

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YARATICILIK DÜZEYLERİ İLE
YARATICILIĞI DESTEKLEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURİYE PEHLİVAN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUSTAFA BEKTAŞ

HAZİRAN 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YARATICILIK DÜZEYLERİ İLE
YARATICILIĞI DESTEKLEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURİYE PEHLİVAN

DANIŞMAN

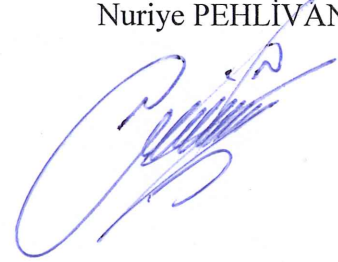
DOÇ. DR. MUSTAFA BEKTAŞ

HAZİRAN 2019

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

Nuriye PEHLİVAN



JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK



Üye: Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ



Üye: Dr. Öğretim Üyesi Ebru UZUNKOL



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

18/06/2019



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Dünya oluştuğu günden itibaren değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişim her alanda görülen yaratıcılık becerisinin eseridir. Yaratıcı bireyler sayesinde pek çok buluş, yenilik, değişiklik gerçekleşmiş ve dünyamız bugünkü şeklini almıştır. Bu nedenle hızla değişen dünyaya ayak uyduracak bireylerin sahip olması gereken beceriler arasında yaratıcılık becerisi büyük bir önem taşımaktadır. Yaratıcılığın ortaya çıkmasında ve gelişmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Yaratıcı bireyler yetiştirecek öğretmenlerin yaratıcılık becerisine sahip olmaları ve öğrencilerinin yaratıcılıklarını desteklemeleri gerekmektedir. İlkokul çağındaki çocukların yaratıcılıkları sınıf öğretmenlerinin yaratıcılıklarından ve yaratıcılığı destekleme davranışlarından etkilenmektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek hedeflenmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde çalışmanın başlangıcından sonuna kadar değerli katkılarıyla beni yönlendiren ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ'a çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim sırasında ders aldığım, tanıştığım ve bilgilerine başvurduğum Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin pek kıymetli hocalarına, bugünlere gelmemde büyük emeği olan saygıdeğer öğretmenlerime içtenlikle teşekkür ederim. Anket çalışmamda bana yardımcı olan değerli öğretmen arkadaşlarıma ve okul idarecilerine katkılarından dolayı teşekkür ederim. Tez çalışmamı bitirmem için beni destekleyen, cesaretlendiren sevgili arkadaşlarım Hatice KAHRAMANCA'ya, Sebiha DEMİR'e ve Akova İlkokulu'nda beraber çalıştığım değerli mesai arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Son olarak aileme sonsuz şükranlarımı sunarım.

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YARATICILIK DÜZEYLERİ İLE YARATICILIĞI DESTEKLEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Pehlivan, Nuriye

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ

HAZİRAN, 2019. xix+136 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve yaratıcılığı destekleme düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, sınıfında bulunan öğrenci sayısı, yaratıcılık ile ilgili herhangi bir kurs ya da hizmetiçi eğitim alma durumu, sanata yönelik ilgi düzeyi, müzik aleti çalma durumu, çocukluğunun geçtiği yerleşim birimi, mesleğe yönelik memnuniyet düzeyi, televizyon izleme süresi ve sosyal medya kullanma süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmaktır.

Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin Adapazarı, Akyazı, Arifiye, Erenler, Ferizli, Hendek, Karapürçek, Sapanca, Serdivan ve Söğütli ilçelerinde resmi ve özel ilkokullarda görev yapan 327 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerini ölçmek için “Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği (ÖYÖ)”, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerini ölçmek için “Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ)” ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen, araştırmanın değişkenlerine ilişkin soruları içeren “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaş, eğitim düzeyi, yaratıcılık ile ilgili herhangi bir kurs ya da hizmetiçi eğitim alma durumu, sanata yönelik ilgi düzeyi, müzik aleti çalma durumu, mesleğe yönelik memnuniyet

düzeıı değişkenleri arasında toplam puana göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyet, mesleki kıdem, sınıfında bulunan öğrenci sayısı, çocukluğunun geçtiği yerleşim birimi, televizyon izleme süresi ve sosyal medya kullanma süresi değişkenleri arasında toplam puana göre anlamlı farklılık olmadığı görölmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin mesleki kıdem, sınıfında bulunan öğrenci sayısı, çocukluğunun geçtiği yerleşim birimi, mesleğe yönelik memnuniyet düzeyi değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, yaratıcılık ile ilgili herhangi bir kurs ya da hizmetiçi eğitim alma durumu, sanata yönelik ilgi, müzik aleti çalma durumu, televizyon izleme süresi ve sosyal medya kullanma süresi değişkenleri ile arasında anlamlı farklılık olmadığı görölmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçları benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılmış, tartışılmış ve yorumlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasında çıkan orta düzeyde pozitif ilişkiye dayanarak sınıf öğretmenlerine yaratıcılıklarını geliştirmek için hizmetiçi eğitim, sertifika programları, atölye çalışmaları vb. gibi desteklerin sunulması sınıf öğretmenlerinin yaratıcılıklarının gelişmesinde ve dolayısıyla yaratıcılığı destekleme düzeylerini arttırmada etkili olabilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Yaratıcılık Becerisi, Yaratıcı Öğretmen, Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN THE CREATIVITY LEVELS OF CLASS TEACHERS AND LEVEL OF SUPPORTING CREATIVITY

Pehlivan, Nuriye

Master Thesis, Department of Basic Education, Primary School Education Program

SUPERVISOR: Assoc. Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ

JUNE, 2019.xix+ 136 Pages.

The aim of this study is to determine the levels of creativity and the levels of creativity support of primary school teachers and to investigate the relationship between them. Moreover, it is to investigate whether there is a significant difference between the primary school teachers' creativity levels and creativity support levels and variables of gender, age, professional seniority, education level, number of students in the class, any course or in-service training related to creativity, level of interest in art, the status of musical instrument playing, the location of childhood, the level of satisfaction with the profession, the duration of watching tv and the duration of using social media.

The study group of the study consisted of 327 volunteer primary school teachers working in districts of Sakarya province during the 2017-2018 academic year, in public and private primary schools in Adapazarı, Akyazı, Arifiye, Erenler, Ferizli, Hendek, Karapürçek, Sapanca, Serdivan and Söğütli. The research is a descriptive study in the survey model. In the study, the Teacher Creativity Scale was used to measure the level of creativity of primary school teacher and Creativity Fostering Primary Teachers Index Scale was used to measure classroom teachers' creativity support levels. In addition, Personal Information Form, which was developed by the researcher and containing questions about the variables of the research, was used.

According to the results of the study, it was found that there was a significant difference between the creativity levels of the primary school teachers and the age, education level, any course or in-service training related to creativity, the level of

interest in art variables in terms of their total scores. It was found that there was no significant difference between the teachers' creativity levels and gender, professional seniority, the number of students in their class, the location of childhood, the duration of watching tv and the duration of using social media in terms of their total scores.

It was found that there was a significant difference between the levels of supporting the creativity of the primary school teachers and professional seniority, the number of students in their class, the place of childhood and the level of satisfaction with the profession. It has been found that there is no significant difference between the levels of supporting the creativity of the primary school teachers and gender, age, education level, any course or in-service training related to creativity, level of interest in art, status of playing musical instruments, the duration of watching tv and the duration of using social media. At the end of the study, a moderate, positive and significant relationship was found between the teachers' creativity levels and the levels of supporting creativity. The results of the research were compared, discussed and interpreted with the findings from similar studies. Based on a moderate positive relationship between the level of creativity and the level of creativity of the primary school teachers to improve their creativity, the provision of in-service training, certificate programs, workshops can be effective in the development of creativity.

Keywords: Primary School Teacher, Creativity Skill, Creative Teacher, Teacher Supporting Creativity

İÇİNDEKİLER

Bildirim	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	v
Önsöz	vi
Özet	vii
Abstract	ix
İçindekiler	xi
Tablolar Listesi	xvii
1. Bölüm, Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi	3
1.2 Alt Problemler	3
1.3 Gerekçe ve Önem	4
1.4 Varsayımlar	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar	5
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar	6
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi Ve İlgili Araştırmalar.....	7
2.1 Bilgi Toplumu ve Eğitim	7
2.2 21. yy Becerileri	9
2.3 Yaratıcılığın Önemi	13
2.4 Yaratıcılık İle İlgili Kuramlar	14
2.4.1 Psikoanalitik Kuram	14
2.4.2 Hümanist (İnsancıl) Kuram	15
2.4.3 Çağrışım Kuramı	16
2.4.4 Gestalt Kuramı	17
2.4.5 Algısal Kuramı	17

2.4.6 Bilişsel Gelişimsel Kuram	17
2.4.7 Faktöriyalist (Karmaşık) Kuram	18
2.5 Yaratıcı Sürecin Aşamaları	19
2.5.1 Hazırlık Aşaması	19
2.5.2 Kuluçka Aşaması	20
2.5.3 Aydınlanma Aşaması	20
2.5.4 Doğrulama Aşaması	20
2.6 Yaratıcılık Tanımı	21
2.7 Yaratıcı Kişilerin Özellikleri	23
2.8 Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi	24
2.8.1 Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığın Gelişimi(0-6 Yaş)	25
2.8.2 İlkokul Dönemde Yaratıcılığın Gelişimi (6-12 Yaş)	26
2.8.3 Ergenlik Döneminde Yaratıcılığın Gelişimi (13-19 Yaş)	26
2.9 Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler	27
2.9.1 Yaratıcılık ve Zekâ	27
2.9.2 Yaratıcılık ve Yaş	28
2.9.3 Yaratıcılık ve Cinsiyet	29
2.9.4 Yaratıcılık ve Çevre	29
2.9.5 Yaratıcılık ve Aile	30
2.9.6 Yaratıcılık ve Kültür	31
2.9.7 Yaratıcılık ve Okul	31
2.9.8 Yaratıcılık ve Eğitim	32
2.9.9 Yaratıcılık ve Öğretmen	33
2.10 Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler	34
2.10.1 Bireysel Engeller	34
2.10.2 Algısal Engeller	34

2.10.3 Duygusal Engeller	34
2.10.4 Toplumsal Engeller	35
2.10.5 Örgütsel Engeller	35
2.10.6 Kültürel Engeller	36
2.10.7 Öğrenilen Engeller	36
2.10.8 Yüklü Program Engelleri	36
2.11 Yaratıcılığı Destekleyen Etmenler	37
2.12 Yaratıcı Eğitim	38
2.13 Yaratıcı Okul	39
2.14 Yaratıcı Öğretmen Özellikleri.....	41
2.15 Öğretmen Yaratıcılığının Geliştirilmesi	42
2.16 Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen	43
2.17 Yaratıcılığı Engelleyen Öğretmen	45
2.18 İlgili Araştırmalar	46
2.18.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	46
2.18.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	51
3. Bölüm, Yöntem	56
3.1 Araştırmanın Modeli	56
3.2 Evren ve Örneklem	56
3.3 Veri Toplama Araçları	58
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	58
3.3.2 Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği (ÖYÖ)	58
3.3.3 Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ) ..	58
3.4 Verilerin Toplanması	59
3.5 Verilerin Analizi	60
4. Bölüm, Bulgular	63

4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerine Yönelik Bulgular	63
4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Değişkenlere Göre Yaratıcılık Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	64
4.2.1 Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Bulguları.....	64
4.2.2 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları	65
4.2.3 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları	66
4.2.4 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları	67
4.2.5 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları.....	69
4.2.6 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaratıcılıkla İlgili Kurs ve Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Bulguları	70
4.2.7 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Sanata Yönelik İlgi Düzeyi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları.....	71
4.2.8 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Müzik Aleti Çalma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Bulguları	72
4.2.9 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları	73
4.2.10 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Mesleğe Yönelik Memnuniyet Düzeyi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları	74
4.2.11 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Günlük Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları	75
4.2.12 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları	76
4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine Yönelik Bulgular ..	78

4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Değişkenlere Göre Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine Yönelik Bulgular	78
4.4.1 Sınıf öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Bulguları	79
4.4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları	80
4.4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları.....	81
4.4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları.....	83
4.4.5 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları.....	85
4.4.6 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Yaratıcılıkla İlgili Kurs Ve Hizmetçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Bulguları.....	87
4.4.7 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Sanata Yönelik İlgi Düzeyi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları	88
4.4.8 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Müzik Aleti Çalma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Bulguları.....	89
4.4.9 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları.....	90
4.4.10 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Mesleğe Yönelik Memnuniyet Düzeyi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları.....	92
4.4.11 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Günlük Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları.....	94
4.4.12 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları	96
4.5 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	98

5. Bölüm, Sonuç, Tartışma ve Öneriler	101
5.1 Sonuç ve Tartışma	101
5.2 Öneriler	113
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	113
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	115
Kaynakça	116
Ekler	131
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	136

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. P21 21. yy Becerileri	9
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	57
Tablo 3. Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği (ÖYÖ) Normallik Varsayımı	60
Tablo 4. Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ) Normallik Varsayımı	61
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri	63
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	64
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	65
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	66
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	68
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Sınıfında Bulunan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	69
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaratıcılıkla İlgili Kurs ve Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	70
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Sanata Yönelik İlgi Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	71
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Müzik Aleti Çalma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	73
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Mesleğe Yönelik Memnuniyet Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	74

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Günlük Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	76
Tablo 17 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	77
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri.....	78
Tablo 19. Sınıf öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	79
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	80
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	82
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	84
Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Sınıfında Bulunan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	85
Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Yaratıcılıkla İlgili Kurs ve Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	87
Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Sanata Yönelik İlgi Düzeyi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	88
Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Müzik Aleti Çalma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	90
Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	91
Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Mesleğe Yönelik Memnuniyet Düzeyi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	92
Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Günlük Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	94

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 96

Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı İle Yaratıcılığı Destekleme Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Tablosu Sonuçları..... 98



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilginin hızla çoğaldığı ve birçok gelişime yol açtığı günümüzde bilgiye sahip olmak, bilgiyi kullanmak ve bilgiyi üretmek toplumlar için oldukça önemlidir. Fındıkçı'ya (1998: 83) göre bilgi çağında bilgi, toplumsal yaşamın her alanını etkileyen, yönlendiren temel unsurdur, toplumlar için güç ve sermayedir. Toplumlar değişen dünyanın gerisinde kalmamak, kalkınmak için nitelikli bireyler yetiştirmek zorundadır. Bu durum eğitimi, ülkelerin ekonomik ve sosyal anlamda kalkınması için önemli bir konuma getirmektedir. Çocukların kendine güvenen, kendini geliştiren ve gerçekleştiren, bağımsız hareket edebilen, kolay etkilenmeyen kişiliklere sahip olmaları; kendileriyle birlikte çevrelerini de şekillendiren, dış dünyaya açık, sorumluluk sahibi üretken, dengeli, akıllı ve duyarlı kişiler olmaları eğitime bağlıdır (San, 1979: 188). Her alanda değişimin yaşandığı bu çağda dinamik bir yapıda olan eğitimin değişen toplum ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılması zorunludur (Gülen, 2013: 22). Bu nedenle okulların bilgi aktaran, öğretmen merkezli kurumlardan çıkıp beceri ve tutum kazandırmayı hedefleyen, öğrenci merkezli anlayışı benimsemeleri gerekmektedir. Günümüzde teknoloji sayesinde bilgiye ulaşmak artık çok kolaydır bireyin bilgi yığınları içinde kendisi için gereken bilgiyi ayırt etmek, bilgiyi yorumlamak ve yeni bilgiler üretebilmek için çeşitli becerilere sahip olması önemlidir. 21. yüzyılda bireylerin gelişen dünyaya uyum sağlaması için sahip olması gereken pek çok beceri vardır. Yaratıcılık becerisi bu beceriler içinde önemli bir yere sahiptir.

Yaratıcılık bir düşünme şeklidir ve hayal gücü ile ilişkilidir. Her türlü çalışma ve çabanın içinde insan yaşamının her evresinde ortaya çıkan ve her düzeyde bulunabilen bir yetenektir. Günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar her alanda eserlerin ortaya çıkmasını sağlayan tutum, süreç ve davranış şekilleridir. Yaratıcılık becerisi, insan yaşamının ve gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Özden, 2005: 174). Yaratıcılık bireylerin sorunlara ve çözümlerine alışılmamış yollarla yaklaşmasını sağlar (Grant ve Grant, 2012/2015: 27). Çevremizde bulunan binalar,

araçlar, kıyafetler, yemekler gibi aklınıza gelebilecek her şey yaratıcılığın hayatımıza değişik yansımalarıdır. Yaratıcılık dünyamızı yaratır, mükemmelleştirir, tanımlar (Hegarty, 2014/2018: 6). Yaratıcılığın her alanda karşımıza çıkan bir beceri olması yaratıcılık ile ilgili yapılan tanımları da çeşitlendirmiştir.

Yaratıcı ve Kültürel Eğitim Ulusal Danışma Komitesi (NACCE) raporunda yaratıcılığı tanımlarken yaratıcı süreçleri; bir hedefe ulaşmak için her zaman düşünmeyi veya hayali davranmayı içeren, maksatlı, orijinal ve değerli sonuçlar üreten süreçler olarak ifade etmektedir. Yaratıcılık ise; hem özgün hem de değerli sonuçlar ortaya çıkarmak için tasarlanan etkinliktir (Nacce, 1999). En genel ifadeyle yaratıcılık becerisi; bilinenlerden yeni şeyler çıkarmak, yeni ve benzersiz bir sonuca varmak, sorunlara bilinmeyen çözüm yolları bulmaktır.

Yaratıcı kişiler; kendine güvenen, risk alan, yüksek enerjili, meraklı, oyunu seven, şakacı, esprili, idealist, yalnız kalmayı seven, artistik ve estetik değere sahip, yeniliklere meraklı, değişik, gizemli, karmaşık şeyleri seven, düşünerek veya düşünmeden ani davranan kişilerdir (Argun, 2004). Yaratıcı kişiler pek çok özelliğe sahiptirler ve bu özellikler erken yaşlarda kendini göstermektedir. Anne-baba ve öğretmenlerin bu özellikleri tanımaları, teşvik etmeleri ve geliştirmeleri önemlidir (Ömeroğlu, 1990). Yaratıcılık becerisi; kişilik özellikleri, zekâ, cinsiyet, çevre, aile, kültür, okul, eğitim ve öğretmenden etkilenmektedir. Bunun yanında bireysel, algısal, duygusal, toplumsal, örgütsel, kültürel, öğrenilen ve yüklü öğretim programları yaratıcılığı engellemektedir. Bireylerin yaratıcılığını geliştirmek için yaratıcılığı etkileyen etmenler bilinmeli ve dikkate alınmalı; engelleyen etmenler ise ortadan kaldırılmalıdır.

Yaratıcılığın keşfedilmesi ve geliştirilmesinde yaratıcılık konusunda bilgi sahibi ve kendi yaratıcılıklarının farkında olan öğretmenlerin etkisi büyüktür. Yaratıcı öğretmenler öğrencilerine yaratıcılık konusunda rol model olmalıdırlar. Bunun yanında yaratıcı öğretmenler sınıf ortamını öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirecek şekilde düzenlemeli, sınıfta fikirlerin özgürce söylenebildiği bir ortam oluşturmalı, öğrencilerin merak ve hayal gücünü sürekli canlı tutabilmelidir. Ayrıca öğrencilerini iyi gözlemlemeli, yeteneklerini fark edebilmeli, yaratıcılıklarını ve hayal gücünü desteklemelidir (Bayındır, 2013). Öğretmenler yaratıcılık konusunu öğrencilere anlatmalı ve öğrencilerini icat yapma konusunda cesaretlendirmelidir (Rıza, 1999: 50).

Araştırma sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve yaratıcılığı destekleme düzeylerini belirlemeyi ve aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, sınıfında bulunan öğrenci sayısı, yaratıcılık ile ilgili herhangi bir kurs ya da hizmetiçi eğitim alma durumu, sanata yönelik ilgi düzeyi, müzik aleti çalma durumu, çocukluğunun geçtiği yerleşim birimi, mesleğe yönelik memnuniyet düzeyi, televizyon izleme süresi ve sosyal medya kullanma süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmanın problem cümlesi; “Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

1.2 ALT PROBLEMLER

1. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılıkları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, sınıfında bulunan öğrenci sayısı, yaratıcılık ile ilgili herhangi bir kurs alma ya da hizmetiçi eğitim durumu, sanata yönelik ilgi düzeyi, müzik aleti çalma durumu, çocukluğunun geçtiği yerleşim birimi, mesleğe yönelik memnuniyet düzeyi, televizyon izleme süresi ve sosyal medya kullanma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri nedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, sınıfında bulunan öğrenci sayısı, yaratıcılık ile ilgili herhangi bir kurs ya da hizmetiçi eğitim alma durumu, sanata yönelik ilgi düzeyi, müzik aleti çalma durumu, çocukluğunun geçtiği yerleşim birimi, mesleğe yönelik memnuniyet düzeyi, televizyon izleme süresi ve sosyal medya kullanma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 GEREKÇE VE ÖNEM

Toplumların geleceği yetiştirdikleri bireylere bağlıdır. Geleceğin şekillenmesinde yaratıcı bireylerin önemli katkıları olacağından yaratıcılık becerisinin hem öğrencilerde hem de öğretmenlerde bulunması gereken bir nitelik olması kaçınılmaz bir durumdur. Yaratıcılık becerisinin geliştirilmesinde erken yaşlarda aile ve yakın çevre etkilidir. Okul çağıyla birlikte öğretmenler de öğrencilerinin yaratıcılıklarını etkilemeye başlarlar. Yaratıcı bireyleri yetiştirecek öğretmenlerin de yaratıcı olmaları önemlidir. Yaratıcı öğretmenler öğrencilerine yaratıcılığı daha iyi anlatacak ve yaratıcılık konusunda da rol model olacaklardır. Yaratıcı öğretmenlerin yaratıcı öğrencileri anlamaları, desteklemeleri, yaratıcılıklarını geliştirme konusunda öğrencilerine rehber olmaları beklenmektedir. İlkokul yıllarında bireyin yaratıcılık becerisinin keşfedilmesi ve geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Öğrenci yaratıcılığının keşfedilmesi ve gelişmesi için sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık becerisine sahip olması ve öğrencilerinin yaratıcılığını destekleyen tutuma sahip olması gerekir.

Öğretmenlerin yaratıcılıkları ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yaratıcılığa ilişkin görüşleri (Ersükmen, 2010; Yılmaz, 2011; Ayan, 2017), öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri (Çoban, 2016), öğretmen yaratıcılığı ile farklı değişkenler arasındaki ilişki (Şahin, 2010; Altın, 2010; Kurnaz, 2011; Gülererli, 2014; Uçar, 2015; Polat, 2017; Demirtaş, 2018; Polatoğlu, 2018) ve okul öncesi öğrencilerinin ve öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri (Yıldırım, 2006; Yuvacı, 2017; Aşıkoğlu Aydemir, 2018) araştırılmıştır. Bu araştırmalar içinde; sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen (Altın, 2010), ilkökul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılıklarını inceleyen (Uçar, 2015), sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerini bazı değişkenlere göre inceleyen (Polat, 2017), sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık fenomenine duyarlılığı ile matematiksel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen (Demirtaş, 2018) araştırmalar yer

almaktadır. Alanyazında sınıf öğretmenlerinin yaratıcılıkları ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çerçevede, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin belirlenmesi ve bu beceriler arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesinin öğretmen yetiştiren kurumlara ve hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin yaratıcılığı ve yaratıcılığı desteklemeleri ile ilgili araştırma yapan araştırmacılara kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

1.4 VARSAYIMLAR

1. Araştırmada kullanılan “Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği” ve “Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği” araştırma problemini ve alt problemleri aydınlatarak niteliktedir.
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, kullanılan ölçeklerdeki sorulara objektif ve samimi cevaplar vermişlerdir.

1.5 SINIRLILIKLAR

1. Bu çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin belirlenen 10 ilçesindeki resmi ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden araştırmaya katılanlarla sınırlıdır.
2. Araştırma sınıf öğretmenlerinin uygulanan ölçeğe vermiş olduğu cevaplarla sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

21. yy becerileri: Bilgi toplumunda bireylerin sahip olması gereken becerilerdir.

Yaratıcılık: Yaratma yeteneği; her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık. Yaratmak, zekâ, düşünce ve hayal gücünden

yararlanılarak “o zamana kadar görülmeyen yeni bir şey ortaya koymak”, yapmak; bir şeyin olmasına, ortaya çıkmasına yol açmak, sebep olmak eylemi (TDK).

Sınıf öğretmeni: İkokullarda eğitim öğretim faaliyetlerini planlayıp, yürüten; öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazanmalarına yardımcı eğitimcilerdir.

Yaratıcılığı destekleyen öğretmen: Öğrencilerine yaratıcılıklarının gelişimi için rehberlik eden, sınıf ortamını öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek araç-gereçlerle düzenleyen, yaratıcılığı geliştirici sınıf atmosferi oluşturan, öğrencilerinin her türlü yaratıcı davranışını teşvik eden öğretmenlerdir.

1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

TDK: Türk Dil Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NACCE: Yaratıcı ve Kültürel Eğitim Ulusal Danışma Komitesi (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education)

P21: 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (Partnership 21 for 21st Century Learning)

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Organizasyonu

ISTE: Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği'nin (International Society for Technology in Education)

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 BİLGİ TOPLUMU VE EĞİTİM

Yirminci yüzyılın sonlarından itibaren dünyamızda sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel alanda hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmıştır. Küresel değerlerin öne çıktığı, bilgi teknolojilerinin geliştiği ve yaygın olarak kullanıldığı bu dönem bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005: 64). Aktan ve Tunç (1998: 8) bilgi çağının gerektirdiği donanıma sahip bilgi toplumunu “...yeni temel teknolojilerin gelişimiyle bilgi sektörünün, bilgi üretiminin, bilgi sermayesinin ve nitelikli insan faktörünün önem kazandığı, eğitimin sürekliliğinin ön plana çıktığı, iletişim teknolojileri, bilgi otoyolları, elektronik ticaret gibi yeni gelişmeler ile toplumu ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal açıdan sanayi toplumunun ötesine taşıyan bir gelişme aşaması” şeklinde tanımlamıştır. Bilgi toplumunun en önemli özelliği; bilginin ve bilgi teknolojilerinin her alanda kullanılabilir olmasıdır. Bu sebeple bilgi toplumundaki gelişmeler üretimi ve verimliliği artırmakta, yeni teknolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri desteklemektedir (Aktan ve Tunç, 1998: 7). Bilgi toplumunda bilgiye ve bilgi teknolojilerine sahip olmak ve bilgi teknolojisini etkili bir biçimde kullanabilmek oldukça önemlidir (Selvi, 2012: 1). Çünkü bilgiyi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanabilen ülkeler uluslararası rekabette avantaj kazanmış olurlar. Bu nedenle günümüzde bilgiyi doğru şekilde yorumlayan, bilgiyi işleyen, sistematik düşünebilen, sorgulayan, sürekli öğrenmeye açık bireylerin ve kurumların oluşturduğu bilgi toplumları ön plandadır (Kalkınma Bakanlığı, 2015).

Bilgi toplumu aşaması gelişmiş ülkelerin ulaştığı bir aşama olup gelişmekte olan ülkelerin de kalkınmaları ve küreselleşme sürecine uyum sağlamaları açısından

ulaşmaya çalıştıkları bir aşamadır. Bilgi toplumu aşamasındaki ülkeler buldukları konumu korumak için teknolojiye, bilime ve eğitime önem verirler (Aktan ve Tunç, 1998: 12). Gelişmekte olan ülkeler ise kalkınmak, gelişmiş ülkelere yetişmek için çalışmalar yapmaktadırlar. Toplumların sürekli değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamaları için nitelikli bireylere ihtiyaçları vardır. Nitelikli birey yetiştirmek ise eğitim yoluyla sağlanır. Eğitim, toplumların kalkınmasında önemli ve etkili bir faktördür, aynı zamanda gelişimin temel ölçütlerinden birisidir (Elsayed, 1997). Eğitim ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücünü hazırlayan bir araçtır. Toplumlarda görülen değişimler ile eğitim arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Yani, eğitim toplumsal değişimleri etkilediği gibi toplumsal değişimlerden etkilenmektedir (Şişman, 2006). Bilgi çağında meydana gelen değişimler sosyal, ekonomik, kültürel, siyasi alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da değişimi mecburi kılmıştır. Bu nedenle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerini geliştirmek için pek çok yenilikler yapmaktadır (Karip ve Köksal, 1996). Eğitim sistemi çağa uygun olarak sürekli değiştirilmezse toplum çağın gerisinde kalmaya mahkûmdur.

Günümüz toplumunda, eğitim kurumlarının, öğretmenliğin, ders programlarının, anne-babalığın ve öğrenciliğin bile tanımı değişmiştir. Çağımız okulları sadece belirli bilgi ve becerilerin verildiği bir kurum olmaktan çıkıp, toplumu şekillendiren ona yön veren bir kurum olmak zorundadır. Ders programları, öğrencilere belirli bilgileri aktaran bir anlayışla değil, onları gerçek hayata hazırlayan ve hayatın gerçeklerinin sentezlendiği bir anlayışla hazırlanmalıdır. Öğretmenler, sadece bilgiyi aktaran kişiler değil, öğrencilere yön gösteren rehber ve lider olmalıdır. Günümüz eğitimin merkezinde öğretmen değil, öğrenci yani öğrenen birey bulunmaktadır.

21. yüzyılda eğitimin en temel amacı bireylerin hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmesi için gereken becerilerle donanmasını sağlamaktır. Bu nedenle bilgi toplumunda eğitim sistemlerinin amacı; bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, bilgiyi anlayan, yorumlayan, kullanan, yeni bilgiler üretebilen, bilgiyi paylaşabilen, yaratıcı, yenilikçi, demokratik değerlere sahip bireyler yetiştirmektir (Arslan ve Eraslan, 2003; Çalık ve Sezgin, 2005; Oktay 2013; Ünlü, 2016; Şenel ve Gençoğlu, 2003).

Bilgi toplumunda, bireylerin yaratıcı, yenilikçi, sorgulayıcı, düşünen ve üretebilen insanlar olmaları önemlidir. Günümüzde bilginin doğrudan bireye aktarılması değil, bireyin ihtiyacı olan bilgiye nasıl ve hangi yollarla ulaşacağını öğretilmesi

gerekmektedir. Bu durum “öğrenmeyi öğrenme” kavramıyla ifade edilmektedir. Eğer birey, nasıl öğreneceğini bilirse, hızla çoğalan bilgilerin arasından kendisi için gerekli bilgilere en uygun yollardan ulaşabilir (Çalık ve Sezgin, 2005: 63). Bu nedenle günümüzde öğrencilerde geliştirilmesi beklenen beceriler çoğalıp çeşitlenmekte, beceri öğretimini ve 21. yüzyıl becerilerini ön plana çıkarmaktadır.

2.2 21. YÜZYIL BECERİLERİ

21. yüzyıl becerileri, bireylerin bilgiye ulaşmalarını, sahip oldukları bilgileri karşılaştıkları problemleri çözmeye kullanmalarını, üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını, diğer bireylerle uyumlu bir şekilde çalışabilmelerini, teknolojiyi bilinçli kullanmalarını, kendi kapasitelerinin farkında olmalarını, dünyada ve içinde yaşadıkları toplumda olan olayların farkında olmalarını ifade etmektedir (Gültekin, 2014: 738). En genel tanımıyla 21. yüzyıl becerileri, bilgi toplumundaki bireylerin çağa uyum sağlamaları için sahip olmaları gereken beceriler ve yeterlilikler olarak ifade edilebilir. 21. yüzyıl becerilerini; farklı kurum ve kuruluşlar değişik şekillerde sınıflamışlardır. Bu kurum ve kuruluşların en bilinenlerinin çalışmaları aşağıda açıklanmıştır.

P21’in (21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı) geliştirdiği 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesinde 21. yüzyıl becerileri; “Yaşam ve Kariyer Becerileri”, “Öğrenme ve Yenilik Becerileri” ve “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” olmak üzere üç ana başlık altında gruplandırılmış toplam 12 beceriden oluşmaktadır. P21 21. yy becerileri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. P21 21. yy Becerileri

Beceriler	Alt Beceriler
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme İletişim ve İşbirliği Yaratıcılık ve Yenilikçilik
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı Bilgi Okuryazarlığı

Yaşam ve Kariyer Becerileri	Medya Okuryazarlığı Esneklik ve Uyum Girişimcilik ve Özyönetim Sosyal Kültürlerarası Beceriler Üretkenlik ve Hesap Verilebilirlik Liderlik ve Sorumluluk
-----------------------------	---

Kaynak: (Kylonen, 2012; Trilling ve Fadel, 2009; Partnership for 21st Century Learning, 2007)

Tablo 1’de yer alan becerilerin yanında 21. yüzyıl öğrenme çerçevesinde bulunan anahtar konulara hâkimlik ve 21. yy temaları öğrencilerin başarılı olması için esastır.

Anahtar Konular: İngilizce, Okuma veya Dil Sanatları, Dünya Dilleri, Sanat, Matematik, Ekonomi, Bilim, Coğrafya, Tarih, Hükümet ve Vatandaşlık.

21. yy Temaları: Küresel Farkındalık, Finansal, Ekonomik, İşletme ve Girişimcilik Okuryazarlığı, Sivil Okuryazarlık, Sağlık Okuryazarlığı ve Çevre Okuryazarlığı.

Türkiye’nin kurucu üyelerinden olduğu Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Organizasyonu (OECD), 21. Yüzyıl becerilerini tanımlarken üç anahtar yetkinlik kullanır; araçları etkileşimli olarak kullanma, heterojen gruplar arasında etkileşim ve bağımsız hareket etme (Ananiadou ve Claro, 2009).

2003 yılında Metiri Group ve NCREL, iki yıllık çalışmaları sonucunda “21. Yüzyıl Becerileri: Dijital Çağda Okuryazarlık” adlı ortak bir çalışma ile öğrenen becerilerini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmaya göre beceriler “Dijital Çağ Okuryazarlığı”, “Yaratıcı Düşünme”, “Etkili İletişim”, “Yüksek Verimlilik” olmak üzere dört ana başlık altında toplanmış alt becerilerden oluşmaktadır (Metiri, 2003).

Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği’nin (International Society for Technology in Education) ISTE, 2007 yılında yayınladığı standartları altı başlık altında sınıflandırıp açıklamıştır. ISTE’ye göre öğrencilerin sahip olması gereken beceriler şunlardır: yaratıcılık ve yenilik, iletişim ve işbirliği, araştırma ve bilgi akıcılığı, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, dijital vatandaşlık, teknoloji işlemleri ve kavramlar (ISTE Standarts, 2007).

Eğitim Test Servisi (ETS), 2007 yılında yapılan panelle, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı çerçevesi yayınladı. Çerçeve de yer alan bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, hem bilişsel hem de teknik yeterlilikleri içermektedir. Çalışmada, yer alan temel beceri ve yeterlilikler aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

1. Bilişsel Yeterlilik: Okulda, evde ve iş yerinde günlük yaşamın temel becerileridir. Okuryazarlık, aritmetik, problem çözme ve meknsal/görsel okuryazarlık becerilerini içerir.
2. Teknik Yeterlilik: Dijital okuryazarlığın temel bileşenleri, temel donanım bilgisi, yazılım uygulamaları, ağlar ve dijital teknoloji unsurlarını içerir.
3. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterliliği: Bilişsel ve teknik becerilerin uyumu ve uygulaması. Dijital okuryazarlık yeterlilikleri geliştiren unsurdur. Bireylerin teknolojik yeteneklerini en üst düzeye çıkması teknoloji uzmanlığı, inovasyon, bireysel ve toplumsal değişim ile sonuçlanır (ETS, 2007).

Amerikan Koleğler ve niversiteler Birliği (AACU) 2007 yılında temel öğrenme çıktılarını paylaştı. Bu çerçeve de öğrencilerinden beklenen yeterlilikler 4 başlık altında sınıflandırılmıştır. Bunlar; insan kültürleri, fiziksel ve doğal dünya bilgisi, entelektüel ve pratik beceriler, kişisel ve sosyal sorumluluk, bütünleştirici ve uygulamalı öğrenmedir.

Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi (The Recommendation of the European Parliament and of the Council of the European Union) 2006 yılında paylaştığı çalışma ile hayat boyu öğrenme için anahtar yeterlilikler Avrupa referans çerçevesini açıklamıştır. Anahtar yeterliliklerin hepsinin eşit derecede önemli olduğu kabul edilir, çünkü her biri bilgi toplumunda başarılı olmak için gereklidir. Yetkinlikler birbirinden bağımsız değildir; birbirini destekler niteliktedir. Dil, okuryazarlık, aritmetik, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeterlilik öğrenme için temel oluşturur. Referans Çerçeve de uygulanan eleştirel düşünme, yaratıcılık, inisiyatif, problem çözme, risk değerlendirmesi, karar alma ve hislerin yapıcı yönetimi gibi bazı temalar sekiz temel yetkinliğin tamamında rol oynar. Referans çerçevesinin ortaya koyduğu sekiz ana yeterlilik:

1. Ana dilde iletişim;
2. Yabancı dillerde iletişim;
3. Bilim ve teknoloji de matematiksel yeterlilik ve temel yeterlilikler;

4. Dijital yeterlilik;
5. Öğrenmeyi öğrenmek;
6. Sosyal ve sivil yeterlilikler;
7. Girişimcilik ve girişimcilik anlayışı
8. Kültürel farkındalık ve ifadedir (Mishra ve Kereluik, 2011).

Yukarıda açıklanan kurumlara 21. yüzyıl becerileri ile ilgili çalışmalar yapan pek çok kişi, kurum ve kuruluş eklenebilir. 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yukarıda yer alan sınıflamalar incelendiğinde pek çok becerinin ortak olduğu dikkat çekmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin önemi anlaşıldıkça bu konuda dünyada ve ülkemizde yapılan çalışmalar da artmakta ve çeşitlenmektedir. 21. yüzyıl becerilerini tanımlamaya yönelik yapılan çalışmalar ise kısıtlıdır. Kalyoncu (2012) özel ve devlet okullarındaki öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinden yola çıkarak öğrencilerin sahip olması gereken becerileri tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucuna öğrencilerin sahip olması gereken becerilere yönelik; özel okulda ve devlet okulunda çalışan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin okul mevcudu, cinsiyet, faaliyet süresi, branş değişkenlerine göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Günüş, Odabaşı ve Kuzu (2013) öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini nasıl tanımladıklarını Twitter üzerinden yaptıkları çalışmayla ortaya koymuşlardır. Çalışma sonucunda 21. yüzyıl becerileri kişisel beceriler, araştırma ve bilgi edinme becerileri, yaratıcılık, yenilik ve kariyer becerileri, teknoloji becerileri olmak üzere 4 tema ve 10 alt tema altında tanımlanmıştır. 21. yüzyıl becerileri, çeşitli kişi, kurul ve kuruluşça farklı biçimlerde sınıflandırılırsa bile bu sınıflandırmalarda bazı ortak özellikler de vardır. 21. yüzyıl becerileri sınıflamalarının neredeyse tamamında yaratıcılık, iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı, küresel ve yerel vatandaşlık, okuryazarlık becerilerinden bahsedilmektedir.

21. yüzyıl becerileri birçok ülkenin eğitim programında yer almaktadır. Ülkemizde eğitim programlarında 2005-2006 eğitim öğretim yılındaki öğretim programında yapılandırmacı yaklaşımın etkisinde köklü değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Bu programda öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerisi, araştırma-sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005). Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın "MEB 21. Yüzyıl Öğrenci

Profili” adlı çalışmasında öğrencilerin sahip olmaları gereken özellikleri “... toplumların yoğun bir rekabete dayalı günümüz küresel ekonomik koşullarında iktisadi kalkınmalarını sürdürebilmeleri, refah düzeylerini yükseltebilmeleri ve kültürel varlıklarını devam ettirebilmeleri; kendi kültürel değerlerini özümsemiş, yeni bilgi ve becerilerle donatılmış, hem özgüven sahibi hem de farklı kültürlere karşı saygılı bir insan gücü potansiyeline sahip olmalarını gerektirmektedir.” ifadesiyle açıklanmaktadır. Bu özelliklere sahip bir gençliğin yetiştirilmesinin ise ancak eğitim sistemi aracılığıyla gerçekleştirilebileceği vurgulanmaktadır (MEB Öğrenci Profili, 2011: 4).

2.3 YARATICILIĞIN ÖNEMİ

Yaşamın her alanında karşılaştığımız yaratıcılığın, bilginin hızlı bir gelişim gösterdiği bilgi toplumunda bireylerin sahip olması gereken en önemli becerilerden biri olması kaçınılmazdır (Aynal, 2015: 100). Yaratıcı bireyler sayesinde dünyamız bugünkü halini almış, gelişmeye ve değişmeye devam etmiştir. Yaratıcılık olmasaydı çevremizde bulunan ürünlerin neredeyse tamamı da olmazdı; olduğu günden itibaren dünyada hiçbir gelişim yaşanmazdı (Rowe, 2004/2007). Bilgi toplumu, insanın yaratıcılığı ve zekâsı sayesinde gelişimini sürdürmektedir. Bu nedenle insanın birey olarak ön planda olması gereklidir. Çünkü merkezi otorite ürettiği makinelerle ya da serbest piyasa ekonomisi ile üretimi ve verimliliği arttırabilir ancak özgür düşünceyi yaratamaz. Bu durumda insanların zekâsına ve yaratıcılığına fazlasıyla ihtiyaç vardır (Özden, 2008). Değişen dünya ile birlikte toplumsal alanda farklı sorunlar da ortaya çıkmıştır. Bu sorunların çözümünde farklı çözüm yollarına başvurmak gerekir. Yeni ve farklı çözüm yolları ancak yaratıcılık becerisi ile bulunabilir (Akçum, 2005: 17).

Bilgi toplumu, bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilme ve faydalı bilgiyi hızlı tarayabilme, taradığı bilgiyi bir değere dönüştürebilme ve yeni bilgiyi üretebilmeye yardımcı olan yaratıcılık yeteneğine sahip bireyler üzerine kuruludur (Arslan ve Eraslan, 2003). Bu yüzden devlet özgür düşünce ve yaratıcılığın önünü açmalıdır. Mevcut bilgilerin öğrencilere aktarıldığı okulların yerini bilgi üreten okullar almalı ve okullar özgür düşünce ve yaratıcı düşünceyi geliştirmeyi amaç edinmelidirler (Özden, 2008: 64).

21. yüzyılda toplumların başarısının yolu eğitilmiş ve yaratıcı bireylerden geçmektedir. Toplumların yaratıcı bireylere verdikleri önem ile gelişmişlik düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki vardır (Turaşlı, 2015: 10). Bu nedenle her bireyde olduğuna inanılan yaratıcılık becerisini geliştirmek için çalışmalar yürütülmelidir. Özellikle eğitim kurumları ve aileler bireylerin yaratıcılığını geliştirmeyi görev edinmelidirler. Bunu bireylere yaratıcı ortamlar sunarak, bireylerin yaratıcılıkları teşvik edilerek gerçekleştirilebilirler. Unutulmamalıdır ki yaratıcılık sayesinde şekillenecek olan geleceğimize ancak yaratıcılık ile uyum sağlayabiliriz.

2.4 YARATICILIK İLE İLGİLİ KURAMLAR

2.4.1 Psikoanalitik Kuram

Sigmund Freud çeşitli çalışmalarında yaratıcılıktan bahsetmektedir ancak yaratıcılık sürecinin psikoanalitik kuramlarını Kris ve Kubie geliştirmişlerdir. Psikoanalitik Kuram, yaratıcılığın çıkış noktası, anlatımı, ürünleri, güdülenme ve sapmaları ile yani yaratıcılığın psikolojik temelleri ile ilgili en çok araştırma yapan kuramlardan biridir (Sungur, 1997; Yavuzer, 1989). Bu kurama en fazla katkı sağlayan psikologlar; Sigmund Freud, Ernst Krist, Lawrence Kubie, Slochower, Mac Kinnon, Jung'dır. Psikoanalitik teorilere göre, insanların davranışlarının, gelişimlerinin ve kişilik özelliklerinin güçlü bir bilinçaltı sayesinde şekillendiği ifade edilir. Yaratıcılık, insanın olumsuz özelliklerinden ortaya çıkar; bireyin iç çatışmalarının ve saldırgan tutumunun toplum tarafından kabul gören davranışlara dönüşmesidir. Yaratıcılık, farkında olunmayan dürtülerle girişkenliğin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Ülgen, 1990: 11).

Sigmund Freud'a göre yaratıcılık içsel çatışmalardan kaynaklanır. Freud yaratıcılığı, topluma zarar verecek 'libido' enerjilerine karşı, genç yaşta bilinçaltında yer alan çatışmalara karşı geliştirilen bir savunma olarak görür. Yaratıcı kişi doyuma ulaşmamış bilinçaltı enerjisine bir çıkış yolu bulmak için kısmen gerçek dünyadan kurgusal bir dünyaya sığınır. Ona göre, yaratıcılık, çocuklukla başlamış olan bir "oyunun" devamıdır. Freud'a göre bireylerin topluma zarar verecek davranışları savunma mekanizmalarının devreye girmesiyle bir güce dönüşür, yüceltilmiş

faaliyetler sayesinde yaratıcı ürün halini alır (Argun, 2004; Tanju, 2015; Yavuzer, 1989).

Ernst Kris, bilinç öncesinin, yaratıcı düşüncenin temeli olduğunu savunur ve yaratıcılık sürecini iki aşamada ele alır. Birinci aşama olan esinlenme, kontrol edilmeyen bilinçaltı süreçlerden meydana gelen ilham aşamasıdır. İkinci aşama olan özenli, ayrıntılaşmış aşama ise; bilinçli egonun yönettiği detaylandırma aşamasıdır. Kris, özellikle birinci aşamaya önem vermektedir. Esin aşamasında kontrolsüz ego geçici olarak bilinç öncesi düzeye dönmek için düşünme sürecindeki kontrolünü azaltır. Geçici olarak mantıksal, rasyonel düşünmenin kaldırılması ve hayallere yer verilmesi gerekir aksi takdirde yeni düşünceler, yeni çözümler engellenmiş olur. Lawrence Kubie de Kris gibi bilinç öncesinin, yaratıcı düşüncenin temelini oluşturduğunu savunur. Yaratıcılıkta bilinç öncesi; bilgilerin toplanması, karşılaştırılması ve yeniden oluşturulması sırasında özgürlük tanıdığı için değerlidir. Kubie, nörotik davranışların yaratıcılık üzerindeki kalıcı etkisi olduğunu ifade eder. Ona göre korku, suçluluk gibi nörotik kişilik özellikleri, yaratıcılığı sınırlandırmaktadır (Sungur, 1997; Argun, 2004).

Psikoanalitik yaklaşımı benimseyenlerden Slochower yaratıcılık sürecini iki aşamada ele alır. İlk aşama olan “esinlenme ve bilinçdışı” olarak kabul edilir. Bu aşama herhangi bir yer ya da zamanda ortaya çıkabilmektedir ve düş, düşlem ya da derin düşünceye dalma durumudur. Yaratıcılık sürecin ikinci aşaması “simgecilik ve bilinç öncesi” olarak tanımlanır. Yaratıcılık sürecinde simgeye dönüştürme oldukça önemli bir koşuldur. Jung’a göre yaratıcılığın kaynağı ve itici gücü bilinçaltından gelir. Yaratıcı sürecin arketiplerin, bilinçaltında canlanmasıyla ortaya çıktığını savunur. Jung, yaratıcılık sürecini psikolojik ve düşsel olmak üzere ikiye ayırır. Psikolojik süreç kişinin bilinçaltında türetilen unsurlarla, kişinin yaşamında önemli yere sahip olan duygusal olay ve yaşam krizlerini içerir. Kolektif bilinçaltının derinliklerinden çıkar düşsel süreç ise; içgüdülerin doyumuna harcanamayan enerji ile beslenir (Argun, 2004; Yavuzer, 1989).

2.4.2 Hümanist (İnsancıl) Kuram

Carl Rogers ve Abraham Maslow tarafından geliştirilen hümanist kuram, insanı merkeze alıp ve insanın değerli olduğunu vurgulamaktadır. Yaratıcılığa çağdaş bir

bakış açısıyla yaklaşan insancıl kuramı benimseyen psikologlar, psikoanalitik kuramı benimseyenlerin aksine, yaratıcılığın insanın olumlu yanlarıyla ilgili olduğu görüşüne sahiptirler. Bu kurama göre yaratıcılık ilerleyicidir ve yaratıcılık rahat ve kabul edici ortamlarda oluşur (Tanju, 2015; Yavuzer, 1989). Hümanistlere göre insan doğası sürekli mutluluğu arar ve insan uyum içinde yaşamak için bilinçli seçimler yapar (Gülererli, 2014: 35). Hümanistler insanı yok eden yaratıcı ürünlerin karşısındadır. Onlara göre tüm insanlık için geliştirici doyum sağlayacak türde yaratıcı çalışmalara gereksinim vardır (Yavuzer, 1989).

Rogers yaratıcı süreci bir taraftan bireyin benzersizliği dışında gelişen karmaşık ilişkisel bir ürünün ortaya çıkışı; diğer taraftan da maddelerin, olayların, insanların ya da insanların yaşantı koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlar (San, 1977: 21).

Maslow'a göre kendini gerçekleştiren yaratıcılığa sahip kişiler her şeyi yaratıcı yapmaya meyillidirler. Bu tür kişiler fikirlerini özgürce ifade edebilen, içten, doğal kişilerdir. Kendini gerçekleştiren yaratıcılık başarı yerine kişiliği önem verir. Bu yüzden kişilik özellikleri bu tip yaratıcılığın temelinde yer alan en önemli etkidir. Cesaret, özgürlük, kendine güven gibi kişilik özellikleri kendini gerçekleştiren yaratıcılık ihtimalini yükseltmektedir (Sak, 2014: 29). Maslow'a göre kendini gerçekleştirebilen çok az birey bulunmaktadır. Bu durumda yaratıcı birey sayısı da oldukça kısıtlıdır. Çağdaş yaklaşımların hem fikir olduğu görüşe göre yaratıcılık her bireyde az ya da çok miktarda olan bir özelliktir (Kenç, 2001: 27).

2.4.3 Çağrışım Kuramı

Çağrışım kuramının temelleri Hume ve Mill tarafından atılmıştır. Onlara göre fikirler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelidir. Yaratıcılık, bu çağrışımların miktarına ve alışılmışın dışında olmasına bağlıdır. Kuramın önemli isimlerinden Sarnoff Mednick, yaratıcılıkta bireysel farklılıkları ölçen Uzak Çağrışım Testi'ni geliştirmiştir. Mednick'e göre bireylerin yaratıcılıkları farklıdır ve bireylerin yaratıcılık düzeyleri sahip oldukları çağrışımsal hiyerarşilerine bağlıdır. Yaratıcı bireylerin iraksak düşünceye ulaşabilme olasılıkları yüksektir. Örneğin “masa” sözcüğüne düşük düzeyde yaratıcı kişiler “sandalye” gibi kalıplaşmış cevaplar verirken; yaratıcı bireyler kalıplaşmış ifadelerin yanında kalıplaşmışın dışında cevaplar verebilirler (Sungur, 1997: 37). Mednick yaratıcı süreci, belirli bir iş için

gerekli olan ya da belirli koşulları sağlayan bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak yeni bileşimler oluşturma olarak ifade etmektedir. Sarnoff Mednick, yaratıcı çözüme; rastlantı, benzerlik ve aracılık yollarıyla ulaşılabileceği görüşünü savunmaktadır (Yavuzer, 1989: 78).

2.4.4 Gestalt Kuramı

Gestalt kuramcıları, çağrışımçıların aksine, bütünün parçadan önce geldiğini, parçaların bir bütün içinde anlam kazandığı ve bütünün, parçalarının toplamından daha fazla bir şey olduğu görüşünü benimsemişlerdir. Gestaltçılara göre sorun, bir bütün içinde ele alınıp çözüme varılır (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017: 47).

Gestaltçılar yaratıcılık yerine “Üretken Düşünce” ve “Sorun Çözme” ifadelerini kullanmaktadırlar. Gestaltçı düşünürlerin en bilinenlerinden Max Wertheimer’e göre yaratıcı düşünce oluşması için sorunun yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Sorunların düşünürde yarattığı stres ve gerilimler takip edilirse düşünürdeki stres azalacak ve düşünür sorunu çözebilmek için farklı yollara başvurabilir. Bu yapılandırma sorun çözülmeye dek devam eder (Sungur, 1997: 36).

2.4.5 Algısal Kuram

Ernest Schachtel’in geliştirdiği yaratıcı süreç kuramına göre, dış dünya ile ilişki kurma ihtiyacı yaratıcılık için gereken güdülenmeyi sağlar. Schachtel’e göre yaratıcılığın kaynağı; bir nesneyi değişik bakış açılarından ele alabilmeyi sağlayan algısal bir açıklıktır. Bu algısal faaliyet yoğun bir ilgi ile bir aradadır ve geleneksel düşünceyi yönlendiren kurallar tarafından sınırlandırılmaz (Sungur, 1997: 37). Bireyin kültürel değerleri, ilgileri, dikkati, güdüleri, duyarlılığı problemlerin seçici algı aracılığıyla tanınmasında büyük etkiye sahiptir. Diğer bir ifadeyle bireyin algılama kapasitesi geliştikçe yeni formları ve problemleri algılaması ve tanımlaması kolaylaşır (Tanju, 2015: 32).

2.4.6 Bilişsel - Gelişimsel Kuram

David Feldman tarafından geliştirilen kurama göre Piaget’in bilişsel gelişim basamakları ile yaratıcılık arasında yakın bir ilişki mevcuttur. Feldman’ın Piaget’in

bilişsel gelişim basamakları ile yaratıcı başarıma arasında bulunduğu dört benzerlik şunlardır:

- Çözüm karşısı tepki çoğu zaman sürprizlerden biridir.
- Çözüm bir kez başarılıldığında çoğunlukla daha açık ve anlaşılır bir şekilde görülür.
- Sorun üzerinde çalışma sırasında genellikle çözüme doğru çekilme duygusu yaşanır.
- Çözüm bir kez başarılıldığında önemi kalmaz.

Bu benzerlikle Feldman yaratıcılığı, Piaget'in aşamalarının öngördüğü gelişmeyi kapsayan genel zihinsel durumun özel bir durumu olarak ifade etmektedir. Feldman'a göre zihinsel gelişmelerle yaratıcı başarımayı temsil eden bir düşünce ve eylem alanının yeniden örgütlenmeleri arasında bir süreklilik mevcuttur (Sungur, 1997: 41). Bu kuramı savunanlara göre yaratıcılık, eş anlamlı ve zıt anlamlı düşünme, bilgiyi düzenlemede akıcılık, problem çözümede esneklik ve meydana gelen üründe özgünlük olarak ifade edilmektedir (Ülgen, 1990).

2.4.7 Faktöriyalist (Karmaşık) Kuram

Bu kuramın en bilinenleri Cattell ve Guilford'dur. Guilford'un yaptığı çalışmalar sonucunda zekâyı açıklamak için geliştirdiği küp modeli üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; zihinsel işlemler, içerik ve ürünlerdir. Zihinsel işlemler boyutunda bireyin zihinsel etkinliklerini yürüttükleri işlemler yer alırken, içerik boyutunda zihinsel işlemler sırasında kullanılan semboller, şekiller, anlam ve davranışlar gibi materyaller ele alınır. Ürünler boyutu ise bireylerin bilgileri nasıl anladığı ve bilgilere hangi tür yanıtlar verdiği ile ilgilidir. Guilford'a göre bu sınıflamanın en önemli boyutunu yaratıcılıkta da önemli rolü olan zihinsel işlemler boyutu oluşturmaktadır. Bu boyutta bellek, biliş, yakınsak düşünme, değerlendirme, ıraksak düşünme yer alır (Samurçay, 1983: 10; Yıldırım, 2006: 26)). Zekânın bir bölümü öğrenilmiş bilgileri, belleği kapsar; bu verileri yakınsak düşünme ve ıraksak düşünme işler; bu işlem sonucunda öğrenilmiş bilgilere göre daha özgün ve yeni sonuçlar elde edilmesi gerekir (San, 1977). Guilford yaratıcılığı açıklarken yakınsak ve ıraksak düşünme ifadelerini kullanmıştır. Yakınsak düşünme, klişeleşmiş düşünme şeklidir; beklenen, olağan cevaplara yöneliktir. Bu düşünme ile özgün

sonuçlara varılabilir ve verimli olunabilir ancak yaratıcılığın dayanağı ıraksak düşünmedir. ıraksak düşünmede önceden belirlenmiş hiçbir şey yoktur. Kişinin sorunu keşfetmesi, hangi aşamalardan geçeceğini önceden bilmeden yeni, özgün düşünceyi, çözümü ortaya koymasıştır (San, 2008: 21). Guilford'a göre ıraksak düşünme yaratıcı düşünmeyle aynı anlama gelmemektedir. ıraksak düşünme ile oluşan ürünler ne kadar yeni, özgün ve alışılmadıkça o kadar yaratıcıdır. ıraksak düşünmenin akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme özellikleri vardır. Akıcılık; belirli bir sürede üretilen düşünce sayısıdır. Esneklik; kişinin ortaya çıkan değişimlere uyum sağlaması, farklı boyutlarda düşünebilmesidir. Orijinallik; herkesten farklı düşünebilme yeteneğidir. Detaylara girme (Zenginleştirme); bir fikrin çeşitli ayrıntılarla tamamlanması, geliştirilmesi, zenginleştirilmesidir (Güven, 1999).

2.5 YARATICILIK SÜRECİNİN AŞAMALARI

Yaratıcılık sürecini birçok bilim insanı farklı aşamalarla açıklanmış ve farklı modeller geliştirmiştir. En çok kabul gören sınıflama Wallas'ın (1926) 4 aşamalı modelidir. Bu modele göre yaratıcılık süreci; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamalarından oluşmaktadır. Aşağıda bu aşamalar kısaca açıklanmıştır.

2.5.1 Hazırlık Aşaması

Yaratıcılık sürecinin ilk adımı olan hazırlık aşaması konuya ya da soruna odaklanma ile başlar. Bu aşamada konu ya da sorun tespit edilir ve tüm açılardan tanımlanır. Çözüm için gerekli bilgiler toplanır, sınıflandırılır, düzenlenir ve değerlendirilir (Rıza, 1999; Top, 2008; Üstündağ, 2009; Yıldırım, 2003). Bu aşama yoğun bir çaba gerektirdiğinden uzun sürebilir. Kişinin konu ya da sorunla ilgili ne kadar çok bilgi birikimi varsa yeni fikir üretmesi de o kadar kolaydır (Yıldırım, 2003). Beynin sağ alt ve üst bölümleri devrededir sonra sol alt bölüme kaydedilir (Üstündağ, 2009: 10).

2.5.2 Kuluçka Aşaması

Kuluçka aşaması adından da anlaşılacağı gibi bir dinlenme aşamasıdır. Bu aşamada kişi konu ya da sorundan uzaklaşır, konu ya da sorun bilinçaltına itilir. Rıza'nın (1999) ifade ettiği gibi bu aşama hazırlık aşamasında elde edilen bilgilerin mayalandığı aşamadır. Beyin konudan bağımsız başka şeylerle meşgulken de konu ile ilgili çalışmasını sürdürür. Araya giren farklı durumlar ve yaşantılar konu ya da sorunun çözümünde yeni çağrışımlar oluşturabilir. Beyinde konuyla ilgili bütün ilişkiler hemen kurulamayabileceği için bu aşama çok kısa sürebileceği gibi çok uzun zamanda da tamamlanabilir. Beynin sağ alt ve sağ üst çeyrek küreleri aktiftir (Üstündağ, 2009: 10).

2.5.3 Aydınlanma Aşaması

Aydınlanma aşaması kuluçka aşamasındayken bilinçaltında gerçekleşen işlemin sonuca ulaştığı, çözümün fark edildiği aşamadır. "İşte buldum!" ve benzeri ifadeler bu aşamada söylenir. Aydınlanmanın ne zaman ve nerede gerçekleşeceği belirsizdir. Örneğin Arşimet, yer çekimini banyoda keşfetmiştir. Çoban'a (1999) göre hazırlık aşamasında konunun tohumu atılır, kuluçka aşamasında konu gelişir ve aydınlanma aşamasında ise somutlaşır. Bu aşama belirsizliğin sona erdiği aşamadır bu nedenle kişi rahatlar. Aydınlanma, yaratıcılık sürecinde en kısa süren aşamadır. Beynin sağ üst çeyreği aktiftir (Üstündağ, 2009: 10).

2.5.4 Doğrulama Aşaması

Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan fikirlerin hepsi çözüm için yeterli olmayabilir. Bu aşamada bulunan sonuçlar denenir, yeterliliği ve geçerliliği kontrol edilir. Fikirlerin gereksinimi karşılayıp karşılamadığına, hazırlık aşamasındaki ölçütlere uyup uymadığına bakılır. Elde edilen çözüm ya da ürünün yeterli ve geçerli olmadığı durumlarda çeşitli değişiklikler yapılır ve üçüncü aşamaya geri dönlür. Yeterli görülen çözümler ise geliştirilir. Beynin sol yarım küresi bu aşamada devrededir (Rıza, 1999).

Yukarıda, aşamaları açıklanan model, yeni bir fikrin hangi süreçlerden geçerek ortaya çıkarıldığını göstermesi açısından son derece önemlidir. Ancak bu aşamalar

her zaman birbiri ardına gelmeyebilir. Bazen birbiriyle paralel ilerlerken bazen aşamalar arasında geçişler ve geri dönüşler olabilir. (Yıldırım, 2003: 44). Üstündağ'a (2009) göre yaratıcılık sürecinin tüm aşamaları kişinin merak duygusu ile başlamakta ve yine bu merak duygusuyla sürdürülmektedir. Bu nedenle merak ve ilgi yaratıcılığın tüm aşamalarında bulunan vazgeçilmez öğelerdir.

2.6 YARATICILIK TANIMI

Türk Dil Kurumu (2005: 2134) yaratıcılığı, "Yaratıcı olma durumu, yaratabilme, var edebilme yeteneği. Her bireyde var olduğu kabul edilen, onu bir şey yaratmaya iten varsayımsal yatkınlık." olarak tanımlar. Batı dillerindeki karşılığı "kreativitaet, creativitiy" olan yaratıcılık, Latince "doğurmak, yaratmak, meydana getirmek" anlamlarına gelen "creare" sözcüğünden gelir. Anlamından da anlaşılacağı gibi yaratıcılık dinamik bir süreçtir (San, 2008: 13). İnsana özgü bir yetenek olan yaratıcılık, insanlık tarihi kadar eskidir. Önceleri sadece güzel sanatlara ilişkin bir olgu olarak kabul edilmiş, "deha" ya da "tanrısal güçler" şeklinde açıklanmaya çalışılmıştır, ancak günümüzde sanattaki yaratıcılığın yanında bilim ve teknikte yaratıcılıktan da bahsedilmektedir. Karmaşık bir süreç olan yaratıcılık, insanların yaptığı her tür çalışmanın içinde mevcuttur. Sadece sanatsal etkinlikleri etkileyen bir yetenek değil; insanlığın gelişiminin her alanında bulunan temel bir yetenektir (San, 2008). Yaratıcılık, bazen bilimde bir keşif, bazen sanatta unutulmaz bir eser biçiminde karşımıza çıkarken; bazen yeni bir yemek tarifi, bir bahçe düzenlemesi ya da yeni bir oyuncak tasarımı olarak kendini gösterebilir. Yani yaratıcılık, sanat ve bilimde geçerli olduğu kadar değişik yaşam durumları veya insan ilişkileri için de geçerlidir (Öztürk 2004: 78). Kısacası yaratıcılığı yaşamın her alanında görmek mümkündür. Aşağıda yaratıcılık ile ilgili yapılan tanımlardan bazılarına yer verilmiştir.

Yaratıcılık ile ilgili ilk çalışmaları yapan Guilford, yaratıcılığı; düşüncede esneklik, özgünlük, sorunlara karşı duyarlılık olarak tanımlamaktadır. Guilford çalışmalarında yakınsak düşünce ve ıraksak düşünce biçimlerinden bahsetmekte, yaratıcılık için ıraksak düşünmenin önemini vurgulamaktadır (San 2008: 18). Yaratıcılık üzerine pek çok çalışma yapmış, modern yaratıcılığın babası olarak anılan Torrance,

yaratıcılığı problemlere, eksikliklere duyarlı olma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, bilgi eksiklikleri, eksik öğeler, uyumsuzluklar vb. zorlukların belirlenmesi; çözüm arama, tahmin yapma veya eksikliklere yönelik hipotezler oluşturma; bu hipotezleri test etme, değiştirme ve yeniden test etme; sonunda sonuçları iletme davranışlarını kapsar (Torrance, 1965: 664).

Sungur (1997: 15) yaratıcılığı insanda bulunan bir enerji olarak açıklar. Bu enerji, bilgi, deneyim ve dış etkiler sayesinde yaratıcı düşünce olarak ortaya çıkar. Sungur yaratıcılığı tanımlarken; yeniliklere açık olma, kendi benliğinden bir şeyler katma, ilham, hobi, çocuksu yaklaşım, keyif, sınırsız ve ön yargısız düşünme ifadelerine de yer vermektedir. Sungur'a göre yaratıcılık; olaylara herkesten farklı gözle bakmak, farklı bir yaklaşım sergilemek, düzen içindeki farklılıkları fark edip, bu farklılıkları ortaya çıkarmaktır.

Yıldırım'a (2003: 38) göre "Yaratıcılık, gözlem, bilgi, deneyim veya düşüncelerimizi yeni düşünce veya kavramlar üretebilecek şekilde ilişkilendirmektir." Buna ek olarak Beetlestone (1998) yaratıcılığın; betimleme, üretkenlik, özgünlük, yaratıcı düşünme ve problem çözme, evren ve yaratma-doğası öğelerinden oluştuğunu ifade etmiştir (Akt. Yaşar, 2009: 5).

Rıza'nın (1999: 34) tanımına göre "*Yaratıcılık; oluşmuş kalıpların kırılması, yaşantıların açık tutulması, bilinmeyenlere başarılı bir adımın atılması, insanoğlu tarafından izlenen ana yollardan yeni yollara geçilmesi, başka şeylere yol açılacakların ortaya konulması, düşünceler arasında yeni bağların kurulması veya yeni ilişkilerin görülmesidir.*" Çoban'a (1999: 9) göre sorunlara nitelikli çözüm bulmaya yardımcı olan, insana engin bir dünya görüşü kazandıran yaratıcılık bir yaşam tarzıdır, kişinin dünyayı kendine göre yorumlaması, şekil vermesi, düzenlemesi ve geliştirmesidir. Çoban yaratıcılığın yaratma, sentez ve değiştirme olarak üç türü olduğunu ifade etmektedir. Aral (2004: 23) ise yaratıcılığı sorunlara yeni çözüm yolları bulmak, bilinenlerden yeni şeyler ortaya çıkarmak, önceden kullanılmamış yeni bağlantılar kurarak yeni düşünce, tecrübe, ürün ve yaşantı ortaya koymak olarak ifade eder.

Sternberg ve Lubart (1996: 229-230) yaratıcılığın; zekânın, bilginin, düşünme stilinin, kişiliğin, motivasyonun ve çevrenin birleşimiyle oluştuğunu ifade etmektedirler. Üstündağ (2009: 5) yaratıcılığı, "İşte buldum dedirten, tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkinliklerde yeni bir söylemi, davranışı, tutumu, beceriyi, ürünü, yaşam felsefesini vd. ortaya koymayı göze almaktır." şeklinde

tanımlamaktadır. Bayındır'a göre (2013: 4) yaratıcılık, çözümlemeli düşünme yöntemlerini bir amaca yönelik kullanarak ortaya konan ürün tutum ve davranış biçimidir. İnsan yaşamının her döneminde ortaya çıkabilen bir yetenek ve düşüncelerin en serbest halidir.

