrılma, deneyime açık olma ve kalıplardan kurtulma olarak tanımladığı görülmektedir. Yaratıcı düşünme alanına önemli katkıları olan Torrance (1974) yaratıcılığı, 'sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama, tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili hipotez kurma ya da hipotezleri değiştirme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koyma süreci' olarak tanımlamaktadır. Farklı bir yaklaşımla Csikszentmihalyi (1996) ise yaratıcılığı, bireylerin düşünceleri ile içinde bulunduğu sosyokültürel bağlam arasındaki etkileşim sonucu oluşan bir davranış örüntüsü olarak tanımlamaktadır. Günümüzde halen yaratıcı düşünme ile ilgili çalışmalarını sürdüren Sternberg (2003) ise, yaratıcılığı sıradan olmayan yollardan düşünme ve problemlere karşı yeni ve alışılmamış çözümler üretebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımların ortak noktası olarak yaratıcılık, alışılmış olanın dışına çıkma, bir probleme farklı ya da benzersiz çözümler üretebilme becerisi olarak tanımlanabilir.

Yaratıcılık hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri kapsayan geniş kavramdır ve aynı zamanda bireyin tutum, davranış ve düşünme biçimlerini kapsar. Yaratıcı düşünme becerisi ise yaratıcılığa oranla daha çok zihinsel etkinlikler üzerinde durmaktadır. Bu nedenle yaratıcılık için yaratıcı düşünme becerisine sahip olmak gereklidir. Mevcut çalışmada yoğunlukla zihinsel süreçler üzerinde durulacağı ve çalışmada kullanılacak ölçüm araçları da yaratıcı düşünmeyi ölçtüğü için mevcut çalışmada 'yaratıcılık' yerine 'yaratıcı düşünme becerisi' kavramı kullanılacaktır.

Kendini düzenleme (self-regulation) genel olarak bireyin yaşanan herhangi bir durumda veya olayda duygu ve davranışlarını yönetebilme becerisidir. Bireyler yaşamlarını sürdürürken kendini düzenleme becerilerine göre tepkiler verir ve bu tepkilerle olayları veya durumları yaşayarak deneyim haline getirirler. Kendini düzenleme becerileri bireyin hayatının her alanında karar verme mekanizmasında aktif rol oynar ve bireyin seçimlerinin sonucunu ne şekilde yaşayacağı konusunda etkili olur. Bunun sonucunda bireyin nasıl biri olduğundan kişilik özelliklerine ve sosyal uyum alanlarına kadar birçok alanda belirleyici rol oynar. Kendini düzenleme becerisi, durumsal gerekliliklere bağlı olarak davranışları başlatmak ve sonlandırmak, sosyal ortamdaki davranışların süresine, sıklığına karar vermek, arzu edilen bir şeyi veya amacı ertelemek ve dış gözlemciler olmadığında dahi sosyal olarak kabul edilebilir şekilde davranmaktır (Kopp, 1982).

Mevcut durum, koşul ve olaylara karşı verdiğimiz tepki ve kararlar kendini düzenleme becerisi ile şekillendiği için bu becerinin yönetici işlevler ile ilişkili olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde kendini düzenleme becerisi ile yönetici işlevlerin (executive functions) boyutları (dikkati kaydırabilme, bilişsel esneklik, çalışma belleği, inhibisyon kontrolü) arasında bağlantılar olduğu görülmektedir. (Benedek, Jauk, Sommer, Arendasy ve Naubauer, 2014; Rothbart, Sheese, Rueda ve Posner, 2011, Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007). Yönetici işlevler sıcak yönetici işlevler ile soğuk yönetici işlevler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sıcak yönetici işlevler genellikle kişinin duygusal anlamda önemli olan kararlarını ve tepkilerini temsil ederken, soğuk yürütücü işlevler kişi için duygusal açıdan herhangi bir anlamı olmayan karar ve tepkileri ifade etmektedir (Zelazo ve Müller, 2002).

Kendini düzenleme becerisinin boyutlarıyla ilgili araştırmacılar farklı yaklaşımlara sahip olsa da en temel haliyle kendini düzenleme becerisi bilişsel düzenleme ve duygusal düzenleme şeklinde iki boyut halinde incelenebilir. Kendini düzenleme becerisinin *bilişsel boyutu* ile ilişkili ve soğuk yönetici işlevlere hizmet eden bilişsel esneklik, bireyin, yeni durum, olaylara veya kurallara uyum sağlama becerisidir. Bilişsel esneklik becerisi kişinin karşılaştığı problemlere alternatif

çözümler üretebilme becerisi olarak da tanımlanabilir. Yönetici işlevlerden inhibisyon kontrolü de sıcak yönetici işlevleri çalıştırmaya yönelik görevler verildiğinde çaba gerektiren kontrol aracılığı ile kendini düzenlemenin *duygusal boyutu* ile ilişkilidir. Örneğin Kalem Tıkladma Görevi ya da Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi soğuk yönetici işlevleri ölçmek üzere tasarlanmış testlerdir. Bununla birlikte Hazzı Erteleme Görevi (örn. Marshmallow Testi) ya da İstenmeyen Hediye Paradigması erken çocukluk döneminde sıcak yönetici işlevleri ölçmek için kullanılan ölçme araçlarından bazılarıdır.

Yeni karşılaşılan ve beklenmeyen durumlara karşı uygun tepkiler geliştirme bilişsel esnekliğin bir sonucu olarak karşımıza çıkarken aynı zamanda yaratıcı düşünme becerisi yüksek olan bireylerin özellikleri arasında sayılabilir. Bu nedenle bilişsel esnekliğin yaratıcı düşünme ile bağlantılı olabileceği düşünülmüştür.

Çocuklar gelişimleriyle birlikte dış dünyaya uyum sağlamaya çalışırken kendini düzenleme becerilerinin gelişmesi gerekir. Bu durum da yaratıcı düşünme ve hayal gücü becerilerini kontrol ederek sınırlandırmaya neden olabilir. Yaratıcı düşünme ile kendini düzenleme becerisiyle bağlantılı olan inhibisyon kontrolü incelendiğinde birden fazla bakış açısı karşımıza çıkmaktadır. Bazı araştırmacılara göre yaratıcı düşünme, inhibisyon kontrolü ile pozitif yönde ilişkilirken (Golden, 1975; Groborz ve Necka, 2003), bazı araştırmacılar ise yaratıcılık ve inhibisyon kontrolü arasında ilişki olmadığını savunmaktadır (Burch, Hemsley, Pavelis ve Corr, 2006; Green ve Williams, 1999). Yaratıcı düşünme ile inhibisyon kontrolü arasındaki ilişkiyi pozitif yönde bulan Golden (1975) tarafından yapılan çalışmada bilişsel inhibisyon kontrolü gerektiren Stroop Testi (Karakas, Erdoğan, Sak ve ark., 1999) kullanılmıştır. Benzer şekilde Groborz ve Necka'da (2003) çalışmalarında inhibisyon kontrolü için Stroop Testi'ni kullanmışlardır. Yaratıcı düşünme ile kendini düzenleme becerisinde anlamlı düzeyde ilişki bulmadıklarını belirten Burch, Hemsley, Pavelis ve Corr (2006) ve Green ve Williams (1999) ise inhibisyon kontrolünü değerlendirmek için bilgisayar üzerinden tasarlanmış görevler ve bu görevlere verilen tepki sürelerini kullanmışlardır. Bu görevlerin de bilişsel anlamda inhibisyon kontrolünü ölçtüğü

söylenbilir. Benzer şekilde bilişsel görevler ile yetişkinlerle yapılan bazı çalışmalar ise bahsedilen çalışmaların aksine yüksek düzeyde yaratıcı düşünmenin, düşük bilişsel ve duygusal inhibisyon kontrolü ilişkili olduğunu göstermektedir (Carson, Peterson ve Higgins, 2003; Chirila ve Feldman, 2012; Schuldenberg, 2000; Radel, Davranche, Fournier ve Dietrich, 2015). Konuyla ilgili 7-8 yaş grubuyla yapılan başka bir çalışmada, düşük inhibisyon kontrolünün yaratıcı düşünmenin alt boyutlarından olan orijinalliği yordadığı hatta orijinal düşünme performansının önemli belirleyicilerinden biri olduğu görülmüştür (Scibinetti, Tocci ve Pesce, 2011). Yabancı ve yerli literatürde erken çocukluk döneminde özellikle kendini düzenleme becerisinin duygusal boyutu ile yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiyi doğrudan değerlendiren çalışmaya rastlanmamıştır.

Mevcut çalışmada erken çocukluk döneminde kendini düzenleme becerisinin duygusal boyutu inhibisyon kontrolü görevi, bilişsel boyutu ise bilişsel esneklik görevi ile değerlendirilmekte ve kendini düzenleme becerisi ile yaratıcı düşünme arasındaki bağlantıların incelenmesi amaçlanmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

YARATICI DÜŞÜNME

Tarihsel olarak yaratıcılığın incelenmesi ‘dahi’ (genius) kavramının incelenmesiyle başlamıştır. Geçmiş dönemlerde yaratıcı düşünme, bireylere bahşedilen ‘ilahi bir nefes’ sonucu ortaya çıktığı düşünülerek mistik şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır. Literatürde Guilford’un Küp Zekâ Kuramı’na kadar ‘Bireyler yaratıcı olur ya da yaratıcı olmaz.’ görüşü hüküm sürmekteydi. Guilford’un kuramında, ıraksak düşünme (divergent thinking) yaratıcılığın temel bileşeni olarak değerlendirilmektedir. ıraksak düşünme yetenekleri, bir sorunun çözülmesinde çeşitliliğin önemli olması gibi fikirlerin üretilmesi ile ilgilidir. ıraksak düşünme, şu anda bilinenlerin ötesinde düşünerek yeni davranışların yaratılmasına veya mevcut davranışların uyarlanmasına izin verir. ıraksak düşünme yetenekleri akıcılık (flexibility), esneklik (flexibility), özgünlük (originality), detaylandırma (elaboration) becerileri olarak karakterize edilmiştir (Guilford, 1967). Esneklik, uyarıcıya yanıt olarak farklı alanlarla ilgili ilişkiler kurma ya da aynı uyarıcıyı farklı bakış açılarında değerlendirdikten sonra tekrar tanımlayabilme, akıcılık ise belli bir sayı üzerinde üretilen, belirli bir sorun üzerinde alışılmadık ve sorunla ilişkili fikirler olarak tanımlanırken özgünlük, belirli bir durum veya konuda sıradışı nadir fikir veya ilişkiler oluşturma becerisi olarak tanımlanabilir. Detaylandırma ise, fikirleri geliştirme yeteneğidir ve bu alt boyutta ayrıntılar önem kazanır.

Yaratıcı düşünmeyi yalnızca tanımsal olarak değerlendirmek bu karmaşık yapının eksik şekilde ifade edilmesine neden olabilir. Literatür incelendiğinde yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeyi açıklayan birden fazla model ve kuram göze çarpmaktadır. Bu modeller ve kuramlar yapılan çalışmalar ile yaratıcı düşünme sürecini, yapısını ve yaklaşımını yıllar içerisinde farklılaştırmıştır. Bu süreçte yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin farklı bakış açıları ile genişlediği söylenebilir.

Yaratıcı düşünme sürecinin nasıl ele alınması gerektiği araştırmacılar tarafından üzerinde çalışılan bir konu olmuştur. Tarihsel olarak bakıldığında Williams (1969), Guilford'un Zeka Modeli'ni (1956) duygusal süreçlerle birleştirerek yaratıcılığın bilişsel-duygusal modelini ortaya koymuştur. Williams'a göre yaratıcı düşünmenin bilişsel süreci, duygusal düşünme sürecinden ayrı düşünülemez. Bununla birlikte çocukluk döneminde yaratıcı düşünmenin gelişimi için çocuğun çevresi ile yaratıcı düşünme bileşenlerinin etkileşimde bulunması gerekmektedir. Williams (1969) modelinde bilişsel ve duygusal düşünce süreçleri ile çevrenin etkisinin önemi üzerinde durmuştur. İlerleyen yıllarda bireylerin yaratıcı olup olmadığını ya da neden yaratıcı olarak değerlendirilebileceğine ilişkin olarak, Rhodes (1961; akt. Glaveanu, 2011) yaratıcılık teorisinin 4P kanunu (product/ürün, process/süreç, person/kişi, press/baskı) ortaya koymuştur. Bu çerçeveye çok yönlü olan yaratıcılık fenomeninin yapılandırılmasına yardımcı olmaktadır.

4P teorisinin *ürün boyutunda*, resimler, icatlar, matematiksel çıkarımlar, tasarlanan objeler gibi ürünlerin yanı sıra ortaya çıkan ürün bir düşünce sistemi ya da konuyla ilgili bir görüş olabilir. Yaratıcı ürün, ortaya çıkmadan önceki mevcut bilgi ile ortaya konan ürün arasındaki mesafe kadar orijinaldir. Mesafe ne kadar fazla olursa ortaya çıkan ürün de o kadar orijinal olur. Aynı zamanda yaratıcı ürünlerin kendine özgü bir havası, yeniliği vardır ve görenlerde sürpriz ve merak hissi uyandırır. Bu bağlamda, çocukların ortaya koyduğu ürünler yaratıcı olarak kategorize edilebilir. Erken çocukluk döneminde çocukların dünyayı özellikle okul öncesi çağda tasvir etme şekilleri ebeveynler ve öğretmenler için sürekli bir şaşkınlık ve zevk kaynağıdır. Bakış açılarının 'tazeliği', gerçeklikten kopma 'cesaretleri' ve sosyal düzenleri gözardı etmelerinin 'kolaylığı', çocuklara ortaya çıkardığı ürünlerin gerçek anlamda yaratıcılığın ne demek olduğunu muazzam örnekleridir (Glaveanu, 2011).

Süreç boyutu, bireyin algı, düşünme öğrenme ya da etkileşim içerisine girmesi süreç boyutunun temel bileşenleridir. Çocukların değil ama yetişkinlerin yaratıcı sürecini nitelendiren durumlar, niyetliliğin (intentionality) önemli rolünü ortaya koymaktadır. Yaratıcılığa ilişkin genel literatür incelendiğinde hedef yönelimli (goal-

directed) ve bilinçli eylemi ifade eden bu yön, giderek daha fazla ilgi çekmektedir. Weisberg (1993; akt. Glaveanu, 2011)'in belirttiği gibi, kazara ortaya çıkan bir yenilik, sonuç ne kadar değerli olursa olsun yaratıcı değildir. Bu durum hedef odaklı yeniliğin geleneksel yaratıcılık tanımıyla bütünleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Kişi boyutu, yaratıcılığın tamamen kişinin kendi zihninde oluşan bir yapı (intrapersonal) olduğu yıllardır süren çalışmalarla kabul edilmiştir. Dahi olan kişi, 'yaratmaktan' sorumludur ve bireyin kişiliği yaratıcılığın çıkış yeri olarak görülmektedir. Bu tanım çocuklara uyarlandığında bir soruna dönüşmektedir. Çocuklarda doğrudan 'yaratıcı' kişilik özelliğine sahip olup olmadığını söylemek yerine, daha sonraki yaratıcı başarıların öncüsü sayılabilecek özelliklerin (spontanlık, açıklık, dışadönüklük, canlılık gibi) incelenmesi gereklidir. Bununla birlikte bahsedilen özelliklerin beş yaşın altındaki çocuklarda sabit bir şekilde olduğunun söylenmesi çok güçtür (Glaveanu, 2011). Bireyin yaratıcı ürün ortaya koymayı planladığı alanda bilgi ve alt yapıya sahip olması gerekmektedir.

Baskı (sosyal) boyutu, yaratıcılığın sosyal etkilerini vurgulamak için 'baskı' faktörünün, 'kültürel' yaratıcılık ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Ana akım psikoloji, çoğu zaman toplumsal olanı dış etken olarak görür ve toplum bireyin düşünce ve davranışlarını etkiler. Toplum belli 'baskıları' koyar ve bireyleri yönlendirir. Çocuklar da topluma uyum sağlamak için çaba sarfederler ve bu süreçte toplumdan etkilenirler (Glaveanu, 2011).

Rhodes'un (1961; akt. Glaveanu, 2011) 4P modeli, Williams (1969)'ın yaratıcılığın bilişsel duygusal modeline ek olarak yaratıcı ürünü de boyut olarak eklemiş ve süreç ile kişi boyutlarını ayrı boyutlar şeklinde ele alarak detaylandırmıştır. Rhodes (1961) yaratıcı düşünmeyi açıklamak için birden fazla boyutu incelemiş ve yaratıcı düşünmenin bu boyutlardan etkilendiğini öne sürmüştür.

Glaveanu (2013) ise Rhodes'un (1961) 4P modelini 'Yaratıcılığın 5A Modeli' şeklinde yeniden yapılandırmıştır. 5A modelinde, 4P modelindeki kişi yerine *aktör*

(Actor), süreç yerine *eylem* (Action), ürün yerine *eser* (Artifact), baskı yerine *izleyici* (Audience) ve *fiziksel çevre* (Affordances) boyutları bulunmaktadır. Bu boyutlar her ne kadar benzer gibi görünse de odaklandıkları noktalar farklıdır (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1: Yaratıcılığın 4P ve 5A Çerçevelerinin Karşılaştırılması (Glaveanu, 2013)

| Yaratıcılığın 4P Modeli | | Yaratıcılığın 5A Modeli |
|---|---|--|
| <i>Odak noktası:</i> | | <i>Odak noktası:</i> |
| İçsel kişisel özellikler | Kişi → Aktör | Toplumsal bağlamda kişisel özellikler |
| Öncelikli bilişsel mekanizmalar | Süreç → Eylem | Koordineli psikolojik ve davranışsal eylem |
| Ürünün özellikleri | Ürün → Eser | Eserin kültürel bağlamda anlamı ve değerlendirilmesi |
| Dışsal değişkenler kümesi olarak sosyal çevre | Baskı → İzleyici ↓ Fiziksel Çevre | Yaratıcı ile sosyal ve fiziksel çevre arasındaki karşılıklı bağımlılık |

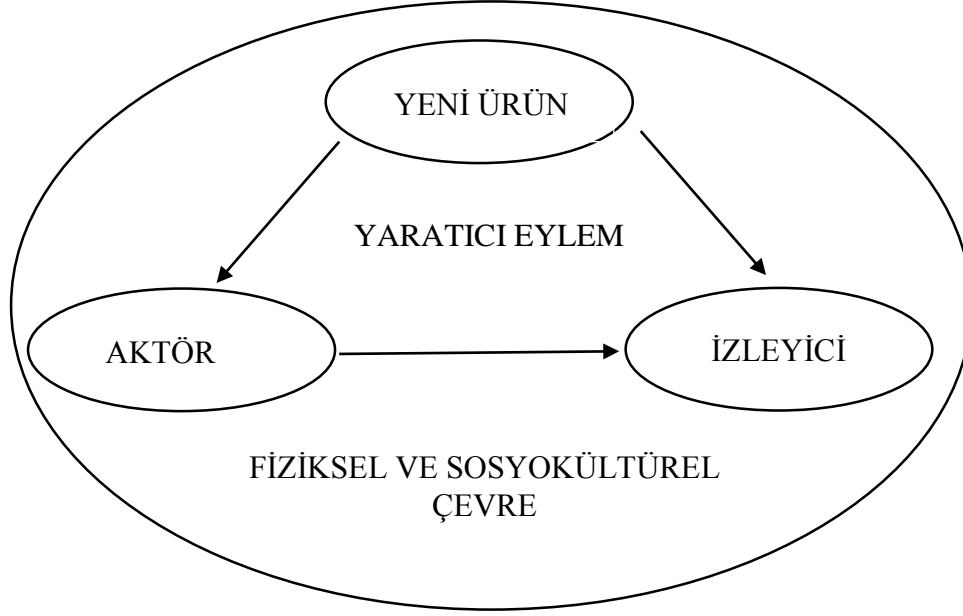
Glaveanu'nun (2013) 5A Modelinde, kişi herhangi bir insan topluluğunda bulunan ve sosyal ilişkiler içerisinde bulunan aktördür. Aktör, insanların sosyokültürel bağlamda şekillendiğini kabul eden ve bu şekilleri değiştirmek için diğerleriyle koordineli olarak hareket eden sosyalleşmiş bireydir. Glaveanu (2013) psikoloji alanında yaratıcılık incelenirken kişiyi çevreleyen sosyal bağlamın dışlandığını savunmuş ve bu nedenle modelinin temeline sosyal etkileşimleri koymuştur.

Glaveanu'ya (2013) göre yaratıcı süreci daha geniş bir şekilde eylem kavramı içerisine yerleştirmek, yaratıcılığın çift yönlü doğasını kabul etmek anlamına gelir;

içsel olan psikolojik boyut ve dışsal olan davranışsal boyut. Psikoloji alanında yaratıcılık incelenirken, çalışan araştırmacılar yaratıcı sürecin dilini seçmiş ve iç dinamik olan bilişsel süreci vurgulamayı seçmiştir. Bu modelde çevresel olan davranışsal boyut ile birleştirilerek eylem kavramı altında incelenmişlerdir.

Yaratıcılığın 5A Modeli'nde ürünlerin eser olarak değerlendirilmesi, ürünlerin 'kültürlü' doğasına ve insan gruplarının birikimli geçmişine dikkati çeker. Ürünlerden farklı olarak eserler tek başına duramazlar. Sosyokültürel yaratıcılık anlayışında bu eserler yaratan kişinin ötesinde toplum ve inanç ilişkilerinden oluşan geniş bir ağın parçası olarak değerlendirilirler.

