

EĞİTİMDE YARATICILIK ÇALIŞMALARI: NELER BİLİYORUZ?

Arş. Gör. Ayşe Gül Özaşkın
Amasya Üniversitesi
aysegulozaskn@gmail.com

Doç. Dr. Ahmet Bacanak
Amasya Üniversitesi
ahmetbacanak@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı; yaratıcılık kavramının ortaya çıkışı ve bu kavrama geçmişten günümüze nasıl anlamlar yüklendiği, eğitimde yaratıcılık çalışmalarının dönemsel olarak hangi değişkenleri referans aldığı ve bu çalışmaların farklı süreçlerde hangi alanlara yöneldiğini analiz etmektir. Önceki verilerin mevcut durumla bağdaştırılarak yeni çalışmalara yön verilebileceği düşüncesiyle yürütülen çalışma da, ayrıca yurtdışındaki ve yurtiçindeki yönelimler de karşılaştırılmış ve bu sayede hangi noktalara ağırlık verilmesi gerektiğine ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır. Çalışmanın yöntemi derleme çalışmasıdır. Derleme çalışmaları literatür taramasından farklıdır. Bu çalışmalarda belli bir sorudan hareketle belirli bir alanla ilgili yapılmış çalışmalara ait özelliklerin kronolojik, tematik veya metodolojik olarak değerlendirilmesi amacı vardır. Bu amaç doğrultusunda yaratıcılık konusunda geniş bir tarama yapılmış ve konuya ilişkin bilgiler kronolojik ve tematik olarak toplanmaya çalışılmıştır. Son yıllarda yaratıcılıkla ilgili yapılan araştırmalar tekerleğin yeniden icadına benzetilmektedir. Bu yüzden bu derleme çalışması sayesinde geçmişten günümüze yaratıcılık konusuyla ilgili nelerin yapıldığı ve daha nelerin yapılması gerektiğine dair çıkarımlar yapılacağı umut edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: eğitimde yaratıcılık, yaratıcılık tanımları, 4P modeli, 4C sınıflandırması.

RESEARCHES ABOUT CREATIVITY IN THE FIELD OF EDUCATION: WHAT DO WE KNOW?

Abstract

The purpose of this study is to analyze how the concept of creativity ensued, what kind of meanings attributed to this concept, which variables have been taken into account cyclically in researches about creativity in the field of education and what points these researches converged in various processes. It has been thought that with the help of this research, previous data about creativity in education can be associated with the current situation; by the way new studies can be given direction easily. Also by comparing the trends both in home and abroad; we tried to evaluate which points in creativity studies should be given weight. The method of this study is reviewing the literature. It is much more different than searching the literature in simple terms. In review studies, it is aimed to evaluate the characteristics of a particular field chronologically, thematically or methodologically with reference to a certain question. In line with this objective, an extensive review is made about creativity in education and the background information relating to this issue has been gathered primarily chronologically and then thematically. Studies about creativity that has been conducted in recent years are likened to the invention of the wheel again and again. Therefore, by this review it is hoped that readers will inference what had been studied about creativity from past to present and also what should be done.

Keywords: creativity in the field of education, definitions of creativity, 4P model, 4C categorization.

GİRİŞ

Sanayi devrimi ile başlayan, teknoloji kültürüne geçiş ile devam eden ve önü alınamayan küreselleşme; insan hayatında da köklü değişimlere sebep olmuştur. Tüm bu değişimler bireyin hayatını anlamlı bir biçimde sürdürmesi için farklı şartların sağlanmasını da zorunlu hale getirmiştir. Hıza ayak uydurmak ve günlük hayatta karşılaşılan pek çok problemin üstesinden gelebilmek için yaratıcılığa ihtiyaç olduğu ortadadır. Çünkü yaratıcılık insanoğlunun en ciddi problemlerinin çözümüdür (Guilford, 1967). Önceden deneyimlenerek çözüm yolları bulunan problem durumlarından ziyade; kişiye, kurumlara ve çevreye has ve sıradan olmayan sıkıntılarla çok sık bir biçimde karşılaşılmaktadır. Bu hıza ayak uydurmaya çalışırken karşılaşılan problem durumları da, okul hayatında öğrenciye sunulan fazlasıyla yapılandırılmış ve çözüm yolu belli olan sorunlar şeklinde de değildir. Bu benzersiz problemlere çözüm bularak ayakta kalabilmek için, yaratıcılığı destekleyen, besleyen ve geliştiren atmosferlerin oluşturulması gerekmektedir. Özellikle eğitim ortamlarında yaratıcılığı besleyen bir çevre oluşturabilmek, yaratıcılığa olan inancı yapısal bir zemine oturtmak ve kümülatif biçimde oluşan bilgiyi kavrayabilmek için tarih boyunca yaratıcılığa yüklenen anlamları ve farklı kültürlerde yaratıcılığa nasıl bakıldığını bilmek gerekmektedir.

Ülkemizde de öğretim programlarında yaratıcılık konusuna önem verilmesi gerektiğine değinilse de; yapılandırılmış programa uyma, esneklik tanınmaması ve bir üst öğretim seviyesine geçişte yapılan sınavların baskısı gibi sebeplerden ötürü ne yazık ki yaratıcılık eğitime önem verilmemektedir. Akademik başarının öne geçmesi, belirli soru tiplerine dayalı belirleme sınavları yüzünden göz ardı edilen yaratıcı düşünme, belki de hem günümüz hem de gelecek için gerekli olan beceri haline gelmektedir. Günlük hayatımızın her aşamasında, iş hayatında ve hatta tüm sosyal ilişkilerde yüzleşmek zorunda olduğumuz problemler, okullarda öğretilmemektedir. Hâlbuki okulların en temel amaçlarından biri bireyi gerçek hayata hazırlamaktır. Bu gerçek hayatta yüzleştiğimiz problemlere farklı, özgün, orijinal çözümler bulabilmek ve tabiri caizse hayatta kalabilmek için yaratıcı düşünmemiz gerekmektedir. Yaratıcı düşünme potansiyeli her bireyde vardır ve bu potansiyeli geliştirmek için okullar en verimli eğitim ortamlarıdır. Bu beceriyi ortaya çıkarmak ve geliştirmek ise zaman alan bir süreçtir. Belirli kuralları yoktur, bireyin özgün ve kendince anlamlı olan yorumlarındaki yaratıcılığı keşfedebilmek hem uzmanlık hem de sabır istemektedir. Elbette hem yaratıcı biçimde öğretmek hem de yaratıcı düşünme becerisini öğretmek için; geçmişten günümüze ne kadar mesafe kat edildiğini bilmek elzemdir. Buradan hareketle çalışmamızda Doğu ve Batı toplumlarında yaratıcılık algısı; Ortaçağ'dan başlayarak Rönesans, Aydınlanma Çağı ve 1900'lü yılların başına dek ağır bir biçimde ilerleyen ama yaratıcılığı anlamlandırmak için verilen mücadeleler; 1950'de Guilford'un çağrısı ve 1957'de Sovyetlerin ilk yapay uydu Sputnik başarısı sonrası hızla ilerleyen yaratıcılık çalışmaları, yaratıcılığın farklı boyutları; yaratıcılığın büyüklüğü ile ilgili sınıflandırma ve yaratıcılıkla ilgili yanlış bilinenler bu çalışmada yer alacak; bu sayede yeni çalışmalar için bir çıkış noktası oluşturulmaya çalışılacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma; derleme (review article) şeklinde yapılmıştır. Yaratıcılık konusunda geniş bir tarama yapılmış ve konuya ilişkin bilgiler kronolojik ve tematik olarak toplanmaya çalışılmıştır. Tarama yapılırken ERIC, SAGE Journals, Taylor&Francis Online Journals, Scopus veritabanlarında yaratıcılık ve eğitimde yaratıcılık anahtar kelimeleri ile arama yapılmış, en çok atıf alan çalışmalar, ayrıca bu çalışmalarda referans olarak gösterilen araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan çalışmalar derleme çalışmasına uygun olarak kronolojik ve tematik olarak değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak eğitimde yaratıcılık konusu ile ilgili rehber kitaplardan (handbook) faydalanılmıştır. Farklı dönemlere özgü yönelimleri belirleyebilmek amacıyla da o dönemlere ait çalışmalar yol gösterici olmuştur. Yaratıcılık alanındaki spesifik ve önemli süreçler irdelenmiştir. Bu sayede yeni yönelimlerde çıkış noktalarının neler olması gerektiğine dair okuyuculara bir çerçeve çizilmesi amaçlanmıştır. Yaratıcılığın farklı boyutlarına ait tartışmalar, karşıt görüşler, alternatif yollar okuyuculara sunulmaya çalışılmıştır. Derleme çalışmaları literatür taramasından farklıdır. Bu çalışmalarda belli bir sorudan hareketle belirli bir alanla ilgili yapılmış çalışmalara ait özelliklerin kronolojik, tematik veya metodolojik olarak değerlendirilmesi amacı vardır. Derleme çalışmaları, mevcut bilgi birikimini ana soru etrafında analiz etmeyi, bu bilgi birikimini yeniden organize etmeyi veya alanla ilgili düşünsel yolu sunmayı amaçlar. Bilimsel araştırma çalışmalarında yazılan literatürde genel amaç, araştırma sorusunu destekleyici biçimde olurken; derleme

şeklinde yapılan çalışmalarda farklı yaklaşımların ve fikirlerin özetlenmesi ve sentezlenmesi gereklidir (Herdman, 2006). Derleme yazıları tarihsel süreç derlemeleri, durum değerlendirme derlemeleri, gözden geçirme derlemeleri ve karşılaştırma derlemeleri gibi çeşitli şekillerde de oluşabilir (Yılmaz, 2006).