Yaşamın her alanında yaratıcılığa rastlamak mümkündür, yaratıcılık ile ilgilenenlerin çalıştıkları alanlar da farklıdır. Bu nedenle, tanım ya da betimlemelerinde farklı bakış açıları göze çarpmaktadır. Bazı betimlemelerde “süreç”, bazılarında “ürün” bazılarında da “kişilik yapısı” vurgulanmaktadır. Buna rağmen tüm bu tanım ve betimlemelerde herkesin ortak noktada bulunduğu faktör “çevre” faktörüdür. Çevresel faktörler yaratıcılığı geliştirmekte ya da engellemektedir (Öncü, 1992: 255-259). Bunun yanında yaratıcılık ile ilgili tanımlamalarda bazı ortak anahtar kavramlara ulaşmak mümkündür. Bu anahtar kavramlar; yeni, yenilik, özgünlük, uygunluk, farklılık, yetidir (Aral, 2004: 23; Mangır ve Aral, 1992: 41; Öncü, 1992: 255; Rıza, 1999: 2; San, 2008: 15; Üstündağ, 2009: 2).

Özetle yaratıcılık merakla başlayıp hayal gücüyle gelişen alışılmışın dışında, ürünler ortaya koyabilme ve sorunlara farklı çözüm yolları bulabilme becerisidir. Bireylerin öncekilerin yaptığını tekrar etmek yerine yapacaklarının formunu, şeklini kendisinin oluşturması çabasıdır.

2.7 YARATICI KİŞİLERİN ÖZELLİKLERİ

Yaratıcı insanlar ile ilgili araştırmalar yaratıcı insanların benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Mackinnon öncülüğünde yaratıcı bireylerle yürütülen bir araştırmanın sonucuna göre yaratıcılık için belli bir miktarda zekânın gerekli olduğunu; yaratıcı bireylerin orijinal, bağımsız düşünebilen, hem içsel hem dışsal dünyaya açık, sezgisel, güçlü teorik ve estetik ilgi alanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir (Mackinnon, 1962: 1). Barron ve Harrington'ın araştırma sonuçlarına göre yaratıcılığı yüksek bireyleri içsel motivasyon sahibi, farklı bakış açıları ve farklı ilgi alanları olan, enerjisi yüksek, risk almaktan çekinmeyen, bağımsız olarak karar verebilen, özgüven sahibi, sorgulayıcı bireyler olarak tanımlamıştır (Barron ve Harrington, 1981: 16). Yaratıcı bireyler karşılımlarına çıkan engelleri aşmak ve belirsizlikleri ortadan kaldırmak için istekli, meraklı, sabırlı, risk almaktan

çekinmeyen, öz yeterlik sahibi kişilerdir. Deney ve buluş yapma konusunda yetenekli, maceracı, hayal kurabilen, araştırmacı, sentezci yargıya ulaşabilen kişiliklere sahiptirler (San, 2008; Sternberg, 2006). Sorunlara yeni ve uygun çözümler bulmak için gereken zihinsel hareketliliğe, doğru sorular sorup sorunları tespit etme yeteneğine, var olan bilginin ötesine gitme isteğine, kuvvetli bir içsel motivasyona ve tutkuya sahiptirler. Bunlara ek olarak başarısız olmaktan da çekinmezler (Rowe, 2004/2007: 47). “Alışılmamış düşünceleri, alışılmamış açıklıkta ve kısaca anlatan, önemli buluşlar yapan, yeni bakış açıları, yargılar ve içgörüler oluşturan, özgün yollarla ve yazılarla dünyaya açıklayan ve bu yolla kültürü değiştiren kişilerdir” (Üstündağ, 2009: 36).

Sak (2014) Davis, Tardif ve Sternberg’in çalışmalarından yaratıcı kişilerin özelliklerini; orijinal, yüksek zekâyâ sahip, yaratıcılığın farkında, sıra dışı ve mantıksal düşünen, sorgulayan, bilgili deneyimli, bağımsız karar veren, risk alan, enerjik, meraklı, espritüel, bilinmeye karşı ilgi duyan, hayal gücü gelişmiş, sanata duyarlı, açık görüşlü, içedönük, sezgisel, duygusal ve etik değerlere sahip olarak özetlemiştir. Çoban (1999) yaratıcılık düzeyleri yüksek kişileri diğerlerinden ayıran özellikleri; bağımsızlık, merak, çaba, yoğunlaşma, bilgi, risk, motivasyon, sorunlara duyarlık, esneklik, akıcılık, orijinallik, sezgi, hayal gücü, çelişkiler olarak sıralamaktadır. Bu özelliklerden yola çıkarak yaratıcı bireyleri; meraklı, açık fikirli, olaylara iyi yönden bakabilen, özgüven sahibi, hırslı, güçlükler ve bilinmezler karşısında pes etmeyen, şüpheli, yılmadan çalışan, kavramlara farklı bakış açılarından yaklaşabilen, tarafsız, içsel motivasyon sahibi ve yaratıcılık ile ilgili etkinliklerden keyif alan kişiler olarak ifade etmek mümkündür.

2.8 ÇOCUKTA YARATICILIĞIN GELİŞİMİ

Çocukta yaratıcılık doğumla başlarken, gelişmesi yaratıcılığını keşfeden kişi ile başlamaktadır (Bayındır, 2013: 43). Yaratıcılığın gelişmesi kişinin diğer gelişimlerinden farklıdır. Bu nedenle anne baba ve eğitimcilerin çocuğun yaş düzeylerine göre gösterdikleri yaratıcı düşünme özelliklerini bilmeleri önemlidir. Bu özellikleri bilen anne-baba ve eğitimciler çocukları daha iyi anlar, iletişim kurar ve eğitim verirler. Yalnız her çocuğun yaratıcılığı kendine hastır. Bunun için her

çocuğun yaratıcılığı kendi özellikleri içinde değerlendirilmelidir (Ömeroğlu, 1990). Çocuklar, yaratıcılıkları erken dönemlerden itibaren desteklendiğinde çocukluk ve sonrasında yetişkinlik döneminde daha başarılı, üretken ve verimli kişiler olarak yetişeceklerdir. Bu nedenle çocuklarda bulunan yaratıcılığa olumlu yaklaşılmalı ve yaratıcılıkla ilgili tüm çabaları yetişkinler tarafından desteklenmelidir (Çetin, 2015: 89). Araştırmalar uygun ve doğru eğitim ortamlarının, uygun materyallerin ve yaratıcı yöntemlerin yaratıcılığı geliştirebileceğine dair benzer bulgular içermektedir (Orhon, 2014: 21).

2.8.1 Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığın Gelişimi (0-6 YAŞ)

Yaratıcılık hayatın ilk yıllarında annenin bebeği ile oynadığı oyunlarla kendini belli eder (Mangır ve Aral, 1992: 42). Yaratıcı davranışın ortaya çıkıp gelişmesinde anne ya da anne yerindeki kişi ile olan ilişki büyük öneme sahiptir. Çocuk oyun oynadığı sırada yaratıcılığı en yüksek seviyeye ulaşmaktadır. Çocuklar doğdukları andan itibaren çevrelerinde duydukları sesleri, gördükleri hareketleri taklit etmeye başlarlar. Zamanla ve yaşla beraber hayal gücü ve yaratıcılıkları da gelişim göstermeye meyillidir (Pala, 1999: 24).

0-2 yaş arası dönemde çocuk, bir yaşındayken çevresindeki uyaranlara tam olarak hâkim değildir. El çırpma, vurma gibi basit oyunlar oynamaktadır. İki yaşına doğru çevresini keşfetmeye başlar, nesnelere tanır ve türüne göre kullanmaya başlar (Bozoklu, 1994: 19). 2-4 yaş arası dönemde çocuk, yaşantıları ile yaşantılarının sözel ve hayali oyunlarla tekrarları vasıtasıyla dünyayı öğrenir. Bağımsızlık duygusu gelişir, her şeyi kendisi yapmak ister böylece kendi yeteneklerine güvenmeye başlar. Yaşadığı dünyayı keşfederken bunun yanında dünyaya uyum sağlamayı da öğrenirler bu nedenle anne babalar çocuklarıyla beraber yaşadıkları dünyayı keşfetmelidirler. Bu dönemde çocuklara hazır oyuncaklar yerine hayal gücünü geliştirici bloklar ve tuz seramiği verilip kendi başlarına bir şeyler yapmaları için cesaretlendirilmelidirler (Ömeroğlu ve Turla, 2001: 51). 4-6 yaş arası dönem çocuğun kendi yeteneklerinin farkına vardığı dönemdir. Kişiliği oluşmaya başlayan çocuk kendini başkalarından farklı görmeye başlar. Başkalarının söylediklerini ve yaptıklarını dikkate alır bunun yanında kendi planları, korkuları, ihtiyaç ve ümitlerini de tartışır. Büyüyen çocuğun çevresi arasında giderek artan karşılıklı etkileşim sonucu yaratıcı etkinlikler ortaya

çıkılmaktadır. Büyüdükçe okulun, toplumun, kültürün çocuğa etkileri kendini göstermeye başlar (Mangır ve Aral, 1992: 43).

2.8.2 İlkokul Döneminde Yaratıcılığın Gelişimi (6-12 YAŞ)

Yaratıcılığın gelişmesi için kritik bir dönem olan ilkokul yıllarında çocuk aileden ayrılarak daha fazla uyarıcılarla etkileşim halindedir. Bu durum çocuğun yaratıcılığının gelişmesine katkı sağlayabilir (Süzen, 1987: 20). 6-8 yaş arası dönemde çocuğun hayalleri gerçeğe yönelmiştir. Çocuğun yaptığı resim gerçeği yansıtır ancak gördüklerinden çok düşündüklerini çizerler. Bu dönem okul ortamı ödüllendirici ve cesaretlendirici ise öğrenmek onlar için keyiflidir. Yetişkinler kısıtlamadıysa merakları devam eder. Bu dönem çocuğu için rol oynama ve yetişkin etkinliklerine katılmanın büyük önemi vardır. 8-10 yaş arası dönemde çocuklar kendilerini güçlü kahramanlarla özdeşleştirirler, becerilerini ve hayal güçlerini arkadaşlarına yardım etmek için kullanmaya teşvik edilebilirler. Bu dönemde çocuğa orijinal fikirlerini ve yaratıcılıklarını göstermeleri için fırsatlar verilmelidir. Çocuğa öğrendiklerini kullanabilme imkânı verilmeli, çocuğun güçlü yönleri gösterilip her durumda en iyi olamayacağı belirtilmelidir. 10-12 yaş arası dönemde çocuklar keşiflerden hoşlanır. Kızlar kitaplar ve taklit oyunlarla keşif yaparken erkekler kendi deneyimleri aracılığıyla keşifler yaparlar. Okumak çocuklar için çok önemlidir; uzun süre okuyup düşünebilirler. Bu dönemde çocuklar her şeyi denerler bu nedenle çocuğa keşfetmesi, düşüncelerini yapılandırması, okuması ve deneyimlerini paylaşması için imkân tanınmak gerekir (Ömeroğlu, 1990: 29-30).

2.8.3 Ergenlik Döneminde Yaratıcılığın Gelişimi (13-19 YAŞ)

Bu dönemdeki çocukların yeni ilgi alanları ortaya çıkar, hobileri gelişir. Arkadaşlık ve akran ilişkilerinde artış görülür. Anne baba ve öğretmenler ergenin hayallerini bilimsel ve edebi üretime yönlendirmelidirler. Okullardaki zihinsel ve fiziksel çalışmalar aracılığıyla ergenlerin araştırmacı, keşifçi ve meraklı yönleri ortaya çıkarılmalıdır. Bireyde, ergenliğin son döneminde üniversite yaşantısıyla beraber soyut, mantıksal ve yaratıcı düşünce yapısında gelişme görülmektedir. Bilgisayar ve internet sayesinde zengin ve çeşitli bilgiye ilk elden ulaşan bireyde düşünceler çeşitlenmektedir (Argun, 2004: 54).

2.9 YARATICILIĞI ETKİLEYEN ETMENLER

Yaraticılığı etkileyen pek çok faktör vardır. Yaraticılığı daha iyi anlayabilmemiz için bu faktörlerin yaraticılık üzerindeki etkileri ele alınacaktır. Yukarıda yaraticılığı etkileyen kişilik özellikleri açıklandı bu bölümde ise zekâ, yaş, cinsiyet, aile, kültür, çevre, eğitim, okul ve öğretmen faktörlerini ayrıntılı olarak ele alacağız.

2.9.1 Yaraticılık ve Zekâ

Zekâ ve yaraticılık kavramları sıklıkla karıştırılmaktadır ancak bu iki kavram birbirinden oldukça farklıdır (Açıkgöz, 2003: 51). Zekâ ve yaraticılık bireyin doğuştan sahip olduğu yeteneklerdir. Uygun koşullar ve eğitim sayesinde her iki yetenek de keşfedilip geliştirilebilir (Ömeroğlu, 1986: 1; Aral, 2004: 139). Samurçay (1983) çalışmasında zekâ ile ilgili tanımlamaların bazı noktalarını temel alarak zekâyı açıklamaya çalışmıştır. Samurçay'a göre zekâ, yeni şeyleri hızlıca öğrenme, sembolleri, soyutlamaları ve bağlantıları anlama ve kullanma, yeni ve karmaşık bileşimler icat etme, düşüncüyü belirli bir doğrultuda tutma, farklı verileri kontrol etme ve eleştirme yeteneğidir. Yaraticılık ise, "Az çok bir amaca yönelik, yeni ve orijinal fikirler, ürünler, bileşimler ortaya koyabilme kapasitesidir.". Tanımlara bakıldığında yaraticılık ve zekâ arasında bir ilişkinin var olduğu söylenebilir ancak bu konuda yapılan araştırmalarda sonuçların farklı olduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar yaraticılığın zekâdan bağımsız olduğu sonucunu bulmuşlardır. Buna göre; yaraticılık ve zeka arasında yüksek bir korelasyon olmadığı yani yüksek zekaya sahip bireylerin daha yüksek yaraticılık düzeyine sahip birey demek olmadığı söylenebilir (Getzels ve Jakson, 1962; Torrance, 1962; Wallach ve Kogan, 1967; Akt, Çoban, 1999, 32-33), (Hargraves, 1977; Mc Kinnon, 1962, Akt. Sungur, 1997: 54). Literatürde yaraticılık ve zekânın birbiri ile ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. (Barron ve Harrington, 1981; Sternberg, 1985, Akt. Çoban, 1999, 33). Yaraticılık ve zekâ arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalar incelendiğinde bir eşik değerden bahsedildiği göze çarpar. Bu değer yaratıcı olabilmek için sahip olunması gereken minimum IQ değeridir. Bazı araştırmalar sonucu yaraticılık için gereken bu değeri 120 IQ olarak bulunmuşur (Barron, 1963, 1969; Getzels ve Jakson, 1962; Torrance, 1962, Akt. Sak, 2014, 19).

Sonuç olarak yaratıcılık ve zekânın birbirleriyle ilişkili ancak birbirinden farklı kavramlar olduğu söylenebilir. Yaratıcılık için belli bir düzeyin üstünde zekâ gerekir. Yüksek yaratıcılık düzeyine sahip bireyin yüksek zekâyâ sahip olmayabileceği gibi yüksek zekâ düzeyine sahip bireyler yüksek yaratıcılığa sahip olmayabilirler. Yüksek düzeyde zekâyâ ve yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip bireyler tespit edilse de genelleme yapılamamaktadır (Samurçay, 1983; San, 2008).

2.9.2 Yaratıcılık ve Yaş

Yaratıcılıkta hayal gücü büyük önem taşımaktadır. Çocuklar sınırsız hayal gücüne sahip oldukları için çocukluk döneminde yaratıcılıkları ön plandadır. Yaş ilerledikçe kişi tecrübe kazanır buna bağlı olarak yaratıcılığın artması beklenir ancak bu durum yakın yaş aralıkları için geçerlidir. Yaşın ilerlemesiyle yeterli düzeyde yaratıcılık eğitimi almayanların yaratıcılıkları azalmaktadır. Yine yaşın ilerlemesiyle bireylerin yaratıcılığını kısıtlayan ve engelleyen yasa, kural, yönetmelik ve sınırlılıklar da artmaktadır. Bu kısıtlamalar, olgun ve yaşlıları çocuklardan daha çok etkilemektedir. Bu nedenle yaratıcılık ile yaş arasında yüksek bir korelasyon beklenmemelidir (Rıza, 1999). Benzer bir görüş çocuklarda yaratıcılığın 5-6 yaşlarına kadar oldukça yüksek düzeyde olduğu, okul çağı ile birlikte yaratıcılık düzeylerinde düşüş yaşandığını ifade etmektedir. Ancak bu düşüş okul, aile ve çevre desteğiyle engellenebilmektedir. Yaratıcılık ve yaş arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik yapılan pek çok araştırmaya bakıldığında; yaratıcılığın tohumunun çocuklukta atıldığı ürünün ise bireysel yaratıcılığın en yüksek olduğu dönem 30-40 yaşları arasında alındığı görüşü ön plana çıkmaktadır (Çoban, 1999). Erikson da ürün olarak yaratıcılığı yetişkin insanların bir özelliği olarak ifade eder. Ona göre yetişkin bireyler üretken ve yaratıcıdır. Yaratıcı bireyler orta yaş dönemlerinde en iyi ürünleri ortaya çıkarırlar. Orta yaşta en üst noktaya ulaşan yaratıcılık ileri yaşlara kadar devam etmektedir. Yaratıcılık gibi öznel bir konuda kesin bir yaş sınırının olması zor hatta imkânsızdır (Sungur, 1997: 56). Yaratıcılıkta süreklilik mümkündür ve yaratıcı faaliyetler vasıtasıyla yaratıcılık geliştirilebilmektedir. İlerlemiş yaşına rağmen yaratıcılığını sürdüren kişilere rastlamak mümkündür bu durum yaşın yaratıcılığa engel olmadığı bir göstergesidir (Rowe, 2004/2007). Sak (2014: 91), yaratıcılıkta üretkenlik düzeyini kronolojik yaşın değil mesleki yaşın etkilediğini ifade eder.

Yaratıcı üretkenlik için bireylerin kaç yaşında olduğundan çok mesleklerinde aktif olarak kaç yıl çalıştıkları önemlidir.

2.9.3 Yaratıcılık ve Cinsiyet

Tarihe bakıldığında meşhur olmuş kadın filozof, bilim adamı, mucit, şair, yazar ve sanatkâr sayısı erkeklere oranla oldukça düşüktür. Bu duruma toplumların kadına verdiği düşük değer sebep olmaktadır. Kadınların sorumlulukları onları sınırlandırmaktadır (Rıza, 1999: 24). Yaratıcılıkta cinsiyetler arası farklılaşmaların çoğunun sosyal yapı kaynaklı olduğu söylenebilir. Kadınların çalışma koşulları erkeklere göre daha karmaşık yapıdadır. Toplumun kadına yüklediği rolü yerine getirirken herhangi bir konuya yoğunlaşması engellenir ve yaratıcılığı da etkilenir (Çoban, 1999: 41). Ayrıca yine toplum tarafından cinsiyet rollerine yönelik aşırı vurgular ve yanlış tutumlar yaratıcılığı olumsuz etkilemektedir (Akdoğan, 1999). Yaratıcılık ve cinsiyet arasında ilişki olup olmadığına yönelik yapılan araştırmalarda kullanılan testler, örneklem ve araştırma desenlerine göre farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Cinsiyet kültürel değişkenlere büyük ölçüde bağımlıdır.

2.9.4 Yaratıcılık ve Çevre

Yaratıcılık doğuştan gelen bir yetenek olduğuna göre yaratıcılığın ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlayan şartlar ve deneyimler olmalıdır. Çocuklar yaratıcı faaliyetleri yoktan oluşturamazlar; onlara ilham verecek kaynaklara ve deneyimlere ihtiyaçları vardır. Çevresel etmenler; insanlar, mekânlar, nesnelere ve deneyimlerdir (Fox ve Schirmacher, 2014: 8). Yani çevre insan davranışları üzerinde etkiye sahip, genetik olmayan bütün etmenleri kapsar (Pala, 1999: 27). Çevrenin yaratıcılık üzerinde zekâdan daha fazla etkisi vardır (Rıza, 1999: 20). Kişinin çalıştığı yerin sosyal ve organizasyonel içeriği yaratıcılığı etkilemektedir (Rowe, 2004/2007: 37). Yaratıcılık üzerinde çalışılan ortamın aydınlığı, genişliği, sıcaklığı, ortamdaki nesnelere, renkler, şekiller, gürültü vb. fiziksel çevre unsurlarının yaratıcılık üzerinde dolaylı da olsa etkisi olduğu söylenebilir (Ertekin, 2004: 20). Sosyal çevrenin yaratıcılığa etkisi daha fazladır. İnsan davranışları çevreden destek görürse gelişir. Yaratıcılık da iş birliği ve güven olan çevrede gelişim imkânı bulur. Fikirlere saygı gösterilen, fikirlerin harekete geçirilebildiği, farklılıklara saygılı, yeniliğin ve öğrenmenin motive edildiği,

hatalar karşısında hoşgörölü ve takdir yaratıcılığı olumlu etkilemektedir (Yıldırım, 2003). Özetle; çevrenin, kaynak zenginliği, tolerans, beklentiler ve ılımlılık gibi yaratıcılığı destekleyen anahtar özellikleri olduğunu söyleyebiliriz (Sak, 2014). Çocuk, içinde yaşadığı çevrenin ürünüdür. Yetersiz çevre koşulları çocuğun merakını gideremez bu durum çocuğun gelişimini ve yaratıcılığını olumsuz etkilemektedir (Pala, 1999).

2.9.5 Yaratıcılık ve Aile

Yaratıcılığın tohumları ailede atılmaktadır bu nedenle ailenin çocuğun üzerindeki etkisi inkâr edilemez. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren çevresinde olup bitenleri merak eder ve sorular sorar, hayaller kurar ve hayallerini denemek isterler. Bu durumda çocuğuna olumlu yaklaşan aileler yaratıcılığı desteklerken, çocuklara sınır koyan, hayallerine müdahale eden anne ve babalarsa onların merakının sönmesine sebep olabilirler (Çoban, 1999: 39). Küçük yaşlardan itibaren çocukların hayal gücüne ve yaratıcılıklarına önem verilmesi önemlidir. Baskı kurmadan verilen eğitim, onların daha rahat, daha esnek ve daha yaratıcı olmalarına yardımcı olur. Kendileri gibi davranmasına izin verilen çocuklar, uygun ortamlar da mevcutsa, daha rahat bir şekilde gelişme imkânı bulurlar (Kasatura, 1998: 47). Bu nedenle yaratıcılık, doğumdan itibaren desteklenmesi gereken bir süreçtir (Turla, 2004: 23). Birçok anne baba küçük yaşlardaki çocuklarının fantezilerine müdahale eder bu durum onların meraklarını söndürmeye yarar. Çocukta fantezi normal bir durumdur. Bu nedenle çocukların hayal güçlerini geliştirecek ortamlar engellenmemeli aksine teşvik edilmelidir. Çocuklar yaratıcı olabilmek için olaylara, nesnelere ve olgulara ilişkin soru sormaya yatkındırlar. Bu durum anne babaların canını sıkabilir. Bazı yetişkinler alışılmamış fikirleri nasıl ele alacaklarını, nasıl cevaplayacaklarını bilemezler ve yaratıcı davranışları düşmanca yorumlayabilirler. Bu yaklaşım oldukça yanlıştır. Yaratıcı bireyler motive edilmek isterler. Yetişkinler çocukların merak, soru sorma, araştırma ve denemeler yapma isteğini kırmamalı, onlara daha ılımlı yaklaşmalıdır (Sungur, 1997). Yaratıcılık düzeyi yüksek bireylerin aile ortamları entelektüel ve birçok bilginin elde edilebileceği materyallerle doludur. Bu ortamda yetişen çocuğun, anne babalarının çevreyi keşfetme, yenilik ve fikirleri deneme, karar verme konusunda serbestlik tanımları sayesinde yaratıcılıkları gelişme imkânı bulur (Çoban, 1999: 39). Yaratıcılıkla ilgili araştırmalara göre; yaratıcı kişiler

genellikle ailede ilk doğum sırasına sahip çocuklardır (Sungur, 1997: 180). Demokratik tutuma sahip ailelerin çocukları yaratıcı olmaya daha yatkındır. Otoriter ve aşırı koruyucu ailelerde çocukların yaratıcı olma şansları ise sınırlıdır (Argun, 2004: 158). O halde, anne ve babanın bazı tutum ve davranışlarıyla yaratıcılık geliştirilebilir ya da öldürülebilir de. Yaptıkları şeyi doğru yapmaları için çocuklara karşı ısrarlı olma, çocukları hayal kurmayı bırakıp gerçekçi olmaya zorlamak, onları sürekli başkalarıyla karşılaştırmak ve meraklarını kırmak çocuklardaki yaratıcılığı köreltmektedir (Özden, 2005: 203).

2.9.6 Yaratıcılık ve Kültür

Her birey bir kültürün içinde yaşamaktadır. Toplumun bireylere karşı tutumları, onları kısıtlama ya da özgür bırakma durumları yaratıcılıklarının şekillenmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Çetin, 2015). Birey içinde bulunduğu kültüre göre yaratıcı potansiyelinin tamamını ya da bir kısmını kullanma imkânını bulabilir. Bir toplumda yaratıcılığın ortaya çıkabilmesi için yasakların azaltılması, toplumsal yapının bireylere araştırma, kendini ifade etme ve kendisi olma özgürlüğünü sağlaması gerekir. Yasaklamaların ve katı kuralların olduğu toplumlarda yaratıcılık körelmesi kaçınılmaz olur (Memduhoğlu ve diğerleri, 2017).

2.9.7 Yaratıcılık ve Okul

Yaratıcılığın ortaya çıkması ve gelişmesi üzerinde çevre önemli bir etkiye sahiptir. Okul da okul çağına gelen her çocuğun zamanının çoğunu geçirdiği ve etkilenmesinin kaçınılmaz olduğu bir çevredir. Bu nedenle okulda yaratıcılığı geliştirmeye imkân tanıyacak ortamların hazırlanmasına önem verilmelidir (Açıkgöz, 2003: 24). Okulda bireysel farklılıklara önem verilmemesi, bütün çocukların aynı programı öğrenmeye zorlanması, sınıfların kalabalık oluşu, yüklü programlar, ezberle dayalı eğitim, katı kurallar ve sınavlar yaratıcılığı engelleyen olumsuz durumlardan bazılarıdır (Rıza, 1999: 27). Okullarda fiziksel koşullar, yaratıcılığın desteklenmesinde çok büyük önem taşımaktadır (Turla, 2004: 27). Düzenli, temiz, yeterince ışık alan, havalandırılmış bir ortam kişide güven uyandırmakta ve yaratıcı bireyler yetişmesine imkân sağlamaktadır. Öğrencilerin özerklik ve girişim özelliklerini, meraklarını destekleyen, soru sormalarını özendirir; öğrencilere

benzetme, ilişki kurma ve yaratmaları için zaman tanıyan, keşfetme, analiz ve sentez yapma gibi görevlere yönlendiren bir kurumsal yapıya sahip olmalıdır. Yaratıcılık güven ortamında gelişebilir (Kurnaz, 2011: 18). Okul çocuğa gerek fiziksel donanım gerekse oluşturulan okul iklimi ile bu ortamı sunmalı ve yaratıcılığın gelişmesine destek olmalıdır.

2.9.8 Yaratıcılık ve Eğitim

Bireyde yaratıcılığı geliştirmede anne baba ve eğitimcilere önemli görevler düşmektedir (Ülgen, 1995: 50). Çünkü ailede başlayıp okulda devam eden eğitim yaratıcılığın gelişmesinde olduğu kadar körelmesinde de etkilidir (Çoban, 1999: 37). Geleneksel eğitim yakınsak düşünceyi geliştirmekte bu durum ıraksak düşünme ve yaratıcılığın körelmesine neden olmaktadır. Değişen dünyada belli kalıplar içinde kalarak çağa yetişmek mümkün değildir; yaratıcılığın desteklendiği yeni eğitim anlayışlarına ihtiyaç vardır. Eğitim sayısız bilginin üstesinden gelebilecek, bilgiler arasındaki etkileşimi görebilen, bağımsız düşünebilen, doğru sorular soran, disiplinler arası cevaplara, ıraksak ve eleştirel düşünmeye yönelen öğrenci yetiştirmeyi hedeflemektedir (San, 1997: 24). Yaratıcı bir eğitimde öğrenciyi iyice tanımak önemlidir. Bununla birlikte yaratıcılığın öğrenciler tarafından iyice anlaşılması gerekmektedir. Çünkü bireylerin yaratıcı düşünebilmeleri için bireylerde yaratıcılık bilincinin oluşması gerekmektedir. Eğitimin amacı bireyde yaratıcı tutumlar kazandırmak (Öztürk, 2004: 79). Çağdaş eğitim, çocukta merak etme, gözlem, buluş yeteneklerini geliştirmeyi hedefler. Geleneksel eğitim ise çocukta ezbercilik, verilenlerin aynen tekrarlanması, deney yoksunluğunu içerir; yaratıcılığı köreltir ve engeller (Ömeroğlu ve Turla: 2001: 51). Yaratıcılığın gerçekleştirilmesinde öğrenci merkezli eğitim öğretmen merkezli eğitime göre daha etkilidir (Rıza, 1999: 31). Eğitim sistemi insanların yaratıcılığını engellemeye yönelik değil ortaya çıkarmaya yönelik olarak düzenlenmelidir (Temizkalp, 2010: 3). Ayrıca yaratıcı eğitim için yaratıcı anlayışla yetiştirilen öğretmenler de gerekmektedir (San ve Güleriyüz, 2004: 9).

2.9.9 Yaratıcılık ve Öğretmen

Yaratıcılık becerisinin gelişimi için eğitim ve okulun ne kadar önemli olduğundan bahsettik. Eğitimin ve okulun sınıflardaki temsilcileri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutum ve davranışları pek çok durumu etkilediği gibi yaratıcılık faaliyetlerini de olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Okul ortamında öğrenci kendini özgür hissetmelidir. Öğrenciler en olmadık fikirlerini ifade edebilmeli, saçma olarak nitelendirilebilecek düşüncelerini açıklamaktan çekinmemelidir. Öğretmenler kendi mantıklarına ters düşse bile sınıf ortamında öğrencilerin farklı fikirler gelişmelerini teşvik etmelidirler. Çünkü öğretmen özgün, yeni, tutarlı fikir ve ürünleri teşvik edici bir tutum sergilediğinde öğrencilerde bu tür tutum ve davranışların ortaya çıkması kolaylaşacaktır (Özden, 2005: 189). Bu nedenle öğretmenler yaratıcı etkinliklerin önemini anlamalı, yaratıcı etkinliklere önem vermeli ve yaratıcı etkinliklere sınıfta yer vererek öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik etmelidirler (Fox ve Schirmacher, 2014: 10). Yaratıcı öğrenme otoriteden öğrenmeden daha etkilidir (Sungur, 1997: 34).

Öğrencilerin pasif durumda olduğu yani, sıralarında oturup ders dinlediği ve soruları cevapladığı bazen de öğrendiklerinden sınav olduğu ortamda geniş düşünce yapısına sahip, farklı düşünebilen, problemlere yeni çözümler bulabilen, yaratıcı bireylerin yetişmesini düşünmek zordur. Öğretmen yönetmek ya da müdahale etmek yerine yönlendirme, organize etme, yaratıcılığı ortaya çıkarmaya yardımcı davranış ve konuşma tarzını benimsemelidir. Öğrenciyi farklı yolları denemeleri için yönlendirmeli, düşünmeye ve araştırmaya sevk edip yaratıcı sürecin içine çekmelidir (Çellek, 2001).

Bireysel yaratıcılığın oluşmasını sağlayan kişilik ve zekâ ile bireysel yaratıcılık üzerinde etkisi bulunan yaş, cinsiyet, kültür, çevre, aile, okul, eğitim ve öğretmen faktörlerinin yaratıcılığa etkilerine bahsettik. Bunlara ek olarak çocukluk etkeninden de bahsedilebilir. Yaratıcı bireyler çocukluklarını kaybetmeyip oyun oynamaya devam eden kişilerdir. Yaratıcı oyunlar bireysel yaratıcılığın gelişmesini sağlamaktadır (Çoban, 1999: 44).

2.10 YARATICILIĞI ENGELLEYEN FAKTÖRLER

Yaratıcılığı engelleyen faktörleri; bireysel engeller, örgütsel engeller, toplumsal engeller, kültürel engeller, öğrenilen engeller, yüklü program engeli olarak altı başlıkta ele alacağız.

2.10.1 Bireysel Engeller

Bireysel engeller, insanların kendilerinden kaynaklanan engellerdir; bu engelleri kişi bilinçli ya da bilinçsiz olarak kendi oluşturmaktadır. Top'a (2008) göre bireysel engeller; sosyal ve psikolojik nedenler, bilgi, anlayış ve güven eksikliği, farklı hedef ve değerlendirmeler ile işsizlik korkusudur. San ve Gülerüz'e (2004: 5) göre içsel özgürlükten yoksun olma; yetersiz bilgi; güvensizlik; belli bir otoriteye bağımlı olma; aşırı mükemmeliyetçi olma; akıl, mantık, sağ beyin ve akademik zekânın baskın olduğu eğitimden geçmiş olma; yanlış yapmaktan, yenilgiye düşmekten, alay edilmekten korkma yaratıcılığı engellemektedir.

2.10.2 Algısal Engeller

Algısal engeller; problemi ayırmada, uzak ilişkileri görmede, açık değerlendirme yapmada, neden ve etki arasındaki değerlendirmede yaşanan güçlükler ve problemi gereğinden fazla daraltmanın sebep olduğu güçlükler ile gözlem sırasında duyuların tamamını kullanmada başarısızlık ve terimleri tanımda yaşanan yetersizliklerdir (Ülgen, 1990: 16).

2.10.3 Duygusal Engeller

Bireylerin kendini aptal yerine koyma ve hata yapma korkusu, düşünmede esnekliğin olmayışı, akla gelen ilk düşüncüyü kabul etme, hemen başarıya ulaşmak için aşırı güdülenme, güvence için bir istek, bağımlılık, meslektaşlarına güvensizlik, denetimden korkma, bir problemi veya bir işi tamamlamada dürtü yetersizliği duygusal engellerden bazılarıdır (Ülgen, 1990: 16).