Rhodes'un (1961; akt. Glaveanu, 2013) 4P modelindeki baskı boyutu kişi ve sosyal çevre arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. 5A modelinde Glaveanu (2013) baskı boyutunu, izleyici ve fiziksel (materyal) çevre olarak ikiye ayırmıştır. Sosyal etki kavramı, yaratıcı eylem sonucunda ortaya çıkan eseri destekleyen, katkıda bulunan, değerlendiren, eleştiren ya da kullanan birden çok kişiden oluşur. Sosyal etki her bir aktör için çok çeşitlidir, çalışma arkadaşlarından aile üyelerine, rakiplerden kamuoyuna kadar çeşitlilik gösterirler. Fiziksel çevre ise yaratıcı eylem süresinde aktörü etkileyen bir diğer önemli faktördür. Fiziksel çevre olarak aktörün, eseri ortaya çıkarabilmesi için gerekli olan her ihtiyaç sayılabilir. Bu ihtiyaç bir kalemden bir bilgisayara ya da küçük şişelere doldurulacak sülfirik asitler kadar her malzeme olabilir (Kaufman, 2016). Bunlarla birlikte bir şairin çalışmalarını yazması, düzenlemesi ve yayınlaması için onu teşvik edecek ve ilham alacağı fiziksel bir çevreye sahip olması gerekir (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Yaratıcılığın 5A Modelinin Birleşimi (Glaveanu, 2013)

Yaratıcı düşünme çok boyutlu bir kavram olduğu için değerlendirilmesi konusunda da geçmişten bugüne birbirinden farklı değerlendirme yöntemleri ile ele alınmıştır. Yaratıcı düşünmenin ölçümünde yapılan ilk çalışmalarda Guilford (1957), yaratıcı düşünmenin kağıt ve kalem görevlerini kullanarak psikometrik bir yaklaşımla sıradan (non-eminent) insanlar üzerinde incelenebileceğini önermiştir. Pek çok araştırmacı Guilford'un önerisini kabul etmiş ve 'iraksak düşünme' görevleri, yaratıcı düşünceyi ölçmek için temel araçlar haline gelmiştir (Sternberg & Lubart, 1996). Iraksak düşünmeyi değerlendirmede kullanılan görevlerden bazıları arasında Alışılmamış Kullanım (Unusual Uses), Daire Çizme (Circle Drawing), Çok Anlamlı Kelimeler (Multiple Meaning Words) bulunmaktadır. Yaratıcılığı ölçmek için yapılan bu psikometrik devrim, alan üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkilere sebep olmuştur. İlk olarak bu etkilerin olumlu yanı, testler kısa, kolay uygulanabilir ve nesnel olarak puanlanabilir hale gelmiştir. Ayrıca araştırmalarda artık halk üzerinde de çalışmak mümkün hale gelmiştir.

Bazı araştırmacılar ise kısa süreli kağıt kalem testlerini önemsiz ve yetersiz testler olarak eleştirmişlerdir. Bunların yerine yaratıcılığı ölçmek için çizimler

yaptırma, örnekler üretme ya da mesleki yetenek gibi beceri alanlarının daha iyi kullanılabileceğini belirtmişlerdir (Sternberg ve Lubart, 1996; Hocevar ve Bachelor, 1989). Bununla birlikte bazı araştırmacılar akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma puanlarının yaratıcılık kavramını oluşturmada yetersiz olduğunu öne sürmüştür (Sternberg ve Lubart, 1996; Amabile, 1993). Son olarak bazı araştırmacılar ise, sıradan örneklerin, seçkin (eminent) yaratıcılık seviyelerine ışık tutabileceği varsayımını reddetmişlerdir. Seçkin yaratıcılığın, günlük yaratıcılıkla aynı olgu olup olmadığı ve her iki düzeyde ‘yaratıcılık’ teriminin kullanılıp kullanılmaması tartışma konusu olmuştur (Sternberg ve Lubart, 1996). Runco (1993) ise, yaratıcılık ve ırsak düşünmenin eş anlamlı olmadığını, yapılan psikometrik değerlendirmelerin doğrudan yaratıcılığı ölçmediği, ırsak düşünme becerilerini ölçmenin yaratıcılık hakkında yalnızca bir öngörü kazandırdığını öne sürmüştür. ırsak düşünme testlerinden alınan yüksek bir skorun, normal hayatta göze çarpan yaratıcı performansı garanti etmeyeceği, yalnızca kimin bu tür performansları gösterebileceği konusunda faydalı tahminlere yol açacağı üzerinde durmuştur (Runco,1993).

Günlük yaratıcılık ya da seçkin yaratıcılığın tartışması günümüzde hala sürmektedir. Yaratıcı düşünme sürecinin sonunda ortaya çıkan ürünle ilgilenen Beghetto ve Kaufman’ın (2007) yaklaşımında yaratıcılık, Büyük C yaratıcılığı ve küçük c yaratıcılığı olarak sınıflandırılmıştır. Beghetto ve Kaufman (2007) küçük c yaratıcılığı günlük olayların, deneyimlerin ve eylemlerin yeni ve kişisel olarak anlamlı şekilde yorumlanması olarak tanımlamıştır. Burada önemli olan nokta, bu yorumların, yeniliğin ve anlamlılığın bireye özgü olmasıdır. Büyük C yaratıcılığı ise seçkin, nadir ve üst düzey yaratıcı çıktıları temsil etmektedir ve Büyük C yaratıcılığın kişiye ün, şöhret, itibar ve başarı gerektirdiği varsayılmaktadır. Runco (2014) ise bu ayrımın doğru olmadığını herhangi bir yaratıcılığın bahsedilen şöhret, itibar gibi başarılar getirdiği varsayımına katılmamaktadır. Runco’ya (2014) göre yaratıcılık bu başarılarla elbette katkıda bulunur fakat bazen bu tür başarılarla yaratıcılıkta bulunmayan değişkenler de dahil olabilir. Ek olarak bu ayrım üst düzey yaratıcı performansları günlük, sıradan yaratıcılık biçimlerinden ayırır ve bu durum bir problem teşkil

etmektedir çünkü kişisel, günlük yaratıcılıkta yer alan süreçler üst düzey yaratıcı başarılarla dahil olan süreçlerle aynıdır (Runco, 2014).

Yaratıcı süreç ile ilgili diğer teoriler, yaratıcı düşünmenin gerçekleşmesi için hangi unsurların gerekli olduğuna odaklanmışlardır. Lubart ve Sternberg (1991) tarafından geliştirilen Yaratıcı Yatırım Modeli, yaratıcı bireylerin ‘ucuza al, pahalıya sat’ becerisinin yüksek olduğunu öne sürmektedir. Ele aldıkları terim her ne kadar ekonomiyle ilişkili gibi görünse de burada belirtilmek istenen, fazla bilinmeyen ya da gündemde olmayan fakat büyüme potansiyeli olan fikirleri bulup geliştirmeleri ve bu gelişen fikirler sonucunda kazanımları olmasını ifade etmektedir. Yaratıcı Yatırım Modeli’ne göre bu süreçte yaratıcı düşünmenin ortaya çıkması için altı temel değişken bulunmaktadır. Bu temel değişkenler; zeka, bilgi, düşünme stili, kişilik, motivasyon ve çevredir. Bu modelde bireyin belirli bir düzeyde zeka, motivasyon ve bilgi seviyesine sahip olması beklenmektedir. Bireyin düşünme stili, bulunduğu çevreden farklı olduğu takdirde bireyin ortaya koyduğu ürünler de özgün olacaktır. Yaratıcı Yatırım Modeli’nde yaratıcı düşünme sürecinin etkilendiği değişkenler arasına motivasyonun da eklendiği görülmektedir. Amabile da (1996) kendisinin ortaya koyduğu Bileşenler Modeli’nde motivasyonun üzerinde durmuştur. Bu modelde ortaya herhangi bir yaratıcı cevap çıkması için dört bileşen gereklidir. Bu dört bileşenden üçü birey kaynaklı olan; uzmanlık ile ilgili beceriler, yaratıcı düşünme süreci ve içsel motivasyondur. Sonuncu bileşen ise dış kaynaklı bireyin çalıştığı sosyal çevredir.

Amabile’ın (1996) Bileşenli Modeli’ne benzer şekilde Urban (1995), yaratıcı süreçte gerekli olan bilişsel ve kişisel bileşenlerden oluşan altı bileşenli bir model ortaya koymuştur. Urban’ın (1995) Bileşen Modeli’nde bilişsel bileşenler; ıraksak düşünme, genel ve alana yönelik bilgiler, özel bilgi ve alana özgü becerilerdir. Kişisel bileşenler ise; odaklanma, motivasyon ile yeni deneyimlere açıklık ve belirsizliğe karşı toleranstır. Bu bileşenlerin hepsi yaratıcı düşünme süreci ile ilgili işlevsel bir sistemde çalışırlar.

Farklı bir yaklaşımla Baer ve Kaufman (2005) ise yaratıcılığı, yaratıcı ve sembolik bir şekilde modellemişlerdir. Baer ve Kaufman (2005) tarafından öne sürülen Yaratıcılığın Lunapark Modeli'nde (The Amusement Park Theoretical Model of Creativity) yaratıcılığı tanımlamak için lunapark metaforu kullanılmıştır. Öncelikle en temel gereklilikler (zeka, motivasyon ve çevre), lunaparktaki en temel gereklilikler gibi (ulaşım, bilet, oyuncak gibi) tüm yaratıcı işlevlerde belli bir düzeyde bulunmalıdır. Sonraki adım genel tema alanları arasında kişinin hangi alanda yaratıcı olabileceği (örn. sanat ya da bilim), hangi lunapark modeline (su parkı ya da hayvanat bahçesi) gitmek istediğiyle benzerdir. Bir sonraki seviye daha spesifik kümelere odaklanır. Örneğin sanat teması içerisinde dans, müzik, resim alt kümesini seçmektir. Son adım ise, hangi tür parka gideceğinize karar verdikten sonra parkın içerisinde seçtiğiniz özel, spesifik oyuncuğa yönelmektir. Bu model yaratıcılığa bakışın genel-kümelerini ve spesifik-kümelerini birleştirmeye çalışmıştır. İlk seviye (en temel gereklilikler) en genel kümeysen, her adımda gittikçe spesifik kümeye ilerlemektedir. En son evrede (mikro-küme) teori en spesifik hali tanımlamaktadır. Tüm bu kuramlar bireyin yaratıcı düşünme sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri ele almışlardır. Kimisi bireysel özellikler üzerinde sıklıkla durmuşken kimisi de çevresel faktörleri de yaratıcı düşünme sürecinin içerisine dahil etmiştir. Yaratıcı düşünme gibi karmaşık bir yapının hem bireysel hem de çevresel faktörlerden etkilendiği söylenebilir. Rhodes (1961; akt. Glaveanu, 2011) ise bu faktörlerin yanı sıra ortaya çıkan ürünü de modeline katmıştır.

Barbot, Lubart ve Besançon da (2016) yaratıcı ürünün üzerinde durmuş ve bu ürünün ortaya çıkmasıyla ilgili için gerekli olan uygunluk kalitesi (quality of fit) kavramından bahsetmişlerdir. Kişinin kendi kaynaklarının her bir yaratıcı görevin özelliği ve talepleriyle etkileşime girdiğini ve sonucunda kişinin yaratıcı potansiyelinin kendine özgü kaynaklar arasındaki 'uygunluk kalitesi'ne bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Kişi aynı kaynak profiliyle, şiir yazma için yüksek potansiyel, kurgu yazma için ortalama potansiyel ve müzikal beceriler için düşük potansiyel gösterebilir. Bu farklılıkların olması normaldir çünkü birbirinden farklı yaratıcı çıktılar kavramsal olarak farklı kaynaklara dayanmaktadır. Kişiye verilen

yaratıcı görev, özel bir kaynağa bağlı olacağı için kişinin kaynak profilinin verilen görevin gereksinimine en iyi şekilde uyması düşük bir ihtimaldir. Sonuç olarak verilen görevde olağanüstü düzeyde yaratıcılık seviyesine ulaşma olasılığı düşüktür ve sonuçların çoğu ortalama veya düşük düzeyde yaratıcı olacaktır. Bu durum, kişinin kaynak profilinin görevin gereksinimlerine ne kadar uygun olduğuna bağlıdır. Bu ‘en uygun uyum görüşü (optimal fit view)’ yaratıcılığın genelliği-özgünlüğü konusuna ışık tutarken, yaratıcı sonuçların nadirliğini (Büyük-C yaratıcılığı) anlamaya yardımcı olur.

Allen ve Thomas (2011) ise ortaya çıkan üründen ziyade yaratıcı düşünmenin bilişsel sürecini açıklamak için yaratıcı düşünme becerisinin aşamalarını tanımlayan Yaratıcı Düşünme Modeli’ni ortaya koymuştur. Yaratıcı Düşünme Modeli’nde Tip 1 düşünmenin (otomatik, hızlı, sezgisel) ve Tip 2 düşünmenin (çaba gerektiren, mantıklı) yaratıcılığın farklı aşamalarında (problem bulma ve kavramsallaştırma, kuluçka, aydınlanma, doğrulama ve yayma) rol oynadığı tartışılmaktadır. Her iki düşünce türünün de yaratıcılık konusunda aktif olmasına rağmen aktif olma derecelerinin ve yaratıcı düşünmeye katkılarının niteliğinin yaratıcı düşünme sürecinin aşamaları arasında değiştiği öne sürülmektedir. Ochse de (1990) benzer şekilde yaratıcı düşünmeyi aşamalara ayırmıştır (akt. Allen ve Thomas, 2011).

1. *Problem bulma ve Kavramsallaştırma (Problem finding and Conceptualization) Aşaması:* Yaratıcı düşünme genellikle problemi tanımlama ya da yapılandırma ile başlar. Tip 2 düşünme kullanılarak işlerin nasıl yürüdüğünün denetlenmesi (auditing), varolan problemin ne olduğuna dikkati vermede yardımcı olur.
2. *Kuluçka/ Tasarlama (Incubation) Aşaması:* Yaratıcı düşüncenin kuluçka aşaması, kişinin bir süre bilinçli bir şekilde problem üzerinde düşünmeyi bırakması ve problemin başına döndüğünde yeni bir bakış açısının mevcut olmasıdır. Bu durum kesin olmamakla birlikte biliçdışının kuluçkada olan görev ile ilgili çalıştığını varsaymaktadır.

3. *Aydınlanma (Illumination) Aşaması:* Aydınlanma veya ilham aşamasının, sezgisel ve ilişkisel olarak tanımlanan Tip 1 düşünmeye bağlı olduğu öne sürülmektedir. Weisberg (2006) içgörünün (insight) bireyin önceki düşüncelerini takip etmediğini, genellikle problem çözmeye mantığa meydan okuduğu görüşüne dikkat çekmiştir. Gilhooly ve Murphy (2005), içgörü gerektiren sorunların, çalışma belleği ve yönetici işlevi ölçen testlerde daha yüksek puan alan kişiler tarafından daha kolay çözümlenip çözümlenmediğini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre, akıcılık testleri ve alternatif kullanım testlerinde yüksek puan alan katılımcıların, içgörü problemlerini çözmeye anlamlı derecede daha yüksek performans sergilemişlerdir (akt. Allen ve Thomas, 2011).
4. *Doğrulama (Verification) Aşaması:* Doğrulama aşamasında fikirler genellikle genişler. Bu yüzden hala Tip 1 düşünmenin bu aşamada rolü olduğu düşünülebilir. Yaratıcı düşünür, ortaya çıkardığı yaratıcı ürünün sezgisel çekiciliğe (intuitive appeal) sahip olup olmadığı düşünerek Tip 1 düşüncesine geri dönebilir. Fakat sonuç olarak doğrulamanın Tip 2 düşünmeyi içermesi de gerekmektedir. Doğrulamanın gerçekleşmesi için düşünürün, yaratıcı ürünü kontrol etmesi gerekir. Kişi düşüncelerinin güçlü ve zayıf yanlarını değerlendirince daha fazla ilerleme için en iyi fikirler seçilmesi gerekir.
5. *Yayma (Dissemination) Aşaması:* Doğrulamanın ardından, düşünürler yaratıcı çözümlerinin özgün halinden tatmin olurlar ancak ürünlerinin genellikle başkaları tarafından duyulmasını isterler. Başka bir deyişle, yaratıcı bir eylem veya ürün ancak bir kitleye ulaştığında tamamen yaratıcı olabilir.

Tablo 2. Yaratıcı Düşünmenin Farklı Aşamaları Sırasında Tip 1 ve Tip 2 Düşünmenin Potansiyel Rollerini

| <i>Aşama</i> | <i>Tip 1 Düşünme</i> | <i>Tip 2 Düşünme</i> |
|----------------------------|---|---|
| Problemi kavramsallaştırma | Diyalektik düşünme Olgu karşıtı düşünceler (Counterfactual thoughts) | Diyalektik düşünme Olgu karşıtı gerekçeler (Counterfactual reasoning) Denetleme |
| Kuluçka/Tasarlama | Bilinçdışı süreçler | Bu aşamada ihtiyaç olmayabilir. |
| Aydınlanma | Birleştirici düşünme | Gerçek dışı gerekçeler Kavramsal alanları keşfetmek |
| Doğrulama | Fikirlerin gelişimi | Adım adım fikrin kontrolü |
| Yayma | Yayma yöntemleri oluşturma | Diğerlerinin yanıtlarının değerlendirilmesi |

Yaratıcı Düşünme Modeli, Allen ve Thomas (2011)

Tablo 2’de özetlendiği gibi, Allen ve Thomas (2011) Yaratıcı Düşünme Modeli’nde hem Tip 1 hem de Tip 2 düşünmenin yaratıcı düşünme sürecinin tüm aşamalarında (kuluçka aşaması dışında) aktif olduğu ifade edilmektedir. Tip 1 düşünme ile ilgili efsanevi durumlara rağmen, örneğin rüyalarda ortaya çıkan yaratıcı fikirler, Tip 2 düşünce olmadan tam anlamıyla yaratıcı fikirlerden yaratıcı çözümler üretilmesi pek mümkün değildir.

Yaratıcı düşünme sürecini, yaratıcı bireylerin özelliklerini ve yaratıcı düşünme sonucunda ortaya çıkan ürünü açıklamak için öne sürülen farklı kuram ve modellerin yanı sıra yaratıcı düşünmenin gelişimi de araştırmacıların odağı haline gelmiştir.

1.1 Yararacı Düşünmenin Gelişimi

Erken çocukluk döneminde yaratıcı düşünme incelendiğinde, çocuklardan sıklıkla ‘yaratıcı düşünür’ (creative thinkers) olarak bahsedilmektedir; çünkü yaratıcı düşünürler fikirlerle oynamakta ve genellikle yaratıcı bireylerde bulunan karakteristik özellikleri sergilemektedirler (Isbell ve Raines, 2012). Çocuklar yetişkinlerin bilgi ve deneyimlerinden yoksun olsalar bile, iyi ve yeni fikirlere sahip olurlar ve yaş grupları için yaratıcı ürünler üretebilme yeteneğine sahiplerdir (Russ, 1996). Piagetyen terimleriyle açıklamak gerekirse, çocukların daha önceden edinmiş oldukları şemalar ve yapılar, yeni girdikleri çevreye ve uyaranlara uyum sağlamak için yerini yeni ve daha yüksek şema formlarına bırakırlar. Gelişimi normal seyirde ilerleyen her çocuk için doğal ve uygun olan keşif yaratıcılığın kökü olarak görülebilir (Urban, 1991). Çocuklar, engellenmedikleri sürece yaratıcı eylemlere ve yaratıcı çözümlere ilgi duyarlar.

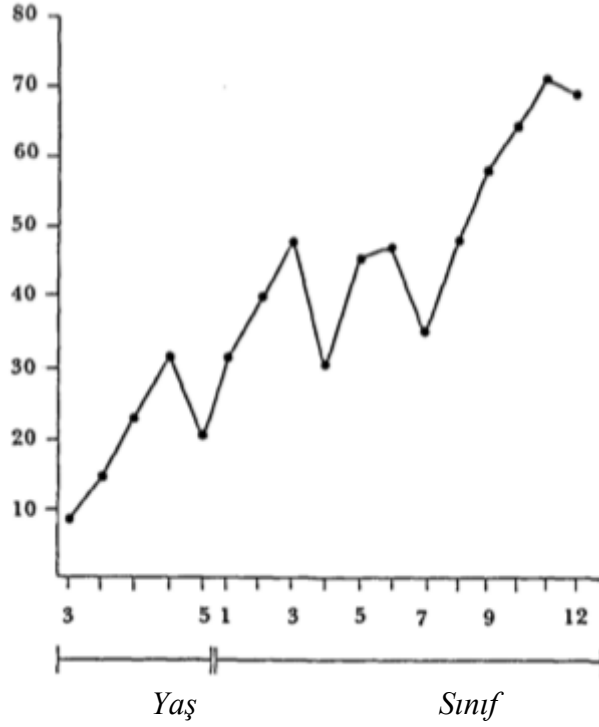
Her çocuk yaratıcı olarak tanımlanabilir çünkü tüm çocukların yeniliğe ihtiyacı vardır ki bu durum insan gelişimi için temel güdüdür (Hunt, 1965; akt. Urban, 1991). Her koşulda doğuştan gelen yaratıcı köklerin, yaratıcı düşünce ve eylemlerden yeni ve orijinal ürünlere doğru gelişimi, eğitim kurumları da dahil olmak üzere çevresel koşullara büyük ölçüde bağımlıdır (Urban, 1991). Bu bağlamda, çocukların yetiştikleri çevreye ve maruz kaldığı tutumlara karşı bu yaratıcılık düzeyi ya körelir ya da desteklenerek devam eder. Yaratıcı düşünmenin yaşa bağlı gelişimi ve değişimi incelendiğinde Torrance’a (1963) göre, beş yaşındaki çocukların yaratıcı düşünme başarılarında bir düşüş gerçekleşir ve bu düşüşün açıklaması, okula başlarken sosyal otoritelerin adaptasyon, ödün verme ve kabul etme taleplerinden kaynaklanmaktadır (Urban, 1991). Bu nedenle, bu aşamada çocuklar, yaratıcı düşünce için hayati önem taşıyan sıradışı fikirlerin sunumunu baskı altına alarak, sosyal normlara ve diğerlerinin görüşlerine uymak için artan bir ihtiyaç duymaktadırlar (Darvishi ve Pakdaman, 2012). Bu yaklaşıma göre çocuklar okula başladıklarında aslında gerçek anlamda kurallar ve sınırlar ile birlikte okul ortamına tek tip bir şekilde uyum sağlamaya

zorlandıkları ve gelişimin bu noktasında yaratıcılık becerilerinin azalmaya başladığı söylenebilir.

Torrance (1967) tarafından ortaya atılan ve daha sonra yapılan bazı çalışmalarla desteklenen genel yaklaşım, iraksak düşünmenin yaşa bağlı olarak okul öncesi çağdan erken ergenliğe kadar artışı ile üç ortak çöküş dönemi (slump period) yaşandığını öne süren yaklaşımdır. Çöküş dönemi iraksak düşünme performansındaki dik ve geçici düşüş olarak tanımlanmaktadır. İlk çöküş beş yaş civarında, ikinci çöküş dokuz yaş civarında, üçüncüsü ise 12 yaş civarında gerçekleşir (Bkz. Grafik 1). Dokuz yaş döneminde yaşanan çöküş dördüncü sınıf çöküş dönemi (the fourth grade slump period) olarak literatürde karşımıza çıkmaktadır (Torrance, 1968; Kim, 2011; Darvishi ve Pakdaman, 2012). Torrance'ın (1968) bulgularına benzer şekilde, İran'da yapılan boylamsal bir çalışmada yaratıcılığın birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar yükseldiğini, ardından beşinci sınıfta tekrar artmadan önce üçüncü ve dördüncü sınıf arasında büyük ölçüde azaldığını göstermiştir (Darvishi ve Pakdaman, 2012). Ayrıca Torrance, çocuğun okula ilk girdiği yıllarda, sınıfında rahat hissedebilmesine göre yaratıcılığın şekillendiğini savunmaktadır. Dördüncü sınıf zamanlarında akran baskısına ek olarak çocukların daha rahat hissetmek için yeteneklerini gösterme konusunda çekingen kalabildiklerini savunmuştur. Ayrıca, öğretmenler ve akranlardan oluşan rekabetçi bir atmosfer nedeniyle ilkokul döneminde başarılı olma baskısı, çocuklar için yaratıcı oyun ve uyarlanabilir düşünme süresini azaltmaktadır (Darvishi ve Pakdaman, 2012).

