

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YARATICILIĞI
DESTEKLEME DAVRANIŞLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE
GÖRE İNCELENMESİ

ŞEYDANUR ÖZBEY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DR. ÖĞR. ÜYESİ ŞEYMA ŞENGİL AKAR

EKİM - 2023
KASTAMONU

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Şeydanur ÖZBEY

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YARATICILIĞI DESTEKLEME DAVRANIŞLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

ŞEYDANUR ÖZBEY

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

DANIŞMAN:DR. ÖĞR. ÜYESİ ŞEYMA ŞENGİL AKAR

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisindeki yaratıcılığı destekleme davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Bu kapsamda kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak örnekleme ulaşılmıştır. Örneklemi Ağrı ilinde çalışan 223 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Soh (2007) tarafından geliştirilen Akar (2014) tarafından Türkçeye çevrilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan indeks kullanılmıştır. 6'lı likert türünde 45 maddeden ve 9 alt boyuttan oluşan bu indeksten alınabilecek en yüksek puan 270 ve en düşük puan 45'tir. İndekste ters madde bulunmamaktadır. Alt boyutlarda en düşük Alpha katsayısı 0.68'dir. Tüm indeksin güvenirlik katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ardından araştırmanın alt problemleri doğrultusunda istatistikler yapılmıştır. Anlamlılık değeri $p<0,05$ kabul edilmiştir. Araştırmanın verileri normal dağılım sağlamadığı için parametrik olmayan analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin sınıf içerisinde yaratıcılığı destekleme davranışları ile yaş ve öğretmenlerin yaratıcılık eğitimi alıp almama değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mesleki kıdem değişkeninde yargılama ve değerlendirme alt boyutlarında 6 yıl ve üstü mesleki kıdem yönünde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çocuğun olup olmaması durumu değişkeninde entegrasyon, sorgulama, fırsatlar ve hayal kırıklığı alt boyutlarında çocuğu olmayan okul öncesi öğretmenleri yönünde anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışılan okulun konumu değişkeninde sorgulama, değerlendirme, fırsatlar ve hayal kırıklığı alt boyutlarında şehir merkezinde çalışan öğretmenler yönünde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen olmaktan alınan memnuniyet değişkeninde bağımsızlık, motivasyon, yargılama ve değerlendirme alt boyutlarında ve toplam yaratıcılık puanında kararsız kalan okul öncesi öğretmenleri yönünde anlamlı farklılık bulunmuştur.

ANAHTAR KELİMELER:Okul Öncesi Eğitim, Yaratıcılığın Desteklenmesi, Öğretmen Davranışları, Farklı Değişkenler

ABSTRACT**MSC THESIS****INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' CREATIVITY
SUPPORTING BEHAVIORS ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES****ŞEYDANUR ÖZBEY****KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE****DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION****EARLY CHILDHOOD EDUCATION****SUPERVISOR:ASSIST. PROF. DR. ŞEYMA ŞENGİL AKAR**

This study aimed to examine preschool teachers' creativity support behaviors in the classroom in terms of different variables. The research was conducted using the survey model, one of the quantitative research methods. In this context, the sample was reached using the easily accessible sampling method. The sample consists of 223 preschool teachers working in Ağrı province. The index, developed by Soh (2007) and translated into Turkish by Akar (2014) and whose validity and reliability studies were conducted, was used in the study. The highest score that can be obtained from this scale, which consists of 45 items and 9 sub-dimensions in 6-point Likert type, is 270 and the lowest score is 45. There are no reverse items in the scale. The lowest Alpha coefficient in sub-dimensions is 0.68. The reliability coefficient of the entire index was calculated as 0.95. The data obtained from the research were analyzed using the SPSS package program. Then, statistics were made in line with the sub-problems of the research. The significance value was accepted as $p < 0.05$. Since the data of the study did not provide normal distribution, non-parametric analysis methods were used. In this index, Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests were used. As a result of the analysis, no significant difference was found between teachers' creativity support behaviors in the classroom and the variables of age and whether teachers received creativity training or not. In the professional seniority variable, a significant difference was found in the judgment and evaluation sub-dimensions in terms of professional seniority of 6 years and above. In the variable of having a child or not, a significant difference was found in the sub-dimensions of integration, questioning, opportunities and disappointment in the direction of preschool teachers who do not have children. In the location of the school variable, a significant difference was found in the questioning, evaluation, opportunities and disappointment sub-dimensions for teachers working in the city center. In the variable of satisfaction with being a teacher, a significant difference was found in the independence, motivation, judgment and evaluation sub-dimensions and the total creativity score for preschool teachers who were undecided.