BULGULAR

1. Yaratıcılığın Tarihçesi

Yaratıcılık konusunun tarihçesi çok eskilere dayanmakla birlikte, doğu ve batı toplumlarında da farklı şekilde tasvir edilmiştir. Hindular, Konfüçyüs'çüler, Taoistler, Budistler gibi Doğu toplumlarına ait dinlerde yaratıcılık var olanı meydana çıkarma veya taklitçilik olarak algılanırken; Batı'da ise insan, Tanrı ile ortak özelliklere sahip ve insanda yaratıcı güç olduğuna inanılmaktaydı (Runco & Albert, 2010, s. 5). Yani Doğu toplumlarında insanın taklitçi olduğu, orijinal ürünler çıkarmasına imkân olmadığı ve zaten mevcut olanı meydana çıkarabileceği düşünülmekteydi. Batı toplumlarında insanda da aynı Tanrı'da olduğu gibi bir yaratıcı güç olduğuna ve bunu kullanıp kullanmamanın da kişinin inisiyatifinde olduğuna inanılırdı. Doğu ve Batı arasındaki bu keskin farkın açıklaması sosyolojik temellidir. Hofstede'nin kültür sınıflamasına göre kültürlerin yapılarını belirleyen 4 boyuttan biri kolektivizm ve bireyciliktir. Bu sınıflama, bireyler arası ve ait olunan gruplar arası ilişkileri tanımlamak için yapılmıştır (Bochner, 1994). Bireyciliğin hâkim olduğu toplumlarda insanlık toplumsal birliklerden ziyade, bireylerden oluştuğuna inanılır. Bireylerden biri diğerinden ayrı tutulamaz veya indirgenemez. Bireylerin özel hayatının gizliliğine önem verilir. Birey üzerindeki her türlü baskıya ve özellikle devlet tarafından yapılan her türlü denetime karşı çıkılır. Kolektivizmin hâkim olduğu toplumlarda ise esas olan birey değil, kolektivite ile kast edilen sınıf, millet, ırk, ümmet, cemaat gibi topluluklardır. Böyle toplumlarda topluluğun tercihleri ve kararları, bireyin tercihlerinden daha ön plandadır. Kaynaşma, dayanışma ruhu, aidiyet gibi kavramlar önemlidir. Sonuç olarak bireyci toplumlarda bireysel özgürlük ve bunun bir sonucu olan her bir kişinin yaratıcı olabilmesi önemliken, kolektivist toplumlarda bireysel yaratıcılık istenmeyen bir durumdur. Sadece topluluğun çıkarlarına, gereksinimlerine uygun bir yaratıcılık istendik bir durumdur.

Ortaçağda (376-1453) yaratıcılık dışsal bir ruh olarak görülmekteydi. İnsanın, bu dışsal ruhu ortaya çıkaran bir kanal görevi görmekte olduğuna inanılırdı. Rönesans'ta (15 yy.-16 yy.) ise deneysel düşüncenin ortaya çıkması, hümanizme yoğunlaşılması ve matbaanın da bulunmasıyla bilgi daha geniş çevrelere yayılmaya başlamıştır. Bu döneme Leonardo da Vinci, Michelangelo, Shakespeare, Copernicus ve Montaigne gibi bilim insanları ve sanatçılar damgasını vurmuştur. Eserlerin daha geniş çevrelere yayılmasıyla birlikte yaratıcılık için bir beceri ve perspektif olayı olduğu düşünülmeye başlanmıştır. Fransız devrimiyle de birlikte Aydınlanma Çağı (17 yy.-18 yy.), Batı toplumunda düşüncenin ve toplumsal yaşamın köklü değişikliklere uğradığı bir dönemdir. Özgür düşüncenin temelleri bu dönemde atılmıştır ve özgür düşünce, yaratıcılığın anahtarıdır. Özgürlüğün sınırları, sosyal ve politik önemi, özgür düşünce üzerindeki toplum ve devlet yaptırımları tartışılmaya başlanmıştır. Yaratıcılığın yer aldığı toplum, yaratıcılığa verilen değeri ortaya koyduğu için; özgür düşünce üzerine yapılan bu tartışmalar yaratıcılığın da su yüzüne çıkmasına sebep olmuştur. Bu süreçte yaratıcılık kelimesi direkt olarak kullanılsa da ya da insanla olan ilişkisi tam olarak ifade edilmese de, Thomas Hobbes pek çok eserinde hayal gücü kelimesini kullanmış ve hayal gücünün insanoğlunun düşünce sistemindeki önemini sıklıkla ifade etmiştir (Runco & Albert, 2010: 6).

Tüm bu süreç boyunca sorulan sorular her ne kadar yaratıcılık konusunun kendisinden büyük olsa da, kavramın doğuşu için gereklidir. Yaratıcılık konusundaki en büyük gelişmelerden biri, hatta mihenk taşı, yaratıcılığın bireysel bir farklılık olup ölçülebileceğinin temellerinin Darwin ve sonrasında Galton tarafından atılmış olmasıdır. Doğal seçimde çeşitliliğin gerekliliği ve adaptasyonun rolü çıkış noktası olmuştur. Galton çeşitliliği, 'boyutları bilinen bir çevredeki bireysel farklılıklar' olarak ele almıştır. Galton'un yaratıcılık konusuna çok büyük bir katkısı olmuştur. Yaratıcılığın kalıtımla ilişkisi ve ölçülebileceğine dair fikirler derinleşmeye başlamıştır. Yaratıcılık üzerindeki mistik hava kalkmaya başlamıştır.

Eğitim alanında yaratıcılık çalışmalarının ivme kazandığı yıllar 1950'li yılların başıdır. Guilford'un Amerikan Psikologlar Derneğinde, sanayi toplumu olmanın ve küreselleşmenin gereksinimi olarak yaratıcılığın önem kazandığı ve eğitim alanında da yaratıcılık çalışmalarına gereksinim olduğuna dair yaptığı çağrıdır. Bu çağrıdan sonra Sovyetlerin ilk yapay uydu Sputnik'i fırlatması ve kazandığı başarı ise yaratıcılık çalışmalarına hız kazandıran bir diğer gelişme olmuştur. Sovyetlerin bu başarısını anlamaya çalışan gelişmiş ülkeler, başarının

kaynağının üstün yeteneklilerin eğitimi ve yaratıcılığa teşvik edilmesi olduğunu görmüşlerdir. Bu iki olay yaratıcılık çalışmalarının sayısını artırmıştır.

Yaratıcılık çalışmaları sayısal olarak artmasına rağmen bazı sıkıntılar da baş göstermiştir. Plucker, Beghetto ve Dow'un (2004) yaptığı bir araştırmada yaratıcılıkla ilgili çokça alıntılanan 90 çalışma ele alınmış ve bu çalışmaların sadece %38'inde yaratıcılık tanımının yapıldığı görülmüştür. Kaufman ve Beghetto'nun (2009) bir çalışmasında ise, tek bir veritabanı tarandığında 10binden fazla yaratıcılıkla ilgili çalışma olduğu görülmüştür. Yani yaratıcılıkla ilgili çalışmalar artsa da hala daha ortak bir tanım yoktur ve hatta pek çoğunda yaratıcılığın tanımı dahi yapılamamıştır. Buradan hareketle yaratıcılık alanında çalışmalar yapan kişilerin yaptıkları tanımları incelemekte fayda vardır.

2. Yaratıcılıkla İlgili Tanımlar

Wilson, Guilford ve Christensen'a (1953) göre yaratıcılık; sorulara verilen cevapların olağan dışılığı; uzak, alışılmadık ve geleneksel olmayan çağrışımlar üretebilme ve bunların ifade edilmesindeki parlak zekâdır.

Rhodes'a (1961) göre yaratıcılık; kişinin yeni bir kavramı iletmesi olayıdır. Kavram ile kast edilen üründür. Bu tanıma mental bir aktivite ve bireyden söz edildiği için de çevresiyle ve diğer insanlarla olan etkileşimi de dâhildir.

Guilford'a (1956) göre yaratıcılık, özgün fikirlere sahip olmaktır. Kişinin sahip olduğu bu özgünlük, sorulara verilen kabul edilebilir alışılmamış cevapların sıklığı açısından test edilebilir (aktaran Runco & Jaeger, 2012).