Fakat kültürlerarası yapılan çalışmalarda çöküş zamanlarında farklılıklar gözlemlendiği gibi hiç çöküş zamanının gözlenmediği çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, 8-11 yaş arası ilkokul öğrencileri ile yapılan güncel bir araştırmada çöküş dönemini kanıtına rastlanmamıştır (Falconer, Cropley ve Dollard, 2018). Benzer şekilde, Lau ve Cheung (2010) tarafından yapılan Çin'de yaşayan çocuklarıyla yapılan çalışmada da çöküş dönemi bulgusuna rastlanmamıştır.

Yaratıcılık Skoru



Şekil 2. Yaratıcı Becerilerin Gelişimsel Eğrisi (Torrance, 1963; akt. Urban, 1991)

Smith ve Carlsson (1983, 1985) ise, çocukluk döneminde yaratıcılığın arkasındaki motivasyonlar üzerinde çalışmalar yapmıştır. Çalışmalarının temelini, çocuğun iç boyutlarla dış dünya gerçekliği farkını ayırt edene kadar yaratıcılıktan bahsedilemeyeceği fikrine dayandırmışlardır. İlk çalışmalarında, çocukların bu farkı anlama olgunluklarının beş ve altı yaş civarında oluştuğunu savunmuşlardır. Sonraki çalışmalarında çocuklar okula başladıklarında, yedi ve sekiz yaşlarında durgunluk dönemine geçtiklerini ve on ile onbir yaşlarında çocukların yaratıcılığın zirvesinde olduklarını savunmuşlardır. Sürecin devamında 12 yaşlarında yaratıcılığın tekrar engellenmeye başladığını fakat yedi ve sekiz yaş döneminde olduğu kadar düşmediğini belirtmişlerdir. 12 yaştan sonra ise kademeli olarak yaratıcılığın arttığını ve ikinci zirvenin 16 yaş civarında gerçekleştiğini savunmuşlardır. Bu fikirlere karşın Gardner (1982), yaratıcılığın daha erken yaşlarda başladığını ve özellikle okul öncesi dönem çocuklarının yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip olduklarını savunmaktadır. İlerleyen yaşlarda ise yaratıcılığın ergenlik öncesinde tekrar yükselmeye başladığını ve yetişkinliğe kadar sürdüğünü öne sürmektedir (Gardner, 1982).

Bireysel eğilimler, ilgi alanları ve kişisel yatırımlar yaratıcı çalışmaların merkezinde kalır ve çevresel etkiler ile bireyin deneyimleriyle derinden ve sürekli olarak şekillenir. Bu etkiler kişinin yaratıcılığa yönelik potansiyelinin bir parçası olarak görülebilir ve en azından kısmi bir şekilde yaşam boyu yaratıcılığın sürekli olmamasının nedenlerini açıklayabilir (Barbot, Lubart ve Besançon, 2016). Kim (2011) tarafından yapılan çalışmada ise yaratıcılık ve farklı düşüncenin en çok gerekli olduğu günümüz teknolojik çağında, mevcut çalışmalar genel popülasyonun son 30 yıldaki yaratıcılık puanlarının azaldığını öne sürmektedir.

Günümüzde yaratıcı düşünmenin ıraksak düşünme üzerinden değerlendirildiği çalışmalarda, yaşları çok erken olmasına rağmen iki yaş çocuklarıyla anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bijvoet-van den Berg ve Hoicka (2014) tarafından yapılan çalışmada öncelikle üç ve dört yaş grubuyla Alışılmamış Kutu Testi (Unusual Box) geçerliliği çalışılmıştır. İkinci çalışmada ise literatürde ilk defa iki yaşındaki çocuklarla sözel olmayan, doğal merak ve keşfetme davranışlarıyla iki defa Alışılmamış Kutu Testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda her iki uygulama arasında anlamlı bir fark bulunmamış, yaşa bağlı anlamlı farklılık bulunmuş ve ıraksak düşünmenin yaşla birlikte arttığı gözlenmiştir. Ayrıca erken dönemde ölçülen yüksek düzey ıraksak düşünmenin, ilerleyen yaşlarda da yüksek ıraksak düşünmenin yordayıcısı olabileceğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin Harrington, Block ve Block (1983) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada ilk olarak dört ve beş yaş grubu toplam 75 çocukla çalışılmıştır. Dört yaş grubuna temel ıraksak düşünme testlerinden olan Örnek Bulma (Bana yuvarlak olduğunu düşündüğün her şeyi söyle) uygulanmıştır, beş yaş grubuna ise Alışılmamış Kullanımlar testi gazete, seramik kupa, masa bıçağı ve ceket askısı malzemeleri kullanılarak uygulanmıştır. Çalışmadan 6 yıl sonra örneklemdaki çocuklar 11-12 yaşlarına geldiğinde ise California Çocuk Soru Seti (California Child Q-Set) (Block ve Block, 1981; akt. Harrington, Block ve Block, 1983) uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukluk çağında yüksek düzeyde ıraksak düşünme yanıtları ergenlik öncesi dönemdeki yaratıcılıkla ilişkili bulunmuştur.

Yaratıcı düşünme ile ilgili literatür incelendiğinde cinsiyet grupları arasında fark olduğuna dair bulguya rastlanmamıştır. Ülkemizde Yaşar ve Aral (2010) tarafından altı yaş grubu toplam 210 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada çocukların yaratıcı düşünme becerileri cinsiyetlerine ve okul öncesi eğitimlerine göre incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda cinsiyetler arasında fark bulunmazken, okul öncesi eğitimi almış olan çocukların yaratıcı düşünme puanları, okul öncesi eğitimi almamış olan çocuklara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Baer ve Kaufman (2008)'in ıraksak düşünme becerisinin cinsiyetler arasında herhangi bir fark olup olmadığını incelemek için gerçekleştirdiği literatür çalışmasına göre, çalışmaların çoğunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yaratıcı düşünme ile ilgili tüm modeller ve kuramlar incelendiğinde bireyin yaratıcılığının gelişimi için hem içsel hem de bazı dışsal gereklilikler olduğu vurgulanmaktadır. Sternberg'in (2016) ortaya koyduğu çocuklarda yaratıcı düşünmenin gelişimini desteklemek için bazı kritik noktalar vardır ve bu noktalar bahsedilen gerekliliklerin çoğunu (bilgi, kişilik, bilişsel süreçler, çevre, ürün, motivasyon) vurgulamaktadır. Sternberg'e (2016) göre yaratıcı düşünmeyi destekleyen 12 nokta şu şekildedir:

1. Problemi Yeniden Tanımlamak: Bir problemi yeniden tanımlamak, bir problemi alıp baş aşağı çevirmek demektir. Günlük yaşamda bireyler bir sorunu olduğunu bilir fakat bu sorunu nasıl çözeceklerini göremezler. Bir kutuya sıkışmış gibi olurlar ve problemi tekrar tanımlamak kutudan kendini çıkarmak anlamına gelir. Bu süreç yaratıcı düşünmenin yapay (synthetic) kısmıdır.

2. Varsayımları Sorgulama ve Analiz Etme: Yüksek düzeyde yaratıcı insanlar varsayımları sorgulamaktadır. Çoğunlukla bireyler bu varsayımlara sahip olduğunun farkına varmazlar çünkü varsayımlar yaygın şekilde bilinmektedir. Yaratıcı bireyler varsayımları sorgular ve sonunda diğer insanları da aynısını yapmaya yönlendirir. Varsayımları sorgulamak yaratıcılıkla ilgili analitik düşüncenin bir parçasıdır.

3. *Yaratıcı Fikirlerin Kendilerini Satacağını Sanma, Onları Sen Satmak Zorundasın:* Yaratıcı fikirlere genellikle şüpheyle ve güvensizlikle yaklaşılır. Hatta bu tür fikirleri öne sürenlere güvensizlikle bakılabilir. İnsanlar zaten hali hazırda düşündükleri şekillerde rahat oldukları ve muhtemelen mevcut düşünme tarzına ilişkin ilgilere sahip oldukları için onları mevcut düşünme tarzlarından çıkarmak zor bir süreç olabilir. Bu nedenle, çocuklar fikirlerinin değeri konusunda diğer insanları nasıl ikna edeceklerini öğrenmeleri gerekir. Bu 'satış' kısmı, yaratıcı düşünmenin pratik yönünün bir parçasıdır.

4. *Fikir Üretimini Teşvik Edin:* Fikir üretime ortamı yapısal olarak kritik olmalı fakat yıkıcı düzeyde kritik olmamalıdır. Çocukların bazı fikirlerin diğerlerinden daha iyi olduğunu kabul etmeleri gerekir. Yetişkinler ve çocuklar, sunulan fikirlerin yaratıcı yönlerini tanımlamak ve teşvik etmek için iş birliği içerisine girmelidir.

5. *Bilginin Çift Taraflı Bir Kılıç Olduğunu Kabul Edin ve Buna Göre Davranın:* Birey, bilgisiz bir şekilde yaratıcı olamaz. En basit haliyle, kişi sınırın ne olduğunu bilmiyorsa mevcut bilgi durumunun ötesine geçemez. Birçok çocuğun kendine göre yaratıcı fikirleri vardır fakat alanla ilgili olarak başkalarının daha önce de aynı fikirlere sahip olduğunu bilmezler. Bilgi zemini daha geniş olanlar, hala bu zemini öğrenmeye çalışanların yapamayacağı şekilde yaratıcı olurlar.

6. *Çocukları Engelleri Belirlemeye ve Bunları Aşmaya Zorlama:* Yaratıcı olmak, zorluklarla yüzleşmekten daha fazlasını içerir; daha az yaratıcı bireyler tarafından genellikle bilerek önüne konan engelleri aşmayı içerir. Düşük satın almak ve yüksek satış yapmak kalabalığa meydan okumak anlamına gelir. Kalabalığa meydan okuyan yani yaratıcı düşünen insanlar, kaçınılmaz olarak dirençle karşılaşmaktadırlar. Burada esas soru engellerle karşılaşp karşılaşılmayacağı değil, yaratıcı düşünürün engellerle karşılaştığında bu engellere dayanıklı bir şekilde direnip direnmeyeceğidir. Bu nedenle çocukların engellerle karşılaşmasını sağlamak ve

karşılaştıklarında başarılı olsalar da olmasalar da harcadıkları çabaları ödüllendirilmelidir.

7. Ciddi Risk Almaya Teşvik Etme: Yaratıcı insanlar düşük alıp yüksek satarak yatırım yapan insanlarla aynı şekilde risk alırlar ve kalabalığa meydan okurlar. Ancak kalabalığa karşı koyarken dikkat edilmesi gereken hassasiyet düzeyleri vardır. Yaratıcı insanlar, mantıklı riskler alırlar ve sonucunda başkalarının hayran oldukları ve saygı duydukları fikirler üretirler. Bu riskleri alırken bazen hata yapıp başarısız olabilirler. Bu nedenle çocukların makul düzeyde risk almalarını teşvik etmek gerekir.

8. Belirsizlik Toleransına Teşvik Etme: Yaratıcı düşünürlerin, fikri doğru bir şekilde elde edinceye kadar belirsizliği tolere edebilmesi gerekir. Örneğin bilim insanları genellikle geliştirdikleri teoremin tam olarak doğru olup olmadığından emin değildir ve belirsizlik içerisindedirler. Çocukların yaratıcı olmalarına yardımcı olmak için çocuklara belirsizliğin ve rahatsızlığın yaratıcı bir yaşam sürmenin bir parçası olduğu öğretilmelidir.

9. Yapıcı Şekilde Kendinden Şüphe Duymaya Yardım Etme: Yaratıcı bireyler bir noktaya kadar kendi yeterliliklerini (self-efficacy) sergilerler ancak en önemlisi aynı zamanda kendilerinden şüphe duyarlar. Çözmeleri gereken her şeyi çözebileceklerinden emin değillerdir ve kendilerinden kuşku duyarlar.

10. Çocukların Yapmayı Sevdiklerini Bulmasına Yardım Etme: Çocukların yapmayı gerçekten sevdikleri şeyi bulmalarına yardımcı olmak çoğu zaman zor ve sinir bozucu (frustrating) bir iştir. Yine de hayal kırıklığını şimdi onlarla birlikte paylaşmak, daha sonra onların tek başına yüzleşmelerine neden olmaktan daha iyidir.

11. Çocuklara Uzun Süreli Haz Ertelemenin Önemini Öğretme: Yaratıcı olmanın bir kısmı, bir görevde kısa bir süre veya arada ödüller olmadan uzun süre çalışabilmektir. Çocuklara, ödüllerin her zaman acil olmadığını ve hazzı ertelemenin faydaları olduğu öğretilmelidir. Meselenin aslı, kısa vadede insanlar yaratıcı işler

yaptıklarında genellikle gözardı edilmeleri ve cezalandırılmalarıdır. Birçok insan, çocukları iyi bir performans gösterdiğinde ödüllенmeleri gerektiği ve çocukların ödül bekleme si gerektiğine inanmaktadır. Bu öğretme ve ebeveynlik tarzı ‘burada ve şimdi’yi vurgulamaktadır ve çoğunlukla uzun vadede iyi olanın önüne geçer. Yaratıcı çalışma yapmak için disiplin geliştirmekle ilgili en önemli nokta ödülleri beklemeyi öğrenmektir. En büyük ödüller genellikle ertelenen ödüllerdir. Çok sıkı bir şekilde çaişma çoğu zaman anında ödül getirmez. Yeteneklerinden en iyi şekilde yararlananlar, ödülü bekleyen insanlardır.

12. Yaratıcılığa Teşvik Eden Ortam Sağlamak: Çocuklarda yaratıcılığın gelişimi, onlara söylenmesi ile değil onlara rol model olunmayla gerçekleşir. Ek olarak, çocukları yaratıcı düşünmeye yönlendirmek, yaratıcılıklarını değerlendirmek ve ödüllendirmek gereklidir. Çocukların hata yapmalarına izin verme, yaratıcı iş birliklerine girme ve başkasının bakış açısından düşünme konusunda cesaretlendirilecekleri ortam sunulmalıdır (Sternberg, 2016).

Sternberg’in (2016) çocuğun yaratıcılığını geliştirmesine yardımcı olma konusunda bahsettiği kritik noktalardan biri olan ‘Çocuklara Uzun Süreli Haz Ertelemenin Önemini Öğretme’ konusunun, kendini düzenleme becerisinin yüksek olmasıyla aynı amaca hizmet ettiği söylenebilir. Sternberg (2016) yaratıcı düşünme becerisi yüksek olan çocukların ödül için hazzı erteleme konusunda daha başarılı olacaklarını savunmaktadır. Literatüre bakıldığında bu konuda farklı sonuçlar çıkan çalışmalar mevcuttur. Hoffmann ve Russ (2012) tarafından beş ve on yaş arası toplam 61 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmada yaratıcılık ve duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada yaratıcılığı iraksak düşünme testlerinden olan Alternatif Kullanım Testi ile Hikaye Anlatma (Storytelling) kullanılmış ve duygu düzenleme becerisi ise ebeveynler tarafından doldurulan Duygu Düzenleme Kontrol Listesi (Emotion Regulation Checklist, 1998; akt. Hoffmann ve Russ, 2012) ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre alternatif kullanım testi ile hikaye anlatma arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Alternatif kullanım testi ile

duygu düzenleme pozitif yönde ilişki bulunmasına rağmen hikaye anlatma ve duygu düzenleme arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır.

Başka bir örnek olarak, Carlson ve Wang (2007) tarafından yapılan çalışmada dört ve altı yaş arası toplam 53 çocuk ile inhibisyon kontrolü ve duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. İnhibisyon kontrolü, Simon Der ki (Simon Says) (Strommen, 1973; akt. Carlson ve Wang, 2007) ve Yasaklanan Oyuncak (Forbidden Toy) (Lewis, Stanger ve Sullican, 1989; akt. Carlson ve Wang, 2007) ile ölçülmüştür. Duygu düzenleme ise İstenmeyen Hediye Paradigması (Saami, 1984), Duygu Anlama Görevi (Emotion Understanding Task) (Cneppa ve Chilamkurti, 1988) ve ebeveynler tarafından puanlanan ve araştırmacılar tarafından bu çalışma için geliştirilen Duygu Düzenleme Puanlama Skalası (Emotion Regulation Rating Scale) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, inhibisyon kontrolü görevi olan Simon Der ki ile duygu düzenleme görevi olan İstenmeyen Hediye Paradigması negatif yönde, bir diğer duygu düzenleme görevi olan Duygu Anlama Görevi ile pozitif yönde ilişkili çıkmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu ise, inhibisyon kontrolü ile duygu düzenleme becerilerinin kız çocuklarda, erkek çocuklara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Konuyla ilgili farklı yaş gruplarıyla da yapılan çalışmalar mevcuttur. Carson, Peterson ve Higgins (2003) tarafından üniversite öğrencileri ile sürdürülen çalışmada düşük inhibisyon kontrolü olan bireylerin yüksek yaratıcı düşünmeye sahip olduklarını göstermiştir. Radel, Davranche, Fournier ve Dietrich (2015) araştırmalarıyla Carson, Peterson ve Higgins'in (2003) fikrini kısmen desteklemişlerdir. Çalışmalarında yaratıcılığın akıcılık, orijinallik ve esneklik alt boyutlarının, inhibisyon kontrolü düşük olduğunda daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

Radel, Davranche, Fournier ve Dietrich (2015) inhibisyon kontrolünün bazı yaratıcı düşünme süreçlerini etkilediğini öne sürmüşlerdir. Konuyla ilgili yaptıkları çalışmanın sonucunda inhibisyon kontrolünün düşük olduğu durumların, yaratıcı

düşünme becerisi görevleri sonucu ortaya çıkan fikirlerin sıklığını, esnekliğini ve özgünlüğünü kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaratıcı düşünmede bireysel farklılıkları açıklamak için bir yol da kendini düzenleme becerilerinin incelenmesi olabilir.

İKİNCİ BÖLÜM

KENDİNİ DÜZENLEME BECERİSİ

Çocukluk çağında bilişsel gelişimin en büyük yapıtaşlarından biri, çocuğun düşüncelerini ve duygularını düzenleyebilme becerisidir. Kendini düzenleme (self-regulation), insanların sosyal kurallara uyma, karar verme, dikkatini sürdürme, duygularını kontrol edebilme gibi duygusal ve bilişsel süreçlerinde önemli rol oynamaktadır. Son zamanlarda çocukların kendini düzenleme becerileri sıklıkla incelenen bir konu haline gelmiştir. Çocukların kendini düzenleme becerisiyle ilgili yapılan çalışmalar, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin takibi ve anlaşılması konusunda fayda sağlamaktadır.

Literatür incelendiğinde kendini düzenleme becerisinin birçok farklı tanımıyla karşılaşılmaktadır. Kendini düzenleme bilişsel, sosyal, dikkat ve duygusal gibi farklı boyutlardan etkilendiği için farklı kuramcılar tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Kendini düzenleme becerisini, genel bir şekilde tanımlamak gerekirse, bireyin ortaya çıkan davranışlarını, eğilimlerini ve isteklerini erteleyebilme ya da bastırabilme, sosyal kurallara uyabilme, duygularını kontrol edebilme ve düzenleyebilme, amaca yönelik uyarana odaklanabilme ve dikkatini sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Posner ve Rothbart, 2000). Karoly (1993) ise kendini düzenlemeyi duyguların, motivasyonun, bilişin (örn. dikkat), sosyal etkileşimlerin ve fiziksel davranışların düzenlenmesinde yer alan süreçleri içeren karmaşık bir kavram olarak tanımlamaktadır. Eisenberg, Spinrad ve Eggum'a (2010) göre kendini düzenleme, bir kişinin dışarıdan duygusal uyarılma durumlarının, iç duygusal durumlarını ve davranış ifadelerini başlattığı, hafiflettiği, sürdürdüğü veya koordine ettiği süreci ifade eder. Ruth ve Rothbart (1996) ise kendini düzenleme becerisini, bireyin davranışlarını kontrol altına alma, duygularını yönetme ve dikkatini uyarın üzerinde sürdürme becerileri olarak tanımlamaktadır. Lengua'ya (2003) göre kendini düzenleme becerisi tepkiyi yumuşatabilen, duygulanım tepkisini hafifleten veya inhibe eden, dikkat ve inhibisyon kontrolü gibi işlemleri içermektedir.

Kendini düzenleme becerisi erken dönemden itibaren gelişmeye başlamaktadır. Çocuklar yaşamın ilk beş yılında kendini düzenleme için temel beceriler geliştirirler (Blair, 2002; Galinsky, 2010), bu da erken çocukluk döneminin çocukların düşünce ve davranışlarını düzenlenmesinde önemli rol oynadığı anlamına gelmektedir. Eisenberg, Valiente ve Eggum'a (2010) göre bireyin kendisinin içsel düzenlemesi, gelişimiyle birlikte artış gösterir. Bronson'a (2000) göre çocuklarda olgunlaşma ve denetim ile kendini düzenleme becerisi gelişmeye başlar.

Sosyal öğrenme kuramına göre çocuklar dürtüler ve alışkanlıklar tarafından içsel ve dışsal olarak çevreden gelecek olan ödül olasılıklarına göre düzenleme yaparlar. Diğerlerini taklit etme davranışı da doğrudan ödüle ulaşmak için genellenmiş bir strateji olarak öğrenilmiştir (Bronson, 2000). Bandura (1977) kendini düzenlemeyi, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını gözleyip kendi ölçütleriyle karşılaştırdıktan sonra bir yargıya varması ve davranışlarını bu duruma uygun hale getirmesi şeklinde tanımlamaktadır. Bronson'a (2000) göre sosyal öğrenme kuramcıları, birey çevresindeki diğerlerinin göstermiş olduğu davranışları ve bu davranışların sonuçlarını gözlemlemesi ile kendi ödüllendirme ve cezalandırılma deneyimlerine göre şekillendirdiğini savunmaktadır.