2.10.4 Toplumsal Engeller

Her birey belli bir ortamda doğar, büyür ve gelişir. Bu süreçte birey toplumun değer yargılarıyla donanır, o toplumun bir ferdi haline gelir. Yani toplumun değer yargıları, düşünce yapısı zamanla bireyi etkiler ve biçimlendirir (Gökalp, 2016: 30). Toplumun benimsediği değerler yaratıcılığın gelişimini olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Bazı toplumlar yeniliklere karşı önyargılı yaklaşır ve yenilikleri hoş karşılamazlar. Değişikliğe ve yeniliğe açık toplumlar yaratıcılığı destekleyip, geliştirebilirken; cezalandırma, toplumdaki dışlama gibi topluma uyma baskıları şiddetine göre yaratıcılığı destekleyebilir ya da engelleyebilir (Çavuş, 2006: 99). Bir toplumda uyumculuğun olması yaratıcılık için engel teşkil etmektedir. Bu toplumlarda fantezi ve hayal kurmak zaman kaybı hatta çılgınlıktır, oyun yalnızca çocuklar içindir, sorunlar matematiksel düşünce ya da para ile çözülür, sorunların tek ve doğru bir çözümü bulunmaktadır. Bu toplumlarda “Akıl, mantık, sayılar, yararlılık, başarı iyidir; sezgi, heyecanlar, saçma düşünce, yanılma, başarısızlık kötüdür. “ anlayışı hâkimdir (Sungur, 1997: 278). Yaratıcılığı güçlendirmek isteyen toplumlar bireylerine araştırma, kendini ifade etme, çalışma ve kendisi olma özgürlüğünü veren toplumlardır. Yasaklarla dolu toplumlarda yaratıcılığın gelişme imkânı yoktur (Üstündağ, 2009).

2.10.5 Örgütsel Engeller

Bireylerin çalıştıkları kurumlardan kaynaklanan engeller yaratıcılık üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir. Değişime direnen bir yönetim, kurulu düzene olan bağlılık, üstlerin astlara olan güvensiz tutumu, eski modellerin baskıları yaratıcılık için engel teşkil etmektedir. Bu örgütlerde toplumsal uyumculuğu savunan basmakalıp yargılar hâkimdir (Sungur, 1997: 276). Yöneticilerin bireylere yönelik tutumları, farklılıklara karşı hoşgörüsüz yaklaşım, kariyer, statü ve yeteneklerin tehdit edilmesi, risk almaktan uzak durma, aşırı rasyonel anlayış, merkezîyetçi ve bürokratik oluşum, başarısızlık korkusu, esnek olamama ve yanlış özendirmeler de örgütte çalışan bireylerin yaratıcılığını olumsuz etkilemektedir (Durna, 2002).

2.10.6 Kültürel Engeller

Kültürel engeller öğrenilmiş ve zaman içinde kazanılmış alışkanlıklardır. Gelenek-görenekler, kültüre uymaya yönelik baskılar, beklentiler kültürel engellerdendir (Özden, 2005: 201). Kültürel değerlere uymayan düşünce ve davranışlara ön yargıyla yaklaşılabilir. Tutucu yapıdaki toplumlar, klasik ve geleneksel anlayışı benimsemiş, yeniyi ve yeniliğe şüpheyile yaklaşan kültürel yapılar yaratıcılığı engellemektedir (Memduhoğlu ve diğerleri). Torrance, farklı kültürlerden çocuklarla yürüttüğü bir çalışmada kültür yetersizliği olan çocukların kendilerini ifade etmede, duygusal tepkilerde, hayal güçlerinde yoğun yaratıcılıkları olduğunu gözlemlemiştir (Ülgen, 1990: 16).

2.10.7 Öğrenilen Engeller

İnsanların önceki yaşantılarındaki düşünme alışkanlıkları ve davranış kalıpları yeni ve yaratıcı düşünmeyi engelleyebilir. Bu alışkanlıklar işleve takılma ve zihinsel kurulum şeklinde karşımıza çıkar. İşleve takılma, nesnelere bilinen işlevinin dışında kullanmama davranışıdır. Zihinsel kurulum ise, çözüm için bilinen yol ve yöntemlerin dışına çıkamama durumudur. Bireylerin farklı, özgün, alışılmadık dışında çözüm yolları bulamamasıdır (Memduhoğlu ve diğerleri, 2017).

2.10.8 Yüklü Program Engelleri

Yaratıcılığın bir kültüre tanıtılmasında ve yaratıcılığın geliştirilmesinde eğitim programları çok önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler çok yetenekli olsalar bile yaratıcılıktan yoksun olan eğitim programları yaratıcılığın gelişmesini desteklemeyecektir. Yaratıcılık becerisi yaratıcı öğretmenler ve özel tasarlanmış öğretim programları ile geliştirilebilmektedir (Orhon, 2014).

Yaratıcılığın önündeki engeller incelendiğinde bazı engellerin bireyin kişiliği, korkuları ve kaygılarından kaynaklandığı; bazılarının bireyin içinde bulunduğu toplumun değer yargılarından kaynaklandığı; bazılarının ise bireyin çalıştığı kurumdan kaynaklandığı görülmektedir. Bireyin yaşadığı ve çalıştığı ortamların hoşgörülülük, yeniliğe açık, yaratıcılığı ve yeniliği destekleyen anlayışı benimsemeleri yaratıcılığın gelişmesi için zemin oluşturacaktır. Ülgen'e göre (1990: 16) yaratıcılığı

engelleyen faktörler eğer genetik kaynaklı değilse eğitim ile ortadan kaldırılabilmektedir. Bu nedenle yaratıcılığın engelleri tespit edilmeli ve ortadan kaldırılmalıdır ki yaratıcılık gelişme imkânı bulabilsin.

2.11 YARATICILIĞI DESTEKLEYEN ETMENLER

Bireyin yaratıcılığının gelişmesinde ya da sınırlandırılmasında aile, çevre, okul, sınıfın fiziksel şartları, uygulanan öğretim programı, öğretmenlerin tutum ve davranışları önemli role sahiptir. Bireyin yaratıcılığını desteklemek için onlara yaratıcılığı geliştirecek ortamlar sunulmalı ve gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır. Yaratıcılığı engelleyen etmenler engel olmaktan çıkarsa yaratıcılığı destekleyen unsurlar olacaktırlar. Çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için ailede ve okulda; gereken kaynakların sunulduğu, kendini güvende ve değerli hissedeceği, sağlıklı iletişim kurulan, ortaya koyduğu ürünlere değer verilen, orijinal düşüncelerine hoşgörü ile yaklaşılan bir ortam sunulmalıdır. Bunlara ilaveten birey; oyun oynama, sembol ve imge kullanma, ezberci değil araştırmacı olma, farklı çözüm yolları kullanma, hayal gücünü kullanma, soru sorma, duygularını farklı yollarla anlatma, kendi kendine öğrenme konularında desteklenmelidir. Bunların sonucunda duygularını farklı yollarla ifade etmeleri, akıl yürütmeleri ve eleştirel düşünmeleri sağlanmalıdır (Bayındır, 2013). Ayrıca yaratıcılığı destekleyen öğretim programları da öğrencilerde yaratıcılığın desteklenmesine yardımcı olacaktır (Emir, Erdoğan ve Kuyumcu, 2007: 77). Çetin (2015: 90) yaratıcılığı desteklemek için dikkat edilmesi gerekenleri:

1. Çocuğun fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesi,
2. Eşitliği ve karşılıklı alışverişi olası kılmak,
3. Orijinal düşünceleri hoşgörü ile kabullenmek,
4. Zamanı öğrenme için en verimli şekilde kullanmak,
5. Araştırma ve inceleme yapma isteğini geliştirmek,
6. Çeşitli problemlere yeni çözüm yolları aramak,
7. Güven duygusunu geliştirici, risk alma isteğini artırıcı ortamlar oluşturmak,
8. Çocuklara hayal güçlerini geliştiren materyaller vermek olarak sıralamaktadır.

2.12 YARATICI EĞİTİM

Bilginin çok hızlı gelişim ve değişim gösterdiği bir çağda yaşamaktayız. Yaşanan değişim hızını yakalamak için aktif, düşünen, problem çözen, kendini yenileyen ve yaratıcı bireylere ihtiyaç vardır. Bu niteliklerde bireylerin yetiştirilmesi görevi günümüzde de geçmişte olduğu gibi eğitime düşmektedir. Bu sebeple eğitim programları bu yönde eğitim verecek şekilde hazırlanmalıdır (Şahin, 2010: 23). Yaratıcılık yeteneğinin eğitim ile geliştiği okullarda bu tür eğitimlerin gerekli olduğu bilinmektedir. Çünkü yaratıcılık küçük yaşlarda oluşmaya başlar ve gelişmesi için çevresi ve tecrübeleri çok önemlidir. Yaratıcılık yeteneğinin küçük yaşlardan itibaren aile, çevre ve okul desteğiyle geliştirilebileceği bir gerçektir. Bunu sağlamak için hem ailede hem de eğitim kurumlarında yaratıcılığı esas alan bir eğitim ile birlikte çevre, ebeveynler ve öğretmen ile sağlıklı iletişim gerekmektedir (Aynal, 2015: 102). Eğitim, kişilerin düşünce yapısını geliştirmeyi, aklını farklı şekillerde kullanmayı öğretmelidir. Bu gelişimin olabilmesi için; eğitim sisteminin araştırmaya yönelik ve hatalara karşı hoşgörülü bir yapıda olması gerekmektedir (Şahin, 2010: 23). Çünkü eğitimin amacı yaptıklarını tekrarlayan değil yeni şeyler yapabilme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmektir (Sungur, 1997: 31). Yaratıcı eğitimde öğrenci okula bilinmeyi öğrenmek ve beceri kazanmak için gelir, konu öğrenmenin hammaddesidir ve amaca uygun olduğunda kullanılır, bilgiyi edinmek için öğrenci aktif olmalı deneyerek öğrenmelidir, eğitimin amacı bireyin yaşantısına, deneyimlerine, özellik ve ihtiyaçlarına yönelik olmalıdır. Yaratıcı eğitimde eğitim yaşamın bir parçasıdır, çocuğun ilgi ihtiyaçları en temel amaçtır, çocuklar diğer çocuklarla etkili bir iletişim sağlar, sonuçtan çok süreç önemlidir (Aynal, 2015: 98).

Torrance (1962) yaratıcı eğitim ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Yaratıcı düşüncenin önemi,
2. Sınıfta yaratıcı iklim oluşturma,
3. Basmakalıp çalışmalardan kaçınma,
4. Nesnelere, düşüncelere özendirme,
5. Yaratıcı süreç konusunda bilgi verme,
6. Düşünceleri geçerlilik sınavından geçirme,
7. Yeni görüşleri hoşgörü ile karşılama,

8. Şaheserlere karşı oluşan aşırı saygı ve korkuyu giderme,
9. Öğrencinin kendi isteğiyle başlattığı çalışmaları destekleme,
10. Tedirgin edecek durumları yaratma,
11. Yaratıcı düşünce ihtiyacı oluşturma,
12. Yaratıcılıkta etkin ve sakin dönem sağlama,
13. Yaratıcı düşünceleri eyleme koyma ortamı oluşturma,
14. Yaratıcı uygulamaya sürekli destek verme,
15. Yapıcı eleştiri geliştirme,
16. Çocukların ilgi alanlarını genişletme (Akt. Yavuzer, 1996: 49).

Eğitimin temel rolü; insan zekâsının yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirecek ortamlar oluşturmak ve yeteneklerin işe yarar hale getirilmesi için bireyleri cesaretlendirmektir (Orhon, 2014: 29). Yaratıcı eğitimin amacı, öncekilerin yaptıklarını tekrarlayan değil, yeni ve farklı şeyler üretebilme, yapabilme yeteneği olan insanlar yetiştirmektir. Bunu gerçekleştirmek için öğrencilere yaratıcı, estetiksel sorunlara farklı çözümler bulabilme becerisi kazandırmak, yaratıcı sanatsal bilinç ve tutumların geliştirilmesine ilişkin düşünce, yöntem ve teknikleri öğretebilmeyi amaç edinmelidir (Temizkalp, 2010: 13).

2.13 YARATICI OKUL

Okul ortamının öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi büyüktür. Çünkü öğrenciler okula başladıktan sonra zamanının büyük bir kısmını okulda geçirmektedirler. Bu nedenle okulların yaratıcılığın ortaya çıkmasını ve gelişmesini destekleyen özelliklere sahip olması gerekmektedir. Sungur (2001: 60) yaratıcı bir okulun bireylere kazandıracığı özellikleri “*Otantik olma, kendisi için anlamlı soruları belirleme, yaşantılara açık olma, açıklık, algıya açık olma, özgünlük, belirsizliğe dayanıklı olma, beklenmedik olaylarla başa çıkabilme, sezgi, duygu ve tutkulara açık olma, mizah duygusuna sahip olma, cesaret ve meydan okuma, bağımsızlık/özgürlük, zenginleştirme, çok yönlü düşünme, savaşım gücü, esneklik, olumlu benlik algısı ve risk alma*” şeklinde ifade etmektedir. San ve Gülerüz’e (2004: 105- 108) göre yaratıcı okulun açık düşünce, sezgi, eşitlik, gelişim, cesaretlendirme, iletişim gibi temel özellikleri vardır. Yaratıcı okul geleneksel öğretimi sorgulayan, geliştiren ve yeni bir okul kültürü

oluşturmaya çalışan dinamik bir yapıdadır. Kendini sürekli değiştiren ve geliştiren, hayatla bağlantılı, yaratıcılık süreçlerini kullanan, eleştirilere ve yeniliklere açık, kişinin doyum sağladığı ve kendini ifade edebildiği bir kurumdur. Tüm bunların gerçekleştirilebilmesi, yaratıcı okul kültürünün oluşması için idareciye, öğretmene, öğrenciye, veliye ve hizmetliye büyük görevler düşmektedir.

Sungur'a (2001, 59) göre yaratıcı okulun ilkeleri:

1. Çalışan personel birbirine saygılı olması,
2. Kişiler birbirine bağlılığı,
3. Zamanın verimli ve etkili kullanılması,
4. Olumlu düşünce kalıpları kullanılması,
5. Katı kuralcılığın olmaması,
6. İşbirliği yapılarak çalışılması,
7. Öznel çalışmalara yer verilmesi,
8. Yanlılıkların hoşgörülle karşılanması,
9. Okuldaki bireylerin korunup kollanması,
10. Görgü kurallarına uyulması,
11. Yeni düşünce ve projelere açık olunmasıdır.

Yaratıcı bir okulun bahçesi, sınıfları, salonları, kütüphanesi kısacası tüm birimleri öğrencilerin ilgisini çekecek, yaratıcılıklarını destekleyecek şekilde düzenlenmelidir. Zengin uyaranların olduğu okul ve sınıflarda öğrencilerin zihinsel ve duygusal faaliyetleri artış göstermektedir. Bunun yanında okulun fiziksel özellikleri, alt yapısı, kullanışlı ve rahat oluşu da yaratıcılığın ortaya çıkmasında etkilidir. Yaratıcı bir okulda çalışanların olumlu ve sıcak bir ortamda çalışmalarını öğrencileri de olumlu yönde etkileyecektir. Yaratıcı okulda üründen çok sürecin önemsendiği, zaman kısıtlaması olmayan, öğrencilerin kendini ifade edebilecekleri, cesaretlendirildikleri, değerli hissettikleri, fiziksel ve duyuşsal olarak desteklendikleri bir ortam olmalıdır (Bayındır, 2013)

Yaratıcı bir okulun amacı öğrencilere yaratıcı düşünme, sorun çözme, karar verme, öğrenmeyi öğretme, etkili iletişim kurma ve bilimsel araştırma becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (Sungur, 1997). Özetle, yaratıcı bir okul kültüründe; kişisel ve mesleki gelişim, açık bir iletişim, paylaşılan değerler ve yüksek amaçlar,

sorunlar karşısında ortak çözüm, öğrenme ve öğretimde sürekli değerlendirme ile öğrenmeyi teşvik eden bir eğitim ortamı sağlanabilmektedir (Aynal, 2015).

2.14 YARATICI ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ

Öğretmenlerin eğitimde iki önemli rolü vardır. İlki öğrencilerin kendi yaratıcı yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmak ve bu yetenekleri kendini gerçekleştirmek için kullanmalarına destek olan öğretim ortamları oluşturmaktır. İkinci rolü ise, öğrencilerine yaratıcı bireyler olmaları için davranış modeli olmaktır. Bu nedenle öğretmenlerin kendilerinin yaratıcılık becerisine sahip olması gerekmektedir (Orhon, 2014: 24). Yaratıcı öğretmen öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilmek için yaratıcılığı geliştiren yöntem ve tekniklere hâkim olmalıdır ki (Aynal, 2015: 103). Yaratıcı sınıfın en önemli öğelerinden biri olan öğretmen canlı, okuyan, araştıran ve yeniliklere açık olmalıdır. Buna ek olarak yaratıcı bir öğretmen:

1. Okumaya ve araştırmaya meraklı,
2. Öğretmenliği para kazandığı bir meslek olarak değil, üretmek, yaratarak kendini gerçekleştireceği bir iş olarak gören,
3. Esnek, farklı düşüncelere hoşgörüyüyle yaklaşan,
4. Kısıtlayıcı cümleler kullanmayan,
5. Yeniliklere açık,
6. Eleştirel ve yaratıcı düşünen,
7. Sanat eğitimi, resim, söyleşi, müze, doğa gezileri, gibi etkinliklerle gelişimini sürdüren,
8. Çoklu zekâ alanlarından birkaçına sahip olan ve yeteneklerini çeşitli etkinliklerle geliştiren niteliklere sahip olmalıdır (San ve Güteryüz, 2004: 112).

Çocuklardaki merak onların yaratıcılığının temelini oluşturur bu nedenle yaratıcı öğretmen öğrencilerinin merak ve araştırmacılıklarını harekete geçirmeli ve teşvik etmelidir (Çelebi Öncü, 2015: 209). Öğretimi, içeriği, sınıfı yaratıcı düzenlemelerle çocuk için uygun hale getiren öğretmenler sayesinde öğrencilerin yaratıcılıkları gelişim imkânı bulacaktır. Bunun yanında öğretmenin; mizah kabiliyeti, problem çözme ve dil becerileri, stres ile mücadele yöntemleri, hareketliliği, davranışları,

yaratıcı çabası ve vizyonu da öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek özelliklerdendir. Öğretmenin kişiliği öğrencilere güven vermeli, oluşturduğu özgür sınıf ortamı öğrenciye ilham vermelidir. Öğretmen planlama yaparken esnek olmalı, değişiklikleri yeniden düzenleyebilmeli, farklılıklar karşısında hoşgörülü olmalı ve öğrencilerine her koşulda destek olmalıdır. Öğrencilerinin yeteneklerinin farkında olmalı, hayal güçlerini desteklemeli, risk almalarını desteklemelidir. Açık uçlu etkinlikler ile öğrencisinin geniş düşünmesini sağlamalı, etkinliklerde tekniğe önem vermeli, kimlik sahibi sempatik bir öğretmen olmalıdır (Bayındır, 2013: 56-57).

2.15 ÖĞRETMEN YARATICILIĞININ GELİŞTİRİLMESİ

Öğretmenlerin daha verimli olmaları, değişen ve gelişen şartlarla uyumlu olarak eğitim öğretim faaliyetlerini devam ettirmeleri için mesleklerinde yetkinleşmeleri ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri gerekmektedir. Bunu sağlamak hizmet öncesi iyi eğitim almış olmaları, hizmet içinde kendilerini geliştirmeleri ile çalışma ortamları ve kişisel özelliklerine bağlıdır. Öğretmenlerin yaratıcılıkları bireysel özelliklerinden, çalıştığı okul ortamından, okuldaki yönetsel uygulamalardan, toplumsal ve kültürel etkenler gibi birçok etkenden etkilenmektedir (Memduhoğlu ve diğerleri, 2017: 120). Öğretmenlerin yaratıcılıklarını geliştirici yöntemleri öğrenmeleri ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri hem kendileri hem de öğrencileri için oldukça önemlidir (Çelebi Öncü, 2015: 208). Yıldırım (2003), yaratıcı bireyleri incelemek ve onların yöntemlerini kullanmanın yaratıcılık becerisini geliştirmenin en etkili yolu olduğunu düşünmektedir. Kalıtım, çevre ve eğitim şartlarından bağımsız olarak yaratıcılığı geliştirici yöntem ve yaklaşımları aşağıdaki başlıklar altında toplamıştır:

1. Farklı olmayı göze almak ve esnek düşünebilmek,
2. Yargılamayı geciktirmek ve kavramları ilişkilendirebilmek,
3. Çabuk düşünebilmek,
4. Konuya odaklanabilmek,
5. Hayal gücünü kullanabilmek.

Thorne (2007), yaratıcı bakış açısı kazanmak için öğretmenlere; kendilerine nelerin ilham verdiğini bulmalarını, farklı düşünen kişilerle ve meslektaşlarıyla iletişim kurup görüşlerini paylaşmalarını, yaratıcı olmak için bir şeylerle uğraşmalarını,

fikirlerini başkalarıyla paylaşmalarını, yaratıcılığı geliştirmek için farklı yöntem ve araçlar kullanmalarını tavsiye etmektedir (Akt. Memduhoğlu ve diğerleri, 2017: 122-123). Son olarak Schwartz (1959/2004) bireylere yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için şu tavsiyelerde bulunmaktadır:

- Yapabileceğinize inanın,
- Geleneklerin aklınızı dondurmasına müsaade etmeyin, yeni fikirlere açık olun, yeni şeyler deneyin, ilerlemeci olun,
- Daha iyi nasıl yapabileceğinizi öğrenin, denemekten korkmayın,
- Yaptığınız şeyi iyi yapın ve yaptığınızdan fazlasını yapın, kapasitenizi genişletin,
- Sormayı, dinlemeyi öğrenin,
- Zihninizi genişletin, farklı meslek dalından ve ilgi alanlarından bireylerle bir araya gelin.

Bu tavsiyeler öğretmenler için de önem taşımaktadır. Öğretmenler yaratıcılıklarını geliştirmek için bakış açılarını genişletmeli, hayal güçlerini kullanmalı, yeniliklere açık olmalıdırlar.

2.16 YARATICILIĞI DESTEKLEYEN ÖĞRETMEN

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğretim uygulamaları, öğrenciye yönelik tutumları öğrencilerin yaratıcılığını destekleyebilir ya da köreltebilir. Öğretmenler sınıf ortamını yaratıcılığı destekleyecek şekilde düzenlemeli, yaratıcı öğretim yöntemlerini benimsemeli, öğrencilerin yaratıcı davranışlarını ödüllendirmeli ve farklı soruları karşısında hoşgörülü olmalıdırlar. Sungur (1997: 33), öğrencilerine model olan, onları birey olarak kabul eden, özgür olmaları için özendirilen, en iyiyi yapabilmeleri için cesaretlendiren öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyen öğretmenler olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin sahip olduğu bazı özellikler öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyen niteliğe sahiptir:

1. Mesleğini gerçek anlamda seven ve öğrencilerine hissettiren,
2. İlgi çekici ve heyecan verici konular hazırlayıp gerçek yaşam ile bağlantı kurulmasına imkân tanıyan,

3. Karmaşık konuları öğrenciler için anlaşılır hale getiren,
4. Öğrencilerinin hayal gücünü destekleyen,
5. Öğrencileri dinleyen ve onlara önemli olduklarını hissettiren,
6. Öğrenciyi motive eden,
7. Öğrencileri sadece bir öğrenci olarak görmeyip onlara sorumluluk sahibi bireyler olarak yaklaşan,
8. Olaylara mizah çerçevesinde görebilen öğretmenler öğrencilerinin yaratıcılıklarının gelişmesinde oldukça etkilidirler (Aynal, 2015: 103).

Öğretmenlerin öğrencilerde yaratıcılığı geliştirebilmeleri, öğrenciler için uygun bir model olmaları, öğrencileri yaratıcılığa yöneltecek bir öğretme-öğrenme ortamı düzenleyebilmeleri ve yaratıcılığın gelişimine rehberlik edebilmeleri için kendilerinin de yaratıcılık becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Yaratıcılığı destekleyen öğretmen öğrencilerini tanımalı, her birinin ihtiyacını karşılayacak çeşitlilikte etkinlik planlayıp uygulayabilmelidir. Sınıfta demokratik bir ortam oluşturabilmeli öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklerle dersleri sürdürmelidir. Öğrencilerine özgürce denemeler yapacakları, karar alabilecekleri esnek öğrenme-öğretme ortamı düzenlemelidir. Öğrencilerine analitik düşünmesi, problemlere farklı çözüm yolları bulabilmeleri için zaman tanımalıdır. Öğrencileri kendi kafasındaki çözümü bulmaya zorlamamalı, aksine, açık fikirli, değişik eğilimleri, yaklaşımları kabul eder bir model olmalıdır. Yaratıcılıkta merakın, araştırmanın ne kadar önemli olduğunu kendisi model olarak öğrencilerine göstermelidir (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Argun (2004: 56) öğretmenlere öğrenci yaratıcılığını desteklemek için bazı önerilerde bulunmaktadır. Ona göre yaratıcı öğretmen:

1. Öğrencilerin arasında kendiliğinden öğrenmeyi desteklemelidir.
2. Otoritenin olmadığı öğrenme ortamı oluşturmmalıdır.
3. Çocukları daha fazla öğrenmeye, bilgi edinmeye teşvik etmelidir.
4. Yaratıcı düşünme sürecini desteklemelidir.
5. Kararı ve değerlendirmeyi sonraya bırakmalıdır.
6. Çocukların zihinsel esnekliğine fırsat tanımalıdır.
7. Bireysel başarı ve gelişimi, kendini değerlendirmeyi teşvik etmelidir.
8. Çocuğa daha duyarlı olması için yardım etmelidir.
9. Soruları nasıl işlevsel ve etkili kullanacağını bilmelidir.

10. Çocukların materyalleri, düşünceleri, kavramları, araçları ve yapıları idare etmeleri için fırsatlar yaratmalıdır.
11. Çocuğun başarısızlık ve hayal kırıklığı ile başa çıkmasına yardımcı olmalıdır.
12. Çocuğun problemi bir bütün olarak görmesi için teşvik etmelidir.

Özetle öğrencilerine yaratıcılık konusunda rehber olan, kendilerini güvende ve özgür hissedecekleri sınıf ortamı oluşturan, öğrencilerinin meraklarını ve hayal güçlerini harekete geçirecek etkinliklere başvuran, her türlü düşüncesine saygı duyan öğretmenler öğrencilerinin yaratıcılıklarını desteklemektedir.

2.17 YARATICILIĞI ENGELLEYEN ÖĞRETMEN

Yaratıcılığın doğuştan gelen bir yetenek olduğu uygun koşullarla gelişebileceği, öğretmenin öğrenciye karşı tutumunun öğrencinin yaratıcılığın gelişmesi için önemli olduğu söylenebilir. Memduhoğlu ve diğerlerine (2017, 118) göre öğretmen öğrencisinin özgünlüğünü ve bağımsızlığını engelleyen, merakını törpüleyen, araştırmaya yönelik hevesini kıran, kendine güvenini azaltan ve öğrencisine ifade özgürlüğü vermeyen davranışlarla ya da bunların oluşumunu sağlayacak etkinliklerle yaratıcılığın gelişimine engel olabilir. Sungur'a (1997: 33-34) göre

1. Öğrencinin cesaretini kıran,
2. Güvensiz,
3. Aşırı eleştiren,
4. Tutarsız davranışlar sergileyen,
5. Heyecansız,
6. Düz okumayı ön planda tutan,
7. Dogmatik ve katı,
8. Kısıtlı ilgi alanına sahip,
9. Mesleki gelişimini sürdürmeyen,
10. Yetersiz,
11. Sınıf dışında konuşma ve tartışma olanağı olmayan öğretmenler yaratıcılığın gelişmesini engelleyen öğretmenlerdir.

Özetle, öğretmenler öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesi için uygun ortam sunmuyor, yeterli destekte bulunmuyorsa öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesi engellenmiş olur.

2.18 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yaratıcılık ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça fazladır. Bu nedenle bu bölümde yer alan araştırmalar son yirmi yılda yapılmış öğretmen yaratıcılığı ile ilgili araştırmalarla sınırlandırılmıştır.

2.18.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Uzman (2003) “Okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi” başlıklı araştırmasını okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan 170 okulöncesi öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucuna göre okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaş gruplarına göre akıcılık boyutunda; yaratıcılık ile ilgili hizmetiçi eğitim kursuna katılıp katılmama durumlarına göre özgünlük boyutunda önemli farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumları, mesleki kıdemleri ve bağlı bulunduğu kurum ve kuruluşlara göre akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinde önemli farkların olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne, çalıştıkları çocukların yaşlarına, çalıştıkları çocuk sayısına ve çalışma saatlerine göre akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinde önemli farklılıklar göstermediği bulunmuştur.

Yıldırım (2006) “Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi” adlı araştırmasında; anasınıfı öğretmenlerinin yaratıcılığa bakış açısını tespit etmeyi, anasınıfı çocuklarının yaratıcılık düzeylerini öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelemeyi, çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarında bazı değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre; çocuklar ve öğretmenler arasında yaratıcılık alt boyutları ve yaratıcılık indeksi açısından bir ilişki bulunmamıştır. Kız çocukların akıcılık ve zenginleştirme

boyutlarından aldıkları puanların erkek çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Üniversite mezunu annelerin çocuklarının akıcılık, orijinallik, zenginleştirme ve yaratıcılık indeksi puanlarının, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu annelerin çocuklarının puanlarından daha yüksek olduğu bulunurken; üniversite mezunu annelerin çocukları ile ön lisans mezunu annelerin çocuklarının yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üniversite mezunu babaların çocukları akıcılık, zenginleştirme ve yaratıcılık indeksi puanlarının, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların çocuklarının puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Üniversite mezunu babaların çocuklarının orijinallik puanları ilkokul, ortaokul, lise ve ön lisans mezunu babaların çocuklarının puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların yaratıcılık indeksi puanlarını en çok etkileyen değişkenin anne öğrenim düzeyi tespit edilmiştir.

Şahin (2010) “İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu” başlıklı tezinde; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yaratıcılık, yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğretmenlere ait bazı bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, medeni durum, eşinin mesleği, algıladığı sosyo-ekonomik durum) ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık, yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeyine etkisini de incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin %82,3'ünün yaşam doyum düzeyinin yüksek olduğu tespit edilirken, %80,6'sının ise yaratıcı olmadığı tespit edilmiştir. Tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde; duygusal tükenme düzeyleri yüksek, duyarsızlaşma düzeyi normal ve kişisel başarı düzeyleri düşük bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin yaratıcılık ve yaşam doyumu düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, kıdem yılı, branş, eşin mesleğinden etkilenmediği bulunmuştur. Araştırmanın dikkat çeken bir sonucu da; bayan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri bay öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Altın (2010) “İlköğretimde görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla yaratıcılıkları ilişkisi” başlıklı tezinde; resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılıklarının, yaratıcılıklarını etkileyip etkilemediği araştırmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve yaratıcılıkları ile cinsiyet, yaş, mezun oldukları yerler ve kıdem değişkenleri arasındaki ilişkiyi de incelenmiştir.

Araştırma sonucuna göre; Örgütsel bağlılık algı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, yaratıcılık düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur.

Kurnaz (2011) “İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi” başlıklı tezinde; resmi ve özel ilköğretim ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi ile ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile demokratik tutumlarının cinsiyete, medeni duruma, mezun olunan okul türüne, görev yaptığı yerleşim birimine, görev türüne, öğretmenlikte geçen görev süresine, çalışılan kurumun niteliğine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin düşük olduğu, demokratik tutumlarının ise orta düzeyin üzerinde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma, mezun olunan okul türüne, yerleşim birimine, görev türüne, görev süresine ve çalışılan kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği; demokratik tutumlarının ise medeni durum, mezun olunan okul türü, görev türü, görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermezken cinsiyet, yerleşim birimi, çalıştığı kurum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Gülererli (2014) “Öğretmenlerin evlilik uyumu ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı tezinde; resmi okullarında görev yapan öğretmenlerin evlilik uyumları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaş, eğitim durumu, evlilik süresi, evlenme biçimi ve çocuk sahibi olma değişkenlerinin evlilik uyumuna etkileri de araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre; Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin evlilik uyumunun yüksek olduğu; evlilik süresi uzun olan öğretmenlerin yaratıcı oldukları tespit edilmiştir.

Uçar (2015) “İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki” başlıklı tezinde; kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre, ilkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin alt boyutlardaki algılarının ortalamaları uzmanlık için "tamamen katılıyorum", yaratıcı düşünme becerisi için "çok katılıyorum", motivasyon için ise "orta düzeyde katılıyorum" olarak saptanmıştır. Tüm ölçek puanı ise "çok katılıyorum" düzeyinde saptanmıştır. İlkokul

öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları arasında; "medeni durum" ve "okul büyüklüğü" değişkenlerine göre öğretmen yaratıcılığı ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmaz iken "öğrenim durumu", "cinsiyet", "mesleki kıdem", "branş veya sınıf öğretmeni olma" ve "görev yaptıkları yer" değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuştur. İlkokul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında yine pozitif yönde ve "orta düzeyde" ($r=0,432$) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çoban (2016) "Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi" başlıklı tezinde; okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre yaratıcılık düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Ölçek puanlarının cinsiyet, yaş, mezun olduğu lise, büyüdüğü yerleşim yeri, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, öğretmenin kullanmayı tercih ettiği öğretim yöntem veya teknikleri, etkinlik alanları gibi değişkenlere göre farklılaşma düzeyleri de araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre; okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, çocukluklarının geçtiği yerleşim birimi, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği, kitap okuma alışkanlıkları, çalıştıkları etkinlik merkezine ve okul öncesi eğitim alıp almamaları değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İlhan (2016) "Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı araştırmasını ilk ve orta okulda görev yapmakta olan 13 okuldan yansız olarak seçilen 441 sınıf ve branş öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın amacı; öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerini ve yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarını tespit etmek, öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek, disiplin stilleri ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi belirlemek ve disiplin stillerinin yaratıcılığı yordayıp yordamadığını incelenmesidir. İlk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin en çok destekleyici disiplin stilini kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri bakımından, hayal kırıklığı alt boyutu en yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin disiplin stilleri alt boyutlarından, destekleyici, uzlaşmacı, görüşmeci ve boş verici boyutlar ile bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme, hayal kırıklığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki

olduğu bulunmuştur. Zorlayıcı boyut ile bağımsızlık, bütünleştirme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme, hayal kırıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin sahip olduğu disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleme davranışlarını anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir.