Csikszentmihalyi'ye (1996) göre yaratıcılık; "yeni ve değerli olan fikirler veya eylemlerdir. Yaratıcı olabilmeye kişinin kendi düşüncesi kriter olarak yeterli değildir. Düşüncenin bazı standartlara göre yeni ve değerli olduğunun söylenebilmesi için sosyal değerlendirmeye girmesi gerekir. Yani yaratıcılık sadece kişinin kafasında olup bitmez, fikirler ve sosyokültürel bağlamdaki etkileşimle meydana gelir" (s. 23).

Gardner'a (1997) göre yaratıcılık; "problemleri çözme, ürün tasarlama ve yeni sorular üretme becerisidir" (aktaran Fisher, 2004:7).

Shaughnessy'nin (1998) Torrance'la yaptığı röportaja göre yaratıcılık; "zorlukları, problemleri, bildiği eksiklikleri, eğretilemleri hissetme; bu eksikliklerle ilgili tahminlerde bulunma ve hipotezler formüle etme; bu tahmin ve hipotezleri değerlendirme ve test etme; imkânlar dâhilinde bunları revize etme ve tekrar test etme ve son olarak da sonuçları iletme" (s. 442).

Sternberg ve Lubart'a (1999) göre yaratıcılık; "hem özgün (yani orijinal, beklenmedik), hem de uygun (yani kullanışlı, yapılan işin kısıtlamalarına karşı uyarlanabilir olan) bir eser üretebilme becerisidir" (s. 3).

Fisher'a (2004) göre yaratıcılık; "En basit düzeyde yaratıcılık, bir şey yapmak, oluşturmak veya meydana getirmektir. Düşünsel, sözel veya fiili olarak üretken olmak gerekir" (s. 8).

Runco ve Jaeger'a (2012) göre yaratıcılık; orijinallik ve etkileyiciliktir. Orijinal olanın yaratıcı olması için ortaya çıkan ürünün kullanışlı ve uygun olması gerekir. Etkileyicilik ise bulunulan konuma göre ortaya çıkanın değer görmesi anlamına gelmektedir.

Tüm bu tanımlara bakıldığında yaratıcılıkla ilgili 4 farklı boyut ortaya çıkmaktadır. Yaratıcı kişi, yaratıcılıkla ilgili mental süreç, yaratıcılığın yer aldığı çevrenin özellikleri ve tüm bu süreçler sonucunda ortaya çıkan yaratıcı ürün. Craft'a (2003) göre de yaratıcılık;

- Kişi boyutu, kişinin nitelikleri ve karakteri
- Yaratıcı süreç
- Yaratıcı ürün çeşitleri
- Yaratıcı eylemin yer aldığı sosyal bağlam

boyutlarıyla ele alınmalıdır.

Rhodes 1961 yılında yaratıcılığın bu boyutlarını sınıflandırmıştır ve ortaya 4P modeli çıkmıştır.

3. Yaratıcılıkla İlgili 4P Modeli

3.1. Person (Kişi):

Yaratıcı kişinin özelliklerini ifade etmektedir. Yaratıcı kişilerin ortak özellikleri nelerdir sorusuna yıllarca cevap aranmıştır ve bu konuda bazı yanlış inançlar da bulunmaktadır. Örneğin IQ seviyesi ortalamanın üstünde olan, akademik başarısı yüksek, üstün yetenekli kişilerin yaratıcı olacağı inancı gibi. Gerçekte ise durum böyle değildir. Terman ve Stanford'un 140 ve üzeri IQ' ye sahip yaklaşık 1000 üstün yetenekli çocukla yaptığı çalışmada yüksek zekâyâ sahip olanların göze çarpan bir yaratıcılık sergilemedikleri gözlemlenmiştir (aktaran Rhodes, 1961, s. 307). Harmon'ın (1963) fizik ve biyoloji alanındaki 540 bilim insanının araştırma verimliliğiyle ilgili yaptığı çalışmada ise yaratıcılık, IQ ve okuldaki başarı puanları arasında bir ilişki bulamamıştır (aktaran Hayes ve Mellon, 1990, parag. 7). Guilford (1967) ise bu konuda yüksek IQ' ye sahip olanların yaratıcılık potansiyelleri ve performanslarının zekâ katsayıları ile olan ilişkisi sifıra yakın çıkmakta olduğunu söylemektedir. Sonuç olarak IQ yükseldikçe yaratıcılık seviyesinin de artacağı ya da yaratıcılığın sadece bazı imtiyazlı kişilere ait bir özellik olduğu düşüncesi yanlıştır. Berkeley Üniversitesi'nde zekâ ve yaratıcılıkla ilgili pek çok araştırma yapan MacKinnon'da (1962) bu düşüncenin yanlış olduğunu vurgulayarak, ortalama bir IQ' ye sahip, herhangi bir alanda uzmanlaşma kapasitesi olan her bireyin yaratıcı olma potansiyeli olduğunu söyler. Kişilerin yaratıcı olup olmadığını belirlemek için ise zekâ dışındaki faktörlerin incelenmesi gerekliliğinden bahseder. Zaten zekâyı ölçmek için kullanılan testler yakınsak düşünme becerisini ölçerken, yaratıcılığı dolaylı yoldan ölçmek için kullanılan psikometrik araçlar ıraksak düşünme becerisini ölçmektedir.

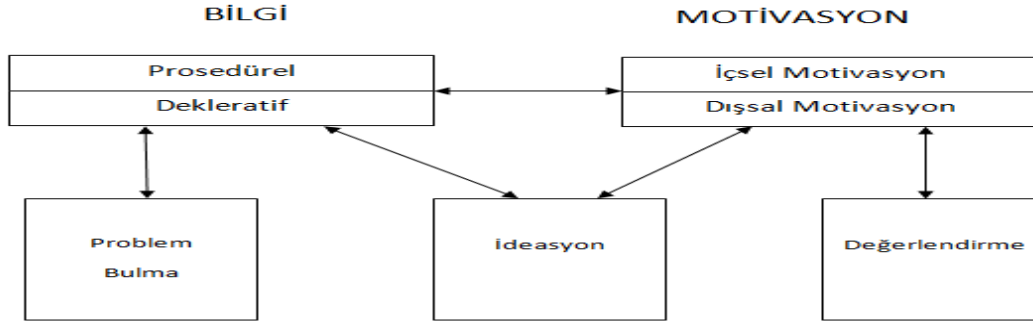
Brolin'in (1992) yaptığı özete göre yaratıcı insanların şu özellikleri göstermesi beklenir:

- Güçlü motivasyon
- Dayanıklılık
- Entelektüel merak
- Derin bağlılık
- Düşünce ve eylemde bağımsızlık
- Kendini gerçekleştirmeye karşı güçlü arzu
- Güçlü benlik bilinci
- İç ve dış etkilere karşı açık olma
- Karmaşa ve bilinmezlik tarafından cezp edilme
- Yüksek hassasiyet
- Çalışmalarına duygusal olarak katılımında yüksek kapasite (aktaran Craft, 2001, ss.6-7).

3.2 Process (Süreç):

Yaratıcı düşünürken ortaya çıkan mental mekanizmayı anlamaya yöneliktir (Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010). Yaratıcı süreç, bilgiyi işleme kuramından daha farklıdır. Çünkü bu süreçte bilişsel mekanizmayı etkileyen daha çok faktör bulunmaktadır. Bilinç ve bilinçaltı düzeyin etkisi, şans ve olasılıklarla meydana gelme ya da kontrollü ve rehberlik edilerek oluşması, psikolojik ve çevresel etmenler gibi süreci etkileyen pek çok değişken bulunmaktadır. Yaratıcı süreçle ilgili ilk formülasyonu Graham Wallas 1923 yılında yapmıştır. Wallas'a göre süreç 4 aşamadan oluşur:

- I. Hazırlık Evresi: Kişinin problemi tanımladığı ve bilgi topladığı evredir.
- II. Kuluçka Evresi: Bilinç düzeyinde yapılan çalışmalarla oluşmaya başlayan düşünce elementlerinin, bilinçaltı düzeyde rekombine olduğu evredir. Süresi hiç belli değildir. Günler, aylar hatta yıllar bile sürebilir.
- III. Aydınlanma Evresi: Problemlerle ya da üzerinde çalışılan konuyla ilgili çözümün ya da fikirlerin ortaya çıktığı evredir.
- IV. Doğrulama Evresi: Çözümün ya da fikrin uygulanıp test edildiği evredir.



Şekil 1: Runco ve Chand'a Ait Yaratıcı Düşünmenin İki Tabakalı Modeli (Fasko, 2001'den adapte edilmiştir)

Yaratıcı süreçle ilgili bir diğer model ise Runco ve Chand'a (1995) aittir. Runco ve Chand'ın İki Tabakalı Modeli (Şekil 1), Wallas'ın formülasyonundan farklı olarak bilgi ve motivasyondan oluşan bir kademe bulundurmasıdır. İlk tabakada bilgi ve motivasyon yer alırken, ikinci tabakada bilgi ve motivasyonun katkı sağladığı problem bulma, ideasyon ve değerlendirme aşamaları bulunur.