Sosyal bilişsel kuram, çocukların ve yetişkinlerin kendilerini ve diğerlerini nasıl anladıkları ile ilgilenmişlerdir. Sosyal, bilişsel ve gelişim psikolojisinin bir araya geldiği bu alan, sosyal bilginin bilişsel olarak nasıl işlendiğini çalışmaktadır. Bireyin yaşadığı içsel ve dışsal durumlar üzerinde bir kontrole sahip olup olmadıklarına dair algılarının farklılaştığı ve bu algının bireyin gerçekten o durumu kontrol edip edemeyeceği ile ilgili inanç ve girişimlerini etkimektedir (Dweck, 1973).

Erken dönem yaşantılarında çocukların maruz kaldıkları sıkıntıyı azaltmak ve kendilerini sakinleştirmek için çeşitli kendini düzenleme yöntemlerine başvurdukları görülmüştür. Beş aylık ve on aylık çocuklarla yapılan bir çalışmada, parmak emme davranışının, çocuğu rahatsız edici olaylara karşı kendini sakinleştirmek için

kullandığı ve durumun olumsuz sonuçlarını azalttığı bulunmuştur (Stifter ve Braungart, 1995). Rahatsızlık verici uyarıcıdan dikkatini ayırma yeteneği de erken dönemlerde düzenleyici bir işlev görmektedir (Crockenberg ve Leekes, 2004) ve benzer bir strateji olan dikkati yeniden yönlendirme, yeni yürümeye başlayan çocuklar için etkili bir yöntem olarak değerlendirilmiştir (Grolnick, Bridges ve Connell, 1996).

Erken çocukluk döneminde kendini düzenleme becerisinin gelişimi incelendiğinde Kopp (1982) beş evreden bahsetmektedir. Birinci evre doğumdan itibaren ilk üç ayı kapsayan *nörofizyolojik (neurophysiological) evredir* ve bu evrede uyarılma durumları ve reflekslerin davranış olarak sergilendiği bir kontrol sistemi vardır (örn. Eli ağzına götürme hareketi) (Kopp, 1982). Bu dönemde bebekler dış ortamdaki koşullara uyum sağlamak için ve duygularını düzenleyebilmek için bakım verene bağımlıdır (Whitebread ve Basilio, 2012). Bu nedenle ebeveynler veya birincil bakım veren kişiler, kendini düzenleme becerisinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır.

İkinci evre ise *duyu-motor (sensorimotor) evresi* olarak tanımlanmaktadır ve üç aydan dokuz ile oniki ay (3-9/12 ay) arası dönemi kapsamaktadır. Bu evrede çocuklar istemli olarak bir hedefe (örn. Oyuncak) ulaşma ve kavrama gibi motor gelişim özelliklerini gösterirler ve etraflarında olan biten olaylara tepki olarak davranışlarını değiştirirler (Kopp,1982). Bu evrede nesnelere üzerinde kontrol gelişmeye başlar (Whitebread ve Basilio, 2012) ve kendi eylemlerinin farkında olmaya başlarlar (Kopp,1982).

Üçüncü evre dokuz ile oniki aydan onsekiz aya (9/12-18+) kadar olan süreci işaret eder ve *kontrol (control) evresi* olarak tanımlanır. Bu evrede çocuklar bakım veren kişinin beklentileri konusunda farkındalık sahibi olurlar ve fiziksel hareketleri ile iletişimlerini bunlara göre başlatır, sürdürür, düzenler veya durdururlar. Bu evrede özellikle bilişsel süreçler gelişim gösterir. Komutlara uyma ve çocuğun kendi davranışlarını sürdürmesi gibi en temel kendini düzenleme becerilerinin başlangıcı

davranışlar bu evrede ortaya çıkar. Çocuklar her ne kadar bakım verenden bağımsız görünseler de dışarıdan bir uyarıcıya ihtiyaç duyarlar (Kopp,1982).

Dördüncü evre *kendini kontrol etme (self control) evresi* olarak tanımlanmıştır ve yirmidört aydan otuzaltı aya (24-36) kadar olan süreyi kapsar. Yaşamın ikinci yılından itibaren çocuklarda giderek artan özerklik davranışları görülmektedir. Çocuklar bu evrede, içinde buldukları mevcut durumların gerekliliklerini değerlendirmeye ve kendi davranışlarını bunlara göre düzenlemeye başlarlar. Kendini kontrol etme becerisi uyum sağlama, isteği erteleme ve dışsal uyarıcıların yokluğunda sosyal beklentilere göre davranma gibi becerileri içermektedir. Kendini kontrol etme ve kendini düzenleme becerisi kavramsal olarak birbirleriyle bağlantılı olmakla birlikte kendini kontrol etme, kendini düzenleme becerisine göre daha sınırlı bir kapasiteye sahiptir (Kopp, 1982).

Beşinci ve son evre ise otuzaltı aydan (36+) itibaren başlayan *kendini düzenleme evresidir*. Kendini kontrol etme becerisi daha uyarlanabilir ve esnek hale geldiğinde kendini düzenleme becerisine dönüşür (Kopp,1982). Başka bir deyişle kendini kontrol etme becerisi içselleştirilir ve farklı bağlamlarda uyum gösterme konusunda kendini kontrol becerisine göre daha esnek hale gelir (McClelland ve Tominey, 2011). Bu geçiş kademeli bir süreç olmakla birlikte okul öncesi dönemde bilişsel becerilerin gelişmesiyle paralel şekilde ilerler (Kopp,1982).

Mevcut eğitim sisteminde her çocuğun okul öncesi dönemde eğitim alması için çocuklar erken yaşlarda daha yapılandırılmış ve akademik başarıya odaklı okullara gönderilmektedirler. Çocukların çoğu bu geçişi sıkıntısız atlatabilir fakat sınıf ortamına uyum sağlayacak kadar kendini düzenleme becerisi gelişmeyen çocuklarda bu durum birtakım sorunlara neden olabilir (McClelland ve Tominey, 2011). Son zamanlarda yapılan çalışmalar, anaokuluna ve ilkokula farklı kendini düzenleme becerisi düzeyleriyle gelen çocuklarda, bu becerinin akademik başarı ve sosyal uyumda kilit rol oynadığını göstermektedir (Duncan, Schmit, Burke ve McClelland 2018; McClelland ve Tominey, 2015). Çocuklar yeterli düzeyde kendini düzenleme

becerisine sahip olmadan anaokuluna ya da ilkokula başladıklarında bu durum onlar için akranları arasında dışlanma, düşük akademik başarı ve sosyal uyumsuzluk gibi risklere neden olabilir (McClelland, Cameron, Wanless ve Murray, 2007).

Literatürde incelendiğinde, kendini düzenleme becerisinin, birçok alanda çocukların gelişimlerini ve iyi olma hallerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Kendini düzenleme becerisi, bireylerin duygularını yönetebilme, dikkatini odaklayabilme ve sürdürebilme, davranışlarını planlama ve sosyal anlamda uyumlu davranışlar geliştirme becerileri için gerekli olduğu kabul edilmektedir (Bauer ve Baumeister, 2011; McClelland ve Tominey, 2015; Blair ve Raver, 2015). Erken çocukluk döneminde kendini düzenleme becerisinin anaokuluna hazırbulunuşluk düzeyi ve bunun sonucunda anaokulunda akademik başarıyı ve olumlu sosyal ilişkiler üzerinde etkili olduğunu (Duncan, Schmit, Burke ve McClelland, 2018), yaşamın ilerleyen dönemlerinde de akademik başarı, ruhsal iyi olma hali, içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerinde yordayıcı etkisi olduğunu (Howard ve Williams, 2018) gösteren çalışmalar mevcuttur. Yaşamın erken dönemlerinde gelişmekte olan kendini düzenleme becerileri, çocuğun güçlü akademik performans geliştirmesine yol açar, öğrencilerin sağlıklı arkadaşlıklar geliştirmesine yardımcı olur ve çocuklara yaşamları boyunca yüksek stresli durumlarla yüzleşmek için ihtiyaç duydukları sosyal ve duygusal kaynakları sağlar (McClelland ve Tominey, 2015; Blair ve Raver, 2015). Bu bilgiler ışığında erken dönemde kendini düzenleme becerilerine olumlu yönde yapılan müdahaleler, uzun dönemde akademik başarı, sağlık ve iyilik hali, içselleştirme ile dışsallaştırma problemleri ile kendini düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin önemini ortaya koymaktadır.

Literatür incelendiğinde kendini düzenleme becerisinin boyutları hakkında farklı fikirler mevcuttur. Blair ve Diamond'a (2008) göre, kendini düzenleme farklı gelişim alanları içermektedir ve bu gelişim alanları birbirini etkilemektedir. Bu nedenle bilişsel ve duygusal boyutu birbirinden ayrı düşünülemez. Düşünme bireyin duygularını etkilerken duygular da bireyin bilişsel gelişimini etkilemektedir. Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007) kendini düzenlemenin alt boyutlarını

davranışsal, bilişsel ve duygusal olarak ele almışlardır. Calkins ve Fox (2002) ise kendini düzenlemeyi bireyin belirli bir durum karşısında duygu, dikkat ve davranış mekanizmalarını düzenlemesi olarak tanımlayarak dikkat boyutunu da ele almıştır. Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison da (2009) davranış düzenlemeyi ele alarak bu düzenlemeyi yürütücü işlev süreçlerinin davranışlara dönüştürülmesi olarak tanımlamaktadır. Dikkati düzenleme ise Ruff ve Rothbart (1996) tarafından dikkati sürdürme, dikkat dağıtıcı uyanları görmezden gelme, dikkat verilen iş üzerinde dikkati sürdürme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bronson (2000)'a göre ise erken dönemlerde çocuklarda kendini düzenleme becerisinin bilişsel ve sosyoduygusal boyutları bulunmaktadır. Benzer şekilde Bodrova ve Leong (2006)'a göre, kendini düzenlemede yer alan süreçler sosyoduygusal ve bilişsel kendini düzenleme şeklinde iki gruba ayrılabilir. Kendini düzenlemenin boyutlarıyla ilgili henüz net bir fikir birliğine ulaşılamamıştır. Bu çalışmada kendini düzenleme becerisi bilişsel ve duygusal kendini düzenleme olarak iki alt boyutta incelenmiştir.

2.1. Duygusal Kendini Düzenleme

Duygusal kendini düzenlemeyi genel bir şekilde tanımlamak gerekirse, bireyin olumlu veya olumsuz duygusal tepkilerini kontrol etmesinde yer alan tüm psikolojik süreçler olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte, bireyin hissettiği duyguları davranışsal olarak nasıl ifade ettiğini ne durumda ne zaman nasıl deneyimlediğini ve davranış biçimlerini bulunduğu duruma uygun değiştirdiği süreç olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, Spinrad ve Eggum, 2010). Mills ve McCarroll (2012) ise duygusal kendini düzenlemeyi, karşılaşılan duruma karşı verilecek duygusal tepkinin uygun seviyesini ve aralığını ölçme becerisi olarak tanımlamışlardır. Thompson'a (1994) göre duygusal kendini düzenleme, 'kişinin hedeflerini gerçekleştirmek için duygusal tepkilerini özellikle de yoğun ve geçici özelliklerini izleme, değerlendirme ve düzenlemekte sorumlu dışsal ve içsel süreçler' olarak tanımlanır. Beceri olarak kendini düzenleme olumlu duyguları uzatmak veya arttırmak için kullanılabilir fakat pratikte en yaygın duygu düzenleme biçimi olumsuz duyguları azaltmaya çalışmaktır. Duygusal kendini düzenleme, kendini düzenleme becerisinin

ayrılmaz bir parçası olarak kavramsallaştırılmış ve duygusal kendini düzenleme becerisindeki eksikliklerin içselleştirme ve dışsallaştırma bozukluklarıyla bağlantılı olduğu görülmüştür (Calkins ve Howse, 2004).

Duygusal kendini düzenleme, yaşamın ilk yıllarında hızla gelişir ve yetişkinliğe doğru daha yavaş ilerler (Eisenberg, Spinrad ve Eggum, 2010). Çocuklar doğdukları andan itibaren birbirlerinden farklı dürtüsellik, dikkat ve tepki seviyelerine sahip olurlar. Bu tepkiler onları düzenleyen mekanizmalarla birlikte çocuğun mizacını oluşturur. Çocukların bu denli birbirlerinden farklı olmalarının nedeni mizaç farklılıklarıdır. Rothbart'ın (2007) modelinde mizaç, kişinin biyolojik olarak doğuştan getirdiği dikkat, dürtüsel olma hali, duygusal ifadeleri ve kendini düzenleme düzeyleri konusunda sahip olduğu bireysel farklılıklar olarak tanımlanır. Bununla birlikte mizaç duygusal, motor ve dikkat tepkilerindeki bireysel farklılıklar şeklinde tanımlanmıştır ve tepkiselliği düzenleyen çaba gerektiren kontrol gibi kendini düzenleme becerisini içeren süreçleri içerir (Rothbart ve Derryberry, 1981; akt. Rothbart, 2007).

Eisenberg ve Fabes (1992) mizaç ve kendini düzenleme becerisi arasındaki etkileşimleri açıklamak için üç boyutlu bir model ortaya koymuştur. Bu modelde ilk olarak *kontROLSÜZ çocuklar*, duygusal kendini düzenlemesi düşük, dürtüsel ve duygusal yoğunluğu yüksek olan çocuklar olarak değerlendirilir. Bu çocuklar kolayca sinirlenir ve saldırganlık eğilimleri vardır. *Yüksek düzeyde inhibe edilmiş çocuklar* ise, kendilerini kontrol edebilirler ancak herhangi bir durumda esneklik gösteremezler. Sosyal olarak çekingen, üzgün ya da endişeli olma eğiliminde olurlar. Son olarak *optimal düzeyde kendini düzenleyen çocuklar*, kontrol edilebilir ve aynı zamanda esneklerdir. Olumsuz duygularla başa çıkma konusunda uygun yöntemler kullanırlar ve bu çocuklar sosyal anlamda yetkin ve nispeten popüler olarak tanımlanabilir (akt. Carlson ve Wang, 2007).

Rothbart, Ahadi, Hershey ve Fisher (2001) tarafından ebeveyn değerlendirmeleri kullanılarak yapılan bir çalışmada, çaba gerektiren kontrol mizacının belirgin boyutlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çaba gerektiren kontrol,

baskın bir karşılığı bastırarak daha az baskın olan karşılığı verme, hataları belirleme ve planlama yapma becerisi olarak tanımlanmıştır (Rothbart ve Rueda, 2005). Bununla birlikte, dikkati sürdürme, bastırma ve aktive edilen kontrol becerilerini içerir ve durumlara uygun olmayan cevabı ya da tepkiyi bastırmaya ile gerekli cevabı başlatmaya ve sürdürmeye izin verir (Posner ve Rothbart, 2000).

Çaba gerektiren kontrol gelişimi de yaşla birlikte artar. Erken dönemde yapılan çalışmalarda 30 aydan itibaren çocuklar gösterdikleri performanslarda tutarlılık gösterirler ve çocuklar büyüdükçe bu gelişim istikrarlı olarak devam eder (Kochanska, Murray ve Harlan, 2000; Rothbarth, Sheese ve Posner, 2007). Yaşın ilerlemesiyle birlikte, çocuklar duyguları ve ifadelerini yönetme sürecine giderek daha fazla katılabilirler (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Çocuklar büyürken çevrelerindeki sosyal normların da farkına varırlar ve bu normları içselleştirmeye başlarlar. Bazı durumlarda esas verilmek istenen tepki ile sosyal normlara uygun olan tepki çelişir ve bu durum içsel bir çatışmaya neden olur. Kültürden kültüre göre değişen bu normlar, çocukların da duygu düzenleme becerilerini etkiler. Okul öncesi dönemdeki duygusal düzenleme becerilerini değerlendirmek için sıklıkla kullanılan bir paradigma, çocukların istenmeyen bir hediye aldıkları yapılandırılmış bir prosedürdür (Saarni, 1984). Bu prosedür çocuğa bir çatışma sunar. Bir yandan sosyal normlar bir hediye alındığında alan kişinin gülümsemesi ve teşekkür etmesini gerektirirken, diğer yandan da çocuğun istemediği bir hediye almasının sonucu olarak hayal kırıklığı yaşamasına neden olur (Kieras, Tobin, Graziano ve Rothbart, 2005). Çocukların bu çatışmayı nasıl çözdüğü duygusal düzenleme becerilerine bağlıdır. Kochanska, Murray ve Coy (1997) tarafından yapılan çalışmada, üç ve beş yaş arası çocuklarla çalışılmış ve sonuç olarak yüksek çaba gerektiren kontrole sahip çocuklar istenen hediyeyle birlikte istenmeyen hediye de olumlu tepkiler vermişlerdir. Daha düşük çaba gerektiren kontrole sahip çocuklar ise istenmeyen hediyeyle istenen hediyeyle daha az pozitif tepki vermişlerdir. Bu çalışmada verilen pozitif ya da daha az pozitif tepkiler, çocukların çaba gerektiren kontrol ve duygu düzenleme becerisiyle ilişkilidir. Benzer şekilde Kieras, Tobin, Graziano ve Rothbart (2005) tarafından yapılan çalışmada da özellikle düşük çaba gerektiren kontrole sahip olan çocuklar, istenen bir hediye aldıktan sonra istenmeyen

bir hediye verildiğinde daha az olumlu tepki göstermişlerdir. Bu duruma karşılık yüksek düzeyde çaba gerektiren kontrole sahip olan çocukların gösterdiği pozitif tepki her iki durumda da farklılık göstermemiştir. Liebermann, Giesbrecht ve Müller'in (2007) çalışmasına göre, inhibisyon kontrol görevinde daha iyi performans gösteren çocuklar, istenmeyen hediye aldıklarında daha olumlu davranışlar sergilemişlerdir. İnhibisyon ile hayal kırıklığı yaratan bir durumda pozitif tepki verebilme yeteneği arasındaki ilişkide, baskın negatif tepkinin önlenmesinde ve sosyal anlamda daha kabul edilebilir bir cevabın verilmesinde inhibisyon kontrolünün önemli bir rolü olduğu söylenebilir (Liebermann, Giesbrecht ve Müller, 2007). Bu becerilerin yaş ilerledikçe gelişmesi beklenir. Simonds, Kieras, Rueda ve Rothbart (2007) tarafından yapılan çalışma da bu görüşü desteklemektedir. İstenmeyen Hediye Paradigması'nın kullanıldığı çalışmada, istenmeyen hediyeye verilen gülümseme yedi ile on yaş arasında yaşla doğru orantılı olarak artmıştır.

Çaba gerektiren kontrolün ve ilgili becerilerin duygu ve davranışların düzenlenmesindeki rolü nedeniyle, bahsedilen becerinin kavramsal olarak çocukların dışsallaştırma problemlerinin (örneğin saldırganlık, meydan okuma, suçluluk) geliştirilmesi ve sürdürülmesiyle ilişkili bulunan çalışmalar mevcuttur. Olumsuz duygusal patlamaların kontrol edilmesi ve olumlu davranışlara dönüşmesi, bireyin çevresiyle olan iletişimini ve uyumunu artırır (Kochanska, Murray ve Harlan, 2000). Çaba gerektiren kontrolün uyumsal işlevsellelikle ilgili bilgilerin işlenmesi ile duygusal deneyim ve davranışların düzenlenmesine katkıda bulunarak bireyin uyumunu etkilediği düşünülmektedir (Eisenberg, Spinrad ve Eggum, 2010).

Çaba gerektiren kontrol genel anlamıyla verilen duygusal tepkilerin ve davranışların, duruma göre bireyin çabası ile düzenlenmesidir. Çaba gerektiren kontrol, davranışın daha esnek bir şekilde inhibe edilmesine (ketlenmesine), eylemin kolaylaştırılmasına, hataların tespitine ve davranışın planlanmasına izin verir.

İnhibisyon kontrolü, baskın yanıt ya da alakasız bilgiyi baskılayabilme ve/veya baskın olmayan yanıtı ya da ilgili bilgiyi aktive etme yeteneğini ifade eder (Simpson

ve Riggs, 2007). Baumeister'e (2014) göre günlük yaşamda kendini düzenlemenin büyük bir oranı inhibisyon kontrolünden ibarettir. İnhibisyon kontrolü arzulara ve dürtülere direnmeyi, istenmeyen düşünceleri zihinden uzaklaştırmayı ve duyguları bastırmayı içerir. Harnishfeger (1995, akt. Wilson ve Kipp, 1998)'a göre, iki tür inhibisyon vardır: istemli (voluntary) ve istemsiz (involuntary) inhibisyon. İstemsiz inhibisyon, alakasız bilgilerin aktivasyonu bilinçli farkındalık olmadan bastırıldığında otomatik olarak gerçekleşir. Öte yandan, istemli inhibisyon, bilginin mevcut görev talepleriyle alakasız olduğuna ve bu bilginin baskılanması gerektiğine bilinçli olarak karar verir ve bu durum bireyin kontrolü altındadır.

İnhibisyon kontrolündeki en basit formlar hayatın erken dönemlerinde görülür ve okul öncesi dönemde hızlı bir gelişim gösterir (Carlson ve Moses, 2001). Garon, Bryson ve Smith (2008) erken çocukluk döneminde inhibisyon kontrolünü ölçmek için kullanılan görevlerin farklılıklarından bahsetmiştir. Garon ve arkadaşlarına (2008) göre, hazzı erteleme görevi gibi bazı inhibisyon kontrolü görevleri, yalnızca otomatik veya baskın yanıtın durdurulmasını, geciktirilmesini veya bastırılmasını gerektirirken, bazı görevler ise baskın veya otomatik bir yanıtın bastırılmasını, buna ek olarak görevin kurallarına uygun yeni bir yanıt verilmesini gerektirir. Birinci tip inhibisyon kontrolü basit tip inhibisyon, ikinci tip ise karmaşık (complex) inhibisyon olarak adlandırılır.

Carlson ve Moses (2001) ise basit inhibisyonu, baskın tepkiyi geciktirme (delay), karmaşık inhibisyonu ise çatışma (conflict) inhibisyonu olarak tanımlamıştır. *Basit inhibisyon*, bir uyarana karşı verilen dürtüsel bir yanıtı geciktirme, yavaşlatma veya bastırma yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu inhibisyon tipi, baskın olan tepkinin bastırılması gereken görevlerle ölçülür. Örneğin Marshmallow Testi (Mischel, 2014) görevinde, çocuğun verilen yiyeceğin ikincisini alabilmesi için araştırmacı odaya dönene kadar verilen yiyeceği yememesi gerekir. Burada çocuğun baskın tepkisi verilen atıştırmalığı hemen alıp yemesidir. Ancak verilen görev beklemesini ve baskın yanıtı geciktirmesini gerektirmektedir. *Karmaşık inhibisyon ise*, inhibisyonun geciktirilmesiyle birlikte bastırılan tepki yerine yeni bir tepki koyabilme yeteneği

olarak tanımlanabilir. Bu nedenle çatışma görevleri, çocuğu verilmesi gereken yeni tepki için baskın olan tepki ile mücadele etmek zorunda bıraktığı için çocukların daha fazla bilişsel süreçleri devreye sokmasına neden olur. Örneğin, Kalem Tıklatma Görevi'nde, çocuklara araştırmacı kalem bir kere tıklattığında kalem iki kere tıkatması, araştırmacı iki kere tıklattığında bir kere tıkatması yönergesi verilir. Bu görevde çocuğun otomatik gördüğünün aynısını yapma baskın tepkisini bastırması ve kurala uygun yeni tepkiyi vermesi gerekmektedir. Ayrıca Boyut Değiştirerek Kart Eşleme görevi de çatışma inhibisyonunu ölçmek için kullanılan testlerden biridir. Her iki inhibisyon türünün çocuklara yükledikleri bilişsel süreçlerin yoğunlukları farklı olsa da her iki süreç baskın ve otomatik yanıtı bastırma becerisine sahiptir.