KEYWORDS:Preschool Education, Supporting Creativity, Teacher Behaviors, Different Variables

TEŞEKKÜR

Araştırmama başladığım günden itibaren, bilgi birikimi ve tecrübelerinden fazlasıyla yararlandığım değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Şeyma ŞENGİL AKAR’a, değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Berat AHI ve Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS’a teşekkür ederim. Hayatımın her alanında yanımda olup beni destekleyen annem Sülbiye DERVİŞOĞLU’na, babam Halis DERVİŞOĞLU’na, abilerim Derviş DERVİŞOĞLU ve Sedat DERVİŞOĞLU’na, ablam Başak ADIM’a ve çalışmam boyunca beni cesaretlendirip yanımda olan biricik eşim Ali Onur ÖZBEY’e teşekkür ederim.

ŞEYDANUR ÖZBEY

Kastamonu, 2023

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ ONAYI	ii
TAAHHÜTNAME	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
SİMGELEr VE KISALTMALAR DİZİNİ	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Araştırmanın Varsayımları	6
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1 Yaratıcılığın Tanımı ve Yaratıcılıkla İlgili Genel Bilgiler	8
2.2 Yaratıcı Düşünme İle İlgili Kuramlar	11
2.2.1 Psikanalitik (Psikodinamik) Yaratıcı Düşünme Kuramı	11
2.2.2 Gestalt Yaratıcı Düşünme Kuramı.....	12
2.2.3 HÜmanist (İnsancıl) Yaratıcı Düşünme Kuramı	12
2.2.4 Çağrışımcı Yaratıcı Düşünme Kuramı	13
2.2.5 Zihnin Yapı Kuramı	13
2.2.6 Çevresel Yaratıcı Düşünme Kuramı	14
2.3 Yaratıcılığın Gelişimi ve Desteklenmesi.....	14
2.4 Okul Öncesi Eğitim ve Yaratıcılık	17
2.5 Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları	18
2.6 Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler	20
2.6.1 Cinsiyet Rollerı	21
2.6.2 Tecrübeler, Alışkanlıklar ve Kurallar	21
2.6.3 Gelenek, Toplum ve Kültür	22
2.6.4 Eğitim.....	22
2.6.5 Ev ve Okul Ortamı	23
2.7 Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar	24
2.7.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	24
2.7.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	29
3. YÖNTEM.....	32
3.1 Araştırma Modeli	32
3.2 Evren ve Örneklem.....	32
3.3 Veri Toplama Araçları.....	34
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	34
3.3.2 Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi (YÖD İndeksi)	35
3.4 Verilerin Toplanması.....	36
3.5 Verilerin Analizi.....	36

3.6	Geçerlik ve Güvenirlik	37
3.7	Etik Kurallara Uygunluk	38
4.	BULGULAR	39
4.1	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Mann Whitney U- Testi Bulguları	39
4.2	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Davranışlarının Çocuğun Olup Olmaması Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Bulguları	41
4.3	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Davranışlarının Yaratıcılık Eğitimi Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Bulguları	43
4.4	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Davranışlarının Çalışılan Okulun Konumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Bulguları	45
4.5	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Davranışlarının Öğretmen Olmaktan Alınan Memnuniyet Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Bulguları	47
4.6	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Bulguları	49
5.	SONUÇ	52
6.	ÖNERİLER	58
KAYNAKLAR		60
EK A	Etik Kurul İzni	72
EK B	Gönüllü Katılım Formu	73
EK C	İndeksten Örnek Maddeler	74

TABLOLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1 Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri.....	33
Tablo 3.2 Yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları indeksi normallik varsayımı	36
Tablo 4.1 Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları mesleki kıdem değişkenine göre Mann Whitney-U testi analiz sonuçları	39
Tablo 4.2 Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının çocuğun olup olmaması değişkenine göre Mann Whitney-U testi analiz sonuçları.....	41
Tablo 4.3 Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının yaratıcılık eğitimi alıp almama değişkenine göre Mann Whitney-U testi analiz sonuçları	43
Tablo 4.4 Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının çalışılan okulun konumu değişkenine göre Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları.....	45
Tablo 4.5 Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının öğretmen olmaktan alınan memnuniyet değişkenine göre Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları	47
Tablo 4.6 Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları	49

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

K-12 Sistemi	: Anaokulundan 12. Sınıfa
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve alt problemleri, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları hakkında bilgi verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Bulunduğumuz çağda birçok alanda değişme ve gelişmeler yaşanmaktadır. Yaşanan bu değişim ve gelişmelerle birlikte bireyler bazı problem durumlarıyla karşı karşıya gelmektedirler ve bu problemlerin çözümünde yaratıcılıklarını kullanmaları gerekmektedir (Emir, vd., 2004). Günümüzde yaşanan bilgi çağında da artık bir mecburiyet haline gelen yaratıcılık, bireylerin kendilerini ön plana çıkarmaları ve kendilerini gerçekleştirme becerileri için ön koşul olmaktadır (Çam ve Öztürk Turgut, 2015). Bireylerde var olan yaratıcılık sayesinde düşünce veya ürünler çeşitlenir, yeni fikirler oluşur, yaratıcı toplumlar yetişir (Karadayı, 2018). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), 2030 raporunda, bireylerin yaşadıkları çağda “icat edilmeyen teknolojileri kullanmaya, henüz tasavvur edilmeyen toplumsal sorunlarla baş etmeye ve henüz var olmayan geleceğin işlerine bugünden nasıl hazır olunur?” sorusunu temele almıştır ve bu kapsamda öncelikle öğretmen ve öğrencilerin gereksinimlerinin neler oldukları belirlenmiş daha sonra bu yeterlilikleri geliştirmek için uygun ortam ve öğretim programlarının nasıl oluşturulacağına yanıt aranmıştır.

Yaratıcılıkla ilgili bu zamana kadar pek çok araştırma yapılmış ve bu araştırmalarda araştırmacılar yaratıcılığı tanımlamaya çalışmışlardır (Hernandez-Torrano ve Ibraveva, 2020). Yaşar ve Aral’ a (2010) göre yaratıcılık, yaşamın gelişimin temelini oluşturan bir kavramdır. İnsan yaşamının tüm yönlerinin temelini oluşturan yaratıcılık, insanların tamamladığı her işin temelinde bulunmaktadır (Aral, 1990’dan aktaran Çakmak, 2005). Yaratıcılık yaşamda her aşamada her yönünde bulunan bir yetenektir ve insanların yaptığı her üründe bulunur (Lytton, 2012; Buyurgan ve Buyurgan, 2020).

Yüksel (2018)’e göre yaratıcılık sayesinde bireyler problemlere farklı bakışla bakar, yeni ürün ve fikir üretirler fakat üretilen bu ürün ve fikirlerin sadece yeni olması yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda özgün ve işe yarar olmaları da önem taşır (Yüksel,

2018). Günümüzde insanların yenilikçi ve yaratıcı olmasının gelişmelere uyum sağlayıp yaşamda ön plana çıkmasında önemli olduğu görülmektedir (Çam ve Öztürk Turgut, 2015).

Yaratıcılığın ve yaratıcı düşünme kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlamak için ortaya atılan pek çok kuram bulunmaktadır (Karadeniz, 2020). Bu araştırmada Psikanalitik kuram, Gestalt kuramı, Hümanist kuram, Çağrışımcı kuram, Algısal kuram, Zihnin Yapı kuramı ve Çevresel kurama yer verilmiştir. Çevresel kurama göre yaratıcılığın geliştirilmesi için bireyin davranışlarının desteklenmesi, geliştirilmesi ve eğitilmesi gerekmektedir (Akçum, 2005). Bu gereksinimlerin karşılanması için öncelikli ve önemli olan disiplin ise eğitimidir (Orhon, 2014). Bu sebeple eğitim sistemi yaratıcılığın bireylere kazandırılmasında büyük önem taşır. Eğitimcilerin birincil kaygısı yaratıcılık ve yaratıcı potansiyel ile ilgili olmalıdır (Runco, 2008). (Çetingöz, 2002). Eğitim sisteminde kullanılacak olan program, çocuklarda var olan yaratıcılığı geliştirdiği için hazırlanacak olan programlara da önem verilmelidir (Akcanca ve Cerrah-Özsevgeç, 2016).