Bilgi işleme kuramında bilgi; deklaratif ve prosedürel olmak üzere 2'ye ayrılmıştır. Deklaratif bilgi, gerçeklere ve olgulara dayanan bilgi türüdür. 'Ne?' sorusunun cevabıdır. Prosedürel bilgi ise stratejik düşünme için yönergeler sağlayan bilgi türüdür. 'Nasıl?' sorusunun cevabıdır. Motivasyon ise içsel ve dışsal olmak üzere 2 bölümde ele alınmıştır. Örneğin bir öğrenciye çözeceği problemi ya da üzerinde çalışacağı konuyu kendisinin belirlemesine fırsat tanımak, yaşayacağı süreci daha anlamlı hale getireceği için içsel motivasyonunu artıracaktır. Öğrencinin süreç boyunca yapacaklarının etrafınca değer görmesi ve ödüllendirilmesi ise dışsal motivasyonunu artıracaktır. 2 tabakalı modelin ikinci tabakasındaki problem bulma aşaması, problemin tespit edilip tanımlandığı ve üzerinde çalışıldığı aşamadır. Bu aşama sonunda problemin çözümüyle ilgili bir takım fikirler ortaya çıkar ve bu aşama ideasyon aşamasıdır. Ortaya çıkan fikirler bir değerlendirme aşamasına geçer ve çözüme yönelik olmayanlar elenir. Problem bulma ve ideasyon aşaması arasında yapılandırılmamış, subjektif ve mantıksız olabilecek düşünceler ortaya çıkar ve bu süreçte bilinçaltı düzeyin etkisi büyüktür. İdeasyon ve değerlendirme aşamalarının arasında ise gerçekçi ve kontrollü bir değerlendirme süreci faal olduğu için bilinç düzeyinin etkisi büyüktür. İkinci tabakaya bilgi ve motivasyon aşamalarının etkisi süreklidir ve karmaşık bir biçimdedir.

Yaratıcı süreç ile ilgili yanlış bilinen bazı konulara değinmekte de fayda vardır. Yaratıcılığı direkt olarak ölçen testler bulunmamaktadır. Bunun yerine dolaylı yoldan ölçen tekniklerden biri olan ıraksak düşünme testleri kullanılır. Bu durum da yaratıcı kişinin ıraksak düşünebilen kişi olduğu düşünülmektedir. Yakınsak ve ıraksak düşünme, iki farklı düşünme becerisidir. Yakınsak düşünmeyi ölçen testlerde tek bir çözüm vardır. Mevcut bilginin yeni durumlara adapte edilmesi söz konusudur. Sonuca en kısa yoldan gitmek ve önceden denenmiş ve onaylanmış adımları takip etmek genellikle doğru sonuca götürür. 'Fotosentezin kimyasal formülü nedir?' gibi sorular yakınsak düşünme becerisini ölçen sorulardır. İraksak düşünme becerisi ölçen soruların ise tek bir doğru cevabı yoktur. Mevcut doğrular ve çözümler yerine farklı ve özgün yollar denir. Yoruma dayalıdır. Yakınsak düşünmede odak, ortak düşüncelerden; ıraksak düşünmede odak, ortak düşüncelerden hareketle farklı düşüncelere ulaşabilmektedir. 'Bir bıçağı kesme işi dışında nerelerde kullanabilirsiniz?', 'Bir geri dönüşüm tesisi kursanız hangi atıklardan neler elde etmek istersiniz?', 'Osmanlı İmparatorluğu yıkılmasaydı günümüzde hayat nasıl olurdu?' gibi sorular ıraksak düşünme becerisini ölçen sorulardır. Yaratıcı süreçte sadece ıraksak düşünme becerisi kullanılmaz. Yakınsak düşünme becerisi de gereklidir. Bu durum, yaratıcı süreçte beynin sadece sağ yarım küresinin kullanıldığı düşüncesi gibidir. Kişi yaratıcı düşünürken çekilen MR görüntülerinde beynin sağ yarım küresinin daha faal olduğu görülmüş olmasına rağmen, yaratıcı düşünmeden önce gereken ön bilgi için ve ortaya çıkan fikirlerin uygulanması, denetlenmesi ve çözüme yönelik olduğuna karar verilebilmesi için beynin sol yarım küresinin de çalışmasına ihtiyaç vardır.

Yaratıcılığı dolaylı olarak ölçen psikometrik araçlar, kişilik envanterleri, tutum ve ilgi bataryaları, biyografi envanterleri, akran aday göstermesi, öğretmen aday göstermesi, danışman aday göstermesi, ürün değerlendirmesi, seçkinlik durumu gibi 10 farklı kategoride ölçüm aracı bulunmaktadır. İraksak düşünme testleri de yaratıcılığı ölçmek için kullanılan psikometrik araçlardan biridir. Yalnız ıraksak düşünme becerisi yüksek olan her birey yaratıcıdır denemez. Çünkü ıraksak düşünme becerisi testlerinden yüksek skorlar elde edenlerin, diğer

ölçümlerde aynı başarıyı gösterememesi gibi bir durum söz konusudur. Sonuç olarak yaratıcı bireyin ıraksak düşünmesi beklenir, ama her ıraksak düşünen kişi yaratıcıdır denemez. ıraksak düşünme testlerinden elde edilen skorlar yaratıcı problem çözme potansiyeline ışık tuttuğu söylenebilir (Runco & Acar, 2012).

ıraksak düşünme testleri ile ilgili yıllarca süren tartışmalar olmuştur. Çünkü bu testler bazı eksikliklere sahiptir; uygunluk kriterinin olmaması, genel yaratıcılık sürecini ele almaması, alana spesifik olmama ve uzmanlık durumu gerektirmemesi, yordama geçerliği, ekolojik geçerliği ve ayırt edici geçerliği olmaması gibi (Zeng, Proctor & Salvendy, 2011). ıraksak düşünme testlerinde sorulan sorulara verilen cevapların akıcı olmasına bakılır. Yani ne kadar çok fikir üretebildiği önemlidir. Ama bu cevapların problemin çözümüne yönelik olup olmadığı, yani uygunluk kriteri göz önünde bulundurulmaz. Yaratıcı sürecin problem bulma, problemle ilgili alternatif çözümler üretme, bu çözümleri değerlendirme, analiz etme ve uygulama basamakları vardır. Ama ıraksak düşünme testleri sadece alternatif çözümler bulma basamağını dikkate almaktadır, yani genel sürece bakmaz. ıraksak düşünme testleri alana ait spesifik bilgi birikimi gerektirmez; yani fen, matematik, müzik, resim gibi alan soruları içermez. İçerik bilgisini bu testlere aktarabilmek çok zordur ve bugüne dek geçerliği sağlanmış alana özel bir ıraksak düşünme testi de geliştirilememiştir. Yordama geçerliği ile kast edilen bilinenden yola çıkarak bilinmeyen durumlar hakkında geleceğe yönelik tahminlerde bulunmaktır. Yapılan boylamsal çalışmalarda ıraksak düşünme testleri ile ölçülen yaratıcılıkla, sonraki yaratıcı başarıların tahmini arasındaki korelasyon 0,2-0,3 arasında çıkmaktadır (Zeng, Proctor & Salvendy, 2011). Ayrıca ıraksak düşünme testlerinde sunulan problem durumlarının oldukça soyut olması ve gerçek dünyaya ilişkin yaratıcılık performansı ile çok düşük bir korelasyon gösteriyor olması da ıraksak düşünme testlerinin ekolojik geçerliğinin olmamasına sebep olmaktadır. Bu testlerle ilgili bir diğer eksiklikte ayırt edici geçerliğinin düşük olmasıdır. Örneğin Guilford'un ıraksak düşünme testindeki akıcılık alt ölçümü ayrı tutulduğunda, orijinallik puanları güvenilirliğini kaybetmektedir. Torrance'ın yaratıcı düşünme testinin sözel kitapçığındaki akıcılık alt ölçümü ayrı tutulduğunda hem esneklik hem de orijinallik puanları güvenilirliğini kaybetmektedir (Zeng, Proctor & Salvendy, 2011). ıraksak düşünme testleri ile ilgili tartışmalar yıllarca sürmüştür ve bir sarkacın hareketine benzetilmektedir. İlk çıktığı yıllarda yani 1960'larda bu testler çok benimsenmiş ve zekâ testlerinin bile yerini alabileceği düşünülmüştür. Ama ıraksak düşünme testlerinin en iyimser halde bile yordama ve ayırt edici geçerliğinin orta düzeyde olması, bu testlerin dışlanması ve kullanılmaması gerektiğine dair düşüncelerin artmasına, dolayısıyla sarkacın bir diğer uca gitmesine sebep olmuştur. Daha dikkatli biçimde yapılan psikometrik çalışmalar sonucu sarkaç dengelenmiştir ve 0,6'yı geçen geçerlik katsayılarının, detaylı psikolojik değerlendirmeler yoluyla elde edilen sonuçlar kadar iyi olduğuna karar verilmiştir (Runco & Acar, 2012). Son yıllarda ise yaratıcılıkla ilgili çalışmalar yön değiştirmiştir. Örneğin Vartanian, Martindale ve Matthews'ın (2009) bir çalışmada, yaratıcı kişilerin kavramların ilişkiselliğine çok hızlı biçimde karar verebildiklerini bulmuşlardır. Murphy, Runco, Acar ve Reiter-Palmon'ın (2012) zekânın sabit değişken olduğu bir çalışmada ise, sözel ve şekilsel akıcılığın bazı genlerle ilişkili olduğunu bulunmuştur.