Yuvacı (2017) “Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi” adlı tezinde; 6 yaş grubundaki çocukların sınıf ortamlarının çocuğun ve öğretmenin yaratıcı düşünme becerileriyle ilişkisinin incelenmesi ve bu ilişkinin bazı değişkenler açısından da incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda altı yaş grubu çocukların orta düzeyde yaratıcılığa sahip oldukları bulunurken; öğretmenlerin yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler ile sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasında ilişki olmadığı, sınıf ortamı ölçeğinin alt boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Polat (2017) “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi” başlıklı tezinde; sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmada Raudsepp (1977) tarafından geliştirilen ve Çoban (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ne Kadar Yaratıcısınız?” (How Creative Are You?) yaratıcılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre: sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında yüksek seviyede pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet, eğitim durumu ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermezken; medeni durum, kıdem, çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri, kitap okuma alışkanlığı ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin %55’inin eleştirel düşünme eğilimlerinin “düşük” düzeyde olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyetleri, medeni durumları, eğitim durumları, anne ve baba eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmazken; kıdemleri, çocukluklarının geçtiği yerleşim birimleri, kitap okuma alışkanlıkları durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun düşük düzeyde yaratıcı olduğu saptanmıştır.

Aşıkoğlu Aydemir (2018) “Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile 60-72 aylık çocukların fen öğrenimi arasındaki ilişkinin incelenmesi “ başlıklı tezinde; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile bu öğretmenlerin öğrencileri olan 60-72 aylık çocukların fen öğrenimi arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen puanlar ile okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyeti, doğuş sırası, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitimden yararlanma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık puan ortalamaları ile çocukların fen öğrenimi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Polatoğlu (2018) “Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki” adlı araştırmasında; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarında görev yapan ve özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki ile bilişsel esneklik, yaratıcılık ve empati düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin bilişsel esneklik toplam puanı ile empati puanları arasında pozitif düzeyde anlamlı, empati puanları ile yaratıcılık puanları arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esneklik puanları ile yaratıcılık puanları arasında ilişki bulunamamıştır.

2.18.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Aljughaiman (2002), araştırmasında öğretmenlerin yaratıcılık algıları ve yaratıcı öğrencileri incelemiştir. Araştırmaya otuz altı ilköğretim okulu öğretmeni, görüşme ve gözlemlere 12 ilköğretim okulu öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yaratıcılığa yönelik olumlu tutum ve algılara sahip oldukları, yaratıcılığın olumlu özelliklerini bildiklerini bulunmuştur. Öğretmenlerin sadece olumlu tutum gösteren yaratıcı öğrencileri takdir ettikleri, bu öğrencilerin ortalama ve ortalamanın üzerinde bir akademik başarıya sahip oldukları görülmüştür. Fazla sorumluluk, zaman sınırlaması, temel becerilerin öğretilmesinin zorluğu, bilgi

eksikliği ve disiplin sorunlarından korkmanın yaratıcılığı teşvik etmelerinin beş temel engeli olduğu bulunmuştur.

Tabasko (2007) araştırmasında öğretmenlerin yakınlık ve yaratıcılıkları ile öğrencilerin algılanan öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 304 lise öğrencisi ve 16 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucu bir öğretmenin esneklik özelliği ne kadar yüksekse öğrencilerin o öğretmenden hissettiği sözsüz yakınlığın o kadar fazla olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen ne kadar akıcı olursa, sözel olmayan yakınlık puanları da o kadar yüksek olur. Araştırmada bu durumun tersi olarak özgünlük, detaylandırma ve erken kapanma puanları arttıkça, yakınlık puanlarının yükselmediği de bulunmuştur. Öğrencinin algılanan öğrenme puanları, yaratıcılık ve sözsüz yakınlık ile analiz edildiğinde aralarındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur.

Edinger (2008) araştırmasında ortaöğretim sınıflarında öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik eden davranışlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya yirmi lise öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlere önce öğretmen yaratıcılığı teşvik ölçeği uygulanmış, bu ölçekten yüzde 50'nin üzerinde puan alan öğretmenlerle sınıf içi gözlem ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda 9. ve 10. sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı teşvik edici davranışları orta seviyede kullandığı ve on davranış stratejisinin yüksek düzeyde etkili şekilde kullanıldığı bulunmuştur. Katılımcıların sınıfta yaratıcılığı teşvik etme davranışlarını destekleyici idare ve öğretmenler geliştirirken; zaman yetersizliği ve daraltıcı standart testler ise sınırlandırmıştır. Araştırmaya göre kişisel ve çevresel faktörlerin yaratıcılığı teşvik eden davranışları ve yetenekleri etkilediği görülmüştür.

Jiang (2009), araştırmasında ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimde yaratıcılık konusundaki görüşleri ve sınıftaki ilgili öğretim davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri öğretimde yaratıcılık konusunda olumlu görüşlere sahiptirler. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri sınıfta orta seviye bir öğretim davranışı göstermektedir. Öğretmenin yaratıcılığa ilişkin görüşlerinin öğretim davranışları üzerinde bazı etkileri vardır. Öğretmenlerin öğretimde yaratıcılık konusundaki görüşleri öğrencilerin yaratıcı öğrenmeleri üzerinde bir miktar etkiye sahiptir.

Pelfrey (2011) araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilerinde yaratıcılığı teşvik etmek için kullandıkları örnek uygulamaları tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmasında üç öğretmeni dil sanatları dersinde gözlemlemiş ve röportaj yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin seçimini teşvik etme, çoklu bakış açıları, keşif, işbirliği ve hayal gücünü teşvik etme gibi uygulamaları arasında birçok ortak nokta bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretmenlerin öğrenci seçimi için günlük programlarında zaman ayırmaları, keşifleri teşvik etmeleri ve öğrencilere değerli ürünler yaratma fırsatı sunmaları gerektiğini göstermektedir. Araştırma sonucu öğretmenlerin işbirliğini, öğrenci seçimini, hayal gücünü, risksiz bir ortamı teşvik etmesini ve öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrenmeyi öğrencilerin yaşamlarına bağlamak, sanatı tüm öğrenciler için günlük öğrenmeye bağlamak için kullanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler öğretim sırasında birden fazla doğru cevabı kabul etmelidir.

Patrick (2012) araştırmasında ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri için yaratıcılık ve uyarlanabilirliğin (değişim) öğretim etkinliği ile ilişkisini belirleme amacıyla 34 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırmasında öğretmen yaratıcılığı, öğretmen uyarlanabilirliği (değişim) ve öğretmen etkinlik anlayışı ölçeklerini kullanmıştır. Yaratıcılık ölçeğinin (düşünce yaratıcılığı, davranışsal yaratıcılık) değişim ölçeğinin (normal değişim, zenginleştirici değişim, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı) ve öğretmen etkinlik anlayışı ölçeğinin (öğretim stratejilerinde etkinlik, sınıf yönetiminde etkinlik ve öğrenci katılımında özyeterlik) alt boyutları ve toplam puana göre ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları yaratıcılık ile başkalarının çalışmalarına destek veren öz-yeterlik öğretimi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bunun yanında normal olarak değişimin, zenginleştirme olarak değişim ile olumsuz bir ilişkisi olduğu; normal olarak değişim ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Lee (2013), öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve yaratıcı davranışları, çocukların yaratıcılığını destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya 302 erken çocukluk ve ilköğretim öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcılıkla ilgili davranış deneyimleri daha fazla olan öğretmen adaylarının yaratıcılık geliştirici öğretme stilleri kullanma olasılığı daha yüksektir. Öğretmen adaylarının yaratıcı davranış/etkinlik deneyimleri, açıklık özelliği ile yaratıcılık geliştirici öğretmen davranışları arasındaki ilişkiye tamamen ve kısmen

aracılık etmektedir. Açıklık kişilik özelliği puanları yüksek olan öğretmen adaylarının daha fazla yaratıcılık geliştirici öğretim stilleri kullanmaları muhtemeldir. Son sınıf ve yüksek lisans öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcılık geliştirici davranışları üzerine genç öğrencilere göre daha yüksek etkiye sahiptir. Beyaz / Kafkasyalı öğretmen adayları, dışlayıcı kişilik özelliklerinde diğer etnik köken öğretmen adaylarından daha yüksek puan almışlardır. Küçük çocuklara öğretmeyi tercih eden öğretmen adayları, yaratıcı çocuk özelliklerinden daha büyük çocuklara öğretmeyi tercih eden öğretmen adaylarından daha yüksek puan almışlardır.

Aish (2014), 120 ilköğretim öğretmenin katıldığı araştırmasında öğretmenlerin ilköğretim sınıflarında yaratıcılık hakkındaki inançlarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yaratıcılığın özgün ürün, davranış veya düşünce biçiminde ifade edildiğine inandıkları ancak duruma uygun olması gerektiğinin farkında olmadıklarını bulmuştur. Öğretmenler, yaratıcılığın sanat ve okul konularıyla bağlantılı olduğuna inanmaktadır. Öğretmenler yaratıcılığın tüm öğrencilerde geliştirilebileceğini ancak öğrencilerin sadece küçük kısmının çok yaratıcı olduğunu desteklemektedir. Öğretmen yaratıcı öğrencileri tanımlarken onların sadece olumlu özelliklerini bildirmiştir. Öğretmenler, akademik öğrenme için yaratıcılığın şart olduğuna inanmaktadır. Öğretmenler, sınıfta öğrenci yaratıcılığını etkili bir şekilde teşvik etmek için eğitimleri ve kabiliyetleri konusunda belirsizlikler olduğunu belirtmiştir.

Alsahou (2015), araştırmasında fen bilgisi öğretmenlerinin fen sınıflarında yaratıcılığı teşvik etmedeki pedagojik inanç ve uygulamalarını araştırmanın yanı sıra sosyokültürel faktörlerin öğretmenlerin yaratıcılık geliştirmedeki inanç ve uygulamalarına etkilerini araştırmaktadır. Araştırmaya katılan sekiz öğretmenin tümü erkektir. Araştırma sonucu fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcılığın anlamını ve temel yönlerini tanımlayabildiğini göstermiştir. Açıklanan pedagojik inançlar fen dersinde yaratıcılığı teşvik etmek için dört öğretim yaklaşımını zorunlu kılar: düşünme becerilerinin öğretilmesi, sorgulamaya dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme ve pratik araştırma (deneme). Öğretmenler, sosyokültürel faktörlerin yaratıcılığı teşvik etme açısından bu dört yaklaşımın etkililiğini kolaylaştırırken, aynı zamanda bu yaklaşımların öğrencilerin fen dersinde yaratıcılığını teşvik edebileceğine inanmaktadır. Birbirine bağımlı üç kategori olarak: eğitim ortamına bağlı faktörler,

öğretmene bağlı faktörler ve öğrenci ile ilgili faktörler kolaylaştırıcı faktörler olarak sıralanmaktadır.

Benckenstein (2016), araştırmasında sosyal bilgiler öğretmeninin gözünden kişisel yaratıcılık özellikleri ile sınıflarındaki yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öğrencilerde potansiyel olduğuna inandıkları, yaratıcılığı teşvik etmeye elverişli bir ortam oluşturma yeteneğine sahip oldukları ve öğrencilerinde yaratıcılığı teşvik eden sınıf stratejilerini seçmek ve kullanmak için gereken isteklilik ve becerilere sahip oldukları bulunmuştur.

Allen (2016), araştırmasında okul müdürünün kendi görüşleri doğrultusunda nitelikleri ve eylemlerini inceleyerek okul müdürünün yaratıcılığın geliştirilmesindeki rolünü aydınlatmak ve okuldaki öğretmenlerin bakış açılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bir ilköğretim okulu müdürünün, yaratıcılığın gelişebileceği bir okul kültürü ve iklimini nasıl geliştirmeye çalıştığını incelemek için müdür ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bunun yanında doküman toplama, gözlemler, diğer paydaşlarla bireysel görüşmeler, öğretmen anketleri yapılmıştır. Araştırma sonuçları müdürün okuldaki yaratıcı kültür ve iklime ilişkin nitelikleri ve eylemlerinin yanı sıra öğretmenin algılarının da anlaşıldığını ortaya koymuştur. Araştırmada yaratıcılığın gelişmesini etkileyen özellikler üç başlık altında tanımlanmıştır bunlar: kişisel, temel eğitimsel inançlar ve okul vizyonudur. Öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin bakış açıları ile ilgili davranışları saygı, destek ve güçlenme şeklinde ifade edilmiştir.

Schaap (2017), araştırmasında üniversitede görevli eğitimcilerle çalışmıştır. Araştırmada eğitimcilere, çevrimiçi bir form aracılığıyla bir anket uygulanmıştır. Bu anket eğitimcilerin yaratıcılığa bakış açılarını belirli yaratıcı özelliklere verdikleri öneme göre ölçen anket aynı zamanda bu özelliklerin öğrenme ortamındaki sıklığını da ölçmektedir. Araştırma sonucuna göre eğitimcilerin tanımlanmış özellikleri ile bu özelliklerin sergilenme sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların kişisel yaratıcılık görüşlerinde ve bu yaratıcı özelliklerin çevrelerindeki önemi ve sıklığı konusunda istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sosyal çevrenin korunmasına odaklanma davranışının daha sık gerçekleştiği ve diğer bileşenlerden daha büyük öneme sahip olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş, sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlerine göre yaratıcılık ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte olmuş ya da halen devam eden bir durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma konusu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu haliyle tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009).

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde resmi ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 10 ilçede resmi ve özel ilkokullarda görev yapan; 182 (%55.7) kadın, 145 (%44.3) erkek olmak üzere toplam 327 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Uygun örnekleme zaman, para ve işgücü

kaynaklı sınırlılıkları önlemek için örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilen örnekleme türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2017: 95). Bu örnekleme türünde araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırmaya dâhil edilmesi kolaydır (Ekiz, 2009: 106).

Tablo 2’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, mesleki kıdemi, eğitim düzeyine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Tür	f	%
Cinsiyet	Kadın	182	55,7
	Erkek	145	44,3
Yaş	20-30	67	20,5
	31-40	143	43,7
	41-50	72	22,0
	51 ve üstü	45	13,8
Medeni Durum	Evli	265	81
	Bekâr	62	19
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	59	18
	6-10 yıl	49	15
	11-15 yıl	78	23,9
	16-20 yıl	64	19,6
	21 yıl ve üstü	77	23,5
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	21	6,4
	Lisans	264	80,7
	Yüksek Lisans	39	11,9
	Doktora	3	,9

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %55,7’sinin kadın, %44,3’ünün erkek olduğu; %20,5’inin 20-30 yaş, %43,7’sinin 31-40 yaş, %22,0’ının 41-50 yaş, %13,8’inin 51 yaş üstü; %81’inin evli, %19’unun ise bekâr olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %18’i 1-5 yıl, %15’i 6-10 yıl, %23,9’u 11-15 yıl, %23,5’i 21 yıl ve üstü kıdeme sahipken; %6,4’ü ön lisans, %80,7’si lisans, %11,9’si yüksek lisans, % ,9’u doktora mezunudur.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu" , " Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği (ÖYÖ)" ve “Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ)” ile elde edilmiştir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu sınıf öğretmenleriyle ilgili bazı değişkenler hususunda bilgi toplamak için geliştirilmiştir. Formda katılımcılar için araştırmanın amacı hakkında açıklamaya yer verilmiştir. Kişisel bilgi formunda sınıf öğretmenlerinin; “cinsiyet”, “yaş”, “mesleki kıdem”, “eğitim düzeyi”, “sınıfta bulunan öğrenci sayısı”, “yaratıcılık ile ilgili herhangi bir kurs alma durumu”, “sanata yönelik ilgi düzeyi”, “müzik aleti çalma durumu”, “çocukluğunun geçtiği yerleşim birimi”, “mesleğe yönelik memnuniyet düzeyi”, “televizyon izleme süresi” ve “sosyal medya kullanma süresi” değişkenleri ile ilgili sorular yer almaktadır.

3.3.2 Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği (ÖYÖ)

Uçar (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği, "uzmanlık", "yaratıcı düşünme becerisi” ve "motivasyon" olmak üzere üç faktör ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin "uzmanlık" faktöründe 10 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,1 0), "yaratıcı düşünme becerisi" faktöründe 10 (11, 12 ,13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20) ve "motivasyon" faktöründe ise 8 (21, 22, 23 ,24, 25, 26, 27, 28) madde bulunmaktadır ve bu maddelerin faktör yük değerleri .50'nin üzerindedir. Ölçeğin "uzmanlık" alt boyutu için Cronbach's Alpha değeri .87; "yaratıcı düşünme becerisi" alt boyutu için .88; "motivasyon" alt boyutu için .92 ve tüm ölçek için ise bu değer .92'dir. Bu çalışmada da hesaplanan tüm ölçek için Cronbach alfa değeri .96 olarak bulunmuş, bu da ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilceğini göstermektedir.

3.3.3 Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ)

Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ); Soh (2000) tarafından geliştirilmiş, Dikici (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Yaratıcılığı

Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği; “Bağımsızlık”, “Bütünleştirme”, “Güdüleme”, “Yargılama”, “Esneklik”, “Değerlendirme”, “Sorgulama”, “Fırsat Verme” ve “Hayal kırıklığı” olmak üzere 9 alt boyut ve 33 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlarda en düşük Alpha katsayısı. 57, ölçeğin tamamında ise Alpha katsayısı. 94 bulunmuştur. Ters puanlanan madde bulunmayan ölçeğin her bir boyutundan elde edilen puanın yüksek oluşu öğretmenin yaratıcılığı destekleyen öğretim stilini göstermektedir. Ölçek Cropley’in yaratıcılığı teşvik eden öğretmen davranışları dikkate alınarak geliştirilmiştir. Ölçeğin; bağımsızlık boyutunda öğrencileri bağımsız olarak öğrenmeye teşvik eden, bütünleştirme boyutunda işbirlikçi, sosyal olarak bütünleştirici bir öğretim tarzını yansıtan, güdüleme boyutunda öğrencileri temel bilgiye sahip olmaları için güdüleyen, yargılama boyutunda öğrenciler fikirlerini iyice çalışıp açıkça ifade edene kadar öğrencilerini yargılamayan, esneklik boyutunda esnek düşünmeye teşvik eden, değerlendirme boyutunda öğrencilerde öz değerlendirmeyi teşvik eden, sorgulama boyutunda öğrencilerin önerilerini ve sorularını önemseyen, fırsat verme boyutunda öğrencilere çok çeşitli materyallerle ve birçok farklı koşulda çalışma fırsatı sunan, hayal kırıklığı boyutunda öğrencilerin hayal kırıklığı ve başarısızlıkla baş etmeyi öğrenmelerine yardımcı olan, öğrenci yaratıcılığını teşvik eden öğretmen davranışları ele alınmıştır (Cropley, 1997, Akt. Soh, 2015). Bu çalışmada tüm ölçek için hesaplanan tüm Cronbach alfa değeri. 98 olarak bulunmuş, bu da ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Yukarıda belirtilen veri toplama araçlarının Sakarya ilinin belirlenen ilçelerinde resmi ve özel kurumlarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine uygulanması için Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin alınmış ve veri toplama araçları 2017-2018 öğretim yılı 2. döneminde sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırma verilerinin bir kısmı belirlenen ilçelerdeki okullara bizzat gidilip, öğretmenlere araştırma hakkında gerekli açıklamalar yapılarak, aynı gün ya da belirlenen günde toplanmıştır. Araştırma verilerinin bir kısmı ise bu ilçelerdeki sınıf öğretmenlerine Google formlar üzerinden oluşturulan anket aracılığıyla ulaştırılarak

toplanmıştır. Öğretmenlerin bu formları doldurması yaklaşık olarak 25 dakikalarını almıştır.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma çerçevesinde öğretmenlerden toplanan veriler kontrol edilerek bilgisayara aktarılmıştır. Veri toplama araçlarında eksik bilgi bulunanlar elenmiştir. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerden toplanan 344 verinin 17 tanesi eksik bilgi içerdiği için araştırmaya dâhil edilmemiştir; eksiksiz doldurulan 327 veri araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen veriler ilk olarak parametrik analiz yöntemlerinin kullanılma uygunluğunu belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov normallik testi yapılarak normallik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını tespit edilmiştir. Ölçme araçları ile elde edilen verilerin dağılımına ilişkin Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği (ÖYÖ) Normallik Varsayımı

Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Uzmanlık	0,119	327	0,000
Yaratıcı Düşünme Becerisi	0,064	327	0,003
Motivasyon	0,068	327	0,001
Toplam Puan	0,069	327	0,001

Tablo 4. Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ) Normallik Varsayımı

Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Bağımsızlık	0,212	327	0,000
Bütünleştirme	0,157	327	0,000
Güdüleme	0,203	327	0,000
Yargılama	0,115	327	0,000
Esneklik	0,157	327	0,000
Değerlendirme	0,164	327	0,000
Sorgulama	0,159	327	0,000
Fırsat Verme	0,176	327	0,000
Hayal Kırıklığı	0,196	327	0,000
Toplam Puan	0,122	327	0,000

Tablo 3 ve Tablo 4’de incelendiğinde iki ölçme aracının da alt boyut ve toplam puan düzeyinde normallik varsayımlarını karşılamadığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik olmayan analiz yöntemleri tercih edilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri için her bir maddenin ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet, yaratıcılık ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu, müzik aleti çalma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, sınıfında bulunan öğrenci sayısı, sanata yönelik ilgi düzeyi, çocukluğunun geçtiği yerleşim birimi, mesleğe yönelik memnuniyet düzeyi, televizyon izleme süresi ve sosyal medya kullanma süresi değişkenleri için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri için her bir maddenin ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin cinsiyet, yaratıcılık ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu, müzik aleti çalma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık

gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, sınıfında bulunan öğrenci sayısı, sanata yönelik ilgi düzeyi, çocukluğunun geçtiği yerleşim birimi, mesleğe yönelik memnuniyet düzeyi, televizyon izleme süresi ve sosyal medya kullanma süresi değişkenleri için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişki için ise normallik varsayımı karşılanmadığı için Spearman's rho testi kullanılmıştır. İstatistiksel işlemler gerçekleştirilirken Sosyal Bilimler için İstatistik Paket (SPSS) programı kullanılmıştır. İstatistiksel işlemler gerçekleştirilirken anlamlılık düzeyi olarak $p < .05$ değeri baz alınmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için toplanan verilerin analizi sonucu elde bulgular yer almaktadır.

4.1 SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YARATICILIK DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Ortalama	Standart Sapma
Uzmanlık	41,70	7,03
Yaratıcı Düşünme Becerisi	37,63	7,63
Motivasyon	27,88	7,05
Toplam Puan	107,22	19,09

Tablo 5 öğretmen yaratıcılığı ölçeği alt boyutlarından alınan en düşük ve en yüksek değerler göz önünde bulundurularak incelendiğinde: öğretmen yaratıcılığı uzmanlık alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50 iken araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama puanları 41,7, standart sapmalarının 7,03 olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerisi için alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50 iken araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama puanları 37,6, standart sapmaları ise 7,63 bulunmuştur. Motivasyon alt boyutundan alınabilecek en

düşük puan 8 en yüksek puan 40 iken araştırmaya katılan öğretmenlerin puan ortalamaları 27,8, standart sapmaları 7,05 bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri toplam puanları 28 ile 140 arasında değişmekte olup, ortalama puanları 107,22, standart sapma değeri 19,09'dur.

4.2 SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİSEL DEĞİŞKENLERE GÖRE YARATICILIK DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin “cinsiyet”, “yaş”, “mesleki kıdem”, “eğitim düzeyi”, “sınıfında bulunan öğrenci sayısı”, “yaratıcılıkla ilgili kurs ve hizmetiçi eğitim alma durumu”, “sanata yönelik ilgi düzeyi”, “müzik aleti çalma durumu”, “çocukluğunun geçtiği yerleşim birimi”, “mesleğe yönelik memnuniyet düzeyi”, “günlük televizyon izleme süresi” ve “günlük sosyal medya kullanma süresi” değişkenlerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.2.1 Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Bulguları

Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin öğretmen yaratıcılığı ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uzmanlık	Kadın	182	165,35	30094,00	12949,00	,772
	Erkek	145	162,30	23534,00		
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Kadın	182	157,32	28633,00	11980,00	,152
	Erkek	145	172,38	24995,00		
Motivasyon	Kadın	182	159,21	28975,50	12322,50	,304
	Erkek	145	170,02	24652,50		
Toplam Puan	Kadın	182	159,79	29082,5	12429,50	,367
	Erkek	145	169,28	24545,5		

Tablo 6’da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre uzmanlık (U=12949.00, p<.05), yaratıcı düşünme becerisi (U=11980.00, p<.05), motivasyon (U=12322.50, p<.05) alt boyutlarında ve toplam puanda (U=12429.50, p<.05) göre anlamlı fark tespit edilmemiştir.

4.2.2 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları

Farklı yaş gruplarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen yaratıcılığı ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskall Wallis H Testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Uzmanlık	20-30	67	165,67	3	10,90	,012	1-4, 2-4, 3-4
	31-40	143	157,30				
	41-50	72	150,00				
	51 ve üstü	45	205,19				
Yaratıcı Düşünme Becerisi	20-30	67	154,46	3	10,81	,013	1-4, 2-4, 3-4
	31-40	143	156,99				
	41-50	72	160,10				
	51 ve üstü	45	206,73				
Motivasyon	20-30	67	153,13	3	12,91	,005	1-4, 2-4, 3-4
	31-40	143	157,18				
	41-50	72	158,46				
	51 ve üstü	45	210,73				
Toplam Puan	20-30	67	158,83	3	14,26	,003	1-4, 2-4, 3-4
	31-40	143	156,46				
	41-50	72	153,06				
	51 ve üstü	45	213,18				

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin yaşlarına göre uzmanlık [$\chi^2 (3) = 10,90$, p<.05], yaratıcı düşünme becerisi [$\chi^2 (3) = 10,81$, p<.05], motivasyon [$\chi^2 (3) = 12,91$, p<.05] alt boyutlarında ve toplam puanda [$\chi^2 (3) = 14,26$, p<.05] anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu yaş gruplarının sınıf

öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yaş gruplarının sıra ortalamaları dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin uzmanlık boyutunda yaratıcılık düzeyleri en yüksek 51 yaş ve üstü sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu, bunu sırasıyla 20-30 yaş, 31-40 yaş ve 41-50 yaş sınıf öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerisi boyutunda en yüksek yaratıcılık düzeyi 51 ve üstü yaş sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyine sahip olduğu, bunu sırasıyla 41-50 yaş, 31-40 yaş ve 20-30 yaş sınıf öğretmenleri izlemektedir. Motivasyon boyutunda ise en yüksek yaratıcılık düzeyine 51 ve üstü yaş sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu, bunu sırasıyla 41-50 yaş, 31-40 yaş ve 20-30 yaş sınıf öğretmenleri takip etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin toplam puan bazında sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda yaratıcılık düzeyine en yüksek 51 yaş ve üstü sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu, bunu sırası ile 20-30 yaş, 31-40 yaş ve 41-50 yaş sınıf öğretmenlerinin izlediği görülmektedir.

4.2.3 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yaratıcılığı ölçeğinden aldıkları puanların farklı mesleki kıdeme göre her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Uzmanlık	1-5 yıl	59	163,74	4	3,85	,426	
	6-10 yıl	49	160,15				
	11-15 yıl	78	152,70				
	16-20 yıl	64	160,30				
	21 yıl ve üstü	77	181,18				
Yaratıcı Düşünme Becerisi	1-5 yıl	59	150,38	4	10,15	,038	1-5, 3-5
	6-10 yıl	49	173,12				
	11-15 yıl	78	143,62				
	16-20 yıl	64	166,02				
	21 yıl ve üstü	77	187,60				
Motivasyon	1-5 yıl	59	157,36	4	11,08	,026	2-3, 3-4, 3-5
	6-10 yıl	49	176,48				
	11-15 yıl	78	137,64				

	16-20 yıl	64	167,58			
	21 yıl ve üstü	77	184,88			
Toplam	1-5 yıl	59	158,48	4	9,28	,054
Puan	6-10 yıl	49	171,45			
	11-15 yıl	78	141,00			
	16-20 yıl	64	164,99			
	21 yıl ve üstü	77	185,96			

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre uzmanlık alt boyutunda [$\chi^2 (4) = 3,85, p < .05$] ve toplam puanda [$\chi^2 (4) = 9,28, p < .05$] anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre yaratıcı düşünme becerisi [$\chi^2 (4) = 10,15, p < .05$], motivasyon [$\chi^2 (4) = 11,08, p < .05$] alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklılardan kaynaklandığının tespiti için grupların ikili kombinasyonlarının Mann Whitney U testi sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin yaratıcı düşünme becerisi alt boyutunda 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdem sahibi öğretmenlere göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin motivasyon alt boyutunda 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu, 16-20 yıl çalışan öğretmenlerin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu, 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

4.2.4 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Farklı eğitim düzeyindeki sınıf öğretmenlerinin öğretmen yaratıcılığı ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Uzmanlık	Ön lisans	21	205,19	3	10,23	,017	1-2, 2-4
	Lisans	264	157,87				
	Yüksek lisans	39	174,28				
	Doktora	3	281,50				
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Ön lisans	21	210,88	3	12,15	,007	1-2, 2-4, 3-4
	Lisans	264	158,76				
	Yüksek lisans	39	163,82				
	Doktora	3	299,33				
Motivasyon	Ön lisans	21	216,43	3	7,54	,056	
	Lisans	264	159,48				
	Yüksek lisans	39	163,49				
	Doktora	3	201,00				
Toplam Puan	Ön lisans	21	217,64	3	11,75	,008	1-2, 1-3, 2-4
	Lisans	264	158,05				
	Yüksek lisans	39	167,08				
	Doktora	3	271,83				

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin eğitim düzeylerine göre motivasyon [$\chi^2 (3) = 7,54, p < .05$] alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin eğitim düzeylerine göre uzmanlık [$\chi^2 (3) = 10,23, p < .05$], yaratıcı düşünme becerisi [$\chi^2 (3) = 12,15, p < .05$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$\chi^2 (3) = 11,75, p < .05$] anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin yaratıcılık düzeylerine farklı etkilere sahip olduğunu bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklılardan kaynaklandığının tespiti için grupların ikili kombinasyonlarının Mann Whitney U testi sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin uzmanlık alt boyutunda eğitim düzeyi ön lisans olan sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi lisans olan sınıf öğretmenlerine göre, doktora eğitimi almış sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimi almış sınıf öğretmenlerine göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin yaratıcı düşünme becerisi alt boyutunda eğitim düzeyi ön lisans olan sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi lisans olan sınıf

öğretmenlerine göre, doktora eğitimi almış sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimi almış sınıf öğretmenlerine ve yüksek lisans eğitimi almış sınıf öğretmenlerine göre, yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Toplam puan olarak sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin eğitim düzeyi ön lisans olan sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi lisans ve yüksek lisans olan sınıf öğretmenlerine göre, doktora eğitimi almış sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimi almış sınıf öğretmenlerine göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür.

4.2.5 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Sınıfında Bulunan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Farklı sayıda öğrenciye sahip sınıf öğretmenlerinin öğretmen yaratıcılığı ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Sınıfında Bulunan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenci Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Uzmanlık	0-10	12	195,13	4	6,01	,198
	11-20	111	156,60			
	21-30	158	159,17			
	31-40	41	191,12			
	41 ve üstü	5	183,70			
Yaratıcı Düşünme Becerisi	0-10	12	176,21	4	5,69	,223
	11-20	111	157,09			
	21-30	158	159,53			
	31-40	41	195,32			
	41 ve üstü	5	172,40			
Motivasyon	0-10	12	169,58	4	1,94	,746
	11-20	111	161,64			
	21-30	158	160,38			
	31-40	41	178,70			
	41 ve üstü	5	196,90			
Toplam Puan	1-5 yıl	12	181,58	4	5,57	,233
	6-10 yıl	111	158,37			
	11-15 yıl	158	158,33			
	16-20 yıl	41	193,12			
	21 yıl ve üstü	5	187,20			

Tablo 10’da görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin sınıfında bulunan öğrenci sayısına göre uzmanlık [$\chi^2 (4) = 6,01, p<.05$], yaratıcı düşünme becerisi [$\chi^2 (4) = 5,69, p<.05$], motivasyon [$\chi^2 (4) = 1,94, p<.05$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$\chi^2 (4) = 5,57, p<.05$] anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

4.2.6 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaratıcılıkla İlgili Kurs Ve Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Bulguları

Yaratıcılıkla ilgili kurs ya da hizmetiçi eğitim alan ve almayan sınıf öğretmenlerinin öğretmen yaratıcılığı ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaratıcılıkla İlgili Kurs Ve Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kurs/Hizmetiçi Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uzmanlık	Evet	128	172,83	22122,50	11605,50	,174
	Hayır	199	158,32	31505,50		
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Evet	128	177,41	22708,00	11020,00	,040
	Hayır	199	155,38	30920,00		
Motivasyon	Evet	128	179,42	22966,00	10762,00	,018
	Hayır	199	154,08	30662,00		
Toplam Puan	Evet	128	179,18	128	10793,00	,020
	Hayır	199	154,24	199		

Tablo 11’de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin yaratıcılık ile ilgili kurs ve hizmetiçi eğitim alma durumuna göre uzmanlık (U=11605,50,p<.05) alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmemiştir. Analizlere göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin yaratıcılık ile ilgili kurs ve hizmetiçi eğitim alma durumuna göre yaratıcı düşünme becerisi (U=11020,00, p<.05) motivasyon (U=10762,00, p<.05) alt boyutlarında ve toplam puanda (U=10793,00,

p<.05) anlamlı farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında yaratıcılıkla ilgili kurs ve hizmetiçi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin almayanlara göre yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2.7 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Sanata Yönelik İlgi Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Sanata yönelik farklı düzeyde ilgiye sahip sınıf öğretmenlerinin öğretmen yaratıcılığı ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Sanata Yönelik İlgi Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sanat İlgi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Uzmanlık	Oldukça ilgiliyim	49	188,27	3	19,29	,000	1-3, 2-3
	İlgiliyim	168	177,10				
	Az ilgiliyim	98	129,93				
	İlgisizim	12	159,71				
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Oldukça ilgiliyim	49	189,06	3	13,58	,004	1-3, 2-3
	İlgiliyim	168	173,67				
	Az ilgiliyim	98	137,22				
	İlgisizim	12	145,00				
Motivasyon	Oldukça ilgiliyim	49	182,26	3	4,36	,224	
	İlgiliyim	168	166,07				
	Az ilgiliyim	98	155,66				
	İlgisizim	12	128,58				
Toplam Puan	Oldukça ilgiliyim	49	190,92	3	13,44	,004	1-3, 2-3
	İlgiliyim	168	172,82				
	Az ilgiliyim	98	138,03				
	İlgisizim	12	142,75				

Tablo 12 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin sanata yönelik ilgilerine göre motivasyon [χ^2 (3) = 11,08, p<.05] alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin sanata yönelik ilgi düzeylerine göre uzmanlık [χ^2 (3) = 19,29, p<.05], yaratıcı düşünme becerisi [χ^2 (3) = 13,58, p<.05] alt boyutlarında ve toplam puanda [χ^2 (3) = 13,44, p<.05] anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin

sanata yönelik ilgilerinin yaratıcılık düzeylerine farklı etkilere sahip olduğunu bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklardan kaynaklandığının tespiti için grupların ikili kombinasyonlarının Mann Whitney U testi sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin uzmanlık alt boyutunda sanata yönelik oldukça ilgili olan öğretmenlerin sanata yönelik ilgili olan öğretmenlere, sanata yönelik ilgili olan öğretmenlerin sanata yönelik az ilgili öğretmenlere göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Yaratıcı düşünme becerisi alt boyutunda sanata yönelik oldukça ilgili olan öğretmenlerin sanata yönelik ilgili olan öğretmenlere, sanata yönelik ilgili olan öğretmenlerin sanata yönelik az ilgili öğretmenlere göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Toplam puan olarak sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri sanata yönelik oldukça ilgili olan öğretmenlerin sanata yönelik ilgili olan öğretmenlere, sanata yönelik ilgili olan öğretmenlerin sanata yönelik az ilgili öğretmenlere göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür.