Yönetici işlevlerden olan inhibisyon kontrolü, amacın etkin bir şekilde tamamlanmasını ve amacı bozacak bilgilerin ifadesini bastırma yeteneğidir (Dempster, 1992). Bu nedenle inhibisyon, uygunsuz davranışlara ve düşüncelere karşı direnç sağlamaktadır. Ayrıca inhibisyon kontrolü, bilişsel işlemleri hedefe yönelik bilgi ile sınırlandırır ve dikkatin odağını hedefe vermeye yardımcı olur. İnhibisyon kontrolü, fonksiyonu gereği tüm konu dışı fikirlerin çalışma belleğine girmesini önlemeye çalışmaktadır. Bu durumda, birey bir hedefe yönelik harekete odaklandığında eğer amaç birden fazla fikir ortaya çıkarmaksa inhibisyon kontrolü bu durumda yararlı olmayacaktır. Eğer verilen görev, herhangi bir kısıtlama getirmiyorsa filtelenmemiş bilginin çalışma belleğinde işlenmesi aslında bir dizi özgün fikir üretmenin avantajı olabilir. İnhibisyon kontrolünün yeterli olmadığı durumlarda, daha fazla bilgi çalışma belleğine nüfuz ederek hedef konuyla daha düşük düzeyde alakalı düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olur (Radel, Davranche, Fornier ve Dietrich, 2015). Bununla birlikte durum ve konuyla ilgili baskın ve güçlü ilişkilerle birlikte zayıf ve uzaktan ilişkili kavramların seçici olarak alınması yaratıcılığı meydana çıkarır (Benedek, Jauk, Sommer, Arendasy ve Naubauer, 2014).

Bu çalışmada arzular ve niyetlerle ilgili olan inhibisyon kontrolü, duygusal kendini düzenleme becerisinin bileşeni olarak incelenecektir. Bu nedenle hazzı

erteleme görevi özellikle duygusal kendini düzenleme becerisini ölçmek için kullanılmaktadır.

2.2. Bilişsel Kendini Düzenleme

Bilişsel kendini düzenleme becerisi incelenirken araştırmacıların özellikle üzerinde durdukları konu, yönetici işlevler (executive functions) olmuştur. Yönetici işlevler düşünce ve eylemi kontrol eden temel bilişsel süreçlerdir. Yönetici işlevleri Olson ve Astington (1993) bireyin karşılaştığı problemlerle ilgili durumlarda problemi çözüme ulaştırmak için plan yapabilme becerisi olarak tanımlamışlardır. Yönetici işlevler akıl yürütme, planlama, dikkati kaydırabilme, bilişsel esneklik, çalışma belleği, tepkilerin engellenmesi gibi bilişsel becerileri kapsamaktadır (Zelazo, Carter, Reznick ve Frye, 1997; Benedek, Jauk, Sommer, Arendasy ve Naubauer, 2014; Miyake, Friedman, Emerson, Witzk, Howerter ve Wager, 2000). Yönetici işlevlerin belirtilen bilişsel becerilerle birlikte birçok yüksek düzey biliş becerisinde önemli rolü olduğu düşünülmektedir (Miller ve Wallis, 2009; akt. Benedek ve Raver, 2015). Ayrıca, alanda yapılan bazı çalışmalar kendini düzenleme becerisinin bilişsel boyutunun okula hazır bulunuşluk, akademik beceriler ve okul başarısı gibi süreçleri pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Blair ve Razza, 2007; Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010; Graziano, Reavis, Keane ve Calkings, 2007)

Yönetici işlevler bireylerin günlük hayatında karşılaştığı bilgilerden hangisinin daha önemli olduğuna karar verme, bu karar göre plan yapma, planın uygulamaya geçmesi ve planın etkili olmadığı durumlarda planı tekrar gözden geçirme becerileri şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Yönetici işlevlerin plan oluşturma, göreve başlama, yeni ortam ve durumlara uyum sağlama, mevcut dikkati sürdürme gibi bireylerin yaşantılarında önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

Yönetici işlevler incelenirken, bahsedilen bileşenlerin incelenmesi konusunda araştırmacılar arasında net bir fikir birliği sağlanamamıştır. Bazı araştırmacılar ayrı bileşenlerin birbiriyle uyumlu olmadıklarını savunurken (Diamond, 2001) bazı

araştırmacılar da yönetici işlev bileşenlerinin farklı zamanlarda gelişim gösterdiği ve performansların görevlere göre farklılaşması nedeniyle yönetici işlevlerin bütünsel bir yapı şeklinde incelenemeyeceği üzerinde durmuşlardır (Godefroy, Cabaret, Petit-Chenal, Pruvo ve Rousseaux, 1999; akt. Miyake ve ark., 2000). Son yıllarda her iki görüşün birleşimi ile yönetici işlevlerin bütünselliği ve farklılıkları açısından en temel üç yönetici işlev belirlenmiştir. Bu işlevler; zihinsel setler arasında geçiş yapmak (mental set shifting), çalışma belleğinin içeriğinin güncellenmesi (updating) ve baskın tepkilerin engellenmesidir (inhibition) (Miyake ve ark., 2000).

Miyake ve arkadaşlarının (2000) bu üç yönetici işleve odaklanmalarının sebebi ilk olarak bahsedilen işlevlerin sınırları iyi belirlenmiştir ve bu nedenle işlemsel olarak tanımlanabilirler. İkinci olarak, bu üç yönetici işlevin her birisi için hedef işlevi ölçmeye yönelik bir grup bilişsel görev mevcuttur. Son olarak, her üç işlevin de daha kompleks yönetici işlev görevlerindeki performansların temelinde yer aldığı düşünülmektedir.

Zihinsel setler arasında geçiş yapma, görevler ya da zihinsel setler arasında dikkati kaydırabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Koşullar değiştikçe farklı kurallar ve yanıtlar yenilenen duruma göre uygun şekilde düzenlenir. Yeni bir durumla ilgili zihinsel sete geçilmesi ve önceki durumla ilgili zihinsel setin devreden çıkarılması anlamına gelmektedir (Benedek, Jauk, Sommer, Arendasy ve Naubauer, 2014). Çalışma belleğinin içeriğinin güncellenmesi, mevcut olan görevle ilgili gelen bilgilerin kodlanması, izlenmesi ve çalışma belleğinde mevcut olan bilgilerden artık göreve fayda sağlamayacak olan bilgilerin tekrar incelenmesi ve gerektiğinde yeni olan bilgiyle değiştirmek yoluyla yeniden düzenlemeyi sağlamaktadır. Son işlev olan inhibisyon kontrolü ise gerekli durumlarda bireyin istemli bir şekilde baskın olan tepkilerini engelleyebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Miyake ve ark., 2000). Ek olarak, baskın fakat uygunsuz olan tepkilerin bastırılması olarak tanımlanabilir (Benedek, Jauk, Sommer, Arendasy ve Naubauer, 2014).

Anderson (2002) tarafından önerilen yönetici işlevler modeline göre, yönetici işlevler dört farklı alan olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu dört farklı alan; *dikkatin kontrolü*, *bilgi işleme*, *bilişsel esneklik* ve *hedef belirleme*dir. Dört farklı alan her ne kadar ayrı olarak anılsa da belirli görevleri yürütmek amacıyla bütünleşmiş bir şekilde çalışmaktadır. Bu modele göre dikkat kontrolü, belirli uyarılara kasıtlı şekilde dikkat etme ve dikkati gerekli süre boyunca odaklayabilme kapasitesini ifade etmektedir. Bununla birlikte dikkat dağıtıcı veya ilgisiz uyarıların göz ardı edilmesi, mevcut hedefe yönelik dikkatin korunması ve dikkatin koordine edilmesi becerisi olarak tanımlanmaktadır (Ruff ve Rothbart, 1996; Akt: Harris, Robinson, Chang ve Burns, 2007). Ayrıca, eylemlerin ayarlanması ve izlenmesiyle birlikte planların doğru sırada yürütülmesini, hataların tespit edilmesini ve hedefe ulaşılmasını sağlar (Anderson, 2002). Bilgi işleme, nörolojik sistemlerin bütünselliğini yansıtır ve çıktının hızı, akıcılığı ve etkinliğine işaret eder. Hedef belirleme, bir sonraki eylemin planlanmasını, yeni görevlere etkin bir şekilde yaklaşılmasını ve yeni niyetler ile yeni kavramların geliştirilmesi yeteneğini de içermektedir (Anderson, 2002). Bilişsel esneklik ise bireyin hatalarından ders çıkarmasına, alternatif stratejiler oluşturmaya, dikkatini bölmesine ve birden fazla bilgi kaynağını aynı anda işlemesine olanak sağlar. Çocuklar gelişimleri sürecinde davranışlarını değişen ortam ve şartlara göre istemli bir şekilde düzenlemelerini gerektiren durumlarla karşı karşıya kalırlar. Bu tip davranışlar, değişen şartlara göre uyum sağlayabilme becerisi olan bilişsel esnekliğin gelişimi ile mümkündür (Chevalier ve Blaye, 2008). Literatür incelendiğinde bilişsel esnekliğin, erken çocukluk döneminde özellikle okul öncesi yıllarda belirgin bir şekilde geliştiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Jacques ve Zelazo, 2001; Zelazo, Frye ve Rapus, 1996).

Bilişsel kendini düzenleme becerisi incelendiğinde yönetici işlevlerin alt bileşenleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bilişsel kendini düzenleme, davranışın gerçekleştirilmeden önce muhasebesinin yapılması, seçenekler arasından duruma uygun davranışa karar verilmesi, davranışın planlanması, dürtülerin bastırılması ve verilecek tepkilerin kontrol edilmesi gibi bilişsel süreçleri içermektedir (Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007). Bilişsel kendini düzenleme becerisinin

yaşamın ilk yıllarında oluşmaya başladığı ve yaş ilerledikçe bu becerilerinin geliştiği görülmektedir. Kopp'a (1982) göre, 12-18 aylık dönemlerde çocuklar, toplumsal taleplerin farkında olma, davranışları başlatma, sürdürme ve sona erdirme ve bakım verenlerin taleplerine uyma becerilerini kapsayan bir kontrole sahip olurlar. 24 ay döneminde ise, dış gözlemci olarak kimsenin olmaması durumunda dahi, isteklerini erteleme ve davranış düzenlemesi yapmayı da içeren kendi kendini kontrol etme becerisine sahip olurlar. 36 ayda ise çocuklar, değişen durumsal talepleri karşılayan kendi kendini düzenleme veya esnek kontrol süreçlerine sahip olmaya başlarlar ve bu süreç yetişkinliğe kadar uzanır.

Kendini düzenleme becerisi incelendiğinde sıcak ve soğuk yönetici işlevler sürecin önemli bileşenleridir. Sıcak yürütücü işlevler genel olarak kişi için duygusal öneme sahip olan karar ve tepkiler olarak tanımlanabilir. Soğuk yürütücü işlevler ise, kişi için duygusal yönün nötr olduğu koşullarda verdiği karar ve tepkilerdir. Zelazo ve Müller (2002) sıcak yönetici işlevler ile orbitofrontal korteks ilişkili olduğunu ve soğuk yönetici işlevlerin ile dorsolateral profrental korteks ile bağlantılı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu her iki bilişsel yapı, aynı sistemin birlikte çalışan parçaları olduğu için sıcak ve soğuk yönetici işlevler ile ilgili ayırım net çizgilerle yapılamamaktadır fakat yine de literatür incelendiğinde sıcak ve soğuk yönetici işlevleri ayrı iki grup halinde ele alıp inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Hongwanishkul, Happaney, Lee ve Zelazo, 2005). Örneğin Kalem Tıklatma Görevi ya da Stroop Testi soğuk yönetici işlevleri ölçmek üzere tasarlanmış testlerdir. Hazzı erteleme görevleri de (örn. Marshmallow Testi) erken çocukluk döneminde sıcak yönetici işlevleri ölçmek için kullanılan ölçme araçlarından biridir. Aynı şekilde okul öncesi dönemde üzerinde araştırmalar yapılan zihin kuramı görevleri de çocuğun kendi bakış açısını diğerinden ayırt etmesini gerekliliği ile sıcak yürütücü işlevleri ölçme kapsamında kullanılmaktadır (Zelazo, Qu ve Müller, 2005). Hongwanishkul, Happaney, Lee ve Zelazo (2005) tarafından okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan sıcak ve soğuk yürütücü işlevlerin incelendiği çalışmada, erken çocukluk döneminde her iki boyutun da yaşa bağlı gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacılar, literatürde sıklıkla soğuk yönetici işlevler üzerinde durulduğunu, sıcak

yönetici işlevler ile ilgili daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada, Hazzı Erteleme Görevi ile sıcak yönetici işlevler, Kalem Tıklatma Görevi ile soğuk yönetici işlevler çalışılacaktır.

Yaratıcı düşünmenin de kendini düzenleme becerisi gibi yönetici işlevlerle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Gilhooly, Fioratou, Anthony ve Wynn, 2007; Nusbaum ve Silvia, 2011; Groborz ve Necka, 2003; Benedek, Franz, Heene ve Naubauer, 2012). Yaratıcılığın yönetici işlevlerle ilişkili olduğunu gösteren çalışmaların sayısı hızla artarken Benedek, Jauk, Sommer, Arendasy ve Naubauer (2014) spesifik olarak hangi yönetici işlevin yaratıcılık ile ilişkili olduğunu tam olarak gösteren çalışma olmadığını öne sürüp bu konuyla ilgili yaptıkları çalışmada, çalışma belleğindeki bilginin güncellenmesi ve inhibisyon kontrolünün yaratıcı düşünmeyi yordadığı fakat zihinsel arası setler arasında geçiş yapmanın yaratıcı düşünmeyi yordamadığı bulunmuştur.

Bu çalışmada ele alınan yaratıcı düşünme becerisinin, kendini düzenleme becerisi alt boyutlarından inhibisyon kontrolü ile negatif yönde ve bilişsel esneklik ile pozitif yönde ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, mevcut çalışmada erken çocukluk döneminde duygusal kendini düzenlemenin inhibisyon kontrolü boyutu ve bilişsel kendini düzenlemenin bilişsel esneklik boyutu ile yaratıcı düşünme arasındaki bağlantılar incelenecektir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİ

Araştırma Problemi 1: Erken çocukluk döneminde kendini düzenleme becerisinin bilişsel ve duygusal alt boyutu ile yaratıcı düşünme becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Problemi 2: Erken çocukluk döneminde kendini düzenleme becerisinin bilişsel ve duygusal boyutları ile yaratıcı düşünmenin arasında anlamlı bir ilişki bulunması halinde, kendini düzenleme becerisinin hangi alt boyutu yaratıcı düşünme değişkenliğinin (varyansının) ne kadarını yordamaktadır?

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

4.1. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Eyüpsultan ilçesinde yer alan Özel Şirin Güller Anaokulu, Silahtarağa İlköğretim Okulu Anaokulu, Esentepe İlköğretim Okulu Anaokulu, Özel Şirin Güller Anaokulu ve Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu Anaokuluna devam eden 60-72 aylık toplam 103 çocuk (55 kız, 48 erkek) oluşturmaktadır.

Ortalama 66,69 aylık olan (SS=3,63) çocukların ebeveynlerinin demografik bilgileri incelendiğinde annelerin %3,9'u herhangi bir eğitim almamışken, %30,1'i ilkokul, %13,6'sı ortaokul, %35,9'u lise, %4,9'u önlisans, %11,7'si üniversite mezunu

olduğu görülmüştür. Babaların ise %1'i herhangi bir eğitim almamışken, %29,1'i ilkokul, %14,6'sı ortaokul, %38,8'i lise, %2,9'u önlisans, %13,6'sı üniversite mezunudur. Ebeveynlerin %94,2'si birlikte, %5,8'inin ise ebeveynlerinden biri ölmüştür. Çocukların kardeş sayılarına bakıldığında %19,2'sinin tek çocuk olduğu, %60,6 'sının bir, %19,2'sinin iki veya daha fazla kardeşi olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan ailelerin sosyoekonomik durumu incelendiğinde %2,9'un çok düşük, %7,7'nin düşük, %71,2'nin orta, %17,3'ün iyi olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılmadan önce çocukların gelişim düzeyleri incelenmiş ve normal gelişim gösteren çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların 103'ü Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) değerlendirmesine göre yaşına uygun gelişim gösterirken, 3 çocuk AGTE değerlendirmesi sonucu %20'lik dilimin altında kaldığı için çalışmaya dahil edilmemiştir. AGTE değerlendirmesi öğretmenler tarafından yapıldığı için, çalışmaya dahil edilmeyen 3 çocuğun değerlendirme sonucuna göre çalışmaya dahil olmadıkları hakkında bilgileri olmamıştır.

4.2. Veri Toplama Araçları

Çocukların yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek için Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (The Test for Creative Thinking- Drawing Production, Urban ve Jellen, 1995) kullanılmıştır. Kendini düzenleme becerisinin duygusal boyutu ölçümünde hazzı erteleme görevi olan Marshmallow Testi (Mischel, 2014), bilişsel boyutu ölçümünde ise Kalem Tıkladma Görevi (Diamond ve Taylor, 1996) ile Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi (Frye, Zelazo ve Palfai, 1995) kullanılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesi için Savaşır, Sezgin ve Erol (1994) tarafından geliştirilen Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Çalışmaya katılmayı kabul eden çocukların ebeveynlerine Demografik Bilgi Formu (Bkz. Ek-1) iletilerek demografik bilgiler elde edilmiştir.

4.2.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formunda çocuğun cinsiyeti, doğum tarihi, ebeveynlerin yaşları, ebeveynlerin eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum, medeni durum, evlilik süresi, kardeş sayısı ve yaşları ile çocuğun herhangi bir yiyeceğe alerjisi olup olmadığı sorularından oluşmaktadır.

4.2.2. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)

Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Savaşır, Sezgin ve Erol (1994) tarafından 0-6 yaş erken çocukluk döneminde çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. AGTE ebeveynler, çocuğu yakından tanıyan bakımveren kişi ya da üretmenler tarafından yanıtlanarak kullanılabilir. Envanterin uygulama süresi çocuğun yaşına ve becerilerine bağlı farklılık göstermekle birlikte yaklaşık 30 dakika sürmektedir. Envanter toplam 154 maddeden olmuşmaktadır ve maddelere verilen yanıtlar ‘Evet, Hayır, Bilmiyorum’ şeklindedir. AGTE dört temel gelişim alanını değerlendirmektedir; Dil Bilişsel (DB), İnce Motor (İM), Kaba Motor (KM) ve Sosyal Beceri-Özbakım (SB-ÖB). Bu gelişim alanlarından alınan toplam puan çocuğun gelişim puanını oluşturmaktadır. Gelişim puanı değerlendirirken farklı yaş grubu ve sosyoekonomik düzeylere bağlı geliştirilen normlar doğrultusunda çocuğun ham puanı hesaplanır. Yaş gruplarına ve sosyoekonomik düzey grubuna (alt, orta, kırsal) göre çocuğun puanı T puanına çevrilerek değerlendirilir.

Ankara Gelişim Tarama Envanteri’nin geliştirilmesi aşamasında, 0-6 yaş grubundan toplam 860 ocuğun (420 Erkek, 440 Kız) annesi ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşme sonucunda, ölçeğin güvenirlik ve geçerliği hesaplanmıştır. Envanterin i tutarlığı üç farklı yaş aralığındaki (0-12 ay, 13-44 ay, 45-72 ay) ocukların genel gelişim puanları üzerinden Cronbach’s Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Çalışmanın sonucunda üç farklı yaş aralığındaki i tutarlılığın (Cronbach’s Alpha: 0.80-0.99) oldukça yüksek olduğu grlmştir. Her bir yaş aralığı

için test-tekrar test güvenilirlik sonuçları incelendiğinde iç tutarlılığın; 0.99, 0.98 ve 0.88 olduğu, Cronbach's Alpha katsayılarının ise sırasıyla 0.98, 0.97 ve 0.88 olduğu görülmüştür (Savaşır, Sezgin ve Erol, 1994).

AGTE değerlendirmesi sonucu çocuğun her alt boyuttan aldığı toplam puan hesaplanır. Profil tablosunda öncelikle çocuğun takvim yaşına uygun yaş çizgisi çekilir. Çocuğun yaş çizgisine göre %20'lik ve %30'luk yaş çizgisi çizilir. Çocuğun toplam puanı takvim yaşı çizgisi ile %20 yaş çizgisi arasında kalıyorsa çocuğun gelişiminin yaşına uygun olduğu kabul edilir. Puan değeri %20 ile %30 çizgisi arasında kalıyorsa gelişimsel gerilik olabileceği, %30 çizgisi altında kalıyorsa gelişimsel gerilik olduğu şeklinde değerlendirilir.

Mevcut çalışmada öğretmenlere başlangıç ve bitiş noktası konusunda bilgilendirme yapılmış ve AGTE her çocuk için öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

4.2.3. Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (The Test for Creative Thinking–Drawing Production TCT-DP)

Urban ve Jellen (1995) tarafından ilk olarak Almanca olarak geliştirilen test, 1996 yılında aynı araştırmacılar tarafından İngilizce'ye çevrilmiştir. Testin Türkçe'ye uyarlanması ise Doğan (2009) tarafından kendisinin doktora tezi kapsamında toplam 300 çocuk ile çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda iç tutarlılığın (Cronbach Alpha: .77) yeterli olduğu görülmüştür. Test-tekrar test güvenilirliği incelendiğinde Cronbach Alpha katsayısının her iki formun toplam puanına göre bakıldığında .99 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Test 5-95 yaş arası bireylere iki farklı form (A ve B) ardarda verilecek şekilde uygulanmaktadır. Uygulamalar bireysel veya grup halinde yapılabilmektedir. A ve B formunda kağıtların üzerinde altı şekilsel parça vardır. Büyük kare içerisinde bir yarım daire, bir nokta, yarım kare şeklinde bir sağ aç, eğri bir çizgi, kesikli bir çizgi ve büyük kare dışında küçük açık bir kare bulunmaktadır. Katılımcılara A formu dağıtıldıktan

sonra yönerge verilir. Yönerge ‘Bu kağıtta bazı şekiller var. Bu şekilleri kullanarak dilediğin gibi resim yapabilirsin.’ şeklindedir. Yönerge verildikten sonra süre tutulur. YD-ROT her bir kişi için 15 dakika ya da daha az sürer.