Yaratıcılıkla ilgili dikkat edilmeyen bir diğer noktada yaratıcılık, hayal kurmak ve fantezi kelimelerinin birbiri yerine kullanılmasıdır. Hâlbuki bu üç kavramın odak noktaları birbirinden farklıdır. Hayal gücünde odak noktası imkânsız ve gerçek dışı olandır. Hayal kurarken gerçeklerin, yaşantıların ve deneyimlerin ötesine geçilir. Öğrenme amacı gütmesine de sık rastlanır. Örneğin empati kurmak hayal gücünün bir eseridir. Bilinç düzeyinde bir başkasının yerinde olmanın nasıl sonuçlar doğuracağını hayal edebilmek, kişinin deneyimlerinin ötesine geçmesini sağlar ve öğrenme amacı güder. Fantezinin odak noktası eğlenmek ve kişiye özel zevkleri artırmaktır. Çok nadiren yaratıcı olur ve kişilerin diğer insanlarla aynı fantezilere sahip olma ihtimali de çok yüksektir. Yaratıcılıkta odak noktası ise mümkün olabilir. Öğrenme, haz, memnuniyet gibi amaçlar gütmeyiz. Yaratıcılık hem hayal gücünü hem de fantezileri kullanabilir. Ama yaratıcılıkta bilinçaltı mekanizma çok daha etkin durumdadır. Yaratıcılık; mevcut fikirlerden yeni ve değerli fikirler üretme potansiyelini ortaya çıkarmak için hayal gücünü kullanır (Gaut, 2003).

3.3 Press (Çevre):

Yaratıcılığın meydana geldiği çevrenin değer sistemi ve kültürü; hem süreci, hem kişiyi hem de ürünü etkiler. Sosyal ve psikolojik süreçler, yaratıcı sürecin farklı aşamalarına dâhil olurlar ve kültürün, bu sosyal ve psikolojik süreçlere etkisi olduğu için dolaylı olarak yaratıcı sürecin sonuçlarına da etki eder (Chiu & Kwan, 2010). Amabile 1988 yılında, içinde bulunulan organizasyonel iklimin yaratıcılığı ortaya çıkarmak için fırsat tanıdığını keşfetmiştir (aktaran Craft, 2003).

3.4 Product (Ürün):

Düşüncelerin başka insanlara kelimeler, resimler ya da farklı materyaller aracılığıyla iletilmesini ifade eder. Ürünler (icatlar, fikirler, yayınlar, resim ve müzik eserleri vb) sayılabildiği ve nicel bir objektiflik sağladığı için araştırmalarda tercih edilir (Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010). Ama bu ürünler yüksek yaratıcılığa sahip insanları bulmaya yardım ederken, potansiyele sahip ama henüz olgunlaştıramayıp herhangi bir ürünle ortaya koyup performansa dökememiş olanları dikkate almaz (Runco, 2007a).

Şimdiye dek üzerinde bulunan 4 ayrı boyuta daha sonra ikna ve potansiyel olmak üzere 2 boyut daha eklenmiştir.

3.5 Persuasion (İkna):

Simonton bu kategoriyi 1990 yılında eklemiştir. İnsanın yaratıcı olarak görülmesi için diğer insanların düşünme şekillerini değiştirmesi gerekir. İlgili alanın gidişatını etkileyecek işler yapmalıdır (aktaran Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010: 25).

3.6 Potential (Potansiyel):

Runco 2003 yılında bu modele potansiyeli de eklemiş ve 2008 yılında modeldeki tüm boyutları potansiyel ve performans olmak üzere 2 farklı başlık altında toplamıştır (Şekil 2). Bu çerçeve sayesinde günlük yaratıcılık ve yaratıcı olma potansiyeli de göz önünde bulundurulmuş ve hem potansiyel hem de performans için kriterlerin neler olması gerektiği daha belirgin hale gelmiştir.

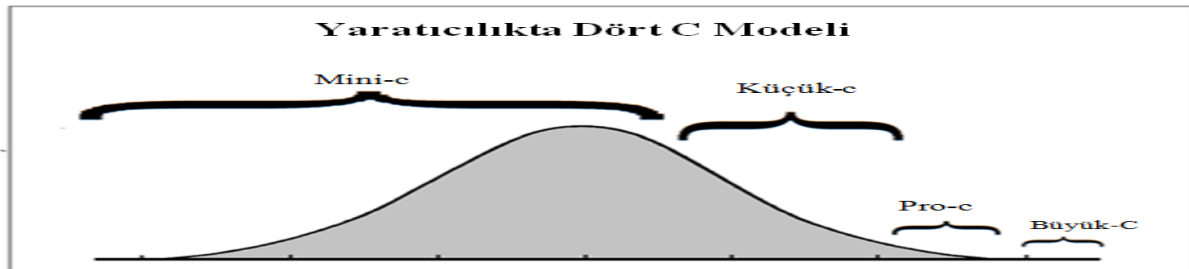
YARATICILIK



Şekil 2: Yaratıcılık Çalışmaları İçin Hiyerarşik Çerçeve (Runco, 2007)

4. 4C Kategorizasyonu (Yaratıcılığın Büyüklüğü)

Yaratıcılığın büyüklüğü kavramı, yaratıcılık çalışmalarındaki örneklemin özelliklerinden yola çıkarak ortaya atılmıştır ve sonuçta 4C modeli kademeli olarak ortaya çıkmıştır. 4C modelini oluşturan boyutlar; Büyük-C, küçük-c, mini-c ve Pro-c'dir. Bu modeli Velikovsky Şekil 3'deki gibi resmetmiştir. Bu şekle göre de mini-c kategorisi hayatın her aşamasında ortalama düzeyde her insan deneyimlemektedir.



Şekil 3. 4 C Modeli (Velikovsky, 2014)

4.1 BIG-C (BÜYÜK-C):

Yaratıcılığı herkes tarafından kabul görmüş, belirsizliğe mahal vermeyen örneklerle çalışır (Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010). Yani alanına yenilik getirmiş, alanın düşünme şeklini değiştirmiş ve o alanda ismi herkes tarafından bilinen kişiler odak noktasıdır. Bu kavram, Howard Gardner'ın 1993 yılındaki çalışması ile isimlendirilmiştir. Gardner bu çalışmasında alanında isim yapmış kişilerin biyografilerini oluşturmuş ve yaratıcı

kişilerin ortak özelliklerini ortaya koymuştur. Simonton'ın 1997 yılında yaptığı bir araştırmada yaş ve alana yapılan katkı arasındaki ilişki incelenmiştir (Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010). Yaratıcı ürünlerin 30'lu yılların başında verilmeye başlandığı, en yaratıcı ürünlerin 40'lı yaşlarda verildiği ve 45 yaş sonrasında kademeli olarak azaldığı görülmüştür. Bu kategori, yaratıcılıkla ilgili kişi özelliklerinin neler olabileceği, süreçte neler yaşandığı gibi konular üzerinde çalışılabilmesi için pek çok kolaylık sağlamıştır. Ama odak noktası Büyük-C olduğunda da yaratıcılığa herkesin sahip olamayacağı, dehayla ilişkili olduğu, potansiyeli görmezden gelme ve performans dayalı olma, sadece ürün bazlı olma gibi birtakım sıkıntılar baş göstermiştir.

4.2 little-c (küçük-c):

Her insanın yaratıcı potansiyeli sahip olduğu düşüncenin yaygınlaşmasıyla birlikte literatüre küçük-c kategorisi de eklenmiştir. Odak noktası; ortalama düzeyde her insanın günlük hayatında katılım gösterdiği yaratıcı aktivitelerdir; örneğin iş yerinde program yapma, aile fotoğraflarını albümde yaratıcı biçimde düzenleme, farklı mutfaklara ait yemeklerden yeni bir yemek çeşidi oluşturma gibi (Kaufman & Beghetto, 2009). Bu kategori sayesinde yaratıcılığın günlük hayatın her aşamasında olabileceği gösterildi ve okullarda, iş yerlerinde ve sosyal ortamlarda yaratıcılığın geliştirilebileceğine dair çalışmalar artış gösterdi. Yalnız bir sorun bulunmaktaydı; büyük yaratıcılığın sınırları belli olmasına rağmen, küçük yaratıcılığın sınırları net değildi. Mesela Plüton'un neden gezegen olamayacağıyla ilgili 4.sınıf öğrencisinin gezegenler konusu işlendikten sonra yaratıcı biçimde dile getirmesi ve astronomi mezunu bir kişinin de aynı sonuca ulaşarak iletmesi olaylarına göz atalım. Bu iki kişi de yaratıcılıklarını ortaya koymuş olmalarına rağmen bir alanda başarı sağlamış ve seçkin olmuş kişiler değiller. Birisi 4. Sınıf öğrencisi ve diğeri ise alan uzmanı ama iki kişi de büyük yaratıcılık kategorisine giremedikleri için küçük yaratıcılık kategorisine almak adil bir durum değildir. Küçük yaratıcılık kategorisinin sınırları belli olmadığı için literatüre yaratıcılığın büyüklüğü ile ilgili 2 yeni kavram eklenmiştir.