Yaratıcılık eğitim bağlamında anlaşılması zor bir kavram olmasına rağmen halen eğitimde var olması gereken bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Spendlove, 2005). Değişen dünya düzenine uyum sağlamak; bu değişimin bir parçası olabilmek günümüzde yaratıcı düşünme ile mümkün olmaktadır ayrıca yaratıcı düşünebilen bireylerin yetiştirilebilmesi için sunulan eğitim ortamı, verilen eğitimin kalitesi oldukça etkilemektedir (Tok ve Sevinç, 2012). Ayrıca öğrenme yolu ile geliştirilen yaratıcılık, eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır (Swanzy-Impraim, 2023). Eğitim sisteminde çocuk kendi yeteneklerini keşfedip çevreye uyum sağlayarak üretkenliğe adım atar (Lew ve Cho, 2013). Üretilen bu fikirler yaratıcılığın doğası gereği yeni ve değerlidirler; ayrıca bu fikirlerin üretilmesi küçük çocuklarda daha fazla görülmektedir (Batdal-Karaduman ve Davaslıgil, 2020). Yaratıcılık, küçük çocuklarda ve okul öncesi dönemde daha fazla görülmesine rağmen aslında sadece okul öncesi dönemde değil üniversiteye kadar olan tüm eğitim kademelerinde yer alan bir kavramdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Tüm bu eğitim kademelerinde de bireyin yaratıcılığının gelişmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Okul öncesi eğitim programı (2013), yaratıcılık temel ilkelerinde yaratıcılıktan bahsederek bunun çocuklara kazandırılması

gerektiğinden bahsetmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemden başlayıp ortaöğretimi kapsayan K-12 becerileri, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini, tartışma yöntemi ile bilgiye ulaşmalarını ve öğrencilere özgün ve yenilikçi öğrenme deneyimleri sağlamayı hedeflemektedir (Harbelioğlu ve Güreli, 2022).

Özellikle erken çocukluk döneminde çocuğun hayatında önemli bir yeri olan öğretmenlerin, çocuğun yetişmesinde büyük sorumlulukları vardır (Polat ve Konaş, 2018). Öğretmenlerin bu sorumluluklarını yerine getirebilmesi için günümüzde yaşanan değişimlere ayak uydurabilmeleri ve kendilerini sürekli güncellemeleri kaçınılmaz olacaktır (Numanoğlu, 1999). Yaratıcılığın başarılı şekilde bireylere kazandırılması aldıkları eğitimle şekillenen öğretmenlere bağlıdır (Swanzy-Impraim, 2023). Öğretmenler artık yeni yeterliliklerle donatılmalı ve aynı zamanda gelişmelere ayak uyduran, hali hazırda var olan bilginin içerisinde en uygun olanını seçen ve diğer insanlarla paylaşan bireyler yetiştirmelidirler (Yurdabakan, 2002). Ayrıca öğretmenlerin yaratıcılık ile ilgili becerileri öğrenmesi ve bu becerilerin farkında olmaları ile yaratıcı bireyler de yetiştirebilirler (Emir, vd., 2004). Aslında dünyaya zaten yaratıcı olarak gelen çocukların yaratıcılıkları; karşılaştıkları tutum, aldıkları eğitim, ailesi ve öğretmeni ile kurdukları iletişimden etkilenir (Yalçın, 2021). Bu etkilenmenin olumlu olabilmesi için büyük sorumluluğu olan öğretmenin yaratıcı birey yetiştirmek için istekli davranması, sabırlı olması ve yenilikçi bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir (Çetingöz, 2002).