Test sonucunda ortaya çıkan çizim on dört faktör üzerinden puanlanır. Testin değerlendirme ölçütleri şu şekilde sıralanabilir:

Devamlılık (Dv): A ve B formu üzerinde bulunan şekilsel parçaların herhangi bir şekilde kullanımı, parçanın devamının getirilmesi veya parçaya eklemeler yapılması halinde bu boyuttan puan alınır. Alınabilecek en yüksek puan altıdır.

Tamamlama (Tm): A ve B formu üzerinde bulunan şekilsel parçaların kullanımı, devamının çizilmesi ve genişletilmesi ile bu boyut değerlendirilir. Ek olarak parçaya yapılan ilaveler, tamamlamalar, eklemeler de şekil üzerinden puanlanır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan altıdır.

Yeni unsurlar (Yu): A ve B formu üzerinde bulunan şekilsel parçalar dışında yeni eklenen herhangi bir şekil, sembol veya unsur, yeni unsur puanı alır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan altıdır.

Çizgi ile yapılan bağlantılar (Çib): Şekilsel parçalar veya başka bir şekil ile arasında çizilen her bir bağlantı bir puan alır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan altıdır.

Tema oluşturmak amacı ile yapılan bağlantılar (Tab): Şekiller arasında herhangi bir tema oluşturmak için yapılan bağlantılar puanlanır. Temayı oluşturmaya yardımcı her bir şekil puanlanır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan altıdır.

Şekilsel parçaya bağlı sınırı aşma (Şpb): Büyük kare çerçevenin dışında bulunan “küçük açık kare”nin herhangi bir şekilde kullanımı veya sürdürülmesi buradan puan getirir. Açık karenin kapatılması üç puan, farklı herhangi bir şekilde kullanılması ise altı puan kazandırır.

Şekilsel parçaya bağlı kalmadan sınırı aşma (Şbk): Büyük karenin herhangi bir şekilde dışına çıkılması, uzantı çizilmesi ve sınırların aşılması bu boyuttan otomatik olarak altı puan kazandırır. İstisna olarak büyük kare içerisindeki herhangi bir çizimin uzantısı olarak dışarı taşıyorsa üç puan kazandırır.

Perspektif (Pr): İki boyutluluktan herhangi bir şekilde uzaklaşma girişimi bu boyutta puanlanır (Örn. iki taraflı bir ev ya da perspektif derinlikle ilerlerken daralan yol). Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan altıdır.

Esprili anlayışı/etkinlik/duygusallık/kendini ifade etme (Esd): Esprili bir tepki verme, etkileme, eğlenceli bir şekilde ironik olma amacıyla çizilen herhangi bir çizim puanlanır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan altıdır.

Sıradışılık A (Sda): Test kağıdını herhangi bir şekilde tam ya da yarım çevirerek kullanma üç puan kazandırır.

Sıradışılık B (Sdb): Herhangi bir sürrealist, kurgusal veya soyut çizim bulunması üç puan kazandırır.

Sıradışılık C (Sdc): Harf, sembol, kelime, sayı gibi şekillerin herhangi bir şekilde kullanımı üç puan kazandırır. İstisna olarak çizim yapanın isminin yazılması puan kazandırmaz.

Sıradışılık D (Sdd): Verilmiş parçaların sıra dışı kullanımı ekstra puan kazandırır. Bu madde için otomatik olarak üç puan verilir ve eğer stereotipler kullandıysa bu puan eksiltir. Stereotipler form kitapçığında belirtilmiştir.

Hız (Sp): Bir formdan 25 puan ve üzeri alanlar hız açısından değerlendirilir. Harcadığı süreye göre puan eklemesi yapılır. Hız puanlaması form kitapçığında belirtilmiştir.

Teorik olarak bakıldığında YD-ROT testinin bir formundan alınabilecek en yüksek puan 72'dir. A ve B formu açıklanan on dört ölçüt ile puanlanan katılımcıların, her iki formdan aldığı toplam puan hesaplanarak katılımcının yaratıcılık puanını oluşturulur.

4.2.4. Kendini Düzenleme Becerisi Görevleri

4.2.4.1. Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi

Boyut Değiştirerek Kart Eşleme (BDKE) görevi, ilk defa Frye, Zelazo ve Palfai (1995) tarafından kullanılmıştır. BDKE görevinin 36 aydan itibaren çocuklarda bilişsel esnekliği değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. BDKE'nin iki versiyonu bulunmaktadır. İlk olarak standart versiyonu 2.5 ve 5.0 yaş arası çocuklara uygulanırken ikinci versiyonu olan Çerçevesiz Versiyon, standart versiyonu başarıyla geçen 5.0 ve 7.0 yaş arası çocuklara uygulanmaktadır. Standart versiyonda çocuklara iki hedef kart gösterilir (mavi gemi ve kırmızı tavşan) ve çocuğa verilen kartın yönergeye uygun olarak hedef kartın önündeki kutuya koyması istenir. Örneğin standart versiyonun renk oyununda çocuğa verilen kartı rengine göre, şekil oyununda verilen kartı şekline göre eşleştirmesi söylenir (Zelazo, 2006). İlk aşamada renk oyunu oynanır ve sonrasında değişim gerçekleşir. Değişimden sonra ise şekil oyunu ile devam edilir.

Uygulamada BDKE testi standart kart boyutlarına uygun 14 kart (11.5 cm x 9.5 cm x 2 cm) ve panellere konan iki adet hedef kart (10.75 cm x 7 cm) kullanılmaktadır. Ek olarak çocuğun görebileceği şekilde yerleştirilen hedef kartların bulunduğu panellerin önüne konan iki açık siyah kutu vardır ve yönergede çocuklara verilen kartları hangi hedefe koymak istiyorlarsa onun önündeki kutuya yerleştirmeleri istenir. Hedef kartlardan biri mavi tavşan diğeri ise kırmızı gemidir. Standart kartlar ise hedef kartlarla benzer şekilde olup yarısı kırmızı tavşan, yarısı mavi gemidir. Test

kartlarından iki tanesi uygulamayı örnek olarak göstermek amacıyla kullanılmaktadır. Standart oyunda renk oyunu için altı kart, şekil oyunu için de altı kart kullanılır. Standart oyunda değişim sonrası alınabilecek en yüksek puan altıdır ve çocuğun başarılı sayılabilmesi için en az beş puan alması gerekir.

Standart oyunu başarıyla geçen ve 5.0-7.0 yaş arasında olan çocuklarla çerçeveli versiyon uygulamasına geçilir. Çerçevesiz versiyon için dördü kırmızı tavşan, üçü mavi gemi olan aynı zamanda çevrelerinde 5 mm boyutunda siyah bir çerçeve olan toplam yedi kart kullanılmaktadır. Çerçevesiz versiyonda bu yedi kart ile birlikte çerçevesiz olarak yedi standart kart (Dört kırmızı tavşan ve üç mavi gemi) kullanılır (Zelazo, 2006). Toplam 14 kartın ikisi uygulama örneği olarak kullanılır. Bu nedenle çocuğun alabileceği en yüksek puan 12'dir (Bkz. Ek-4). Çocuğun çerçevesiz versiyonda başarılı sayılabilmesi için dokuz puan ve üstü alması gerekmektedir (Zelazo, 2006).

4.2.4.2. Kalem Tıklatma Görevi

Kalem Tıklatma Görevi (Peg Tapping Task) Diamond ve Taylor (1996) tarafından geliştirilmiş ve özellikle çocuklarda kendini düzenleme becerilerinin bilişsel boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Kalem Tıklatma Görevi, çocuğun verilen görevi aklında tutmasını, görevi uygulama esnasında baskın olan ve olmayan tepkiler arasındaki uyumsuzluğu fark etmesini gerektirmektedir. Bu doğrultuda baskın olan tepkinin engellenmesi durumunda çocuk görevi başarıyla tamamlamış olacaktır.

Görevde uygulanacak nesne çocuğa tanıtıldıktan sonra oyunun kuralları anlatılır. 'Şimdi seninle yeni bir oyun oynayacağız. Ben masaya bir kez vurduğumda (vurulduktan sonra nesne çocuğa verilir) senden masaya iki kez vurmanı istiyorum' denilir (Kural 1). Çocuk art arda iki başarılı deneme gösterene kadar görev tekrar edilir. Kural 1 başarıldıktan sonra nesne geri alınır ve yeni kural anlatılır. 'Ben masaya iki kez vurduğumda (vurulur ve nesne çocuğa verilir) senden masaya bir kez vurmanı istiyorum denilir (Kural 2). Kural 1'de olduğu gibi çocuk art arda iki başarılı deneme yapana kadar denemeler devam eder. Daha sonra çocuğun kuralları anlayıp

anlamadığını test etmek için iki ön deneme testi yapılır. Çocuk ön denemelerde başarılı olduğu takdirde test aşamasına geçilir ve 16 test denemesi yapılır (Bkz. Ek-3). Çocuğun doğru yaptığı her görevde çocuğa 1 puan verilir. Testin sonucunda alınabilecek en yüksek puan 16'dır.

4.2.4.3. Hazzı Erteleme Görevi

Mischel (2016) ve öğrencileri tarafından 1960'lı yıllarda Stanford Üniversitesi Bing Bakımevi'nde bulunan okul öncesi dönemi çocuklarıyla çalışmaya başlanan bu görevde çocuklardan zor bir ikileme başturmeleri beklenmektedir. Mischel ve öğrencileri, çocuklara hemen sahip olabilecekleri bir ödül (örn. Bir marshmallow) ya da tek başlarına ödülü yemeden beş dakika beklemeleri sonucunda daha büyük bir ödül (örn. İki marshmallow) alabileceklerine dair seçenekleri sunmuşlardır. Bu ödül çocukların sevip tercih edebileceği kurabiye, şekerleme, marshmallow, çikolata gibi herhangi çeşit bir yiyecek olabilir. Uygulamaya başlamadan önce çocuğa çeşitli yiyecekler gösterilip çocuğun favori yiyeceği tespit edilmelidir. Örneğin, Ayşe'ye birden fazla çeşit yiyecek gösterilip aralarından hangisini en çok sevdiği sorulduktan sonra, seçtiği yiyecek bir tabak ile önüne konmaktadır. Aynı zamanda masanın üzerinde Ayşe'nin çalabileceği bir zil bulunmaktadır. Araştırmacı odadan ayrılmadan önce 'Şimdi dışarıda biraz işim var. İstersen bu kurabiyeyi şimdi yiyebilirsin fakat bu kurabiyeyi yemeden benim dönmemi beklersen, döndüğümde sana bir tane daha kurabiye vereceğim. Eğer ben dönmeden yemeye karar verirsen bu zili çalıp beni çağırabilirsin.' Yönergesini verir. Bu süreçte çocuğun tepkileri kamera kaydına alınır ya da odanın görüntüsü paylaşılmış şekilde (sabitlenmiş kamera ile) odanın dışarisından izlenir. Araştırmacı odadan çıktıktan sonra Ayşe kurabiyeyi yiyebilir, zili çalarak araştırmacıyı odaya geri çağırabilir ya da araştırmacının gelmesini bekleyerek ikinci kurabiyeyi kazanabilir.

Araştırmacının dönmesini bekleyip ikinci kurabiyeyi kazanan çocukların kendini düzenleme becerisinin yüksek olduğu kabul edilir. Kendini düzenleme

becerisi düşük olan çocuklar ise hazzı ertelemede başarısız olup bir kurabiyeyi anında ya da uygun sürenin bitmesini beklemeden yiyebilirler.

4.3. İşlem

Veri toplama süreci araştırmacı tarafından 2019 yılı Şubat-Mart aylarında yürütülmüştür.

Çalışmaya başlamadan önce Eyüpsultan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden çalışma onayı alınmıştır. Sonrasında seçilen kurumlara giden araştırmacı, öğretmenler ile tanışarak sınıfta zaman geçirmiştir. Sonraki günler de çocukların sınıfında zaman geçirerek çocuklarla iletişim ve ilişki kurulmuştur. Gelen onam formları doğrultusunda random şekilde uygulama listesi belirlenmiştir. Uygulama listesinde olan çocuklarla uygulama yapılmadan önce öğretmenlerine Ankara Gelişim Tarama Envanteri verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. AGTE değerlendirmesi sonucunda gelişim düzeyi çalışmaya uygun olmayan çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir. AGTE sonucunda gelişim düzeyi yaşına uygun olan çocuklar sınıflarından serbest oyun zamanında alınıp kurumdaki müsait ve boş olan odada çalışma gerçekleştirilmiştir.

Çalışma her çocukla tek oturum halinde gerçekleşmiştir. Çocuğa öncelikle 5 Yaş Onam Formu (Bkz. Ek-2) okunmuş ve çocuk da onam formunu onayladığı takdirde çalışmaya başlanmıştır. Uygulamalara başlamadan önce ise Hazzı Erteleme Görevi için çocuğa sunulan üç seçenekten (Marshmallow, çikolata ve bisküvi) hangisini en çok sevdiği sorulmuştur. Çocuk kararını belirttikten sonra uygulamalara başlanmıştır. Çocuğun uygulamaya geldiğinde yemek yemiş olması ve yorgun ya da hasta olmaması göz önünde bulundurulmuştur. Oturum süresi değişken olmakla birlikte ortalama 30 dakika sürmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın amacı, 5 yaş grubu çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile kendini düzenleme becerilerinin arasındaki bağlantıların incelenmesidir.

Bu bölümde ilk olarak çalışmaya katılan çocukların yaratıcı düşünme, kendini düzenleme becerisinin bilişsel ve duygusal boyutundan aldıkları puanlara dair betimsel istatistikler verilmiştir. Daha sonra yaratıcı düşünme ve kendini düzenleme becerisi alt boyutları arasındaki korelasyonlar gösterilmiştir. Son olarak ise, çocukların yaratıcı düşünme becerisini yordayan değişkenlerin bu sürece olan katkılarını belirlemek için uygulanan aşamalı regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

5.1. Betimleyici İstatistikler

Katılımcıların yaşı, kendini düzenleme becerisinin bilişsel boyutu, yaratıcı düşünme becerisi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmada Yer Alan Değişkenlere İlişkin Puanların En Düşük ve En Yüksek Değerleri ile Ortalama ve Standart Sapmaları

| Değişken | N=103 | | | |
|-------------------------------------|-------|-------|------|-------|
| | Ort. | S.s. | Min. | Max. |
| Ay | 66.69 | 3.63 | 60 | 72 |
| Yaratıcı Düşünme YD-ROT | 19.28 | 10.17 | 3.00 | 51.00 |
| Kendini Düzenleme Kalem Tıklatma | 12.77 | 2.85 | 6.00 | 16.00 |
| Kendini Düzenleme BDKE | 6.23 | 1.22 | 3.00 | 12.00 |

Katılımcıların kendini düzenleme becerisinin duygusal boyutu ölçme görevi olan hazzı erteleme görevi sonucunda çocukların %27,2'si verilen süre tamamlanmadan yiyeceği yemiş ve araştırmacıyı odaya geri çağırmıştır. Kalan %72,8'i ise beş dakika boyunca yiyeceği yemeden beklemiştir. Bu bulguya göre çocukların %72,8'inin duygusal kendini düzenleme becerisinin yüksek olduğu söylenebilir.

5.2. Yaratıcı Düşünme ve Kendini Düzenleme Becerisi Cinsiyet Farklılıkları

Çalışmaya katılan çocukların, duygusal ve bilişsel kendini düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Örneklemli t Testi analizi ile incelenmiştir. Yapılan t analizleri sonucunda kendini düzenleme becerilerinin bilişsel görevleri arasında cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Yalnızca kız çocukları (M=.81; S.S=.38) ile erkek çocuklarının (M=.62; S.S=.48) kendini düzenleme becerisinin duygusal boyutu olan hazzı erteleme görevinde kız çocukları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t(2,23)$, $p<.05$). Bunun sonucunda bulunan farkın yaşa bağlı olup olmadığını incelemek için yaş ortalamaları kontrol edilmiştir ve yaş ortalamaları (K= 66.74 Ay, E= 66.64 Ay) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(138)$, $p>.05$).

Yaratıcı düşünmenin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise kız (M=18,8; S.S.=10) ve erkek (M=19,6; S.S.=10,3) çocukları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t(416)$, $p>.05$).

5.3. Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki Korelasyonların İncelenmesi

Çocukların yaratıcı düşünme becerisi ile kendini düzenleme becerisinin bilişsel ve duygusal boyutları puanları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı

Korelasyon Katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Korelasyon sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmada Bulunan Değişkenlerin Pearson Korelasyon Katsayıları

| Değişken | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Yaş | - | | | | |
| 2.Yaratıcı Düşünme (YD-ROT) | .17 | - | | | |
| 3. Kendini Düzenleme (Bilişsel Boyut- BDKE) | .12 | .12 | - | | |
| 4.Kendini Düzenleme (Bilişsel Boyut- Kalem Tıkl.) | .13 | .24* | .24* | - | |
| 5. Kendini Düzenleme (Duygusal Boyut) | .20* | -.22* | .01 | .11 | - |

*p<.05

Yapılan korelasyon analizi sonucunda yaratıcı düşünme ile kendini düzenleme becerisinin bilişsel boyutu arasında pozitif yönde ($r = .24, p < .05$) ve kendini düzenleme becerisinin duygusal boyutu arasında ise negatif yönde ($r = -.22, p < .05$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Bilişsel ve Duygusal Kendini Düzenleme Becerisi Kontrol Edildikten Sonraki Kısmi Korelasyon Katsayıları

| Kontrol Değişken | Değişkenler | Yaratıcı Düşünme |
|-------------------------|--------------------|-------------------------|
| Bilişsel Düzenleme | Yaratıcı Düşünme | 1 |
| | Duygusal Düzenleme | -.25* |
| Duygusal Düzenleme | Yaratıcı Düşünme | 1 |
| | Bilişsel Düzenleme | .27* |

*p<.05

Kendini düzenleme becerisinin bilişsel beceri boyutunu ölçen Kalem Tıklatma ve Boyut Değiştirerek Kart Eşleme (BDKE) görevleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-.24$, $p<.05$) bulunmasına rağmen yaratıcı düşünme becerisi ile BDKE arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r= .12$, $p>.05$). Yaratıcı düşünme ile kendini düzenleme becerisinin bilişsel boyutunun ölçüldüğü BDKE testi arasında anlamlı ilişki bulunmadığı için bu görev yapılacak olan regresyon analizine dahil edilmemiştir.

5.4 Yaratıcı Düşünmenin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Mevcut çalışmanın amacı çocukların kendini düzenleme becerisinin bilişsel ve duygusal boyutunun, yaratıcı düşünme becerisindeki değişkenliğin ne kadarını açıkladığını incelemektir. Bu nedenle, yaratıcı düşünme becerisini, kendini düzenleme becerisinin bilişsel ya da duygusal boyutlarının hangisinin ne düzeyde yordadığı aşamalı regresyon analizi ile incelenmiştir. Çocuğun yaratıcı düşünme becerisi bağımlı değişken olarak, kendini düzenleme becerisinin bilişsel boyutu (Kalem Tıklatma Görevi) ile duygusal boyutu bağımsız değişkenler olarak modele girmiştir. Aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 6’te verilmiştir.

Tablo 6. Yaratıcı Düşünmeyi Yordayan Değişkenler

| Analiz Aşaması | | ΔR^2 | B | Std. Hat a | β | t | F |
|----------------|--|--------------|--------|---------------|---------|--------|-------|
| Model 1 | Bilişsel Düzenleme (Kalem Tıklatma) | .055 | .84 | .35 | .24 | 2.43 | 5.91* |
| Model 2 | Bilişsel Düzenleme (Kalem Tıklatma) | .115 | .93 | .34 | .26 | 2.75 | 6.49* |
| | Duygusal Düzenleme | | -.5.58 | 2.15 | -.25 | .2.59* | |

* $p<.05$

Tablo 6’te görüldüğü üzere, modele öncelikle kendini düzenleme becerisinin bilişsel boyutu girmiştir. Kendini düzenleme becerisinin bilişsel boyutu yaratıcı düşünme becerisini anlamlı olarak yordamakta ve yaratıcı düşünme becerisinde gözlenen değişkenliğin %5,5’ini açıklamaktadır. Bu değişkenin varyansa olan katkısı anlamlıdır ($F(1, 101) = 5.90, p < .05$).

Bir sonraki aşamada duygusal kendini düzenleme modele girmektedir. Bilişsel kendini düzenleme ve duygusal kendini düzenleme gözlenen değişkenliğin %11,5’ini açıklamaktadır ve bu değişkenlerin varyansa olan katkısı anlamlıdır ($F(2, 100) = 6.49, p < .05$). Duygu düzenleme becerisi, yaratıcı düşünmeyi açıklamada tek başına %6’lık değişim ortaya koymaktadır. Ayrıca duygusal düzenleme becerisi, yaratıcı düşünme becerisindeki değişkenliği açıklamada modele tek başına anlamlı katkı sağlamıştır.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi ve bu bağlamda daha önce incelenmeyen fakat önemli olduğu düşünülen kendini düzenleme becerilerinin yaratıcı düşünmeye ne ölçüde katkı sağladığını belirleyebilmektir. Bu konuda yerli literatür incelendiğinde 60-72 ay grubunda kendini düzenleme becerisi ve yaratıcı düşünme arasındaki bağlantıları doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu amaç doğrultusunda yaratıcı düşünme ve kendini düzenleme becerilerinin gelişmekte olduğu 60-72 ay grubundaki çocuklarla yürütülen çalışmada beklendiği üzere; kendini düzenleme becerisinin bilişsel boyutunun yaratıcı düşünme ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, kendini düzenleme becerisinin duygusal boyutu olan inhibisyon kontrolü yaratıcı düşünme ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Bununla birlikte, bilişsel esneklik ve inhibisyon kontrolünün yaratıcı düşünme değişkenliği üzerinde anlamlı düzeyde katkısı olduğu görülmüştür. Yaratıcı düşünme ve kendini düzenleme becerilerindeki cinsiyet farklılıkları incelendiğinde ise incelenen değişkenler arasında yalnızca inhibisyon kontrolü görevinde kızların, erkek çocuklardan daha başarılı olduğu ve bu farklılığın yaşa bağlı olmadığı görülmüştür.