4.3 mini-c:

Yaşantıların ve olayların, özgün ve kişisel olarak anlamlı bir biçimde yorumlanmasıdır. Yani mini-c'nin merkezinde; belirli bir sosyo-kültürel bağlamda kişisel bilgi ve anlayışın oluşturulmasında dinamik ve yorumlayıcı bir süreç yatmaktadır (Beghetto & Kaufman, 2007). Bu kategoride kast edilen yaşantıları kendince yorumlayan, ilişkilendiren kişinin yaratıcılığıdır. Bu yüzden eğitim ortamlarında dikkat edilmesi gereken bir yaratıcılık türüdür. Mini-c kategorisine giren kişisel yorumlar başkalarına özgün ve anlamlı gelmek zorunda değildir. Büyük ve küçük yaratıcılık kişilerarası bir düzlemde değerlendirmeye tabi tutulur ama mini yaratıcılık içe dönük, kişisel bir yaratıcılığı kapsar. Örneğin iletişim becerisi gelişmemiş bir öğrenciyi ele alalım. Bu öğrencinin yaratıcı önsezileri var ve farklı çıkarımlar yaparak sonuca ulaşıyor. Ama iletişim becerisi olmadığı için bunu başkalarına ifade edemiyor. Böyle öğrencilerin, yaratıcı potansiyele sahip olsa da kendilerini ifade edemedikleri için sistem dışına itilmesi çok olasıdır. İşte mini yaratıcılık kategorisi, yani içsel yaratıcılık böyle durumlar için vardır. Mini yaratıcılıkla ilgili en çok verilen örneklerden biri de 4 yaşındaki bir kıza büyüünce ne olacağı sorulduğunda verdiği cevaptır. Bu kız çocuğu mantar prensesi olacağını söyler. Araştırmacılar için başta anlamlı gelmeyen bu cevap daha sonra kız çocuğunun annesinin bir mantar bilimci olduğunu öğrendiklerinde şekillenir. Bu kız çocuğu kendisi için önemli olan iki kavramı birleştirmiş ve kendince yaratıcı bir cevap vermiştir. Bu kategori sayesinde yaratıcı potansiyele sahip öğrencilerin kaybedilmesi ve görmezden gelinmesi engellenmiş oldu. Öğrencilerin kendilerine has ve kişisel olarak anlamlı iç görüşleri ve yorumlarının doğasında yaratıcılık olduğunun fark edilmesi sağlanmış oldu.

4.4 Pro-c:

Herhangi bir alanda profesyonel düzeyde uzmanlık elde etmiş kişiler odak noktasıdır. Bu yaratıcılık alanı küçük yaratıcılığın ötesine geçmiş, gelişimsel ve çaba gerektiren bir süreci temsil etmektedir (Kaufman & Beghetto, 2009). Ancak henüz Büyük-C kategorisine ulaşılmamıştır. Çalışılan alana yaratıcı katkıda bulunabilecek kişilerin en az 10 yıl derinlemesine çalışması gerektiği söylenmektedir. Ama bu süreci geçiren herkes büyük yaratıcılık kategorisine girecektir diye bir genelleme de söz konusu değildir. Çünkü çalışılan alan, konu, çevre ve kişisel özellikler gibi pek çok faktör sürece etki etmektedir.

4C modelinde bahsi geçen kategorilerde lineer biçimde bir ilerlemeden bahsedilemez. Yani pro-c kategorinin atlatmayan birisi büyük yaratıcılık kategorisine giremez gibi bir durum söz konusu değildir. Örneğin Einstein alanını sarsacak olan görelilik kuramını henüz bir patent ofisinde çalışırken bulmuştu. Yine aynı şekilde bu kategoriler için herhangi bir yaş sınırlaması da bulunmamaktadır. Ancak mini yaratıcılık kategorisini ortalama

düzye her insan deneyimlemiştir ve hatta deneyimlemeye devam etmektedir. Bu yüzden mini yaratıcılık eğitim ortamları için kesinlikle göz önünde bulundurulmalı ve hem eğitimciler hem de aileler tarafından teşvik edilmelidir.

5. Yaratıcılık Genel Bir Özellik Midir Yoksa Alana mı Özgü Olduğudur?

Yaratıcılık konusuyla ilgili tartışmalı konulardan biri de genel bir özellik mi yoksa alana mı özgü olduğudur. Ne yazık ki bu sorunun cevabı henüz bulunamamıştır. Gardner'ın çoklu zekâ kuramından sonra yaratıcılığın da alana özgü olduğu düşünülmesine rağmen bu varsayım henüz olgunlaşabilmiş değildir. Runco (1987) ve Plucker'ın (1998) kullandığı öz bildirim ölçeklerine göre yaratıcılığın genel bir özellik olduğu sonucuna ulaşmakta olmasına rağmen; alan uzmanlarının yaptığı değerlendirmeler, yaratıcılığın alana özgü olduğu sonucuna götürmektedir (Baer, 2010). Feist (1998) yaptığı bir çalışmada yaratıcı bilim insanlarının ve yaratıcı sanatçıların özelliklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Yeni deneyimlere açık olma, geleneksel olmama, özgüven sahibi olma, muhalif olma ve atılgan olma gibi ortak özelliklere ulaşmıştır. Ancak bilim insanlarının ortak olmayan özellikleri de ortaya çıkmıştır. Örneğin yaratıcı sanatçılar duygusal açıdan dengesiz olma, daha az sosyal olma, grup normlarını kabul etmeme gibi özelliklere sahipken yaratıcı bilim insanlarının duygusal açıdan daha stabil ve daha dikkatli olma gibi özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Ama bu çalışmada net olmayan bir durum vardır. Örnekleme dâhil edilen insanlar zaten yaratıcılar ve bu kişisel özellikler gerçekten yaratıcılığa yol açan özellikler mi yoksa yaratıcı oldukları için mi bu özellikleri sergilemeye başlıyorlar sorusunun cevabı belli değildir. Yani bahsi geçen kişisel özellikler yaratıcılığa sebep mi oluyor yoksa yaratıcılığın bir sonucu mu olduğu net değildir. Sonuç olarak yaratıcılık alana özgü mü yoksa genel mi sorusunun cevabı kesinleşmemiştir (Baer, 2010).

Yaratıcılığın genel bir özellik olduğunu savunanlar Leonardo da Vinci örneğini vermektedir. Da Vinci genellikle ressamlığı ile tanınsa da mühendislik, kimya, biyoloji, mimari ve astronomi gibi pek çok alanda eser vermiştir. Alana özgü olduğunu düşünenler ise Leonardo da Vinci gibi insanların sayısının az olduğunu ve bu durumun genellenemeyeceğini söylemektedir. Daha önce de bahsedildiği üzere bir konuyla ilgili yaratıcı olabilmek için minimum 10 yıl derinlemesine çalışma gereklidir ve bu bile yaratıcı olunabileceğinin garantisini vermemektedir. Baer (1998), eğer yaratıcılık genel mi yoksa alana mı özgü karar verilemiyorsa ve bizler yaratıcılığı, yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek istiyorsak; yaratıcılığı alana özgüymüş gibi ele almamızın daha doğru olduğunu söyler. Eğer alana özgüyse bir şey kaybedilmeyeceğini, eğer genel bir özellikse de alanda geliştirilen yaratıcı düşünme becerisinin diğer alanlara da transfer edilebileceğini düşünmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken konu ise şayet yaratıcılık alana özgüyse ve sadece bir alana yönelik yaratıcı düşünme becerisi geliştirilmişse, farklı alanda yaratıcı olma potansiyeline sahip kişiler için bu durum bir zaman kaybı olur. Bu yüzden her bir alan için bu beceriyi geliştirecek eğitim ortamları hazırlanmalıdır.