Çocukların doğuştan getirdikleri yaratıcılıklarının, çevrelerindeki imkanlar sayesinde daha iyi bir düzeye çıktığı düşünülürse erken yaşta çocuğa verilecek olan eğitim büyük önem taşımaktadır ve verilecek olan bu eğitimde öğretmenlerin de sınıf içerisinde yaratıcılığı desteklemeleri gerekmektedir (Yalçın, 2021). Öğretmenler; sınıf içerisinde yapılan etkinlikleri ilgi çekici kılmalı, konuları anlaşılır hale getirmeli, heyecan verici bir sınıf ortamı yaratmalı, çocuklara kendilerini değerli davranmalı ve onlara sorumluluklar vermelidir (Memduhoğlu, vd., 2020). Okul öncesi öğretmenleri sınıf içinde yaratıcılığı destekleyici davranışlar sergilemelidir.

Çocuktaki yaratıcılığı destekleyecek olan öğretmenin öncelikle kendi temel ihtiyaçlarını karşılaması önemlidir. Özellikle köy okullarında görev yapan

öğretmenlerin köyde yaşadığı sıkıntılar onların motivasyonlarını bozup kendilerini eğitim ve öğretime vermelerini engellemektedir. Ulaşım ile ilgili yaşadıkları sıkıntılar, okuldaki ısınma sorunları, kendilerini güvende hissetmedikleri bir ortamda görev yapmaları ve köylüler ile kurdukları ilişkiler öğretmenin ruh halini dolayısıyla yaratıcılığı destekleme davranışlarını olumsuz etkileyecektir. Köydeki veliler çocuklarıyla yeterli seviyede ilgilenmemekte bunu daha çok öğretmenden beklemektedir. Bu durumda öğretmenlere çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesinde daha fazla sorumluluk düşeceği için köyde çalışan öğretmenlerin aldıkları yaratıcılık eğitimleri ve bu eğitimlerin içeriklerine dikkat etmek önem taşımaktadır.

Önemli bir beceri olan yaratıcılık konusunda literatürde çok fazla araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda yaratıcılığa ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen (Kara, 2007; Yılmaz, 2011; Özkan, 2016; Ayan, 2017) çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılıklarını inceleyen (Uzunoglu ve Demir, 2014; Çoban, 2016) çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların yaratıcılıklarını inceleyen (Aşıkoğlu-Aydemir, 2018; Güven ve Karasulu Kavuncuoğlu, 2020) çalışmalar ve yaratıcılık eğitim programının ve etkinliklerin etkisini inceleyen (Dere, 2014; Yazıcı, vd., 2019) çalışmalar bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyen davranışlara yönelik araştırmalar sınırlıdır. Oysaki yaratıcılığın gelişmesindeki en önemli faktör öğretmen davranışlarıdır.

Bu araştırmada ise, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi hedeflenmiştir. Bu değişkenler; yaş, mesleki kıdem, çocuğun olup olmaması durumu, çalışılan okulun konumu, öğretmen olmaktan alınan memnuniyet ve yaratıcılık eğitimi alıp almama durumu olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, alan yazındaki eksikliklerin giderilmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının önemi nedeniyle araştırmanın problem durumu *“Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları farklı değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?”* şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada yanıt aranan alt problemler ise şunlardır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları mesleki

- kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları çocuğun olup olmaması durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 3. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları yaratıcılık eğitimi alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 4. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları çalışılan okulun konumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 5. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları öğretmen olmaktan alınan memnuniyete göre farklılaşmakta mıdır?
 6. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları farklı yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının farklı değişkenler açısından (yaş, mesleki kıdem, çocuğun olup olmaması durumu, çalışılan okulun konumu, öğretmen olmaktan alınan memnuniyet ve yaratıcılık eğitimi alıp almama durumu) incelenmesidir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Ulusal alan yazın incelendiğinde yaratıcılık kavramına odaklanılmış araştırmalar bulunmaktadır (Genç, 2000; Aslan, 2001; Yıldırım, 2006; Kara, 2007; Şenol, 2013; Çoban, 2016; İlhan, 2016; Özkan, 2016; Ayan, 2017; Kılıç, 2017; Kaya, 2018; Burun, 2019; Pehlivan, 2019 ve Kuru-Turaşlı, 2020). Yapılmış araştırmaların bir kısmı çocukların, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini incelemiştir (Yıldırım, 2006; Kara, 2007; Çoban, 2016; Özkan, 2016 ve Genç, 2020). Yapılan araştırmaların bir kısmı ise yaratıcılık kavramı üzerindeki görüşlere odaklanmıştır (Aslan, 2001; Aish, 2014; Ayan, 2017 ve Kuru-Turaşlı, 2020). Ancak okul öncesi öğretmenlerin yaratıcılığı desteklemesine yönelik olan araştırmalar sınırlıdır. Araştırmanın bu sınırlılığı kısmen doldurması beklenmektedir.