4.2.8 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Müzik Aleti Çalma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Bulguları

Çaldığı bir müzik aleti olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin öğretmen yaratıcılığı ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Müzik Aleti Çalma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Müzik Aleti	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uzmanlık	Var	68	184,57	12551,00	7407,00	,043
	Yok	259	158,60	41077,00		
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Var	68	177,90	12097,50	7860,50	,172
	Yok	259	160,35	41530,50		
Motivasyon	Var	68	187,29	12736,00	7222,00	,022
	Yok	259	157,88	40892,00		
Toplam Puan	Var	68	187,76	12768,00	7190,00	,020
	Yok	259	157,76	40860,00		

Tablo 13'te görüldüğü üzere, çaldığı bir müzik aleti olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri arasında yaratıcı düşünme becerisi ($U=11020,00, p<.05$) alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmemiştir. Analizlere göre çaldığı bir müzik aleti olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri arasında, uzmanlık ($U=7407,00, p<.05$), motivasyon ($U=7222,00, p<.05$) alt boyutlarında ve toplam puanda ($U=7190,00, p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında müzik aleti çalan öğretmenlerin çalmayan öğretmenlere göre uzmanlık, motivasyon alt boyutlarında ve toplam puana göre yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2.9 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Farklı yerleşim birimlerinde çocukluğunu geçiren sınıf öğretmenlerinin öğretmen yaratıcılığı ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yerleşim Birimi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Uzmanlık	Köy/Kasaba	94	161,95	2	4,88	,087	2-3
	İlçe	112	150,72				
	İl	121	177,88				
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Köy/Kasaba	94	168,53	2	6,54	,038	
	İlçe	112	146,11				
	İl	121	177,05				
Motivasyon	Köy/Kasaba	94	175,26	2	2,47	,290	
	İlçe	112	154,49				
	İl	121	164,05				
Toplam Puan	Köy/Kasaba	94	168,51	2	4,42	,109	
	İlçe	112	149,11				
	İl	121	174,28				

Tablo 14'te görüldüğü üzere, göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin çocukluğunu geçirdiği yerleşim birimine göre uzmanlık [$\chi^2 (2) = 4,886, p<.05$], motivasyon [$\chi^2 (2) = 2,47, p<.05$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$\chi^2 (2) = 4,42,$

$p < .05$] anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin çocukluğunu geçirdiği yerleşim birimine göre yaratıcı düşünme becerisi [$\chi^2 (2) = 6,54, p < .05$] alt boyutuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin çocukluğunu geçirdiği yerleşim biriminin yaratıcılık düzeylerine farklı etkilere sahip olduğunu bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklılardan kaynaklandığının tespiti için grupların ikili kombinasyonlarının Mann Whitney U testi sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin yaratıcı düşünme becerisi alt boyutunda çocukluğunu ilde geçiren sınıf öğretmenlerinin çocukluğunu ilçede geçiren sınıf öğretmenlerine göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür.

4.2.10 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Mesleğe Yönelik Memnuniyet Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Mesleğine yönelik farklı memnuniyet düzeyine sınıf öğretmenlerinin öğretmen yaratıcılığı ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Mesleğe Yönelik Memnuniyet Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Memnuniyet	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Uzmanlık	Oldukça memnunum	103	204,27	3	27,40	,000	1-2, 1-3, 1-4
	Memnunum	178	145,59				
	Kararsızım	27	145,89				
	Memnun değilim	19	143,95				
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Oldukça memnunum	103	201,81	3	24,54	,000	1-2, 1-3
	Memnunum	178	145,16				
	Kararsızım	27	146,57				
	Memnun değilim	19	160,26				
Motivasyon	Oldukça memnunum	103	194,42	3	22,67	,000	1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4
	Memnunum	178	156,56				
	Kararsızım	27	144,50				
	Memnun değilim	19	96,45				
Toplam Puan	Oldukça memnunum	103	205,97	3	31,14	,000	1-2, 1-3, 1-4
	Memnunum	178	147,86				
	Kararsızım	27	140,98				
	Memnun değilim	19	120,39				

Tablo 15 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin mesleğe yönelik memnuniyetlerine göre uzmanlık [$\chi^2 (3) = 27,40, p<.05$], yaratıcı düşünme becerisi [$\chi^2 (3) = 24,54, p<.05$], motivasyon [$\chi^2 (3) = 22,67, p<.05$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$\chi^2 (3) = 31,14, p<.05$] anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin mesleklerine yönelik memnuniyet durumlarının yaratıcılık düzeylerine farklı etkilere sahip olduğu söylenebilir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklılardan kaynaklandığının tespiti için grupların ikili kombinasyonlarının Mann Whitney U testi sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin uzmanlık alt boyutunda mesleğinden oldukça memnun olan sınıf öğretmenlerinin; memnun olan, kararsız olan ve memnun olmayan sınıf öğretmenlerine göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin yaratıcı düşünme becerisi alt boyutunda mesleğinden oldukça memnun olan sınıf öğretmenlerinin; memnun olan ve kararsız olan sınıf öğretmenlerine göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin motivasyon alt boyutunda mesleğinden oldukça memnun olan sınıf öğretmenlerinin; memnun olan, kararsız olan ve memnun olmayan sınıf öğretmenlerine göre, memnun olan, kararsız ve memnun olmayan sınıf öğretmenlerine göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin toplam puan olarak oldukça memnun olan sınıf öğretmenlerinin; memnun olan, kararsız olan ve memnun olmayan sınıf öğretmenlerine göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür.

4.2.11 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Günlük Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Günlük televizyon izleme sürelerine göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen yaratıcılığı ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Günlük Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Tv İzleme Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Uzmanlık	Hiç izlemem	33	152,65	3	4,85	,182
	1 saatten az	115	177,77			
	1-3 saat	156	159,96			
	3-5 saat	23	138,78			
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Hiç izlemem	33	171,45	3	,75	,861
	1 saatten az	115	167,54			
	1-3 saat	156	159,43			
	3-5 saat	23	166,63			
Motivasyon	Hiç izlemem	33	167,45	3	,13	,987
	1 saatten az	115	162,43			
	1-3 saat	156	163,71			
	3-5 saat	23	168,85			
Toplam Puan	Hiç izlemem	33	168,29	3	,55	,907
	1 saatten az	115	167,99			
	1-3 saat	156	161,29			
	3-5 saat	23	156,26			

Tablo 16 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin günlük televizyon izleme sürelerine göre uzmanlık [$\chi^2 (3) = 4,85, p < .05$], yaratıcı düşünme becerisi [$\chi^2 (3) = ,75, p < .05$], motivasyon [$\chi^2 (3) = ,13, p < .05$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$\chi^2 (3) = ,55, p < .05$] anlamlı farklılık tespit edilmediği görülmektedir.

4.2.12 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Bulguları

Günlük sosyal medya kullanma sürelerine göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen yaratıcılığı ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskall Wallis H Testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sosyal Medya Kullanma Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Uzmanlık	Hiç kullanmam	29	146,55	4	3,83	,429
	1 saatten az	114	160,96			
	1-3 Saat	147	173,04			
	3-5 Saat	33	146,67			
	5 saat ve üstü	4	188,13			
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Hiç kullanmam	29	138,28	4	8,46	,076
	1 saatten az	114	156,58			
	1-3 saat	147	179,56			
	3-5 saat	33	143,11			
	5 saat ve üstü	4	162,63			
Motivasyon	Hiç kullanmam	29	147,22	4	1,93	,748
	1 Saatten az	114	162,98			
	1-3 saat	147	170,24			
	3-5 saat	33	156,79			
	5 saat ve üstü	4	144,75			
Toplam Puan	Hiç kullanmam	29	147,22	4	5,95	,203
	1 saatten az	114	162,98			
	1-3 saat	147	170,24			
	3-5 saat	33	156,79			
	5 saat ve üstü	4	144,75			

Tablo 17’de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin günlük sosyal medya kullanma sürelerine göre uzmanlık [$\chi^2 (4) = 3,83, p<.05$], yaratıcı düşünme becerisi [$\chi^2 (4) = 8,46, p<.05$], motivasyon [$\chi^2 (4) = 1,93, p<.05$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$\chi^2 (4) = 5,95, p<.05$] anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

4.3 SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YARATICILIĞI DESTEKLEME DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Ortalama	Standart Sapma
Bağımsızlık	8,72	1,38
Bütünleştirme	17,36	2,61
Güdüleme	13,09	2,07
Yargılama	16,77	2,58
Esneklik	17,39	2,55
Değerlendirme	12,66	2,10
Sorgulama	17,34	2,65
Fırsat Verme	17,49	2,61
Hayal Kırıklığı	22,11	3,31
Toplam Puan	142,99	19,13

Tablo 18'e göre yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeği faktörleri ortalama puanları ve standart sapma değerleri; bağımsızlık için $8,72 \pm 1,38$, bütünleştirme için $17,36 \pm 2,61$, güdüleme için $13,09 \pm 2,07$, yargılama için $16,77 \pm 2,58$, esneklik için $17,39 \pm 2,55$, değerlendirme için $12,66 \pm 2,10$, sorgulama için $17,34 \pm 2,65$, fırsat verme için $17,49 \pm 2,61$, hayal kırıklığı için $22,11 \pm 3,31$ 'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme toplam puanları 32 ile 166 arasında değişmekte olup; ortalama puanları 142,99 standart sapma değeri 19,13'dür.

4.4 SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİSEL DEĞİŞKENLERE GÖRE YARATICILIĞI DESTEKLEME DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin "cinsiyet", "yaş", "mesleki kıdem", "eğitim düzeyi", "sınıfında bulunan öğrenci sayısı", "yaratıcılıkla ilgili kurs ve hizmetiçi eğitim alma durumu", "sanata yönelik ilgi düzeyi", "müzik aleti çalma durumu", "çocukluğunun geçtiği yerleşim birimi",

“mesleğe yönelik memnuniyet düzeyi”, “günlük televizyon izleme süresi” ve “günlük sosyal medya kullanma süresi” değişkenlerine göre anlamlı farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.4.1 Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Bulguları

Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Sınıf öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bağımsızlık	Kadın	182	170,51	31033,00	12010,00	,144
	Erkek	145	155,83	22595,00		
Bütünleştirme	Kadın	182	170,61	31051,00	11992,00	,149
	Erkek	145	155,70	22577,00		
Güdüleme	Kadın	182	168,32	30633,50	12409,50	,336
	Erkek	145	158,58	22994,50		
Yargılama	Kadın	182	160,45	29202,00	12549,00	,442
	Erkek	145	168,46	24426,00		
Esneklik	Kadın	182	166,20	30248,00	12795,00	,631
	Erkek	145	161,24	23380,00		
Değerlendirme	Kadın	182	166,72	30342,50	12700,50	,552
	Erkek	145	160,59	23285,50		
Sorgulama	Kadın	182	165,40	30102,00	12941,00	,761
	Erkek	145	162,25	23526,00		
Fırsat Verme	Kadın	182	165,77	30170,00	12873,00	,699
	Erkek	145	161,78	23458,00		
Hayal Kırıklığı	Kadın	182	171,40	31194,00	11849,00	,101
	Erkek	145	154,72	22434,00		
Toplam Puan	Kadın	182	167,48	30482,00	12561,00	,455
	Erkek	145	159,63	23146,00		

Tablo 19’da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin cinsiyetlerine göre bağımsızlık ($U=12010.00$, $p<.05$), bütünleştirme ($U=11992.00$, $p<.05$), güdüleme ($U=12409.50$, $p<.05$), yargılama ($U=12549.00$, $p<.05$), esneklik ($U=12795.00$, $p<.05$), değerlendirme ($U=12700.50$, $p<.05$),

sorgulama (U=12941.00, p<.05), fırsat verme (U=12873.00, p<.05), hayal kırıklığı (U=11849.00, p<.05) alt boyutlarına ve toplam puana (U=12561.00, p<.05) göre anlamlı fark tespit edilmemiştir.

4.4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Farklı yaş gruplarına göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Bağımsızlık	20-30	67	176,31	3	2,39	,495
	31-40	143	158,42			
	41-50	72	158,68			
	51 ve üstü	45	171,91			
Bütünleştirme	20-30	67	179,02	3	5,03	,169
	31-40	143	152,15			
	41-50	72	165,14			
	51 ve üstü	45	177,46			
Güdüleme	20-30	67	171,17	3	2,63	,451
	31-40	143	155,94			
	41-50	72	164,48			
	51 ve üstü	45	178,18			
Yargılama	20-30	67	168,42	3	6,70	,082
	31-40	143	152,07			
	41-50	72	165,69			
	51 ve üstü	45	192,62			
Esneklik	20-30	67	180,38	3	6,47	,091
	31-40	143	149,91			
	41-50	72	168,47			
	51 ve üstü	45	177,23			
Değerlendirme	20-30	67	174,43	3	3,10	,376
	31-40	143	156,38			
	41-50	72	160,15			
	51 ve üstü	45	178,83			
Sorgulama	20-30	67	163,91	3	2,91	,405
	31-40	143	159,23			
	41-50	72	160,14			
	51 ve üstü	45	185,47			

Fırsat Verme	20-30	67	162,13	3	4,78	,189
	31-40	143	157,83			
	41-50	72	160,66			
	51 ve üstü	45	191,74			
Hayal Kırıklığı	20-30	67	160,10	3	1,86	,601
	31-40	143	158,65			
	41-50	72	169,96			
	51 ve üstü	45	177,26			
Toplam Puan	20-30	67	170,55	3	4,52	,210
	31-40	143	153,49			
	41-50	72	165,10			
	51 ve üstü	45	185,90			

Tablo 20 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yaşlarına göre bağımsızlık [$\chi^2 (3) = 2,39, p < .05$], bütünleştirme [$\chi^2 (3) = 5,03, p < .05$], güdüleme [$\chi^2 (3) = 2,63, p < .05$], yargılama [$\chi^2 (3) = 6,70, p < .05$], esneklik [$\chi^2 (3) = 6,47, p < .05$], değerlendirme [$\chi^2 (3) = 3,10, p < .05$], sorgulama [$\chi^2 (3) = 2,91, p < .05$], fırsat verme [$\chi^2 (3) = 4,78, p < .05$], hayal kırıklığı alt boyutlarında [$\chi^2 (3) = 1,86, p < .05$], ve toplam puanda [$\chi^2 (3) = 4,52, p < .05$] anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

4.4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Farklı mesleki kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bağımsızlık	1-5 yıl	59	181,41	4	4,74	,314	
	6-10 yıl	49	153,46				
	11-15 yıl	78	154,43				
	16-20 yıl	64	157,55				
	21 yıl ve üstü	77	172,43				
Bütünleştirme	1-5 yıl	59	188,00	4	12,21	,016	1-2, 1-3, 3-5
	6-10 yıl	49	151,35				
	11-15 yıl	78	138,83				
	16-20 yıl	64	166,13				
	21 yıl ve üstü	77	177,38				
Güdüleme	1-5 yıl	59	172,87	4	9,13	,058	
	6-10 yıl	49	164,57				
	11-15 yıl	78	137,59				
	16-20 yıl	64	176,21				
	21 yıl ve üstü	77	173,44				
Yargılama	1-5 yıl	59	172,21	4	11,79	,019	3-5
	6-10 yıl	49	158,46				
	11-15 yıl	78	140,85				
	16-20 yıl	64	157,27				
	21 yıl ve üstü	77	190,27				
Esneklik	1-5 yıl	59	189,45	4	15,50	,004	1-2, 1-3, 3-4, 3-5
	6-10 yıl	49	151,35				
	11-15 yıl	78	134,17				
	16-20 yıl	64	169,12				
	21 yıl ve üstü	77	178,52				
Değerlendirme	1-5 yıl	59	174,10	4	5,80	,214	
	6-10 yıl	49	153,19				
	11-15 yıl	78	147,31				
	16-20 yıl	64	166,00				
	21 yıl ve üstü	77	178,38				
Sorgulama	1-5 yıl	59	163,51	4	6,20	,184	
	6-10 yıl	49	163,87				
	11-15 yıl	78	147,72				
	16-20 yıl	64	159,97				
	21 yıl ve üstü	77	184,30				
Fırsat Verme	1-5 yıl	59	158,88	4	6,60	,159	
	6-10 yıl	49	158,95				
	11-15 yıl	78	148,96				
	16-20 yıl	64	164,80				
	21 yıl ve üstü	77	185,71				
Hayal Kırıklığı	1-5 yıl	59	165,71	4	7,23	,124	
	6-10 yıl	49	165,73				
	11-15 yıl	78	141,26				
	16-20 yıl	64	171,29				
	21 yıl ve üstü	77	178,56				
Toplam Puan	1-5 yıl	59	174,47	4	10,43	,034	1-3, 3-5
	6-10 yıl	49	157,43				
	11-15 yıl	78	137,76				
	16-20 yıl	64	167,63				
	21 yıl ve üstü	77	183,73				

Tablo 21’de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre bağımsızlık [$\chi^2(4) = 4,74, p < .05$], güdüleme [$\chi^2(4) = 9,13, p < .05$], değerlendirme [$\chi^2(4) = 5,80, p < .05$], sorgulama [$\chi^2(4) = 6,20, p < .05$], fırsat verme [$\chi^2(4) = 6,60, p < .05$], hayal kırıklığı [$\chi^2(4) = 7,23, p < .05$] alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre farklı mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi düzeyleri arasında bütünleştirme [$\chi^2(4) = 5,03, p < .05$], yargılama [$\chi^2(4) = 6,70, p < .05$], esneklik [$\chi^2(4) = 6,47, p < .05$] alt boyutunda ve toplam puanda [$\chi^2(4) = 4,52, p < .05$] anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre bütünleştirme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre yargılama düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre esneklik düzeyleri yüksek iken; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 16-20 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre esneklik düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 1-5 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre toplam puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

4.4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Farklı eğitim düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bağımsızlık	Ön lisans	21	194,14	3	3,24	,356	
	Lisans	264	161,30				
	Yüksek lisans	39	162,83				
	Doktora	3	206,00				
Bütünleştirme	Ön lisans	21	194,38	3	7,34	,062	
	Lisans	264	157,86				
	Yüksek lisans	39	182,88				
	Doktora	3	245,83				
Güdüleme	Ön lisans	21	193,76	3	4,53	,209	
	Lisans	264	160,93				
	Yüksek lisans	39	163,09				
	Doktora	3	237,83				
Yargılama	Ön lisans	21	212,50	3	10,42	,015	1-2,1-3, 2-4
	Lisans	264	160,75				
	Yüksek lisans	39	151,76				
	Doktora	3	269,33				
Esneklik	Ön lisans	21	182,33	3	3,32	,345	
	Lisans	264	160,46				
	Yüksek lisans	39	172,60				
	Doktora	3	235,50				
Değerlendirme	Ön lisans	21	195,05	3	4,66	,198	
	Lisans	264	159,12				
	Yüksek lisans	39	176,49				
	Doktora	3	213,50				
Sorgulama	Ön lisans	21	186,50	3	1,91	,589	
	Lisans	264	162,47				
	Yüksek lisans	39	159,29				
	Doktora	3	202,33				
Fırsat Verme	Ön lisans	21	181,26	3	1,42	,701	
	Lisans	264	161,62				
	Yüksek lisans	39	168,08				
	Doktora	3	199,67				
Hayal Kırıklığı	Ön lisans	21	187,62	3	2,98	,395	
	Lisans	264	161,10				
	Yüksek lisans	39	166,31				
	Doktora	3	223,83				
Toplam Puan	Ön lisans	21	196,10	3	4,94	,176	
	Lisans	264	159,80				
	Yüksek lisans	39	169,41				
	Doktora	3	238,67				

Tablo 22’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin eğitim düzeylerine göre bağımsızlık [$\chi^2 (3) = 3,24, p<.05$], bütünleştirme [$\chi^2 (3) = 7,34, p<.05$], güdüleme [$\chi^2 (3) = 4,53, p<.05$], esneklik [χ^2

(3) = 3,32, p<.05], değerlendirme [χ^2 (3) = 4,66, p<.05], sorgulama [χ^2 (3) = 1,91, p<.05], fırsat verme [χ^2 (3) = 1,42, p<.05], hayal kırıklığı alt boyutlarında [χ^2 (3) = 2,98, p<.05], ve toplam puanda [χ^2 (3) = 4,94, p<.05] anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre farklı eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi düzeyleri arasında yargılama [χ^2 (3) = 10,42, p<.05] alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ön lisans mezunlarının lisans ve yüksek lisans mezunlarına göre, doktora mezunlarının lisans mezunlarına göre yargılama düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.4.5 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Sınıfında Bulunan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Farklı sayıda öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Sınıfında Bulunan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenci Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bağımsızlık	0-10	12	162,83	4	4,10	,391	
	11-20	111	163,29				
	21-30	158	157,65				
	31-40	41	189,33				
	41 ve üstü	5	175,50				
Bütünleştirme	0-10	12	158,54	4	7,73	,102	
	11-20	111	154,75				
	21-30	158	160,88				
	31-40	41	199,78				
	41 ve üstü	5	187,70				
Güdüleme	0-10	12	129,29	4	6,09	,192	
	11-20	111	158,35				
	21-30	158	162,93				
	31-40	41	189,74				
	41 ve üstü	5	195,60				
Yargılama	0-10	12	158,21	4	9,83	,043	2-4, 3-4
	11-20	111	155,66				
	21-30	158	158,74				
	31-40	41	205,43				
	41 ve üstü	5	189,60				
Esneklik	0-10	12	131,08	4	12,89	,012	1-4, 2-4, 3-4
	11-20	111	156,15				

	21-30	158	159,38				
	31-40	41	209,12				
	41 ve üstü	5	193,20				
Değerlendirme	0-10	12	172,17	4	9,05	,060	
	11-20	111	154,34				
	21-30	158	159,41				
	31-40	41	201,79				
	41 ve üstü	5	193,90				
Sorgulama	0-10	12	169,13	4	4,09	,393	
	11-20	111	158,15				
	21-30	158	160,50				
	31-40	41	187,16				
	41 ve üstü	5	202,10				
Fırsat Verme	0-10	12	152,71	4	7,05	,133	
	11-20	111	149,83				
	21-30	158	166,72				
	31-40	41	192,39				
	41 ve üstü	5	187,00				
Hayal Kırıklığı	0-10	12	175,29	4	4,80	,308	
	11-20	111	151,18				
	21-30	158	166,14				
	31-40	41	184,93				
	41 ve üstü	5	182,30				
Toplam Puan	0-10	12	153,42	4	9,86	,043	2-4, 3-4
	11-20	111	152,95				
	21-30	158	161,09				
	31-40	41	204,40				
	41 ve üstü	5	195,30				

Tablo 23 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin sınıfında bulunan öğrenci sayısına göre bağımsızlık [$\chi^2 (4) = 4,10, p < .05$], bütünleştirme [$\chi^2 (4) = 7,73, p < .05$], güdüleme [$\chi^2 (4) = 6,09, p < .05$], değerlendirme [$\chi^2 (4) = 9,05, p < .05$], sorgulama [$\chi^2 (4) = 4,09, p < .05$], fırsat verme [$\chi^2 (4) = 7,05, p < .05$], hayal kırıklığı alt boyutlarında [$\chi^2 (4) = 4,80, p < .05$] anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre farklı sayıda öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi düzeyleri arasında yargılama [$\chi^2 (4) = 9,83, p < .05$], esneklik [$\chi^2 (4) = 12,89, p < .05$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$\chi^2 (3) = 9,86, p < .05$] anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 31- 40 öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin 11-20 ve 21-30 öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine göre yargılama düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. 31- 40 öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin 0-10, 11-20 ve 21-30 öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine göre esneklik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. 31-40 öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin 11-20 ve 21-

30 öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine göre toplam puanlarının yüksek olduğu görülmüştür.

4.4.6 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Yaratıcılıkla İlgili Kurs Ve Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Bulguları

Yaratıcılık ile ilgili bir kurs ya da hizmetiçi eğitim alan ve almayan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Yaratıcılıkla İlgili Kurs Ve Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Hizmetiçi Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bağımsızlık	Evet	128	156,16	19988,00	11732,00	,207
	Hayır	199	169,05	33640,00		
Bütünleştirme	Evet	128	168,92	21621,50	12106,50	,442
	Hayır	199	160,84	32006,50		
Güdüleme	Evet	128	162,87	20847,00	12591,00	,857
	Hayır	199	164,73	32781,00		
Yargılama	Evet	128	160,90	20595,00	12339,00	,631
	Hayır	199	165,99	33033,00		
Esneklik	Evet	128	158,97	20348,00	12092,00	,432
	Hayır	199	167,24	33280,00		
Değerlendirme	Evet	128	167,04	21380,50	12347,50	,634
	Hayır	199	162,05	32247,50		
Sorgulama	Evet	128	157,54	20164,50	11908,50	,312
	Hayır	199	168,16	33463,50		
Fırsat Verme	Evet	128	165,26	21153,00	12575,00	,844
	Hayır	199	163,19	32475,00		
Hayal Kırıklığı	Evet	128	166,18	21270,50	12457,50	,730
	Hayır	199	162,60	32357,50		
Toplam Puan	Evet	128	165,43	21175,50	12552,50	,826
	Hayır	199	163,08	32452,50		

Tablo 24’te görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yaratıcılık ile ilgili bir kurs ya da hizmetiçi eğitim alma durumuna göre bağımsızlık ($U=11732.00$, $p<.05$), bütünleştirme ($U=12106.50$, $p<.05$), güdüleme

(U=12591.00, p<.05), yargılama (U=12339.00, p<.05), esneklik (U=12092.00, p<.05), değerlendirme (U=12347.50, p<.05), sorgulama (U=11908.50, p<.05), fırsat verme (U=12575.00, p<.05), hayal kırıklığı (U=12457.50, p<.05) alt boyutlarında ve toplam puanda (U=12552.50, p<.05) anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

4.4.7 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Sanata Yönelik İlgi Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Sanata yönelik ilgisi farklı düzeylerde olan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Sanata Yönelik İlgi Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sanat İlgişi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bağımsızlık	Oldukça ilgiliyim	49	166,21	3	,88	,828	
	İlgiliyim	168	166,82				
	Az ilgiliyim	98	157,02				
	İlgisizim	12	172,50				
Bütünleştirme	Oldukça ilgiliyim	49	194,42	3	8,75	,033	1-3
	İlgiliyim	168	165,70				
	Az ilgiliyim	98	148,86				
	İlgisizim	12	139,63				
Güdüleme	Oldukça ilgiliyim	49	162,08	3	1,18	,758	
	İlgiliyim	168	168,00				
	Az ilgiliyim	98	156,67				
	İlgisizim	12	175,63				
Yargılama	Oldukça ilgiliyim	49	165,02	3	,41	,937	
	İlgiliyim	168	165,71				
	Az ilgiliyim	98	162,45				
	İlgisizim	12	148,54				
Esneklik	Oldukça ilgiliyim	49	182,24	3	2,63	,452	
	İlgiliyim	168	163,56				
	Az ilgiliyim	98	156,98				
	İlgisizim	12	152,96				
Değerlendirme	Oldukça ilgiliyim	49	153,72	3	2,24	,522	
	İlgiliyim	168	169,14				
	Az ilgiliyim	98	163,80				
	İlgisizim	12	135,67				
Sorgulama	Oldukça ilgiliyim	49	175,11	3	,91	,822	
	İlgiliyim	168	162,81				
	Az ilgiliyim	98	160,12				
	İlgisizim	12	166,92				
Fırsat Verme	Oldukça ilgiliyim	49	184,34	3	4,91	,178	
	İlgiliyim	168	166,93				

	Az ilgiliyim	98	151,11			
	İlgisizim	12	145,21			
Hayal Kırıklığı	Oldukça ilgiliyim	49	184,48	3	6,06	,109
	İlgiliyim	168	168,28			
	Az ilgiliyim	98	148,47			
	İlgisizim	12	147,29			
Toplam Puan	Oldukça ilgiliyim	49	181,86	3	3,33	,342
	İlgiliyim	168	165,98			
	Az ilgiliyim	98	153,57			
	İlgisizim	12	148,63			

Tablo 25 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin sanata yönelik ilgi düzeylerine göre bağımsızlık [$\chi^2 (3) = ,88, p<.05$], güdüleme [$\chi^2 (3) = 1,18, p<.05$], yargılama [$\chi^2 (3) = ,41, p<.05$], esneklik [$\chi^2 (3) = 2,63, p<.05$], değerlendirme [$\chi^2 (3) = 2,24, p<.05$], sorgulama [$\chi^2 (3) = ,91, p<.05$], fırsat verme [$\chi^2 (3) = 4,91, p<.05$], hayal kırıklığı alt boyutlarında [$\chi^2 (3) = 6,06, p<.05$] ve toplam puanda [$\chi^2 (3) = 3,33, p<.05$] anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre sanata yönelik farklı ilgi düzeyine sahip sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi düzeyleri arasında bütünleştirme [$\chi^2 (7) = 4,61, p<.05$] alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında sanata yönelik oldukça ilgiliyim diyen sınıf öğretmenlerinin az ilgiliyim diyenlere göre bütünleştirme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.4.8 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Müzik Aleti Çalma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Bulguları

Çaldığı bir müzik aleti olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Müzik Aleti Çalma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Çaldığı Müzik Aleti	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bağımsızlık	Var	68	159,79	10865,50	8519,50	,665
	Yok	259	165,11	42762,50		
Bütünleştirme	Var	68	169,41	11520,00	8438,00	,589
	Yok	259	162,58	42108,00		
Güdüleme	Var	68	159,49	10845,00	8499,00	,645
	Yok	259	165,19	42783,00		
Yargılama	Var	68	162,21	11030,50	8684,50	,860
	Yok	259	164,47	42597,50		
Esneklik	Var	68	168,13	11433,00	8525,00	,680
	Yok	259	162,92	42195,00		
Değerlendirme	Var	68	165,46	11251,00	8707,00	,884
	Yok	259	163,62	42377,00		
Sorgulama	Var	68	163,18	11096,00	8750,00	,934
	Yok	259	164,22	42532,00		
Fırsat Verme	Var	68	179,35	12196,00	7762,00	,125
	Yok	259	159,97	41432,00		
Hayal Kırıklığı	Var	68	166,05	11291,50	8666,50	,835
	Yok	259	163,46	42336,50		
Toplam Puan	Var	68	166,04	11291,00	8667,00	,841
	Yok	259	163,46	42337,00		

Tablo 26’da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin müzik aleti çalma durumuna göre bağımsızlık ($U=8519.00, p<.05$), bütünleştirme ($U=8438.50, p<.05$), güdüleme ($U=8499.00, p<.05$), yargılama ($U=8684.50, p<.05$), esneklik ($U=8525.00, p<.05$), değerlendirme ($U=8707.00, p<.05$), sorgulama ($U=8750.00, p<.05$), fırsat verme ($U=7762.00, p<.05$), hayal kırıklığı ($U=8666.50, p<.05$) alt boyutlarına ve toplam puana ($U=8667.00, p<.05$) göre anlamlı fark tespit edilmemiştir.