Runco ve Okuda'nın (1988) bir çalışmasında yetişkinlere hazır problem durumları veya problemleri kendilerinin keşfedeceği soruların bulunduğu ıraksak düşünme testi uygulanmıştır. Yetişkinlerin problemleri kendilerinin keşfettiği sorulara daha çok cevap verdiği, ayrıca keşfedilen problemlerin anlamlı bir biçimde yaratıcı performansın beş göstergesi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Yaratıcılık alana mı özgü yoksa genel mi sorusuna cevap bulunamasa bile, kişilerin aynı gerçek hayatta olduğu gibi problemleri kendilerinin keşfettiği, tanımladığı durumlarda daha yaratıcı oldukları aşikârdır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Beghetto (2010) yaratıcılık konusunun okullarda ayrı bir müfredat hedefi olarak almanın ne gibi sonuçlar doğurduğuna değinmektedir. Sovyetlerin Sputnik başarısından sonra yaratıcılık konusu gelişmiş ülkelerde eğitimin hedefleri arasına girmişti. Amerika'daki 1972 yılında yayınlanan Marland Raporunda üstün yetenekli öğrenciler için 'yaratıcı ve üretken düşünme' göstergesi yer aldı ve üstün yeteneklilerde yaratıcılığı geliştirecek ayrı müfredatlar oluşturuldu. Bu durum normal öğrencilerin müfredatlarında yaratıcılığın yer almamasına ve öğretmenlerinin bu sorumluluğu üstlenmemesine sebep oldu. Ancak 'yaşam boyu' yaratıcılığın (Craft, 2003) ve günlük hayattaki yaratıcılığın önemine ait çalışmalar arttıkça, öğretim programı hazırlayanların, yaratıcılığın program içine entegre edilmesine dair ilgileri artmış oldu. Ancak yaratıcılığın kişinin kendini gerçekleştirmesinden ziyade Batı'nın kapitalist bireyseliğine dayalı küresel pazarın güdümünde olduğuna dair endişeler de artmıştır (Beghetto, 2010).

Okuldaki yaratıcılık eğitime dair su yüzüne çıkan sorulardan biri de yaratıcılığı öğretmek mi yoksa yaratıcı biçimde öğretmek mi ikileminin yaşanmasıdır. 1999 yılında Amerika'daki bir eğitim komisyonunda bu iki durum birbirinden ayrı tutulmuştur. Sonraki süreci inceleyen Jeffrey ve Craft (2004), ikisini ayrı ayrı ele almanın istenen sonuçlar doğurmadığını bildirmişlerdir. Yaratıcılığın geliştirilebilmesi için yaratıcı yöntem ve teknikler kullanılması gereklidir. Örneğin yaratıcılığı geliştiren tekniklerden biri olan sınıf içi tartışma ortamını ele alalım. Öğrencinin yaratıcı becerilerini geliştirebilmek için, öğretmenin bu becerilere dair pek çok yaşantısının olması gerekmektedir. Öğretmenin, öğrencinin kendini yaratıcı biçimde ifade etmesindeki öz düzenlemeyi öğretmesi gerekir. Tartışma ortamının hem belirli bir bağlam dâhilinde olması hem de eşsiz önermeler yapılabilmesi, daha doğrusu bunların bir kombinasyonunun olması ve öğretmenin bunun farkında olarak teşvik edici ve yönlendirici rolü üstlenmesi gereklidir (Beghetto, 2007). Bu da öğretmen eğitiminden başlayacak bir sürece işaret etmektedir.

Runco'nun (2015) ortaya attığı yeni bir kavram olan meta-yaratıcılık en basit anlamıyla yaratıcılık çalışmaları ile ilgili yaratıcı olmak demektir. Runco, meta-yaratıcılık için iki önemli taktik sunmaktadır; varsayımları sorgulamak ve perspektif değiştirmek. Öğrenci bir konu ile ilgili varsayımlarını sorguladığında yaratıcı sezgilerine ulaşabilir ve konuya bakış açısını değiştirebilir. Bu iki taktik vasıtasıyla yaratıcı fikirlere ulaşmak sınıf içi ortamlar için tavsiye edilen bir yöntemdir.

Treffinger, Isaksen ve Firestein'in (1983) 3 aşamalı yaratıcı öğrenme modelindeki ıraksak fonksiyonlar, kompleks düşünme süreçleri ve gerçek zorluklarla mücadele etme de eğitim ortamlarında yaratıcılığı ortaya çıkarıp geliştirecek basamaklardandır (aktaran Fasko, 2001, s. 319). ıraksak fonksiyonları işe koşturmak, yaratıcı süreçteki bilişsel ve duyuşsal faktörlerin kullanımını teşvik etmeden geçmektedir. Beyin fırtınası, bunun bir alternatifi olan ve daha çok önerilen sessiz beyin fırtınası, problem çözmede Ausburn'ün SCAMPER tekniğinin kullanımı, nitelikler listesi tekniğinin kullanımı; hem ıraksak fonksiyonları kullanmayı hem de daha kompleks düşünmeyi ve gerçek zorluklarla uğraşmayı sağlar.

Kişinin yer aldığı çevrenin yaratıcılık için hem kaynak görevi gördüğünü hem de yaratıcılığı ödüllendirdiği veya baskıladığı aşikârdır. Bu durum yaratıcılıkla ilgili perspektifin, bireysel özelliklerden ziyade; bir organizasyon, iklim ve kültür becerisi olarak değerlendirilmesine doğru kaymasına sebep olmuştur (Jeffrey & Craft, 2001). Bu sayede her bireyin yaratıcı olabileceği de kabullenilmiş olmaktadır. Kişileri motive eden bir çevre oluşturmanın, her bir kişi ile ilgilenmekten daha kolay olduğu da ortadadır.

Yaratıcılığı teşvik edecek ortamlar özgür düşünceyi desteklemelidir. Baskın olan görüşe muhalif sayılabilecek düşüncelerin rahat bir biçimde ifade edilebilmesini sağlayan bir atmosfer şarttır. Farklı fikirlere önyargıyla değil; değerlendirme ve yargılama ile yaklaşılmalıdır. Çünkü yeni fikirler ve yeni olasılıklar çok sık ve çok erken eleştirilmektedir (MacKinnon, 1962). Bu ortamların bir başka özelliği de bağımsızlığı, risk almayı ve motivasyonu güçlendirmesi gerekliliğidir (Cole, Sugioka & Yamagata-Lynch, 1999).

Sınıf içinde sadece yakınsak düşünme becerisini içeren teknikler kullanmak, odak noktasının öğretilmesi olmasına sebep olur ve hem sürecin hem de değerlendirmenin çok daha kolay olması sebebiyle tercih edilen bir durumdur. Ama bu durum yaratıcılığın önündeki en büyük bariyerlerden birisidir. Bunun yerine açık uçlu sorular, kavramsal kombinasyonlar, analogiler, metaforlar kullanmak; yakınsak ve ıraksak düşünme becerilerini aynı anda geliştirecek durumlar yaratmak; öğrencilerin tam tanımlanmamış problemler bulmalarına ve fikir üretmelerine fırsat tanımak, yaratıcılığı ortaya çıkaracak tekniklerdir (Adams, 2005). Yaratıcı süreçte pek çok gri alan vardır ve bir anda sonuca ulaşmak beklenemez. Bu yüzden hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin belirsizliklerle yaşamaya kapasitesini artırması, mücadele etmeyi öğrenmesi gerekir (Lucas, 2001).

Sternberg ve Lubart'ın (1996) yaratıcılık yatırım teorilerine dayalı olarak geliştirdiği ve eğitim ortamlarında kullanılmasını önerdiği 25 adımlık bir modeli bulunmaktadır (Şekil 4). Sternberg v Lubart'ın 8 ana başlıkta topladığı 25 adım hem öğretmenin hem de öğrencinin yaratıcılığını geliştirmesine fayda sağlarken, yaratıcılığı teşvik eden bir atmosfer oluşturmayı da garanti etmektedir.

Yaratıcılığı Geliştirmek İçin 25 Yol

- | | |
|--|--|
| <p>Önkoşullar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Yaratıcı Rol Model 2. Öz-yeterliliği İnşa Etmek <p>Temel Teknikler</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Varsayımları Sorgulamak 4. Problemleri Tanımlamak ve Tekrar Tanımlamak 5. Fikir Oluşturmaya Teşvik Etmek 6. Çapraz Fikir Üretimi <p>Öğretim için Tüyolar</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Yaratıcı Düşünmeye Zaman Ayırmak 8. Yaratıcı Biçimde Öğretmek ve Değerlendirmek 9. Yaratıcı Fikirleri ve Ürünleri Ödüllendirmek <p>Engelleri Önlemek</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Makul Riskleri Göze Almayı Desteklemek 11. Belirsizliğe Karşı Tolerans Göstermek 12. Hata Yapmaya İzin Vermek 13. Engelleri Tanımlamak ve Aşmak | <p>Karmaşık Teknikler Ekleme</p> <ol style="list-style-type: none"> 14. Sorumluluk Almayı Öğretmek 15. Öz-düzenlemeyi Teşvik Etmek 16. Memnuniyeti Ertelemek <p>Rol Modeller Kullanma</p> <ol style="list-style-type: none"> 17. Yaratıcı İnsanların Profillerini Kullanma 18. Yaratıcı İşbirliğini Teşvik Etmek 19. Farklı Bakış Açılarını Hayal Etmek <p>Ortamı Keşfetme</p> <ol style="list-style-type: none"> 20. Çevresel uygunluğun farkında olmak 21. Heyecan Bulmak 22. Uyarıcı Ortamlar Aramak 23. Güçlü Yönleri Açığa Çıkarmak <p>Uzun Vadeli Perspektif</p> <ol style="list-style-type: none"> 24. Yaratıcı Biçimde Büyümek 25. Yaratıcılığı Yaymak |
|--|--|