Öncelikle cinsiyete bağlı farklılıkların incelenmesi için yapılan analiz sonuçlarına göre erkek çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin, kız çocukların yaratıcı düşünme becerilerine kıyasla daha yüksek olduğu görülse de bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Bilişsel düzenleme görevlerinde ise kız çocukların erkek çocuklardan daha başarılı olduğu görülmüş fakat bu farkın da anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular literatür ile paralel yöndedir (Baer ve Kaufman, 2008; Yaşar ve Aral, 2010). Kendini düzenleme boyutunun incelendiği inhibisyon kontrolü gerektiren hazzı erteleme görevinde ise kız çocukların erkek çocuklara oranla anlamlı derecede daha yüksek düzeyde inhibisyon kontrolü sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Carlson ve Wang (2007) çalışmalarında kız çocuklarının inhibisyon kontrolü gerektiren görevde erkek çocuklarla karşılaştırıldığında daha

başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Toplumsal cinsiyet rolleri gereğince erken yaşlardan itibaren kız çocukları sosyal normlara uyum sağlayacak şekilde yetiştirilirken, erkeklerin daha bağımsız davranışlar sergilemesinin beklenmesi (Yağan Güder ve Güler Yıldız, 2016) bu sonuçları anlaşılır kılmaktadır. Çocuk yetiştirilmesinde toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ile bağlantılı tutumlar sergilendiği ve çocukların bu rolleri benimsemesinin teşvik edildiği ülkemizde (Şanlı ve Öztürk, 2015), elde edilen sonuçlar beklendiği gibidir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi stereotipik inançları üzerinde etkili olabileceğinden, farklı sosyoekonomik düzeylerde yürütülecek çalışma sonuçları farklılık gösterebilir. Bu araştırmada orta sosyoekonomik düzeyden ve çoğunlukla orta ve lise eğitim düzeyinden aileler yaygın olduğundan, sonuçlar bu bağlamda düşünülebilir. Üniversite ve üzeri eğitim düzeyi ve üst sosyoekonomik düzeyden ebeveynler üzerinde de çalışma yürütüldüğünde benzer sonuçlar elde edilmesi genelleme yapılmasına müsaade edecektir. Ebeveynlerin yüksek düzeyde eğitime ve sosyoekonomik duruma sahip olması durumunda daha az cinsiyetçi ebeveyn tutumları beklenebilir.

Mevcut çalışmanın sonuçlarına göre duygusal düzenleme becerileri düşük olan çocuklar, yaratıcı düşünme becerisi yüksek olan çocuklardır. İnhibisyon kontrolü ile değerlendirilen kendini düzenleme becerisinin duygusal boyutu ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda bu bulguyu destekleyen çalışmalar olduğu gibi, aksini bulgulayan çalışmalar da mevcuttur. Bazı çalışmalar yaratıcı düşünme ve inhibisyon kontrolünün pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtirken (Golden,1975; Groborz ve Necka, 2003, Hoffman ve Russ, 2012) bazı çalışmalar negatif yönde ilişki olduğunu göstermektedir (Carson, Peterson ve Higgins, 2003; Chirila ve Feldmen, 2012; Schuldenberg, 2000; Radel, Davranche, Fournier ve Dietrich, 2015; Scibinetti, Tocchi ve Pesce, 2011). Yabancı literatürde yapılan çalışmalar yorumlanırken, özellikle kendini düzenleme becerisi eğitim ve yetiştirme tarzı ile şekillendiği için çalışmalar arasında kültürel farklılıklar olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte inhibisyon kontrolü hem bilişsel hem de duygusal görevlerle çalışılabilen bir konudur. Özellikle bilişsel görevlerle çalışılan inhibisyon kontrolü, yaratıcı düşünme ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmada, inhibisyon kontrolü

hazı erteleme görev ile çalışılmış ve kendini düzenleme becerisinin duygusal boyutu olarak incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, inhibisyon kontrolü ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğunu gösteren çalışmaları desteklemektedir. Özellikle arzu ve niyetlerle ilişkili olan inhibisyon kontrolü sosyal çevreye ve normlara uyum sağlama, kuralları içselleştirebilme ve uyum sağlayabilme ile bunun sonucunda istekleri erteleyebilme becerisiyle ilişkilidir. Sonuçlara göre, kendini düzenleme becerisinin duygusal boyutunun düşük olmasının çocuklarda yaratıcı düşünme açısından olumlu etkileri bulunduğu, yaratıcı düşünme becerilerinin daha kuvvetli olduğu görülmüştür.

Çocukların yaratıcı düşünme sürecinde bazı temel unsurların olduğu literatürde ortaya konulmuştur; kişinin zekası (Sternberg ve Lubart, 1991; Baer ve Kaufman, 2005) ve düşünme stili (Lubart ve Sternberg, 1991) bu değişkenler arasındadır. Bu çalışma sonucunda bilişsel esnekliğin de bu süreçte temel bir rol oynadığı anlaşılmıştır. Şöyle ki, bilişsel esneklik arttıkça beraberinde yaratıcı düşünme de artmaktadır.

İnhibisyon kontrolünün incelendiği çalışmalarda çeşitli görevler aracılığıyla değerlendirmeler yapıldığı görülmüştür (Carlson ve Wang, 2007; Golden, 1975; Burch, Hemsley, Pavelis ve Corr, 2006; Green ve Williams, 1999). Bu çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında; farklı bulguların rapor edildiği görülmektedir. Özellikle bilişsel görevlerde çocukların baskın olan cevabı inhibe ederek yerine daha az baskın olan cevabı verebilme becerisi incelenmişken, duygusal görevlerde arzu ve niyetlerle ilişkili baskın olan isteği erteleme veya arzuyla ilişkili baskın tepkiyi değiştirme becerileri incelenmiştir. Mevcut çalışmada kullanılan bilişsel esneklik görevine benzer şekilde bilişsel görevleri kullanan çalışmalarda da aynı ilişkiler gözlemlenmiştir (Golden,1975; Groborz ve Necka, 2003, Hoffman ve Russ, 2012). Bu çalışmada kullanılan inhibisyon kontrolü görevi sıcak yürütücü işlemlere hizmet ettiği için, duygusal kendini düzenleme ile ilişkilendirilmiş ve bu görevde başarısız olan çocukların nispeten daha yaratıcı olduğu görülmüştür.

Kendini düzenleme becerisinin bilişsel boyutunu değerlendirmek için kullanılan BDKE Görevi ve Kalem Tıkladma Görevi arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Fakat, Kalem Tıkladma Görevi ile yaratıcı düşünme becerisi arasında anlamlı ilişki bulunmasına rağmen BDKE Görevi ile yaratıcı düşünme arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Çalışma yapılan çocuklarda BDKE Görevi taban etki göstermiştir ve çocukların büyük bir kısmı görevin ikinci aşaması olan çerçeveli kısımda başarısız olmuştur. Bu sonucun nedeni, çocukların bilişsel esnekliklerini geliştirici etkinliklere veya aktivitelerle erken çocukluk döneminin sonlarına doğru tanışmaları, çevresel faktörlerle bilişsel gelişimi destekleyecek uyarıların azlığı etkili olabilir. BDKE görevi taban etki gösterdiği için mevcut çalışmada kendini düzenleme becerisinin bilişsel boyutunu birden fazla görev ile değerlendirilmesinin fayda sağladığı söylenebilir. Benzer şekilde duygusal kendini düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri de birden fazla veri toplama aracı ile farklı kaynaklardan veri toplanarak değerlendirilmesi aralarındaki ilişkiyi ortaya koyma konusunda daha kapsamlı sonuçlar ortaya koyabilir.

Bu çalışmanın sonuçları kendini düzenleme becerisinin bilişsel boyutunun çocukların yaratıcı düşünmesiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Kendini düzenleme becerisinin bilişsel boyutunun yaratıcı düşünmeyi açıklama gücü (%5.5), duygusal boyutunun açıklama gücüne (%6) yakın olduğu görülmüştür. Yerli literatürde bu şekilde kendini düzenleme becerisinin alt boyutlarının yaratıcı düşünmenin değişkenliğinin ne kadarını açıkladığı üzerinde herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı için bu çalışmanın alana önemli bir katkısı olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre kendini düzenleme becerilerin alt boyutlarının yaratıcı düşünmeyi açıklama gücüne bakıldığında, çocukların gelişiminde bilişsel kendini düzenleme becerilerinin kazandırılması, yaratıcı ve özgür düşünme becerilerinin desteklenmesi konularına önem verilmelidir.

Yaratıcı düşünme ile kendini düzenleme becerisinin bilişsel ve duygusal boyutu arasındaki ilişki ayrı ayrı incelenirken, diğer boyutun kontrol edilmesi ile yaratıcı düşünme ile kendini düzenleme becerisinin her iki boyutu arasındaki ilişkinin

yükseldiği görülmüştür (Bkz. Tablo 5). Bu fark, değişkenler arasında düzenleyici (moderatör) etki olup olmadığını düşündürmüştür fakat değişkenler arasındaki ilişki katsayıları düşük olduğu için düzenleyici etkiye bakılmamıştır. Mevcut çalışmada kendini düzenleme becerisinin duygusal boyutu ile yaratıcı düşünme becerisi yalnızca çocuklara uygulanan bir görevle incelenmesi, ilişkilerin zayıf çıkmasının nedeni olabilir. İlerleyen çalışmalarda yaratıcı düşünme ile kendini düzenleme becerilerinin bilişsel ve duygusal boyutları arasında daha yüksek oranda ve düzeyde ilişki bulunması halinde olası düzenleyici etkilere bakılabilir.

Çalışmanın sonuçlarına göre kendini düzenleme becerisinin bilişsel ve duygusal boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır. Aslında kendini düzenleme becerisinin bilişsel ve duygusal boyutlarının birbirlerinden tamamen bağımsız olmasa da farklı sistemlerle çalıştığı kabul edildiğinde aralarında düşük de olsa anlamlı düzeyde ilişki bulunması beklenmiştir. Fakat her iki farklı bilişsel düzenleme görevi ile duygusal düzenleme görevi arasında ilişki incelendiğinde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kendini düzenleme becerisinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkili olmaması ölçüm araçlarıyla ilgili olabilir. Kendini düzenleme becerisinin duygusal boyutunun ölçümü için kullanılan Hazzı Erteleme Görevi, bu boyutu ölçmede tek başına yeterli gücü göstermemiş olabilir. Bu nedenle ilerleyen dönemde yapılacak çalışmalarda Hazzı Erteleme Görevi ile birlikte farklı görevlerle ya da çoklu kaynaklardan (ebeveyn raporları, çocuk gözlemleri, öğretmen raporları gibi) veri elde edilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın sonuçlarını etkileyen durumlardan birinin, çalışmaya katılan çocukların büyük bir kısmının, Eisenberg ve Fabes (1992; akt. Carlson ve Wang, 2007)'in önerdiği modele göre yüksek düzeyde inhibe edilen çocuklar olduğu söylenebilir. Uygulamalar süresince çocukların genellikle çekingen, endişeli ve kontrol edilmeye alışmış çocuklar olduğu gözlenmiştir. Bu durum çocukların yaratıcı düşünme görevinde sınırlı düzeyde gösterdikleri performansın nedeni olabilir. Çalışmanın sonucu da bu görüşü desteklemektedir. Düşük inhibisyon kontrolü olan çocuklar, yaratıcı düşünme testinde yüksek inhibisyon kontrolü olan çocuklara göre

anlamli düzeyde yu'kse'k puan almışlardır. Uygulama esnasında çocukların hasta, yorgun ya da acıkmış olmamasına dikkat edilmiştir. Önceden sınıfta zaman geçirilmiş olsa da çocukla başba'sa çalışma yapıldığında çocuk gergin ya da endişeli hissedebilir. Bu durum hem yaratıcı düşünme hem de kendini düzenleme becerisi görevlerinin sonuçlarını etkileyebilir. Bu nedenle yalnızca çocuktan veri toplamak yerine temel bakım veren ya da öğretmen tarafından yaratıcı düşünme ve kendini düzenleme becerileri ile ilgili çocuğun genel durumu hakkında veri toplanması değerlendirme açısından daha faydalı olabilir.

Kendini düzenleme becerisi literatürde farklı şekillerde incelenmektedir. Kendini düzenleme becerisini ölçmenin yöntemleri arasında, a) gözlemlenebilen sosyal davranış düzenlemeleri, b) ebeveyn raporları ya da bireyin kendi raporları, c) bilişsel görevler kullanılarak yönetici işlevlerin değerlendirilmesi sayılmaktadır (Rothbart ve Rueda, 2005). Mevcut çalışmada kendini düzenlemenin bilişsel boyutu, bilişsel görev kullanılarak ve duygusal boyutu ise gözlemlenebilen davranış düzenlemeleriyle ilişkili görev kullanılarak değerlendirilmiştir. Bazı çalışmalarda çocukların kendini düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi ebeveyn raporlamaları ile olurken (Hoffman ve Russ, 2012), bazı çalışmalarda doğrudan çocuk ile çalışılmıştır (Carlson ve Wang, 2007; Golden, 1975; Groborz ve Necka, 2003). Mevcut çalışmada da yaratıcı düşünme becerisi ile duygusal kendini düzenleme becerisi arasında orta düzeyde negatif yönde ilişki bulunmasına rağmen farklı çalışmalarda değişik görevlerle bu değişkenler arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur (Hoffman ve Russ, 2012). Mevcut çalışmada duygusal kendini düzenleme becerisinin değerlendirilmesi için doğrudan çocuklardan veri toplanmasının çalışmanın hem avantajı hem dezavantajı olduğu söylenebilir. Birden fazla kaynaktan veri toplandığı takdirde daha kapsamlı sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde kendini düzenleme becerisinin bilişsel boyutunun değerlendirilmesiyle ilgili belirli standardize olmuş çalışmalar mevcutken, kendini düzenleme becerisinin duygusal boyutunun değerlendirilmesiyle ilgili sayıca fazla ve

nispeten standardize olmayan değerlendirme yöntemleri olduğu görülmüştür. Bu durum yöntemsel sorunlar ve farklılıklar oluşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle aynı çalışmada yaratıcı düşünme ile duygusal kendini düzenleme arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için farklı görevler kullanıldığında sonuçların tutarlı olmadığı görülmüştür (Hoffman ve Russ, 2012).

Duygusal kendini düzenleme becerisi görevi olarak kullanılan Marshmallow Testi hakkında son zamanlarda geçmişte yapılan çalışmaların tekrarları (Watts, Duncan ve Quan, 2018) ile farklı şartlar altında testin tekrar kullanımı göze çarpmaktadır. Marshmallow Testi'nin kullanıldığı boylamsal olarak yapılan ilk çalışmalarda Marshmallow Testi'nde kendini düzenleyerek isteğini erteleyebilen çocukların yaşamlarının ilerleyen dönemlerinden daha başarılı oldukları, erken dönemde başlayan arzularını erteleme becerisinin insanlara uzun vadede fayda sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Fakat Watts, Duncan ve Quan (2018) tarafından yapılan güncel çalışmada katılımcı çocukların ailelerinin sosyoekonomik düzeyi ile çocukların hazzı erteleme görevindeki başarısının ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Düşük sosyoekonomik düzeyde yetişen çocukların önüne sunulan fırsatı ertelemekten ya da kaybetmeden elde etmek istemesi, yüksek sosyoekonomik düzeyde yetişen çocuğun ise bu konuda risk alabilme esnekliğinin olduğu üzerinde durulmuştur. Mevcut çalışmada sosyoekonomik düzey yüksek oranda (%71.2) orta düzey aileler olduğu için bu şekilde bir karşılaştırma yapılarak değerlendirilmesi mümkün olmamaktadır. Konuyla ilgili gelecekte yapılacak olan çalışmalarda farklı sosyoekonomik düzeylerde bulunan ailelerin çocuklarıyla çalışılmasının bu anlamda daha kapsamlı sonuçlar sunabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın önemli bir diğer sınırlılığı da kesitsel bir çalışma olmasıdır. Kendini düzenleme becerisinin yaş ile doğru orantılı arttığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Hongwanishkul, Happaney, Lee ve Zelazo, 2005; Eisenberg ve Spinrad, 2004; Simonds, Kieras, Rueda ve Rothbart, 2007; Bijvoet-van den Berg ve Hoicka, 2014). Mevcut çalışmada yalnızca beş yaş grubu çocukları ile çalışılmıştır. Farklı yaş gruplarıyla yapılacak çalışmaların yaşa bağlı farklılıklarının incelenmesi literatüre

katkı sağlayabilir. Ancak kendini düzenleme becerisi yaş ile birlikte geliştiği için boylamsal çalışma desenlerinin bu konuyu çalışmak için en uygun yöntem olduğu söylenebilir. Benzer şekilde yaratıcı düşünmenin de yaşa bağlı gelişen ya da körelen bir beceri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu değişiminin boylamsal çalışmalar ile incelenmesi nedensel anlamda daha açıklayıcı sonuçların elde edilmesini sağlayabilir. Çalışmaya katılan çocukların ilerleyen dönemlerde de kendini düzenleme ve yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesinin literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Boylamsal çalışma yapılması durumunda kendini düzenleme ve yaratıcı düşünme becerisinin zamanla ne yönde değiştiği incelenebilir.

Çalışmanın güçlü yanları incelendiğinde ise, yerli literatürde erken çocukluk döneminde yaratıcı düşünme ve kendini düzenleme becerisinin bilişsel ve duygusal alt boyutları ile incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Son dönemde kendini düzenleme becerisi farklı değişkenlerle birlikte sıklıkla incelenen bir konu olsa da yaratıcı düşünme ile ilişkisi incelenmemiştir. Bu nedenle yerli literatüre farklı bir bakış açısı ve çalışma alanı sunduğu söylenebilir. Bununla birlikte çalışmanın bir diğer güçlü özelliği, kendini düzenleme becerisinin duygusal ve bilişsel alt boyutlarının birlikte incelenmesidir. Kendini düzenleme becerisinin duygusal ve bilişsel boyutunun yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin birlikte incelenmesi, çalışmanın bu alanda yapılan ilk araştırma olmasını sağlamaktadır.

Özet olarak bu çalışma, 5 yaş grubu çocukların yaratıcı düşünmesinin, kendini düzenleme becerilerinin alt boyutlarından hangisiyle ilişkili olduğu ve ilişkili olan alt boyutların ne düzeyde katkı sunduğuyla ilişkili sonuçlar vermektedir. Sonuç olarak bilişsel esnekliği yüksek olan çocuklar ile inhibisyon kontrolü düşük olan çocuklar yaratıcı düşünme becerisi yüksek olan çocuklardır. Çocukların yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek adına eğitim programları ve günlük hayatları, hem bilişsel esneklik becerisini geliştirici aktiviteler ile desteklenmeli hem de mevcut yaratıcı düşünme becerilerini sınırlandırıcı ya da kısıtlayıcı tutumlardan kaçınılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Amabile, T. M.: 1993 What Does A Theory Of Creativity Require?. **Psychological Inquiry**, 4(3), 179-181.
- Amabile, T. M.: 1996 *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Hachette UK.
- Anderson, P.: 2002 “Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood”, **Child Neuropsychology**, 8/2, 71-82.
- Baer, J., Kaufman, J. C.: 2005 Bridging Generality and Specificity: The Amusement Park Theoretical (APT) Model of Creativity. *Roeper Review*, 27(3), 158-163.
- Baer, J., Kaufman, J. C.: 2008 Gender Differences in Creativity. **The Journal of Creative Behavior**, 42(2), 75-105.
- Bandura, A., Simon, K. M.: 1977 The Role of Proximal Intentions in Self-Regulation of Refractory Behavior. **Cognitive Therapy and Research**, 1(3), 177-193.
- Barbot, B., Lubart, T. I., Besançon, M.: 2016 “Peaks, Slumps, and Bumps”: Individual Differences in The Development of Creativity in Children and

Adolescents. **New Directions For Child and Adolescent Development**, 151, 33-45.

- Bartlett, F.: 1958 Thinking: An Experimental and Social Study.
- Bauer, I. M., Self-Regulatory Strength. **Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications**, 2, Baumeister, R. F.: 2011 64-82.
- Baumeister, R. F.: 2014 Self-Regulation, Ego Depletion, and Inhibition. **Neuropsychologia**, 65, 313-319.
- Benedek, M., Franz, F., Differential Effects of Cognitive Inhibition and Heene, M., Neubauer, Intelligence on Creativity. **Personality and Individual Differences**, 53(4), 480-485. A. C.: 2012
- Benedek, M., Jauk, E., Intelligence, Creativity, and Cognitive Control: The Sommer, M., Arendasy, Common and Differential Involvement of Executive M., Neubauer, A. C. Functions in Intelligence and Creativity. **Intelligence**, 2014 46, 73-83.
- Blair, C.: 2002 “School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children’s Functioning at School Entry.” **American Psychologist**, 57: 111–27.
- Blair, C., Diamond, A.: “Biological Processes in Prevention and Intervention: The Promotion of Self-Regulation as a Means of Preventing School Failure.” **Development and Psychopathology**, 20: 899–911.

- Blair, C., Razza, R.P.: 2007 Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. **Child Development**, 78(2), 647–663.
- Blair, C., Raver, C. C.: 2015 School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. **Annual Review of Psychology**, 66, 711-731.
- Bodrova, E., Leong, D. J.: 2006 Self-Regulation as Key To School Readiness: How Early Childhood Teachers Promote This Critical Competency. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), **Critical Issues in Early Childhood Professional Development** (Pp. 203–224). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Boyer, T. W.: 2006 The Development of Risk-Taking: A Multi-Perspective Review. *Developmental Review*, 26, 291–345.
- Bronson, M.B.: 2000 **“Self-Regulation in Early Childhood: Nature And Nurture”**, New York, Guilford Press.
- Burch, G. S., Hemsley, D. R., Pavelis, C., Corr, P. J.: 2006 Personality, Creativity and Latent Inhibition. **European Journal Of Personality**, 20, 107–122.
- Calkins, S., Fox, N.: 2002 Self-Regulatory Processes in Early Personality Development: A Multilevel Approach to the Study of Childhood Social Withdrawal and Aggression. **Development and Psychopathology**, 14, 477–498.

- Calkins, S. D., Howse, R. B.: 2004 Individual Differences in Self-Regulation: Implications for Childhood Adjustment. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), **The Regulation of Emotion** (Pp. 307–332). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Can Yaşar, M.: 2009 Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carson, S. H., Peterson, J. B., Higgins, D. M.: 2003 Decreased Latent Inhibition is Associated With Increased Creative Achievement in High-Functioning Individuals. **Journal of Personality and Social Psychology**, 85(3), 499.
- Carlson, S. M. Moses, L. J.: 2001 ‘Individual Differences in Inhibitory Control and Children’s Theory of Mind’, **Child Development**, 72, 1032-1053.
- Carlson, S. M., Wang, T. S.: 2007 ‘Inhibitory Control and Emotion Regulation in Preschool Children’, **Cognitive Development**, 22, 489–510.
- Chevalier, N., Blaye, A.: 2008 “Cognitive Flexibility in Preschoolers: The Role of Representation Activation and Maintenance”, **Developmental Science**, 11/3, 339-353.
- Chirila, C., Feldman, A.: 2012 ‘Study of Latent Inhibition at High-Level Creative Personality The Link Between Creativity and Psychopathology’, **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 33, 353-357.