4.4.9 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Farklı yerleşim birimlerinde çocukluğunu geçiren sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yerleşim Birimi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bağımsızlık	Köy/kasaba	94	168,74	2	2,01	,365	
	İlçe	112	154,19				
	İl	121	169,40				
Bütünleştirme	Köy/kasaba	94	162,56	2	4,67	,097	
	İlçe	112	150,96				
	İl	121	177,19				
Güdüleme	Köy/kasaba	94	161,80	2	5,27	,072	
	İlçe	112	150,78				
	İl	121	177,95				
Yargılama	Köy/kasaba	94	180,28	2	10,84	,004	1-2, 2-3
	İlçe	112	140,75				
	İl	121	172,87				
Esneklik	Köy/kasaba	94	165,46	2	8,57	,014	2-3
	İlçe	112	144,95				
	İl	121	180,50				
Değerlendirme	Köy/kasaba	94	168,73	2	9,31	,009	1-2, 2-3
	İlçe	112	143,22				
	İl	121	179,55				
Sorgulama	Köy/kasaba	94	165,13	2	7,24	,027	2-3
	İlçe	112	146,56				
	İl	121	179,26				
Fırsat Verme	Köy/kasaba	94	171,96	2	8,62	,013	1-2, 2-3
	İlçe	112	143,32				
	İl	121	176,96				
Hayal Kırıklığı	Köy/kasaba	94	167,54	2	20,22	,000	1-2, 2-3
	İlçe	112	134,73				
	İl	121	188,35				
Toplam Puan	Köy/kasaba	94	168,93	2	11,57	,003	1-2, 2-3
	İlçe	112	140,47				
	İl	121	181,95				

Tablo 27 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin çocukluğunu geçirdiği yerleşim birimine göre bağımsızlık [$\chi^2 (2) = 2,01, p < .05$], bütünleştirme [$\chi^2 (2) = 4,67, p < .05$], güdüleme [$\chi^2 (2) = 5,27, p < .05$] alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi düzeylerinin çocukluğunu geçirdiği yerleşim birimine göre yargılama [$\chi^2 (2) = 10,84, p < .05$], esneklik [$\chi^2 (2) = 8,57, p < .05$], değerlendirme [$\chi^2 (2) = 9,31, p < .05$], sorgulama [$\chi^2 (2) = 7,24, p < .05$], fırsat verme [$\chi^2 (2) = 8,62, p < .05$], hayal kırıklığı [$\chi^2 (2) = 20,22, p < .05$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$\chi^2 (2) = 11,57, p < .05$] anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında köy/kasabada çocukluğunu geçirenlerin ilçede

çocukluğunu geçirenlere göre; ilde çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre yüksek yargılama düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. İlde çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre yüksek esneklik düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Köy/kasabada çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre; ilde çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre yüksek değerlendirme düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. İlde çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre yüksek sorgulama düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Köy/kasabada çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre; ilde çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre yüksek fırsat verme düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Köy/kasabada çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre yüksek hayal kırıklığı düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Köy/kasabada çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre; ilde çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre toplam puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.4.10 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Mesleğe Yönelik Memnuniyet Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Mesleğe yönelik farklı memnuniyet düzeyine sahip sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Mesleğe Yönelik Memnuniyet Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Memnuniyet	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bağımsızlık	Oldukça memnunum	103	195,33	3	19,20	,000	1-2, 1-3
	Memnunum	178	148,00				
	Kararsızım	27	145,94				
	Memnun değilim	19	169,68				
Bütünleştirme	Oldukça memnunum	103	187,84	3	10,09	,018	1-2,

	Memnunum	178	154,35				1-3
	Kararsızım	27	147,48				
	Memnun değilim	19	148,58				
Güdüleme	Oldukça memnunum	103	182,16	3	6,21	,102	
	Memnunum	178	155,76				
	Kararsızım	27	160,39				
	Memnun değilim	19	147,89				
Yargılama	Oldukça memnunum	103	189,84	3	19,38	,000	1-2, 1-3, 2-4, 3-4
	Memnunum	178	150,39				
	Kararsızım	27	126,85				
	Memnun değilim	19	204,24				
Esneklik	Oldukça memnunum	103	195,03	3	19,13	,000	1-2, 1-3
	Memnunum	178	148,35				
	Kararsızım	27	138,37				
	Memnun değilim	19	178,82				
Değerlendirme	Oldukça memnunum	103	188,03	3	11,41	,010	1-2, 1-3
	Memnunum	178	153,89				
	Kararsızım	27	136,87				
	Memnun değilim	19	166,95				
Sorgulama	Oldukça memnunum	103	196,36	3	23,19	,000	1-2, 1-3
	Memnunum	178	150,75				
	Kararsızım	27	118,11				
	Memnun değilim	19	177,92				
Fırsat Verme	Oldukça memnunum	103	192,06	3	15,16	,002	1-2, 1-3
	Memnunum	178	152,56				
	Kararsızım	27	132,93				
	Memnun değilim	19	163,21				
Hayal Kırıklığı	Oldukça memnunum	103	193,15	3	16,86	,001	1-2, 1-3
	Memnunum	178	148,53				
	Kararsızım	27	146,69				
	Memnun değilim	19	175,58				
Toplam Puan	Oldukça memnunum	103	195,83	3	18,75	,000	1-2, 1-3
	Memnunum	178	148,93				
	Kararsızım	27	136,00				
	Memnun değilim	19	172,42				

Tablo 28 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin mesleğe yönelik memnuniyet düzeyine göre; güdüleme [$\chi^2 (3) = 6,21, p < .05$] anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi düzeylerinin mesleğe yönelik memnuniyete göre bağımsızlık [$\chi^2 (3) = 19,20, p < .05$], bütünleştirme [$\chi^2 (3) = 10,09, p < .05$], yargılama [$\chi^2 (3) = 19,38, p < .05$], esneklik [$\chi^2 (4) = 19,13, p < .05$], değerlendirme [$\chi^2 (3) = 11,41, p < .05$], sorgulama [$\chi^2 (3) = 23,19, p < .05$], fırsat verme [$\chi^2 (3) = 15,16, p < .05$], hayal kırıklığı alt boyutlarında [$\chi^2 (3) = 16,86, p < .05$], ve toplam puanda [$\chi^2 (3) = 18,75, p < .05$] anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında mesleğinden “oldukça memnun” olanların, “memnun” ve “kararsız” olanlara göre bağımsızlık, bütünleştirme, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme, hayal kırıklığı düzeylerinin ve toplam puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleğinden “oldukça memnun” olanların, “memnun” ve “kararsız” olanlara göre, mesleğinden “memnun olmayanların” “memnun” olanlara ve “kararsız” olanlara göre yüksek yargılama düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

4.4.11 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Günlük Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Farklı sürelerde televizyon izleme süresine göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Günlük Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Tv İzleme Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Bağımsızlık	Hiç izlemem	33	161,56	3	1,53	,675
	1 saatten az	115	172,02			
	1-3 saat	156	158,44			
	3-5 saat	23	165,15			
Bütünleştirme	Hiç izlemem	33	166,15	3	5,55	,136
	1 saatten az	115	171,29			
	1-3 saat	156	164,44			
	3-5 saat	23	121,50			
Güdüleme	Hiç izlemem	33	158,12	3	2,55	,465
	1 saatten az	115	169,39			
	1-3 saat	156	165,21			
	3-5 saat	23	137,28			

Yargılama	Hiç izlemem	33	151,80	3	2,36	,500
	1 saatten az	115	174,31			
	1-3 saat	156	159,26			
	3-5 saat	23	162,11			
Esneklik	Hiç izlemem	33	168,41	3	1,61	,657
	1 saatten az	115	171,44			
	1-3 saat	156	159,43			
	3-5 saat	23	151,48			
Değerlendirme	Hiç izlemem	33	174,68	3	,75	,861
	1 saatten az	115	164,30			
	1-3 saat	156	163,06			
	3-5 saat	23	153,52			
Sorgulama	Hiç izlemem	33	157,15	3	4,20	,240
	1 saatten az	115	178,28			
	1-3 saat	156	155,98			
	3-5 saat	23	156,80			
Fırsat Verme	Hiç izlemem	33	155,50	3	1,31	,726
	1 saatten az	115	169,03			
	1-3 saat	156	164,47			
	3-5 saat	23	147,89			
Hayal Kırıklığı	Hiç izlemem	33	167,58	3	,49	,920
	1 saatten az	115	166,02			
	1-3 saat	156	163,49			
	3-5 saat	23	152,24			
Toplam Puan	Hiç izlemem	33	166,18	3	1,61	,656
	1 saatten az	115	170,71			
	1-3 saat	156	161,34			
	3-5 saat	23	145,37			

Tablo 29’da görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin günlük televizyon izleme süresine göre bağımsızlık [$\chi^2 (3) = 1,53$, $p < .05$], bütünleştirme [$\chi^2 (3) = 5,55$, $p < .05$], güdüleme [$\chi^2 (3) = 2,55$, $p < .05$], yargılama [$\chi^2 (3) = 2,36$, $p < .05$], esneklik [$\chi^2 (3) = 1,61$, $p < .05$], değerlendirme [$\chi^2 (3) = ,75$, $p < .05$], sorgulama [$\chi^2 (3) = 4,20$, $p < .05$], fırsat verme [$\chi^2 (3) = 1,31$, $p < .05$], hayal kırıklığı [$\chi^2 (3) = 0,49$, $p < .05$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$\chi^2 (3) = 1,61$, $p < .05$] anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

4.4.12 Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Sosyal medya kullanım süresine göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları puanların her bir alt boyut ve toplam puan için Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sosyal Medya Kullanma Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Bağımsızlık	Hiç kullanmam	29	174,02	4	1,30	,860
	1 saatten az	114	159,31			
	1-3 saat	147	167,09			
	3-5 saat	33	161,29			
	5 saat ve üstü	4	134,13			
Bütünleştirme	Hiç kullanmam	29	163,45	4	1,48	,829
	1 saatten az	114	161,29			
	1-3 saat	147	168,56			
	3-5 saat	33	150,35			
	5 saat ve üstü	4	190,25			
Güdüleme	Hiç kullanmam	29	170,31	4	2,94	,567
	1 saatten az	114	161,75			
	1-3 saat	147	168,68			
	3-5 saat	33	141,89			
	5 saat ve üstü	4	192,63			
Yargılama	Hiç kullanmam	29	170,29	4	1,53	,820
	1 saatten az	114	158,28			
	1-3 saat	147	168,12			
	3-5 saat	33	156,03			
	5 saat ve üstü	4	195,63			
Esneklik	Hiç kullanmam	29	165,93	4	2,13	,711
	1 saatten az	114	156,84			
	1-3 saat	147	170,71			
	3-5 saat	33	154,09			
	5 saat ve üstü	4	189,25			
Değerlendirme	Hiç kullanmam	29	171,29	4	4,23	,376
	1 saatten az	114	153,47			
	1-3 saat	147	173,56			
	3-5 saat	33	149,15			
	5 saat ve üstü	4	182,13			
Sorgulama	Hiç kullanmam	29	178,98	4	4,10	,392
	1 saatten az	114	161,36			
	1-3 saat	147	167,80			
	3-5 saat	33	138,77			
	5 saat ve üstü	4	199,13			

Fırsat Verme	Hiç kullanmam	29	163,17	4	3,54	,472
	1 saatten az	114	165,99			
	1-3 saat	147	168,86			
	3-5 saat	33	135,70			
	5 saat ve üstü	4	168,13			
Hayal Kırıklığı	Hiç kullanmam	29	176,62	4	8,62	,071
	1 saatten az	114	154,75			
	1-3 saat	147	175,06			
	3-5 saat	33	131,45			
	5 saat ve üstü	4	198,13			
Toplam Puan	Hiç kullanmam	29	173,72	4	4,99	,288
	1 saatten az	114	158,24			
	1-3 saat	147	172,01			
	3-5 saat	33	136,26			
	5 saat ve üstü	4	192,25			

Tablo 30'da görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin günlük sosyal medya izleme süresi değişkenine göre; bağımsızlık [$\chi^2 (4) = 1,30, p < .05$], bütünleştirme [$\chi^2 (4) = 1,48, p < .05$], güdüleme [$\chi^2 (4) = 2,94, p < .05$], yargılama [$\chi^2 (4) = 1,53, p < .05$], esneklik [$\chi^2 (4) = 2,13, p < .05$], değerlendirme [$\chi^2 (4) = 4,23, p < .05$], sorgulama [$\chi^2 (4) = 4,10, p < .05$], fırsat verme [$\chi^2 (4) = 3,54, p < .05$], hayal kırıklığı alt boyutlarında [$\chi^2 (4) = 8,62, p < .05$], ve toplam puanda [$\chi^2 (4) = 4,99, p < .05$] anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

4.5 SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YARATICILIK DÜZEYLERİ İLE YARATICILIĞI DESTEKLEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 31. Öğretmenlerin Yaratıcılığı İle Yaratıcılığı Destekleme Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Tablosu

	U	YDB	M	BĞ	BT	G	Y	E	D	S	FV	HK
Uzmanlık (U)	1	,739**	,487**	,540**	,566**	,494**	,530**	,523**	,499**	,495**	,541**	,531**
Yaratıcı Düşünme Becerisi (YDB)		1	,614**	,440**	,451**	,386**	,543**	,477**	,484**	,440**	,492**	,457**
Motivasyon (M)			1	,318**	,346**	,312**	,407**	,353**	,380**	,285**	,348**	,296**
Bağımsızlık (BĞ)				1	,714**	,615**	,613**	,691**	,619**	,593**	,621**	,640**
Bütünleştirme (BT)					1	,693**	,665**	,737**	,675**	,595**	,645**	,642**
Güdüleme (G)						1	,595**	,672**	,617**	,540**	,596**	,635**
Yargılama (Y)							1	,750**	,709**	,620**	,572**	,549**
Esneklik (E)								1	,737**	,688**	,690**	,656**
Değerlendirme (D)									1	,727**	,749**	,685**
Sorgulama (S)										1	,787**	,722**
Fırsat Verme (FV)											1	,788**
Hayal Kırıklığı (HK)												1

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 31’de yer alan Spearman korelasyon değerleri incelendiğinde öğretmen yaratıcılığı boyutları arasında orta ya da yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcılığı destekleme boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve ilişkilerin pozitif yönlü, orta veya yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcılığının tüm alt boyutları ile yaratıcılığı destekleme ölçeğinin tüm alt boyutları arasında tüm boyutlarda pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Her boyut ayrı ayrı ele alındığında, uzmanlık boyutu ile yaratıcı düşünme becerisi ($r = .73$; $p < .01$), motivasyon ($r = .48$; $p < .01$), bağımsızlık ($r = .54$; $p < .01$), bütünleştirme ($r = .56$; $p < .01$), güdüleme ($r = .49$; $p < .01$), yargılama ($r = .53$; $p < .01$) esneklik ($r = .52$; $p < .01$), değerlendirme ($r = .49$; $p < .01$), sorgulama ($r = .49$; $p < .01$), fırsat verme ($r = .54$; $p < .01$), hayal kırıklığı ($r = .53$; $p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yaratıcı düşünme becerisi boyutu ile motivasyon ($r = .61$; $p < .01$), bağımsızlık ($r = .44$; $p < .01$), bütünleştirme ($r = .45$; $p < .01$), güdüleme ($r = .38$; $p < .01$), yargılama ($r = .54$; $p < .01$), esneklik ($r = .47$; $p < .01$), değerlendirme ($r = .48$; $p < .01$), sorgulama ($r = .44$; $p < .01$), fırsat verme ($r = .49$; $p < .01$), hayal kırıklığı ($r = .45$; $p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Motivasyon boyutu ile bağımsızlık ($r = .31$; $p < .01$), bütünleştirme ($r = .34$; $p < .01$), güdüleme ($r = .31$; $p < .01$), yargılama ($r = .40$; $p < .01$), esneklik ($r = .35$; $p < .01$), değerlendirme ($r = .38$; $p < .01$), sorgulama ($r = .28$; $p < .01$), fırsat verme ($r = .34$; $p < .01$), hayal kırıklığı ($r = .29$; $p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Bağımsızlık boyutu ile bütünleştirme ($r = .71$; $p < .01$), güdüleme ($r = .61$; $p < .01$), yargılama ($r = .61$; $p < .01$), esneklik ($r = .69$; $p < .01$), değerlendirme ($r = .61$; $p < .01$), sorgulama ($r = .59$; $p < .01$), fırsat verme ($r = .62$; $p < .01$), hayal kırıklığı ($r = .64$; $p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Bütünleştirme boyutu ile güdüleme ($r = .69$; $p < .01$), yargılama ($r = .66$; $p < .01$), esneklik ($r = .73$; $p < .01$), değerlendirme ($r = .67$; $p < .01$), sorgulama ($r = .59$; $p < .01$), fırsat verme ($r = .64$; $p < .01$), hayal kırıklığı ($r = .64$; $p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Güdüleme boyutu ile yargılama ($r = .59$; $p < .01$), esneklik ($r = .67$; $p < .01$), değerlendirme ($r = .61$; $p < .01$), sorgulama ($r = .54$; $p < .01$), fırsat verme ($r = .59$; $p < .01$), hayal kırıklığı ($r = .63$; $p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Yargılama boyutu ile esneklik ($r = .75$; $p < .01$), değerlendirme ($r = .70$; $p < .01$), sorgulama ($r = .62$; $p < .01$), fırsat verme ($r = .57$; $p < .01$), hayal kırıklığı ($r = .54$; $p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Esneklik boyutu ile değerlendirme ($r = .73$; $p < .01$), sorgulama ($r = .68$; $p < .01$), fırsat verme ($r = .69$; $p < .01$), hayal kırıklığı ($r = .65$; $p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Değerlendirme boyutu ile sorgulama ($r = .72$; $p < .01$), fırsat verme ($r = .74$; $p < .01$), hayal kırıklığı ($r = .68$; $p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Sorgulama boyutu ile fırsat verme ($r = .78$; $p < .01$), hayal kırıklığı ($r = .72$; $p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır. Fırsat verme boyutu ile hayal kırıklığı ($r = .78$; $p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın problemine ve alt problemlerine yönelik sonuçlar yorumlanmış, tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, bunun yanında sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, sınıfında bulunan öğrenci sayısı, yaratıcılık ile ilgili herhangi bir kurs ya da hizmetiçi eğitim alma durumu, sanata yönelik ilgi düzeyi, müzik aleti çalma durumu, çocukluğunun geçtiği yerleşim birimi, mesleğe yönelik memnuniyet düzeyi, televizyon izleme süresi ve sosyal medya kullanma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonucunda ölçek alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalara göre uzmanlık alt boyutunun ortalamasının en yüksek olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla yaratıcı düşünme becerisi ve motivasyon alt boyutları takip etmektedir. Uçar (2015) araştırmasında uzmanlık alt boyutu en yüksek yaratıcılık ortalamasına sahiptir daha sonra sırasıyla yaratıcı düşünme becerisi ve motivasyon alt boyutları gelmektedir. Araştırma sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin kendilerini yaratıcılık becerisine yönelik yeterli ve uzman olarak nitelendirdikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi, motivasyon alt boyutları ve toplam puana göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç yaratıcılık düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır (Genç, 2000; Çiftçi, 2002; Biber, 2006; Yenilmez ve Yolcu, 2007; Erol, 2010; Şahin, 2010; Yıldız, Zırhlıoğlu, Yalçinkaya ve Güven, 2011; Zeytun, 2010; Kurnaz, 2011; İşleyen ve Küçük, 2013; Gülererli, 2014; Türkmen, 2014; Toyran, 2015; Polat, 2017; Polatoğlu, 2018; Polat ve Kontaş, 2018). Araştırma sonucunu desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur (Gülel, 2006; Altın, 2010; Gök ve Erdoğan, 2011). Öğretmen adayları ile yürütülen bu araştırmalarda örneklem sayısı, örnekleme oluşturan kişilerin yaşları, sınıf düzeyleri ve kullanılan ölçeklerin farklı olması farklı sonuçlar çıkmasına sebep olmuş olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri yaş değişkeni açısından uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi, motivasyon alt boyutları ve toplam puana göre anlamlı farklılık göstermektedir. Analiz sonucunda tüm alt boyutlarda ve toplam puanda 51 yaş ve üstü sınıf öğretmenlerinin daha yüksek yaratıcılık düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre yaratıcılık düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmada 51 yaş ve üstü öğretmenlerin daha yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olmaları diğer yaş grubu sınıf öğretmenlerine göre daha fazla bilgi birikimine, deneyime sahip olmalarıyla açıklanabilir. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu desteklemeyen araştırmalara rastlanmıştır (Genç, 2000; Yıldırım, 2006; Karaçelik, 2009; Şenol, 2013; Gülererli, 2014). Bu sonuçlar araştırmaların çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin branşlarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri mesleki kıdem değişkeni açısından uzmanlık alt boyutunda ve toplam puana göre anlamlı farklılık göstermezken; yaratıcı düşünme becerisi ve motivasyon alt boyutlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yaratıcı düşünme becerisi alt boyutunda 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdem sahibi öğretmenlere göre; motivasyon alt boyutunda 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu, 16-20 yıl çalışan öğretmenlerin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre yüksek

yaratıcılık düzeyine sahip olduğu, 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Uçar (2015) araştırmasında mesleki kıdem değişkeni açısından yaratıcılığı değerlendirdiğinde uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi ve yaratıcılık toplam puanda anlamlı bir fark yokken; motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık tespit etmiştir. Motivasyon boyutunda elde edilen sonuçlar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Her iki araştırmaya için 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin öğretmen yaratıcılığı açısından motivasyon sağlayamadıkları yorumu yapılabilir. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri mesleğe başladıkları zamanlardaki motivasyonlarını kaybetmiş olabilirler. 16 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler kendilerini yetkin olarak gördükleri için yaratıcılığa karşı motivasyonları yüksek çıkmış olabilir. Araştırma sonucunda mesleki kıdem ile yaratıcılık düzeyinin toplam puan bazında anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Alanyazında araştırma sonucunu destekleyen başka araştırmalar bulunmakla birlikte (Genç, 2000; Yıldırım, 2006; Karaçelik, 2009; Şahin, 2010; Kurnaz, 2012), yaratıcılık düzeyi ve mesleki kıdem arasında anlamlı fark bulan çalışmalar da mevcuttur (Çiftçi, 2002; Uzman, 2003; Polat, 2017; Polat ve Kontaş). Yaratıcılık becerisinin öğretmenlerle ve ilköğretim müdürleriyle yapılan çalışmalarda mesleki kıdem değişkenine göre farklı sonuçlar göstermesi örneklem büyüklüğünün farklı olması ve öğretmenlerin branşlarının farklı olmasından kaynaklanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri eğitim düzeyi değişkeni açısından uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi alt boyutları ve toplam puana göre anlamlı farklılık gösterirken, motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç yaratıcılık düzeyi ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin uzmanlık alt boyutunda ön lisans mezunlarının lisans mezunlarına göre, doktora mezunlarının lisans mezunlarına göre; yaratıcı düşünme becerisi alt boyutunda ön lisans mezunlarının lisans mezunlarına göre, doktora mezunlarının lisans ve yüksek lisans mezunlarına göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre toplam puan açısından ele alındığında ön lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin lisans ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre, doktora mezunu sınıf

öğretmenlerinin lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırmaya üç tane doktora mezunu öğretmen katıldığından bu sonuç genellenmemelidir. Araştırma sonucunda alt eğitim düzeyindeki öğretmenlerin üst eğitim düzeyindeki öğretmenlere göre, üst eğitim düzeyindeki öğretmenlerin alt eğitim düzeyindeki öğretmenlere göre yaratıcılıklarının yüksek çıkması eğitim düzeyinin artmasının yaratıcılığı aynı yönde etkilemediğini göstermektedir. Uçar (2015) araştırmasında eğitim durumu değişkeni açısından yaratıcılığı değerlendirdiğinde uzmanlık ve toplam puanda anlamlı farklılık bulmuş; yaratıcı düşünme becerisi ve motivasyon alt boyutlarında anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu sonuç araştırma sonucuyla benzerlikler göstermektedir. Ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre daha tecrübeli olmaları, lisans tamamlama eğitimi alarak bilgi birikimlerini arttırmaları gibi sebepler lisans mezunlarına göre yaratıcılık düzeylerinin yüksek olmasını açıklayabilir. Doktora mezunu sınıf öğretmenleri aldıkları eğitim sayesinde yaratıcılıklarını geliştirmiş olabilirler bu durum lisans mezunu sınıf öğretmenlerinden daha yaratıcı olmalarını sağlayabilir. Polat (2017) araştırmasında yaratıcılık düzeyi ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bu sonuç araştırma sonucunu desteklememektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri öğrenci sayısı değişkeni açısından uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi, motivasyon alt boyutları ve toplam puana göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile sınıflarındaki öğrenci sayısı arasında anlamlı ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Uzman'ın (2003) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaratıcılıkları ile öğrencilerinin sayısı arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum sonuç araştırma sonucunu destekler niteliktedir. İki araştırma sonucuna göre sınıfta bulunan öğrenci sayısı yaratıcılık düzeyini etkilemediği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri yaratıcılık ile ilgili herhangi bir kurs ya da hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeni açısından uzmanlık alt boyutunda anlamlı farklılık göstermezken, yaratıcı düşünme becerisi ve motivasyon alt boyutları ve toplam puana göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yaratıcılıkla ilgili kurs ya da hizmetiçi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin almayanlara göre motivasyon, yaratıcı düşünme becerisi ve toplam puana göre yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık ile ilgili kurs ya da

hizmetiçi eğitim almaları yaratıcı düşünme becerilerini ve yaratıcılığa yönelik motivasyonlarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Uzman (2003) araştırmasında öğretmenlerin yaratıcılık ile ilgili hizmetiçi eğitim kursuna katılıp katılmama durumlarına göre yaratıcılığın özgünlük boyutunda önemli farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir. Bu sonuç araştırma sonunu destekler niteliktedir. İki araştırma sonucundan yola çıkarak yaratıcılık ile ilgili herhangi bir kurs ya da hizmetiçi eğitim almanın öğretmenlerin yaratıcılığını arttırdığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri sanata yönelik ilgi düzeyi değişkeni açısından uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi alt boyutları ve toplam puana göre anlamlı farklılık gösterirken, motivasyon alt boyutuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırma bulgularına göre sanata yönelik ilgi düzeyi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi alt boyutları ve toplam puana göre yaratıcılık düzeyleri de yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre sanata yönelik ilgi arttıkça yaratıcılık düzeyinin de arttığı görülmektedir. Dede (2017) araştırmasında öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile "Sanata Karşı Tutum Ölçeği"nin dört alt boyutlarından biri olan sanatın gerekliliğine ilişkin tutumları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde önemli bir ilişki bulunmuş. Bu sonuç araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Aral (1999), Dikici (2006), Aish (2014) ve Ülger (2015) araştırmalarında sanat eğitimi alanların almayanlara göre daha yüksek yaratıcılığa sahip olduğu sonucunu bulmuştur. Bu sonuçlar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Yaratıcılığın geliştirilmesinde sanat ile ilgilenmenin önemli olduğu söylenebilir. Gülel (2006) araştırmasında öğretmen adaylarının sanata olan ilgileri ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Bu sonuç araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri müzik aleti çalma durumu değişkeni açısından uzmanlık, motivasyon alt boyutları ve toplam puana göre anlamlı farklılık gösterirken, yaratıcı düşünme becerisi alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre müzik aleti çalan sınıf öğretmenlerinin uzmanlık, motivasyon ve toplam puana göre yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Gün, Duru ve Demirtaş (2016) araştırmalarında erken yaşlarda müzikle tanıştırılan çocuklarda, verimli bir müzik eğitimi ortamına katılan ve enstrüman çalmayı öğrenen bireylerde bilişsel ve akademik olarak olumlu yönde gelişmeler sağlandığını tespit etmişlerdir. Bu durum araştırma sonuçlarına benzerlik

göstermektedir. Bireylerin enstrüman çalması entelektüel gelişimlerini artıracığı için yaratıcılıklarını da etkileyecektir. Gülel (2006) araştırmasında müzik aleti çalan öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının düşük olduğu sonucunu bulmuştur. Bu sonuç araştırma sonucuyla uyuşmamaktadır. İki çalışmada kullanılan ölçeklerin farklı olması, örnekleme yer alan kişi sayısının farklı olması araştırma sonuçlarını etkilemiş olabilir. Bunun yanında Gülel'in araştırmasında sınıf öğretmeni adayları ile çalışılırken mevcut çalışmada sınıf öğretmenleriyle çalışılmıştır. İki örneklem arasındaki tecrübe farkı da araştırma sonuçlarının farklılık göstermesine yol açmış olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri çocukluğunun geçtiği yerleşim birimi değişkeni açısından yaratıcı düşünme becerisi alt boyutunda anlamlı farklılık gösterirken, uzmanlık, motivasyon alt boyutları ve toplam puana göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin yaratıcı düşünme becerisi alt boyutunda çocukluğunu ilde geçiren sınıf öğretmenlerinin çocukluğunu ilçede geçiren sınıf öğretmenlerine göre yüksek yaratıcılık düzeyine sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum illerde ilçelere göre öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici daha çok imkânın, etkinliğin olmasından kaynaklanıyor olabilir. Polat (2017) araştırmasında yerleşim yeri büyüdükçe yaratıcılık düzeylerinin de yükseldiğini bulmuştur. Bu sonuç araştırmanın yaratıcı düşünme becerisi alt boyutuna yönelik sonuçları desteklemektedir. Araştırma sonucuna göre çocukluğunun geçtiği yerleşim birimi değişkeni ile yaratıcılık düzeyleri toplam puana göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Gülel (2006) araştırmasında çocukluğunun geçtiği yerleşim birimi ile yaratıcılık düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığını bulmuştur. Bu sonuç araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri mesleğe yönelik memnuniyet düzeyi değişkeni açısından uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi, motivasyon alt boyutları ve toplam puana göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuç göre mesleğe yönelik memnuniyet düzeyi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri de yüksektir şeklinde yorumlanabilir. Çavuşoğlu (2007) araştırmasında mesleğinden memnun olanların kurumlarındaki yaratıcı örgüt iklimini algılama özelliklerini mesleğinden memnun olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu

bulmuştur. Bu sonuç ve araştırma sonucuyla yaratıcılığın mesleki memnuniyet ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri günlük televizyon izleme süresi değişkeni açısından uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi, motivasyon alt boyutları ve toplam puana göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre yaratıcılık düzeyi ile günlük televizyon izleme süresi değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığı bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri günlük sosyal medya kullanım süresi değişkeni açısından uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi, motivasyon alt boyutları ve toplam puana göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre yaratıcılık düzeyi ile günlük televizyon izleme süresi değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Güncel teknolojiler sayesinde çocukların gelişim düzeylerine uygun program ve uygulamalar doğru biçimde kullanılmasıyla yaratıcılık becerisi geliştirilebilmektedir (Akbulut, 2013: 54). Bunun yanında televizyon izleme ve bilgisayar kullanımı bireylerin boş zamanlarını doldurarak yaratıcı, sosyal ve kültürel etkinliklere ayırdıkları zamanın yerini alabilmektedir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007: 12). Araştırma sonuçları öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin günlük televizyon izleme süresi ve günlük sosyal medya kullanma süresinden etkilenmediğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeği alt boyutlarına ait aritmetik ortalamaları göre en yüksek ortalama hayal kırıklığı alt boyutunda en düşük ortalama ise bağımsızlık alt boyutundadır. Bu sonuca dayanarak öğretmenlerin, öğrencilerin başarısızlık ve hayal kırıklığı ile nasıl baş edeceklerini öğrenmelerine yardımcı oldukları ve yeni, alışılmadık dışında şeyleri denemek için cesaretlendirdikleri söylenebilir. İnel Ekici'nin (2016) öğretmenlerle aynı ölçeği kullanarak yaptığı araştırmasında en yüksek ortalama hayal kırıklığı alt boyutunda, en düşük ortalama bağımsızlık alt boyutundadır. Bu sonuç araştırma sonucunu desteklemektedir. Soh ve Quek (2004), İlhan (2016), Batdal Karaduman ve Çiftçi (2018)'nin araştırmalarında da en yüksek ortalama hayal kırıklığı alt boyutunda alınmıştır. Ancak üç araştırmada da değerlendirme alt boyutu en düşük ortalamaya sahiptir. Bu durum araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir. Soh'un (2015) yılında 8 ülkede YDİÖİ ölçeğini uygulayan araştırmaları derlediği araştırmasında öğretmenler bütünleştirme alt boyutunda en yüksek ortalamaya, en bağımsızlık alt

boyutunda en düşük ortalamaya sahiptir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından tüm alt boyutlara ve toplam puana göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu yaratıcılığı destekleme düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer olarak Yenilmez ve Yolcu (2007), Dikici (2014), İnel Ekici (2016), Kılıç (2017), Batdal Karaduman ve Çiftçi (2018), Kaya (2018) da araştırmalarında cinsiyet ile yaratıcılığı destekleme davranışı arasında bir ilişki bulamamıştır. Bu sonuçlara karşılık Soh (2000) ve İlhan (2016) araştırmalarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrencilerin yaratıcılıklarının daha fazla desteklediğini bulmuştur. Bu sonuç araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Ölçek maddelerindeki farklı maddeler, öğretmenlerin branşlarının farklı olması ve araştırmaların farklı ülkelerde uygulanması farklı sonuçların bulunmasında etkili olmuş olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri yaş değişkeni açısından tüm alt boyutlara ve toplam puana göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç yaratıcılığı destekleme düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Kılıç (2017) ve Kaya (2018) da araştırmalarında yaratıcılığı destekleme düzeyi ve yaş değişkeni arasında anlamlı farklılığın olmadığını bulmuştur. Bu sonuç araştırma sonuçlarını desteklemektedir. İlhan (2016) araştırmasında yaratıcılığı destekleme düzeyi ile yaş değişkeni arasında yargılama, değerlendirme ve fırsat verme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulmuştur. Sonuçların farklılık göstermesinde örneklem büyüklüğü ile katılımcıların branşlarının etkili olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri mesleki kıdem değişkeni açısından bütünleştirme, yargılama, esneklik alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı farklılık gösterirken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bütünleştirme alt boyutunda, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre bütünleştirici ve işbirlikli öğretim tarzına sahip olduğu görülmektedir. Yargılama alt boyutunda, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf

öğretmenlerine göre öğrencilerin fikirlerini iyice çalışıp açıkça ifade edene kadar öğrencilerini yargılamadıklarını göstermektedir. Esneklik alt boyutunda 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre esnekliği teşvik eden davranış gösterirken; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 16-20 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre düşük düzeyde esnekliği teşvik eden davranış göstermektedir. Ayrıca 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 1-5 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre toplam puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Dikici (2014) araştırmada iş deneyimine göre yaratıcılığı destekleme konusunda anlamlı farklılık elde etmiştir. Bu sonuç araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. 1-5 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenleri meslekte yeni olmalarının heyecanı ve üniversitede öğrendiklerini uygulama imkânı bulmanın şevkiyle yaratıcılığı destekleme davranışını daha fazla gösterebilirler. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenleri mesleğin olgunluk döneminde olduğu için öğrencilerini daha iyi anlayabilir ve yaratıcılıklarını destekleyici davranışlarda bulunabilirler. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri mesleğinin ortalarındadır, mesleki kaygılar ya da tükenmişlikler yaşayabilir. Bu durum yaratıcılığı destekleme düzeylerini de olumsuz etkileyebilir. İlhan (2016), Kılıç (2017), Batdal Karaduman ve Çiftçi (2018), Kaya (2018) araştırmalarında yaratıcılığı destekleme düzeyi ile kıdem arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Bu sonuçlar araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Bu farklılığın sebebi örneklerdeki öğretmen sayıları ve öğretmenlerin branşlarının farklılığı olabilir. Yenilmez ve Yolcu (2007) araştırmasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulamamıştır ancak 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine daha çok katkılarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri eğitim düzeyi değişkeni açısından yargılama alt boyutunda anlamlı farklılık gösterirken diğer alt boyutlarda ve toplam puanda anlamlı farklılık göstermemektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ön lisans mezunlarının lisans ve yüksek lisans mezunlarına göre, doktora mezunlarının lisans mezunlarına göre öğrencilerin fikirlerini iyice çalışıp açıkça ifade edene kadar öğrencilerini yargılamama davranışını yüksek düzeyde gösterdikleri tespit edilmiştir. İlhan (2016) araştırmasında yaratıcılığı destekleme

düzeyle ile bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulmuştur. İlhan'ın araştırmasında yargılama boyutunda farkın, eğitim enstitüsü ile lisans mezun öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenler, eğitim enstitüsü mezunlarına yargılama boyutundan yüksek puan almışlardır. Bu sonuç araştırma sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Kılıç (2017), Batdal Karaduman ve Çiftçi (2018) araştırmalarında yaratıcılığı destekleme düzeyi ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bu durum araştırmaların örneklem sayısı, öğretmenlerin branşları ve araştırmalarda kullanılan ölçeklerin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri öğrenci sayısı değişkeni açısından yargılama, esneklik alt boyutunda ve toplam puanda anlamlı farklılık gösterirken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 31- 40 öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin 11-20 ve 21-30 öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin fikirlerini iyice çalışıp açıkça ifade edene kadar öğrencilerini yargılamama davranışını yüksek düzeyde göstermektedir. 31 - 40 öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin 0-10, 11-20 ve 21-30 öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine göre yüksek düzeyde esnekliği teşvik eden davranış göstermektedir. Toplam puan bakıldığında 31-40 öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin 11-20 ve 21-30 öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine göre yaratıcılığı destekleme düzeyleri daha yüksektir. Kalabalık sınıflarda öğretmen öğrencilere daha az vakit ayırabileceği için öğrenciler daha bağımsız olabilmektedir. Bu durum öğrencilerin zorlukları aşma sürecinde kendi kendilerine karar almalarına, farklı çözüm yolları bulmalarına ve yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlayarak yaratıcılıklarını destekleyebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri yaratıcılık ile ilgili herhangi bir kurs ya da hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeni açısından tüm alt boyutlara ve toplam puana göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç yaratıcılığı destekleme düzeyi ile yaratıcılık ile ilgili herhangi bir kurs ya da hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeni arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin katıldığı hizmetiçi eğitimlerin ya da kursların yaratıcılık ile ilgili olması, öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemeye yönelik olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri sanata yönelik ilgi düzeyi değişkeni açısından bütünleştirme alt boyutunda anlamlı farklılık gösterirken diğer alt boyutlarda ve toplam puanda anlamlı farklılık göstermemektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında sanata yönelik oldukça ilgiliyim diyen sınıf öğretmenlerinin az ilgiliyim diyenlere göre sınıf içi eğitim öğretim etkinliklerinde daha yüksek düzeyde bütünleştirici ve işbirlikli öğretim tarzına sahip oldukları görülmektedir. Araştırma sonucu toplam puana göre sanata yönelik ilgi düzeyi ile yaratıcılığı destekleme düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri müzik aleti çalma durumu değişkeni açısından tüm alt boyutlara ve toplam puana göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç yaratıcılığı destekleme düzeyi ile müzik aleti çalma durumu değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri çocukluğun geçtiği yerleşim birimi değişkeni açısından yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme, hayal kırıklığı alt boyutları ve toplam puanda anlamlı farklılık gösterirken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında köy/kasabada çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre; ilde çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre öğrencilerin fikirlerini iyice çalışıp açıkça ifade edene kadar öğrencilerini yargılamama davranışını yüksek düzeyde göstermektedir. İlde çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre yüksek düzeyde esnekliği teşvik eden davranış göstermektedir. Köy/kasabada çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre; ilde çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre öğrencilerin öz değerlendirmesini teşvik etme davranışını yüksek düzeyde göstermektedir. İlde çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre öğrencilerin sorgulamasına fırsat verici davranışları yüksek düzeyine göstermektedir. Köy/kasabada çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre; ilde çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre öğrencilerin öğrendiklerini farklı materyaller kullanarak ve farklı durumlarda uygulamasına fırsat veren öğretmen davranışlarını yüksek düzeyde göstermektedir. Köy/kasabada çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre; ilde çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre öğrencilerin hayal kırıklığı ve başarısızlıkla baş etmeyi öğrenmelerine yardımcı olma yeni ve sıra dışı olanı

denemek için cesaretlendirme davranışını yüksek düzeyde göstermektedir. Toplam puana göre köy/kasabada çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre; ilde çocukluğunu geçirenlerin ilçede çocukluğunu geçirenlere göre yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Köy/kasabada çocukluğunu geçiren öğretmen bağımsız hareket etmeyi ve var olan imkânları kullanmayı iyi öğrenirler bu durum yaratıcılıklarını da olumlu etkiler. İlde çocukluğunu geçiren öğretmenler ise imkânların çeşitliliği sayesinde yaratıcılık konusunda kendilerini geliştirebilirler.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri mesleğe yönelik memnuniyet değişkeni açısından bağımsızlık, bütünleştirme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme, hayal kırıklığı alt boyutları ve toplam puanda anlamlı farklılık gösterirken, güdüleme alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bağımsızlık, bütünleştirme, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme, hayal kırıklığı boyutlarında mesleğinden “oldukça memnun” olanların, “memnun” ve “kararsız” olanlara göre yüksek düzeyde yaratıcılığı destekleme davranışı gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenleri öğrencilerin bağımsız öğrenmelerini destekleyici, bütünleştirici ve işbirlikli öğretim tarzını yansıtan, öğrencilerini esnek düşünceleri için cesaretlendiren, öğrencilerini öz değerlendirmeye teşvik eden, öğrencilerin sorgulamasına fırsat veren, öğrencilerin öğrendiklerini farklı durumlarda uygulamasına fırsat veren, öğrencilerin başarısızlık ve hayal kırıklığıyla baş etmeyi öğrenmelerine yardım eden, öğrencileri yeni ve alışılmadık dışında şeyleri denemeleri için fırsat veren davranışlarını yüksek düzeyde göstermektedir. Yargılama alt boyutunda mesleğinden “oldukça memnun” olanların, “memnun” ve “kararsız” olanlara göre, mesleğinden “memnun olmayanların” “memnun” olanlara ve “kararsız” olanlara göre fikirlerini bütünüyle çalışıp açıkça ifade edene kadar öğrencilerini yargılamadıklarını bulunmuştur. Toplam puana göre mesleğinden “oldukça memnun” olanlar “memnun” ve “kararsız” olanlara göre yüksek yaratıcılığı destekleme düzeyine sahiptirler. Mesleki memnuniyet öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyonlarını arttırıcı bir etkiye sahiptir. Mesleğinden memnun olan öğretmenlerin mesleğini icra ederken yaratıcılıklarını yansıtılmaları da doğal bir durumdur.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri günlük televizyon izleme süresi değişkeni açısından tüm alt boyutlara ve toplam puana göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç yaratıcılığı destekleme düzeyi ile günlük televizyon izleme süresi değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri günlük sosyal medya kullanma süresi değişkeni açısından tüm alt boyutlara ve toplam puana göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç yaratıcılığı destekleme düzeyi ile günlük sosyal medya kullanma süresi değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığını gösterir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık ve yaratıcılığı destekleme boyutları arasında orta ya da yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaratıcılığı destekleme boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve ilişkilerin pozitif yönlü, orta veya yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı ile yaratıcılığı destekleme boyutları arasında tüm boyutlarda anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerini yordayan bir değişken olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri arttıkça yaratıcılığı destekleme düzeyleri de artmaktadır. Lee (2013) Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve yaratıcı davranışları, çocukların yaratıcılığını destekleme davranışlarını incelediği araştırmasında yaratıcılıkla ilişkili davranış deneyimleri olan öğretmen adaylarının yaratıcılık geliştirici öğretim stillerini daha çok kullandığını tespit etmiştir. Bu yönüyle araştırma sonuçları literatür ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin yaratıcılıklarını geliştirmek için sağlanacak bütün desteklerin aynı zamanda öğretmenlerin yaratıcılığı desteklemelerini de artıracığı söylenebilir.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Araştırmada, ön lisans ve doktora mezunu olan sınıf öğretmenlerinin lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerine göre yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, lisans ve yüksek lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerine yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik hizmetiçi eğitimlerde öncelik tanınabilir.

2. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri yaratıcılık ile ilgili herhangi bir kurs ya da hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığının gelişmesi için hizmetiçi eğitim faaliyetleri, sertifika programları, atölye çalışmaları, seminerler, kurslar vb. gibi desteklerin sunulması gerekmektedir. Ayrıca bu faaliyetlere katılımları konusunda öğretmenler teşvik edilmelidir.
3. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sanata yönelik ilgileri arttıka yaratıcılık düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların sanata yönelik derslere öğretim programlarında yer vermeleri ve öğrencilerinin sanatsal faaliyetlerini destekleyen anlayışı benimsemeleri gerekmektedir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı sınıf öğretmenlerini sanata yönelik etkinlik, kurs, seminer, sergi, atölye çalışmaları, tiyatro, konser vb. faaliyetlere katılmaları konusunda teşvik etmelidir.
5. Milli Eğitim Bakanlığı sanata yönelik projeleri teşvik etmeli ve hizmetiçi eğitimlerde sanata yönelik faaliyetlere öncelik vermelidir.
6. Araştırmada müzik aleti çalan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmen adayları lisans eğitimleri sürecinde ve öğretmenler meslek hayatları boyunca müzik aleti çalma konusunda desteklenmelidir.
7. Araştırmada öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin mesleki kıdemden etkilendiği bulunmuştur. Öğretmenlere her yaş grubu ve kıdem için mesleki gelişimlerini sağlayan, tükenmişliklerini ortadan kaldıracak eğitimler verilmeli ve etkinlikler düzenlenmelidir.
8. Sınıf öğretmenlerine öğrencilerinin yaratıcılıklarını nasıl destekleyecekleri konusunda da hizmetiçi eğitim faaliyetleri, sertifika programları, atölye çalışmaları, seminerler, kurslar vb. gibi desteklerin sunulması gerekmektedir. Bu tür çalışmalar seminer dönemlerinde yapılırsa daha etkili olabilir.
9. Araştırmada çocukluğunu ilçede geçiren sınıf öğretmenlerinin çocukluğunu köy/kasabada ve ilde geçirenlere göre düşük düzeyde yaratıcılığı destekledikleri bulunmuştur. Bu nedenle çocukluğunu ilçede geçirmiş öğretmenlere yaratıcılıklarını geliştirme ve öğrencilerinin yaratıcılıklarını destekleme konusunda öncelik tanınmalıdır.

10. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcılığı yüksek sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcılığını yüksek düzeyde destekledikleri görülmüştür. Buna göre öğretmen yetiştirme lisans programlarında yaratıcılık ve yaratıcılığı desteklemeye ilişkin derslerin zorunlu ya da seçmeli olarak yer alması önerilebilir.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, sınıfında bulunan öğrenci sayısı, yaratıcılıkla ilgili herhangi bir kurs ya da hizmetiçi eğitim alma durumu, sanata yönelik ilgi düzeyi, çocukluğun geçtiği yerleşim birimi, sanata yönelik ilgi durumu, müzik aleti çalma durumu, televizyon izleme süresi ve sosyal medya kullanma süresi değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaratıcılık düzeyi ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin bunlardan farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmaların yapılması konu ile ilgili daha farklı ilişkilerin ortaya konulmasını sağlayabilir.
2. Bu araştırma, sınıf öğretmenleri ile Sakarya'nın belli ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerle, farklı örneklem gruplarıyla gerçekleştirilebilir.
3. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılıkları ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin geliştirilmesi için ne tür çalışmalar yapılacağı, eğitim ortamını ve uygulanacak etkinlikleri nasıl desteklemek gerektiğine ilişkin farklı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
4. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin nelerden etkilendiğini belirleyecek, yaratıcılığı destekleme düzeyi yüksek öğretmenlerin sınıfta gözlenmesini de içeren çalışmalar yapılabilir.
5. İlçelerde çocukluğunu geçiren öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin düşük olmasının nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aish, D. (2014). *Teachers' Beliefs About Creativity in The Elementary Classroom*. Doctoral dissertation. Pepperdine University.
- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve Ergenlerde Bilgisayar ve İnternet Kullanımının Gelişimsel Sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Akçum, E. (2005). *5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okul Öncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdoğan, E. (1992). *İlkokul İkinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Yaratıcılık Düzeyleri ile Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksaçlıoğlu, A. G., Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aktan, C. C., Tunç, M. (1998). Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Yeni Türkiye Dergisi*, 21, 118-133.
- Aljughaiman, A. M. (2002). *Teachers' Perceptions of Creativity and Creative Students*, Doctoral dissertation. University of Idaho.
- Allen, R. (2016). *Fostering a School Culture and Climate Where Creativity Can Thrive: A Case Study of an International School Principal*. University of Kentucky.
- Alsahou, H. (2015). *Teachers' Beliefs about Creativity and Practices for Fostering Creativity in Science Classrooms in the State of Kuwait*. Doctoral dissertation. University of Exeter.
- Altın, B. (2010). *İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarıyla Yaratıcılıkları İlişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- American Association of Colleges and Universities. (2007). College Learning For The New Global Century. Washington, DC: AACU. https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_final.pdf adresinden 12.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ananiadou, K., Claro M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries, *OECD Education Working Papers*. No. 41. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/2529> adresinden 12 .05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Aral, N. (2004). Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 36, 23-24.
- Aral, N. (1999). Sanat Eğitimi-Yaratıcılık Etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15).
- Argun, Y. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, M. M., Eraslan, L. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 89-106.
- Aşıkoğlu Aydemir, D. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle 60-72 Aylık Çocukların Fen Öğrenimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayan, B. E. (2017). *Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri ile Öğrencilerinin Yaratıcılık Performansları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aynal, Ş. Ö. (2015). Eğitimde Yaratıcılık. *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Öncü, E. Ç. (Ed.). (Dördüncü Baskı), s. 100-118. Ankara: Pegem Akademi.
- Barron, F., Harrington, D. M. (1981). Creativity, Intelligence, and Personality. *Annual Review Psychology*, 32, 439-476.
- Batdal Karaduman, G., Çiftçi, C. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleyici Davranışlarının İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 242-262.

- Bayındır, N. (2013). *Çocuklarda Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Benckenstein, C. C. (2016). *Creativity Through the Eyes of Social Studies Teachers in Urban Settings*. Doctoral dissertation. Texas A and M University.
- Biber, M. (2006). *Keşfederek Öğrenme Yönteminin İlköğretim 2. Kademe Matematik Dersi Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozoklu, F. (1994). *Okulöncesi Çağındaki Dört, Beş ve Altı Yaş Grubu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Köşeleri ile Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T., Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çavuş, M. F. (2006). *İşletmelerde Personel Güçlendirme Uygulamalarının Örgütsel Yaratıcılık ve Yenilikçiliğe Etkileri Üzerine İmalat Sanayinde Bir Uygulama*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çavuşoğlu, D. (2007). *Küresel Rekabet Ortamında Örgütlerde Yaratıcılık Kültürü ve Yaratıcılık Yönetimine İlişkin Tutumların Değerlendirilmesi (Okullarda Araştırma)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çellek, T. (2001) Yaratıcılık: Eğitim Sistemindeki Boyutu. *Cumhuriyet Bilim ve Teknik Dergisi*, 741,18-19.
- Çetin, Z. (2015). Yaratıcılığın Gelişimi. *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Öncü, E. Ç. (Ed.). (Dördüncü Baskı), s. 82-94. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, Y. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çoban, S. (1999). *Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, Ç. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dede, H. (2017). *Ebeveyni Sanat Eğitimsi Olan Öğrencilerin Sanata Karşı İlgi Düzeyleri ile Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirtaş, B. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Fenomenine Duyarlılığı ile Matematiksel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Dikici, A. (2014). Relationships Between Thinking Styles and Behaviors Fostering Creativity: An Exploratory Study for the Mediating Role of Certain Demographic Traits. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 179-201.
- Dikici, A. (2013). Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 307-324.
- Dikici, A. (2006). Sanat Eğitimi ve Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(139).
- Durna, U. (2002). *Yenilik Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Edinger, M. J. (2008). *An Exploratory Study of Creativity -Fostering Teacher Behaviors in Secondary Classrooms*. Doctoral dissertation. The College of William and Mary.
- Educational Testing Service. (2007). *Digital Transformation: A Framework for ICT literacy*. Princeton, NJ: ETS.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elsayed, M. M. (1997). Yirmibirinci Yüzyılda Öğretmenin Rolü Konusunda Geleceğe Yönelik Bir Bakış Açısı. *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi*

Konferansı (27 Ağustos–2 Eylül 1995)(ss. 61–83). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Emir, S., Erdoğan, T. ve Kuyumcu, A. (2007). Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri İle Sosyo-Kültürel Özelliklerinin İlişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2007-1), 73-87.

Erol, O. (2010). *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Sıklıkları ile Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ersükmen, E. (2010). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Öğretmenlerinin Yaratıcılık Kavramına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ertekin, E. (2004). *Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Rehberlik Programının Etkililik Araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fındıkçı, İ. (1998). Enformasyon Bilgi Toplumu Dosyası; Bilgi Toplumunda Eğitim ve Öğretmen. *Bilgi ve Toplum Dergisi*, 1, 83-89.

Fox, J. E., Schirrmacher, R. (2014). *Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi*. (Çev. Edt: N. Aral ve G. Duman), Ankara: Nobel Yayınlar. (Eserin orijinali 2012’de yayımlandı).

Genç, E. (2000). *Öğretmenlerde Denetim Odağının Problem Çözmeye Yönelik Yaratıcılıklarıyla İlişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Gök, B., Erdoğan, T. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51.

Gökalp, M. (2016). Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinliklerinin “Yaratıcılık ve Geliştirilmesi” Dersinde Okul Öncesi Bölümü Öğrencilerine Olan Etkisi (Samsun Eğitim Fakültesi Örneği). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi* 5- 3

- Grant, A., Grant, G. (2015). *Yaratıcılığı Kim Öldürdü?* (Çev. Ç. Soy). İstanbul: NTV Yayınları. (Eserin orijinali 2012' de yayımlandı).
- Gülel, G. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülen, Ş. B. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri ve Bilişim Teknolojileri ile Destekleme Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülererli, N. (2014). *Öğretmenlerin Evlilik Uyumluları ile Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, M. (2014). Dünyada ve Türkiye'de İlköğretim Programlarındaki Yönelimler. *İlköğretim Online*, 13(3), 726-745. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2135> adresinden 01.05.2018 tarihinde erişildi.
- Gün, E., Duru, E. G. ve Demirtaş, H. O. (2016). Müzik Eğitiminin Bilişsel Gelişime Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 50, 117-124.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2013). 21. Yüzyıl Öğrenci Özelliklerinin Öğretmen Adayları Tarafından Tanımlanması: Bir Twitter Uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Güven, Y. (1999). *Erken Çocuklukta Yaratıcılık Yeteneğini Tanıma ve Geliştirme*. Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. (1. Basım). İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Hegarty, J. (2018). *Yaratıcılık: Kuralları Boşverin* (Çev. İ. Büyükdevrim Özçelik). İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri. (Eserin orijinali 2014' de yayımlandı).
- İlhan, Z. (2016). *Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri ile Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- İnel Ekici, D. (2016). Öğretmenler Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Yaratıcılığını Destekleme Düzeylerine İlişkin Kendilerini Nasıl Değerlendiriyorlar?. *Turkish Studies*, 11(3), 1287–1308.
- İşleyen, T., Küçük, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerini Farklı Değişkenler Açısından İncelemesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 199-208.
- International Society for Technology in Education (2007). The National Educational Technology Standards for Students. <http://www.iste.org/standards/nets-for-students/nets-student-standards-2007> adresinden 15.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Jiang, F. F. (2009). Research on Relationships Among Teachers' Views on Creativity in Teaching, Teaching Behaviors and Students' Creative Learning. Master's thesis East China Normal University.
- Kalkınma Bakanlığı Bilgi Toplum Dairesi Başkanlığı. (2015). *2015-2018 Bilgi Toplumu Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı*. <http://www.bilgitoplumustratejisi.org/download/docfile/8a9481984680deca014bea4232490005> adresinden 02.07.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Kalyoncu, A. T. (2012). *Yirmibirinci Yüzyılda Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Bazı Temel Becerilere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaçelik, S. (2009). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. (19. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E., Köksal, K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 245-257.
- Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve Öz güven*. İstanbul: Evrim Yayınları.

- Kaya, N. G. (2018). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 157-175.
- Kenç, M. F. (2001). *Anasınıfı ve İlköğretim Birinci Sınıflarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yaratıcı Eğitim ve Uygulamaları Konusundaki Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, A. F. (2017). Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünceyi Destekleme Davranışlarının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 87-115.
- Kurnaz A. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ve Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kylonen, P. C. (2012). *Measurement Of 21st Century Skills Within The Common Core State Standards*. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, May 7-8.
- Lee, R. (2013). *Pre-Service Teachers' Personality Traits and Creative Behaviors as Predictors of Their Support of Children's Creativity*. Doctoral dissertation. University of Florida.
- MacKinnon, D. W. (1962). The Nature and Nurture of Creative Talent. *American Psychologist*. 17:484-95.
- Mangır, M., Aral, N. (1992). Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi. *YA-PA 8. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B., Uçar, R. ve Uçar, H. İ. (2017). *Örnek Uygulamalarla Eğitimde Yaratıcılık Yaratıcı Okul Yaratıcı Öğretmen*. (Birinci basım). Ankara: Pagem A Akademi.
- Metiri Group and NCREL. (2003). *EnGauge 21st century skills: Literacy in the digital age*. Chicago, IL: NCREL
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili. *Ankara: Millî Eğitim Basımevi*.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mishra, P., Kereluik, K. (2011). What 21st Century Learning? A Review and a Synthesis. *In Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (3301-3312)*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- National Advisory Committee on Creative. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. Report to the secretary of state for education and employment, and the secretary of state culture, media and sport. <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf> adresinden 09.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Oğuz, A. (2013). *Yaratıcı Drama Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sanata Yönelik İlgilerine ve Sanat Eğitimi Dersi Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oktay, A. (2013). İlköğretime Hazır Oluş ve Hazır Oluşu Etkileyen Temel Faktörler. *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*. Oktay A. (Ed.). (İkinci Baskı). S. 21-34. Ankara: Pegem Akademi.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık, Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller* (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E., Turla, A. (2001). Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Desteklenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 151. 49-53. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/icindekiler.htm adresinden 12.08.2018 tarihinde erişildi.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Öncü, T. (1992). Yaratıcılığın Betimlenmesi ve Yaratıcılık Üzerine Çevresel Etkiler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 14(1), 255-264.
- Öncü, T. (1989). *Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yas Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme* (Yedinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özel, A., Bayındır, N. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Yaratıcılığı Geliştirmeye Yönelik Öğretimsel Davranışları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 348-358.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde Yaratıcı Düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2004), 77-84.
- Pala, M. (1999). *Çocuk Yuvalarında ve Aileleriyle Birlikte Yaşayan 7-11 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcılığın İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2007). Framework for 21st Century Learning. https://www.teacherrambo.com/file.php/1/21st_century_skills.pdf adresinden 11.07.2018 tarihinde erişildi.
- Patrick, J. M. (2012). *The Relationship of Creativity and Adaptability to Teaching Efficacy*. Master's thesis. Oklahoma State University
- Pelfrey, R. (2011). *Classroom Behaviors in Elementary School Teachers Identified as Fostering Creativity*. Doctoral dissertation. Northern Kentucky University.
- Polat, M. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Polat, M., Kondaş, H. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1702-1721.
- Polatoğlu, E. (2018). *Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Yaratıcılık ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rıza, E. T. (1999). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri* (Birinci Baskı). İzmir: Anadolu Matbaası.
- Rowe, A. J. (2007). *Yaratıcı Zeka*. (Çev. Şule Gülmen). İstanbul: Prestij Yayınları. (Eserin orijinali 2004'de yayınlandı).
- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık Gelişimi ve Geliştirilmesi*. (Birinci Basım). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Samurçay, N. (1983). Zekâ ve Yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 8(45).
- San, İ., Gülerüz, H. (2004). *Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zeka Uygulamaları*. Ankara: Artım Yayın Dağıtım.
- San, İ. (2008). *Sanat ve Eğitim: Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanat Eleştirisi Yaklaşımları*. (Dördüncü Basım). Ankara: Ütopya.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık İki Düşünme Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12 (1-4), 117-190.
- San, İ. (1977). *Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Schaap, B. M. (2017). *Fostering Creativity in Higher Education: A Study of College Educators*. Doctoral dissertation. University of South Dakota.
- Schwartz, D.J. (2004). Büyük Düşünmenin Büyüsü. (Çev. T. Türkoğlu). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Eserin orijinali 1959'de yayınlandı).
- Selvi, Ö. G. Ö. (2012). Bilgi Toplumu, Bilgi Yönetimi ve Halkla İlişkiler. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(3). <http://dergipark.org.tr/e-gifder/issue/7472/98398> adresinden 08.07.2018 tarihinde erişildi.

- Soh, K. (2015). Creativity Fostering Teacher Behaviour Around the World: Annotations of Studies Using the Cftindex. *Cogent Education*. 2(1). 1034494.
- Soh, K. C., Quek, K. S. (2004). Fostering student creativity: Which teacher behaviour are helpful? *Paper presented at ERAS Conference, Innovation and Enterprise: Education for the New Economy*. Educational Research Association. Singapore.
- Soh, K. (2000). Indexing Creativity Fostering Teacher Behavior: A Preliminary Validation Study. *Journal of Creative Behavior*. 34 (2), 118-134.
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Tufts University Creativity Research Journal*. 18/1, 87-98.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1996). Investing in Creativity. *American Psychologist*. 51(7).677.<https://www.montclair.edu/media/montclair.edu/csam/cmsproject/investing-creativity.pdf> adresinden 23.05.2018 tarihinde erişildi.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı Okul, Düşünen Sınıflar*. Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. (İkinci Baskı). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Süzen, D. (1987). *İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği ile Benlik Kavramı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim Öğretmenlerinde Yaratıcılık, Mesleki Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenel, A., Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen Dünyada Teknoloji Eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65.
- Şenol, B. (2013). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışları ve Mizah Anlayışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tabasco, D. (2007). *Investigation of The Relationships Among Teachers' Immediacy and Creativity, and Student's Perceived Cognitive Learning*. Doctoral Dissertation. Drexel University.
- Tanju, E. H. (2015). Yaratıcı Düşünme Kuram ve Yaklaşımları. *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık Ve Geliştirilmesi*. Öncü, E. Ç. (Ed.). (Dördüncü Baskı), s. 21-44. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: TDK.
- Temizkalp, G. (2010). *Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Top, S. (2008). *İşletmelerde Yenilik ve Yaratıcılık Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Torrance, E. P. (1965). Scientific Views Of Creativity And Factors Affecting Its Growth. *Daedalus*, 663-681.
- Toyran, G. (2015). *Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Trilling, B., Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning For Life In Our Times: Learning For Life In Our Times*. John Wiley and Sons.
- Turaşlı, N. K. (2015). Yaratıcılıkta Temel Kavramlar ve Yaratıcılığı Anlamak. *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık Ve Geliştirilmesi*. Öncü, E. Ç. (Ed.). (Dördüncü Baskı), s. 2-14. Ankara: Pegem Akademi.
- Turla, A. (2004). *Çocuk ve Yaratıcılık: "Çocuğum Daha Yaratıcı Olabilir Mi?"*. (İkinci Baskı). Morpa Kültür Yayınları Limited Şirketi.
- Türkmen, N. (2014). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcılık Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Uçar, R. (2015). *İlkokul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Doktora tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzman, E. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülgen, G. (1995). Eğitim psikolojisi: Birey ve Öğrenme. *Ankara: Bilim Yayınları*, 35.
- Ülgen, G. (1990). Yaratıcılık ve Eğitim. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 13, 11-16
- Ülger, K. (2015). Sanat Eğitiminin Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*. 45(206), 135-147.
- Ünlü, M. (2016). Ortaokul Ders Programlarının; Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerilerinin Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 373-380.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yaşar, M. C. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (1996). *Ana-Baba ve Çocuk: Ailede Çocuk Eğitimi*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: İstanbul Boğaziçi Üniversitesi Basımevi.
- Yenilmez, K., Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18.
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, R. (2003). *Yaratıcılık ve Yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldız, L., Zırhlıoğlu, G., Yalçınkaya, M. ve Güven, Ş. (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(Özel).

Yılmaz, S. (2011). *Pre-Service and In-Service Preschool Teachers' Views Regarding Creativity in Early Childhood Education*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yuvacı, Z. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Alan 6 Yaş Çocuklarını Yaratıcılık Düzeylerinin Öğretmenlerinin ve Sınıf Ortamlarının Yaratıcılıklarına Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zeytun, S. (2010). *Okulöncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



EKLER

EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Meslektaşım,

Bu anket Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Enstitü Ana Bilim Dalı bünyesinde yürütülmekte olan yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada sizden araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgiler formu ile iki farklı ölçeğe cevap vermeniz beklenmektedir. Sonuçlar yalnızca araştırma için kullanılacak ve size ait bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmadan gerçekçi sonuçlar elde edebilmek vereceğiniz yanıtlara bağlıdır. Bu nedenle soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, meslek hayatınızda başarılar dilerim.

Nuriye PEHLİVAN

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Medeni durumunuz: () Evli () Bekâr

Yaşınız: () 20-30 () 31-40 () 41-50 yıl () 51 ve üstü

Mesleki kıdeminiz:

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl arası () 21 yıl ve üstü

Eğitim Düzeyiniz: () Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Çalıştığınız kurumun statüsü : () Resmi () Özel

Sınıfınızda bulunan öğrenci sayısı:

() 0-10 () 11-20 () 21-30 () 31-40 () 41 ve üstü

Yaratıcılık ile ilgili herhangi bir kurs ya da hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet Hayır

Sanata yönelik ilginizi nasıl değerlendirirsiniz?

Oldukça ilgiliyim İlgiliyim Az ilgiliyim İlgisizim

Çaldığınız bir müzik aleti var mı(Hobi olarak)? Var Yok

Çocukluğunuzun geçtiği yerleşim birimi: Köy/Kasaba İlçe İl

Mesleğinize yönelik memnuniyetiniz?

Oldukça memnunum Memnunum Kararsızım Memnun değilim

Günde kaç saat TV izlersiniz?

Hiç izlemem 1 saatten az 1-3 saat 3-5 saat 5 saat ve üstü

Günde kaç saat sosyal medya kullanırsınız?

Hiç kullanmam 1 saatten az 1-3 saat 3-5 saat 5 saat ve üstü

EK-2: İZİN YAZILARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/04/2018-E.5733



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 67236739/044/
Konu : Anket Uygulama Nuriye
PEHLİVAN

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI > MÜSTEŞARLIK > SAKARYA İL MİLLÎ EĞİTİM
MÜDÜRLÜĞÜNE
Resmi Daireler Kampüsü B Blok Camili Mahallesi Adapazarı SAKARYA

Enstitümüz Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı Y167059003 numaralı öğrencisi **Nuriye PEHLİVAN** yüksek lisans tez araştırması kapsamında; **"Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu anketini uygulamak istemektedir. Uygun gördüğünüz takdirde, anketi uygulaması için gerekli izin kolaylığının sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

Doç.Dr. Halil İbrahim SAĞLAM
Müdür

EK :
Anket Onay Formu ve Ekleri (17 Sayfa)

18/04/2018 B.İşl.
18/04/2018 Enst.Sek.

H.M.ARIKAN
H.F.TATAROĞLU

Evrak Doğrulama için : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEA54ANZE>

Yazı İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54300
Hendek/Sakarya
Tel:0264 214 2454 Faks:0264 295 7492
E-Posta :egitim@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.egitim.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : 61923333/050.03/
Konu : 82/22 Nuriye PEHLİVAN

Nuriye PEHLİVAN

İlgi : Nuriye PEHLİVAN 27/03/2018 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Etik Kurulu Başkanlığının 11.04.2018 tarihli ve 82 sayılı toplantısında alınan 22" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Haluk SELVİ
Etik Kurulu Başkanı

22- Nuriye PEHLİVAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Nuriye PEHLİVAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi" başlıklı Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

12/04/2018

M.ÜNLÜSOY

Evrak Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEZP489UN>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29065503-44-E.10005865
Konu : Nuriye PEHLİVAN

23/05/2018

VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Nuriye PEHLİVAN tarafından "*Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu anket çalışması uygulama talebi, adı geçen Üniversitenin 18.04.2018 tarihli ve 5733 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, İlimiz Adapazarı, Akyazı, Arifiye, Erenler, Serdivan, Hendek, Sapanca, Söğütü, Ferizli ve Karapürçek ilçeleri resmi ve özel ilkokullarda, eğitim öğretimin aksamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda, 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mühürlü anket sorularının kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğüne yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fazilet DURMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
23/05/2018

Bekir DINKIRCI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Resmi Daireler Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
Elektronik Ağ: <http://sakarya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik54@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Gülay DURSUN VHKİ
Tel : (0 264) 251 36 14-15-16 Dahili:1231
Faks: (0 264) 251 36 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6ce0-7d15-3103-b63d-143d kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Nuriye PEHLİVAN, 20.03.1985 yılında Sakarya'da doğdu. İlköğretim ve orta öğretimini Sakarya'da tamamladı. 2007 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2008 Yılında Sakarya'nın Hendek ilçesi Yeşiller İlkokulu'na sınıf öğretmeni olarak atandı. 2015 yılından itibaren Hendek ilçesi Akova İlkokulu'nda sınıf öğretmenliği görevine devam etmektedir. 2016 yılında Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başlamıştır.

Eposta: nuriye.phlvn@gmail.com