Şekil 4: Sternberg ve Lubart'ın Yaratıcılık Yatırım Teorisine Dayalı Yaratıcılığı Geliştiren 25 Stratejisi (Sternberg & Williams, 2006'dan adapte edilmiştir)

Her ne kadar küresel sermayeden pay alma istekleri ve kapitalist bir düzenin gereksinimi olarak yaratıcılık konusu gündemde olsa da; bireyin özgürlüğü, mutluluğu ve daha sağlıklı bir toplum için, yaratıcılık konusuna hayatın her alanında değinmek gerekmektedir. Son 100 yılda dünya çok hızlı bir biçimde değişerek gelişti. Bu gelişim sayesinde pek çok iş kolaylaşsa da, insanlar çok daha fazla uyarana tepki vermeye ve yanı sıra pek çok problemle de yüz yüze kalmaya başladı. Bireysel mutluluğu ve tatmini sağlamanın yolu da, kişinin bu problemlerle mücadele etmesinde ve özgün çözümler bulmasında yatmaktadır. Yaratıcılık eğitimi bu potansiyelin ortaya çıkarılmasına ve her bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olur. Guilford'un (1967: 13) da dediği gibi; "Yaratıcılık bütünüyle eğitimin anahtarıdır ve insanoğlunun en ciddi problemlerinin çözümüdür".

Yaratıcılığın gerekliliği üzerine ne kadar çok konuşulursa konuşulsun, pratikte pek çok sorun çıkmaktadır. Hıza ayak uydurma isteği, alanda yapılan çalışmaların kalitesinde de bir düşüşe yol açmıştır. Ne yazık ki günümüzde yaratıcılıkla ilgili yapılan çalışmalar tekerleğin yeniden icadı gibidir. Yüzeysel ve alana katkısı bulunmamaktadır (Runco, 2007b). Bu yüzden kişilik özellikleri, bilişsel durumlar, sosyal ve kültürel faktörler gibi yaratıcılığı etkileyen tüm durumların bir arada ele alındığı daha kapsamlı çalışmalara ve modellere ihtiyaç vardır (Ryhammar & Brolin, 2006).

Eğitim ortamlarına yaratıcılığın büyüklüğü konusundaki mini yaratıcılık kategorisini temel alarak yaklaşmak, yaratıcı potansiyelin ortaya çıkarılmasına ve çocukların gelişimine katkı sağlar (Beghetto & Kaufman, 2007). Her çocuğun yaratıcı potansiyele sahip ve kişisel yorumlarında ve sezgilerinin doğasında yaratıcılık olduğunu bilerek yola çıkmak; özgür, eğlenceli ve pozitif atmosferlerin yaratılması ve yaratıcılığın değer gördüğü bir kültür oluşturulması temennilerinin gerçekleşmesini sağlar. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin desteklenmesi için öğretmen adaylarının yeterliklerinin geliştirilmesi de gerekmektedir (Beghetto, 2007). Bu yüzden öğretmen eğitiminden başlayan ve tüm formal eğitim sürecini kapsayan; ayrı bir hedef olarak değil, programların temelini oturtulduğu bir yapının oluşturulmasına büyük ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

Adams, K. (2005). The sources of innovation and creativity. *National Center on Education and the Economy (NJ1)*.

Baer, J. (1998). The case for domain specificity of creativity. *Creativity Research Journal*, 11 (2), 173-177. DOI: 10.1207/s15326934crj1102_7

Baer, J. (2010). Is creativity domain specific? J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.). *The Cambridge handbook of creativity* içinde (ss. 321-341). New York: Cambridge University Press.

Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1 (2), 73-79, DOI: 10.1037/1931-3896.1.2.73.

Beghetto, R. A. (2007). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers’ response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 1-9.

Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.). *The Cambridge handbook of creativity* içinde (ss. 447-463). New York: Cambridge University Press.

Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.). *The Cambridge handbook of creativity* içinde (ss. 447-463). New York: Cambridge University Press.

Bochner, S. (1994). Cross-cultural differences in the self concept: A test of Hofstede's individualism/collectivism distinction. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25 (2), 273-283.

Chiu, C. Y. & Kwan, L. Y. Y. (2010). Culture and creativity: A process model. *Management and Organization Review*, 6 (3), 447-461, DOI: 10.1111/j.1740-8784.2010.00194.x

Cole, D. G., Sugioka, H. L., & Yamagata-Lynch, L. C. (1999). Supportive classroom environments for creativity in higher education. *The Journal of Creative Behavior*, 33 (4), 277-293.

Craft, A. (2001). An analysis of research and literature on creativity in education. *Qualifications and Curriculum Authority*.

Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 113-127.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.

Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13 (3-4), 317-327, DOI: 10.1207/S15326934CRJ1334_09.

Fisher, R. (2004). What is creativity? R. Fisher & M. Williams (Ed.). *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum* içinde (ss. 6-20). New York: David Fulton Publishers.

Gaut, B. (2003). Creativity and Imagination. B. Gaut & P. Livingston (Ed.) *The Creation of Art* içinde (ss. 268-293). New York: Cambridge University Press.

Guilford, J. P. (1967). Creativity: yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1 (1), 3-14.

Hayes, J. R. & Mellon, C. (1990). *Cognitive processes in creativity* (Occasional Paper No. 18). Pennsylvania: The Pennsylvania State University.

Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (1), 2-4.

Jeffrey, B. & Craft, A. (2004) Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30 (1), 77-87, DOI: 10.1080/0305569032000159750.

Jeffrey, B. Craft, A. (2001). The universalization of creativity. A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Ed.). *Creativity in education* içinde (ss. 1-16). Londra: Continuum.

Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13 (1), 1-12, DOI: 10.1037/a0013688.

Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13 (1), 1-12, DOI: 10.1037/a0013688.

Kozbelt, A., Beghetto, R. A. & Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.). *The Cambridge handbook of creativity* içinde (ss. 20-47). New York: Cambridge University Press.

Lucas, B. (2001). Creative teaching, teaching creativity and creative learning. A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Ed.). *Creativity in Education* içinde, (ss.35-45). Londra: Continuum.

MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17 (7), 484-495.

Murphy, M., Runco, M. A., Acar, S. & Reiter-Palmon, R. (2013). Reanalysis of genetic data and rethinking dopamine's relationship with creativity. *Creativity Research Journal*, 25 (1), 147-148, DOI: 10.1080/10400419.2013.752305.

Plucker, J., Beghetto, R. A. & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42 (7), 305-310.

Runco, M. A. & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24 (1), 66-75, DOI: 10.1080/10400419.2012.652929.

Runco, M. A. & Albert, R. S. (2010). Creativity research: A historical view. J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.). *The Cambridge handbook of creativity* içinde (ss. 3-19). New York: Cambridge University Press.

Runco, M. A. & Albert, R. S. (2010). Creativity research: A historical view. J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.). *The Cambridge handbook of creativity* içinde (ss. 3-19). New York: Cambridge University Press.

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

Runco, M. A. & Okuda, S. M. (1988). Problem discovery, divergent thinking and the creative process. *Journal of Youth and Adolescence*, 17 (3), 211-220.

Runco, M. A. (2007a). A hierarchical framework for the study of creativity. *New Horizons in Education*, 55 (3), 1-9.

Runco, M. A. (2007b). Correcting the research on creativity. *Creativity Research Journal*, 19 (4), 321-327.

Runco, M. A. (2015). Meta-creativity: Being creative about creativity. *Creativity Research Journal*, 27 (3), 295-298, DOI: 10.1080/10400419.2015.1065134.

Ryhammar, L. & Brodin, C. (1999). Creativity research: historical considerations and main lines of development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43 (3), 259-273, DOI: 10.1080/0031383990430303.

Shaughnessy, M. F. (1998). An interview with E. Paul Torrance: About creativity. *Educational Psychology Review*, 10 (4), 441-452.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of creativity* içinde, (s. 3). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of creativity* içinde, (s. 3). New York: Cambridge University Press.

Vartanian, O., Martindale, C., & Matthews, J. (2009). Divergent thinking ability is related to faster relatedness judgments. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3, 99–103.

Velikovsky, J. T. (2012). What is big-c `creativity' – and how does it work? StoryAlity, Wordpress.com, Sydney. <https://storyality.wordpress.com/2012/12/06/what-is-creativity-and-how-does-it-work/> adresinden erişilmiştir.

Wilson, R. C., Guilford, J. P. & Christensen, P. R. (1953). The measurement of individual differences in originality. *The Psychological Bulletin*, 50 (5), 362-370.

Yılmaz, O. (2006). Derleme yazılar. Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık.

<http://uvt.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum4/page49-52.pdf?ref=klasshop.com> adresinden erişilmiştir.

Zeng, L., Proctor, R. W. & Salvendy, G. (2011). Can traditional divergent thinking tests be trusted in measuring and predicting real-world creativity? *Creativity Research Journal*, 23 (1), 24-37, DOI: 10.1080/10400419.2011.545713.