- Crockenberg, S. C., Infant and Maternal Behaviors Regulate Infant
 Leerkes, E. M.: 2004 Reactivity To Novelty at 6 Months. **Developmental
 Psychology**, 40(6), 1123.
- Csikszentmihalyi, M.: 'The Creative Personality', **Psychology Today**, 29(4),
 1996 36-40.
- Darvishi, Z., Pakdaman, "Fourth Grade Slump in Creativity": Development of
 S.: 2012 Creativity in Primary School Children. **GSTF Journal of
 Law And Social Sciences (JLSS)**, 1(2), 40-48
- Dempster, F. N.: 1992 'The Rise And Fall of The Inhibitory Mechanism:
 Toward A Unified Theory of Cognitive Development
 and Aging', **Developmental Review**, 12(1), 45-75.
- Diamond, A.: 2001 "A Model System for Studying The Role of Dopamine in
 The Prefrontal Cortex During Early Development in
 Humans: Early And Continuously Treated
 Phenylketonuria", In. Nelson, Luciana (Ed.), **Handbook
 Of Developmental Cognitive Neuroscience**,
 Cambridge, MIT Press, S. 433- 472.
- Diamond, A., Taylor, "Development of an Aspect Of Executive Control:
 C.: 1996 Development of the Abilities To Remember What I Said
 And To Do As I Say, Not As I Do", **Developmental
 Psychobiology**, 29, 315-334.

- Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., McClelland, M. M.: 2018, **Combining A Kindergarten Readiness Summer Program With A Self-Regulation Intervention Improves School Readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 291-300.**
- Dweck, C. S., Reppucci, N. D.: 1973, **'Learned Helplessness And Reinforcement Responsibility in Children', *Journal Of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109.**
- Eisenberg, N., Valiente, C., Eggum, N.D.: 2010, **'Self-Regulation and School Readiness', *Early Education And Development*, 21(5), 681-698.**
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L.: 2004, **'Emotion-Related Regulation: Sharpening The Definition', *Child Development*, 75(2), 334-339.**
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D.: 2010, **'Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment', *Annual Review Of Clinical Psychology*, 6, 495-525.**
- Falconer, E. G., Cropley, D. H., Dollard, M. F.: 2018, **'An Exploration of Creativity in Primary School Children', *International Journal Of Creativity And Problem Solving*, 28:2, 7-25.**
- Frye, D., Zelazo, P. D., Palfai, T.: 1995, **'Theory of Mind and Rule-Based Reasoning', *Cognitive Development*, 10(4), 483-527.**
- Galinsky, E.: 2010, ***Mind in The Making: The Seven Essential Life Skills Every Child Needs*. NAEYC Special Ed. New York: Harpercollins.**

- Gardner, H.: 1982 ‘**Art, Mind, and Brain: A Cognitive Approach to Creativity**’, New York: Basic Books.
- Garon, N., Bryson, S. ‘Executive Function in Preschoolers: A Review Using
E., Smith, I. M.: 2008 An integrative Framework’, **Psychological Bulletin**,
134, 31-60.
- Gilhooly, K. J., Divergent Thinking: Strategies and Executive
Fioratou, E., Anthony, Involvement In Generating Novel Uses for Familiar
S. H., Wynn, V.: 2007 Objects. **British Journal of Psychology**, 98(4), 611-625.
- Glăveanu, V. P.: 2011 Children and Creativity: A Most (Un) Likely Pair?
Thinking Skills And Creativity, 6(2), 122-131.
- Golden, C. J.: 1975 ‘The Measurement of Creativity by The Stroop Color
And Word Test’, **Journal Of Personality Assessment**,
39(5), 502-506.
- Graziano, P.A., Reavis, The Role of Emotion Regulation in Children’s Early
R.D., Keane, S.P., Academic Success. **Journal of School Psychology**. 45,
Calkings, S.D., 2007 3-19.
- Green, M. J., Williams, Schizotypy and Creativity as Effects of Reduced
L. M.: 1999 Cognitive Inhibition. **Personality and Individual
Differences**, 27(2), 263-276.
- Groborz, M., Necka, E.: ‘Creativity and Cognitive Control: Explorations of
2003 Generation and Evaluation Skills’, **Creativity Research
Journal**, 15(2-3), 183-197.

- Grolnick, W. S., Bridges, L. J., Connell, J. P.: 1996 'Emotion Regulation in Two-Year-Olds: Strategies and Emotional Expression in Four Contexts', **Child Development**, 67(3), 928-941.
- Guilford, J. P.: 1956 'The Structure of Intellect', **Psychological Bulletin**, 53(4), 267.
- Guilford, J. P.: 1957 'Creative Abilities in the Arts', **Psychological Review**, 64(2), 110.
- Guilford, J. P.: 1959 'Three Faces of Intellect', **American Psychologist**, 14(8), 469.
- Guilford, J. P.: 1967 'Creativity: Yesterday, Today and Tomorrow', **The Journal of Creative Behavior**, 1(1), 3-14.
- Harris, R. C., Robinson, J. B. Chang, F., Burns, B. M.: 2007 'Characterizing Preschool Children's Attention Regulation in Parent-Child Interactions: The Roles of Effortful Control And Motivation', **Journal of Applied Developmental Psychology**, 28, 25-39.
- Harrington, D. M., Block, J., Block, J. H.: 1983 'Predicting Creativity in Preadolescence from Divergent Thinking in Early Childhood', **Journal of Personality and Social Psychology**, 45(3), 609.
- Hocevar, D., Bachelor, P.: 1989 A Taxonomy and Critique of Measurements Used in The Study of Creativity. **In Handbook Of Creativity**, 53-75, Springer, Boston, MA.

- Hoffmann, J., Russ, S.: Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. **Psychology of Aesthetics, Creativity, And The Arts**, 6(2), 175-184. 2012
- Hongwanishkul, D., Assessment of Hot and Cool Executive Function in Young Children: Age-Related Changes and Individual Differences. **Developmental Neuropsychology**, 28, 617- 644. 2005
- Happaney, K. R., Lee, W. S. C., Zelazo, P. D.: Early Self-Regulation, Early Self-Regulatory Change, and Their Longitudinal Relations to Adolescents' Academic, Health, and Mental Well-Being Outcomes. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, 39(6), 489-496. 2018
- Howard, S. J., Williams, K. E.: 2018
- Isbell, R., Raines, S. C.: 'Creativity and the Arts with Young Children', **Cengage Learning**. 2012
- Jacques, S., Zelazo, P. D.: 2001
- “The Flexible Item Selection Task (FIST): A Measure of Executive Function in Preschoolers”, **Developmental Neuropsychology**, 20/3, 573-591.
- Karakaş, S., Erdoğan, E., Sak, L., Soysal, A., Ulusoy, T., Ulusoy, İ. Y., Alkan, S.: 1999
- Stroop Testi TBAG Formu: Türk Kültürüne Standardizasyon Çalışmaları, Güvenirlik ve Geçerlik. **Klinik Psikiyatri**, 2(2), 75-88.

- Karoly, P.: 1993 'Mechanisms of Self-Regulation: A Systems View', **Annual Review Of Psychology**, 44, 23–52.
- Kaufman, J.C. :2016 **Creativity 101**. Springer Publishing Company, 16-41.
- Kieras, J. E., Tobin, R. M., Graziano, W. G., Rothbart, M. K.: 2005 'You Can't Always Get What You Want: Effortful Control and Children's Responses to Undesirable Gifts', **Psychological Science**, 16, 391–396.
- Kim, K. H.: 2011 The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. **Creativity Research Journal**, 23, 285-295.
- Kochanska, G., Murray, K. T., Coy, K. C.: 1997 Inhibitory Control as a Contributor to Conscience in Childhood: From Toddler to Early School Age. **Child Development**, 68, 263–277.
- Kochanska, G., Murray, K. T., Harlan, E. T.: 2000 'Effortful Control in Early Childhood: Continuity and Change, Antecedents, and Implications For Social Development', **Developmental psychology**, 36(2), 220.
- Kopp, C. B.: 1982 'Antecedents of Self-Regulation: A Developmental Perspective', **Developmental psychology**, 18(2), 199.
- Lau, S., Cheung, P. C.: 2010 'Developmental Trends of Creativity: What Twists of Turn Do Boys and Girls Take at Different Grades?', **Creativity Research Journal**, 22(3), 329–336.
- Lengua, L. J.: 2003 'Associations Among Emotionality, Self-Regulation, Adjustment Problems, and Positive Adjustment in

Middle Childhood’, **Journal of Applied Developmental Psychology**, 24(5), 595-618.

Liebermann, D., ‘Cognitive and Emotional Aspects Of Self-Regulation in Preschoolers’, **Cognitive Development**, 22(4), 511-529.
Giesbrecht, G. F.,
Müller, U.: 2007

McClelland, M. M., ‘Executive Function, Behavioral Self-Regulation, and Social-Emotional Competence’, **Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education**, 1, 113-137.
Cameron, C. E.,
Wanless, S. B., Murray,
A.: 2007

McClelland, M.M., Introduction to the Special Issue on Self-Regulation in Early Childhood. **Early Education and Development**, 22(3), 355–359.
Tominey, S. L.: 2011

McClelland, M. M., ‘**Stop, Think, Act: Integrating Self-Regulation in the Early Childhood Classroom**’, Routledge.
Tominey, S. L.: 2015

Mills, H., McCarroll, E.: ‘Emotion Regulation in Early Childhood’, **Texas Child Care Quarterly**, 36(1), 5-8.
2012

Mischel, W.: 2014 ‘**The Marshmallow Test: Understanding Self-Control And How to Master It**’, Random House.

Mischel, W.: 2016 ‘**Marshmallow Testi; Otokontrolde Ustalaşmak**’. (B. Satılmış, Çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2014.)

Miyake, A., Friedman, ‘The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A
N. P., Emerson, M. J.,

- Witzki, A. H., Latent Variable Analysis'. **Cognitive Psychology**, 41(1),
Howerter, A., Wager, T. 49-100.
D.: 2000
- Moran, S.: 2010 'The Roles of Creativity in Society'. **The Cambridge Handbook of Creativity**, 74-90.
- Nusbaum, E. C., Silvia, P. J.: 2011 'Are Intelligence and Creativity Really So Different? Fluid Intelligence, Executive Processes, and Strategy Use in Divergent Thinking'. **Intelligence**, 39(1), 36-45.
- Olson, D. R., Astington, J. W.: 1993 "Thinking about Thinking: Learning How to Take Statements and Hold Beliefs", **Educational Psychologist**, 28/1, 7-23.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., Morrison, F. J.: 2009 'A Structured Observation of Behavioral Self-Regulation And Its Contribution to Kindergarten Outcomes'. **Developmental Psychology**, 45(3), 605.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K.: 2000 'Developing Mechanisms of Self-Regulation'. **Development and Psychopathology**, 12(3), 427-441.
- Radel, R., Davranche, K., Fournier, M., Dietrich, A.: 2015 'The Role of (Dis) Inhibition in Creativity: Decreased Inhibition Improves Idea Generation'. **Cognition**, 134, 110-120.
- Rothbart, M. K.: 2007 Temperament, Development, and Personality. **Current Directions in Psychological Science**, 16(4), 207-212.

- Rothbart, M. K., Rueda, M. R.: 2005 The Development of Effortful Control. **Developing Individuality in The Human Brain: A Tribute To Michael I. Posner**, 167-188.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., Fisher, P.: 2001 Investigations of Temperament At Three To Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. **Child Development**, 72(5), 1394-1408.
- Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Rueda, M. R., Posner, M. I.: 2011 Developing Mechanisms of Self-Regulation in Early Life. **Emotion Review**, 3(2), 207-213.
- Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Posner, M. I.: 2007 Executive Attention and Effortful Control: Linking Temperament, Brain Networks, and Genes. **Child Development Perspectives**, 1(1), 2-7.
- Ruff, H. A., Rothbart, M. K.: 1996 **Attention in Early Development: Themes and Variations**. New York: Oxford University Press.
- Runco, M. A.: 1993 Divergent Thinking, Creativity, and Giftedness. **Gifted Child Quarterly**, 37(1), 16-22.
- Runco, M. A., Pritzker, S. R. (Eds.): 1999 **Encyclopedia of Creativity** (Vol. 2). Elsevier.
- Runco, M. A.: 2014 **Creativity: Theories and Themes: Research, Development, And Practice**. Elsevier.
- Russ, S. W.: 1996 Development of Creative Processes in Children. **New Directions for Child Development**, 31-42.

- Saarni, C.: 1984 An Observational Study of Children's Attempts To Monitor Their Expressive Behavior. **Child Development**, 1504-1513.
- Savaşır, I., Sezgin, N., Ankara Gelişim Tarama Envanteri El Kitabı. Ankara, ve Erol, N.: 1994 Türk Psikologlar Birliği.
- Schuldenberg, D.: 2000 Six Subclinical Spectrum Traits in Normal Creativity. **Creativity Research Journal**, 13(1), 5-16.
- Scibinetti, P., Tocci, N., Motor Creativity and Creative Thinking in Children: The Pesce, C.: 2011 Diverging Role of Inhibition. **Creativity Research Journal**, 23(3), 262-272.
- Simonds, J., Kieras, J. Effortful Control, Executive Attention, and Emotional E., Rueda, M. R., Regulation in 7–10-Year-Old Children. **Cognitive Rothbart, M. K.: 2007 Development**, 22(4), 474-488.
- Simpson, A., Riggs, K. Under What Conditions Do Young Children Have J.: 2007 Difficulty Inhibiting Manual Actions?. **Development Psychology**, 43, 417-428.
- Smith, G. J., Carlsson, Creativity in Early and Middle School I.: 1983 Years. **International Journal of Behavioral Development**, 6(2), 167-195.
- Smith, G., Carlsson, I.: Creativity in Middle and Late School 1985 Years. **International Journal of Behavioral Development**, 8(3), 329-343.

- Smith-Donald, R., Preliminary Construct and Concurrent Validity of the Raver, C. C., Hayes, T., Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for Field-Based Research. **Early Childhood Research Quarterly**, 22(2), 173-187.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I.: 1996 Investing in Creativity. **American Psychologist**, 51(7), 677.
- Sternberg, R. J.: 2003 Creative Thinking in the Classroom. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 47(3), 325-338.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I.: 1991 An Investment Theory of Creativity and Its Development. **Human Development**, 34(1), 1-31.
- Sternberg, R. J.: 2016 Creativity, Intelligence, and Culture. In **The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research** (pp. 77-99). Palgrave Macmillan, London.
- Stifter, C. A., Braungart, J. M.: 1995 The Regulation of Negative Reactivity in Infancy: Function and Development. **Developmental Psychology**, 31(3), 448-455.
- Şanlı, D., Öztürk, C.: 2015 Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Tutumlar Üzerine Kültürün Etkisi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi**, 8(4).
- Thompson, R.: 1994 Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. **Monographs of the Society For Research in Child Development**, 59(2-3), 25-52.

- Torrance, E. P.: 1967 The Minnesota Studies of Creative Behavior: National and International Extensions. **The Journal Of Creative Behavior**, 1(2), 137-154.
- Torrance, E. P.: 1968 A Longitudinal Examination of the Fourth Grade Slump in Creativity. **Gifted Child Quarterly**, 12(4), 195-199.
- Torrance, E. P.: 1974 **Torrance Tests of Creative Thinking**. Lexington, MA: Personnel Press.
- Urban, K.K.: 1995. Different Models in Describing, Exploring, Explaining And Nurturing Creativity in Society. **European Journal For High Ability**, 6, 143-159
- Urban, K. K.: 1991 On The Development of Creativity in Children, **Creativity Research Journal**, 4:2, 177-191.
- Urban, K. K., Jellen, H. G.:1995 **TSD-Z: Test zum Schöpferischen Denken, Zeichenerisch [Manual].[TCT-DP Test for Creative Thinking-Drawing Production (Manual)]**. Frankfurt: Swets Test Services.
- Yağın Güder, S., Güler Yıldız, T.: 2016 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarında Ailenin Rolü, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 31(2): 424-446.
- Yaşar, M, Aral, N.: 2010 Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, 3 (2), 201-209.
- Watts, T. W., Duncan, G. J., Quan, H.: 2018 Revisiting The Marshmallow Test: A Conceptual Replication investigating Links Between Early Delay Of

- Gratification and Later Outcomes. **Psychological Science**, 29(7), 1159-1177.
- Whitebread, D., Basilio, M.: 2012 The Emergence and Early Development of Self-Regulation in Young Children. **Profesorado: Revista Curriculum Y Formacion Del Profesorado**, 16(1), 15-33.
- Williams, F. E.: 1969 Models for Encouraging Creativity in the Classroom by Integrating Cognitive–Affective Behaviors. **Educational Technology**, 9(12), 7–13.
- Zelazo, P. D., Frye, D., Rapus, T.: 1996 An Age-Related Dissociation Between Knowing Rules And Using Them, **Cognitive Development**, 11/1, 37-63.
- Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J. S., Frye, D.: 1997 Early Development of Executive Function: A Problem-Solving Framework, **Review of General Psychology**, 1, 1– 29.
- Zelazo, P., D. Müller, U.: 2002 Executive Function in Typical and Atypical Development. U. Goswami (Ed.) **Handbook Of Childhood Cognitive Development** (S.445-469). Oxford: Blackwell.
- Zelazo, P. D.: 2006 The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A Method of Assessing Executive Function in Children, **Nature Protocols-Electronic Edition**, 1/1, 297-301.

EKLER

EK-1

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Çocuğunuzun adı ve soyadı:

2. Çocuğunuzun cinsiyeti: Kız Erkek

3. Çocuğunuzun doğum tarihi:/...../.....

Aşağıdaki bilgileri siz ve eşiniz için cevaplayınız.

4. Yaş: BABA ANNE
.....

5. Eğitim (son bitirilen okulu yazınız):

6. Ekonomik durumunuz:
Çok düşük Düşük Orta İyi Çok iyi

7. Medeni durumunuz: Evli Dul
Bekar
Diğer (Belirtiniz)

8. Evlilik süreniz:

9. Birden fazla çocuğunuz var ise diğer çocuklarınızın yaşı ve cinsiyeti:

| | Yaş | Cinsiyet |
|----------|-----|----------|
| 1. Çocuk | | |
| 2. Çocuk | | |
| 3. Çocuk | | |

Diğer (3 çocuktan fazla ise belirtiniz.)

10. Çocuğunuzun herhangi bir yiyeceğe alerjisi var mı? Evet Hayır
(Cevabımız Evet ise) Belirtiniz.....

EK-2

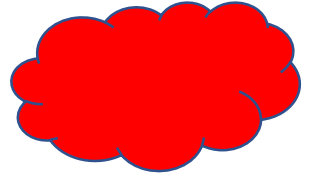
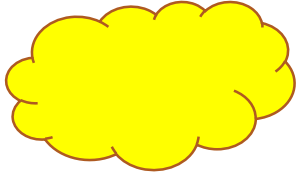
5 YAŞ GRUBU KATILIMCI ONAM FORMU

Merhabalar,

Bugün buraya seninle bazı oyunlar oynamaya geldim. Eğer sen de oynamak istersen bir süre birlikte oyunlar oynayıp resimler çizeceğiz. Birkaç arkadaşınla daha aynı oyunları oynayacağım. Şimdi senden bazı resimleri çizmeni isteyeceğim. Bu çizdiğin resimler ve oynadığımız oyunlar ikimizin arasında kalacak, hiç merak etme. Resim çizmekten sıkılırsan istediğin zaman bırakabilirsin.

Şimdi benimle resim çizmeyi ve oyun oynamayı istiyorsan sarı bulutu, oynamak istemiyorsan kırmızı bulutu işaretle.

Çocuğun adı soyadı:



EK-3

KALEM TIKLATMA GÖREVİ

| Deneme | Masaya Vurma Sayısı | Doğru Cevap | Çocuğun Masaya Vurma Sayısı | Puan |
|------------|---------------------|-------------|-----------------------------|------|
| 1. Ön Test | 1 | 2 | | |
| 2. Ön Test | 2 | 1 | | |
| 3. | 2 | 1 | | |
| 4. | 1 | 2 | | |
| 5. | 2 | 1 | | |
| 6. | 2 | 1 | | |
| 7. | 1 | 2 | | |
| 8. | 1 | 2 | | |
| 9. | 1 | 2 | | |
| 10. | 2 | 1 | | |
| 11. | 1 | 2 | | |
| 12. | 2 | 1 | | |
| 13. | 2 | 1 | | |
| 14. | 1 | 2 | | |
| 15. | 1 | 2 | | |
| 16. | 2 | 1 | | |

EK-4**BDKE KONTROL LİSTESİ**

| Oyun: RENK | KART | Puan |
|------------------------|-------------|-------------|
| 1. Ön Test | Mavi | |
| 2. Ön Test | Kırmızı | |
| 3. | Mavi | |
| 4. | Mavi | |
| 5. | Kırmızı | |
| 6. | Mavi | |
| 7. | Kırmızı | |
| 8. | Kırmızı | |
| Oyun: ŞEKİL | Kart | Puan |
| 1.Ön Test | Gemi | |
| 2.Ön Test | Tavşan | |
| 3. | Gemi | |
| 4. | Gemi | |
| 5. | Tavşan | |
| 6. | Gemi | |
| 7. | Tavşan | |
| 8. | Tavşan | |

| Oyun: ÇERÇEVELİ | Kart | Puan |
|----------------------------|----------------------|-------------|
| 1. Ön Test Renk | Çerçevesiz Tavşan | |
| 2. Ön Test Şekil | Çerçevesiz Tavşan | |
| 3. Renk | Çerçevesiz Gemi | |
| 4. Renk | Çerçevesiz Tavşan | |
| 5. Şekil | Çerçevesiz Tavşan | |
| 6. Şekil | Çerçevesiz Gemi | |
| 7. Renk | Çerçevesiz Tavşan | |
| 8. Şekil | Çerçevesiz Gemi | |
| 9. Şekil | Çerçevesiz Tavşan | |
| 10. Renk | Çerçevesiz Gemi | |
| 11. Renk | Çerçevesiz Tavşan | |
| 12. Şekil | Çerçevesiz Gemi | |
| 13. Renk | Çerçevesiz Gemi | |
| 14. Şekil | Çerçevesiz Tavşan | |