Alan yazın incelendiğinde farklı düzeylerdeki ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleneme davranışlarının incelendiği çalışmalara

rastlanmaktadır (Fleith, 2000; Dababneh, vd., 2010; Şenol, 2013; Alsahou, 2015; Benckenstein, 2016; Çoban, 2016; İlhan, 2016; Kaya, 2018; Burun, 2019 ve Pehlivan, 2019). Ancak okul öncesi öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışlarına yönelik araştırmaların sınırlı olmasından, bu araştırmanın alan yazındaki okul öncesi öğretmenlere yönelik sınırlılığı kaldırarak boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Yaratıcılığın sınıf içinde desteklenmesine tek boyutlu değildir (Yıldırım, 2006; İlhan, 2016; Burun, 2019 ve Pehlivan, 2019). Yaratıcılığın öğretmen davranışlarıyla desteklenmesinin alt boyutları vardır. Bu bağlamda, bu araştırma ile yaratıcılığın desteklenmesine yönelik literatürde bulunan bu alt boyutların da farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlandığından bu araştırma ile alan yazındaki bu boşluğa yönelik katkı sağlanacağı da düşünülmektedir.

Bu araştırma, yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarını bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili literatür derlenmiş ve bu literatürdeki değişkenler incelenmiştir (Şenol, 2013; İlhan, 2016; Kılıç, 2017; Kaya, 2018 ve Pehlivan, 2019). Örneğin “çalışılan okulun okulunun konumu” daha önceki araştırmalarda yer almadığından bu araştırmada ele alınan değişkenlerin de ilgili alan yazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Yaratıcılığın kapsamı, önemi ve çocukların ileriki yaşamlarını etkileme düzeyi düşünüldüğünde yaratıcılıkla ilgili daha fazla araştırma ve çalışma yapılması gerekmektedir. Bu nedenden dolayı bu çalışmanın; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde yaratıcılığı destekleme davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, güncel bir çalışma olması ve Ağrı ilinde yüksek sayıda okul öncesi öğretmenine ulaşması ile alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmanın kullanılan “Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi” araştırma problemini ve alt problemleri aydınlatacak niteliktedir.
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri veri toplama aracında yer alan sorulara objektif ve samimi cevaplar vermişlerdir.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma, öğretmenlerin cevaplarının indeks yoluyla alınması derinlemesine inceleme sağlanması açısından sınırlanmaktadır.
- Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ağrı ilinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinden araştırmaya katılanlarla sınırlıdır.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; yaratıcılığın tanımı ve yaratıcılıkla ilgili genel bilgiler, yaratıcı düşünme ile ilgili kuramlar, yaratıcılığın gelişimi ve desteklenmesi, okul öncesi eğitim ve yaratıcılık, yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları, yaratıcılığı etkileyen etmenler ve konu ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.1 Yaratıcılığın Tanımı ve Yaratıcılıkla İlgili Genel Bilgiler

Yaratıcılık üzerinde birçok çalışması bulunan ve bu konudaki öncülerden biri olan Torrance; (1963) yaratıcılığı bilgilerdeki eksiklik ve bu eksiklikleri fark etme, fikir, düşünce ve hipotez oluşturma ve bunlarla beraber sonuca ulaşma süreci olarak tanımlamıştır (Akt. Fox ve Schirmacher, 2018). Yine Torrance (2003)'a göre zorlukları, sorunları ve eksiklikleri fark edip bu eksikliklerin ne olduğuna dair fikir yürütmek yaratıcı bireylerin özelliklerindendir (Akt. Yüksel, 2018). Guilford ise yaratıcılıkta farklı düşünmeyi esnekliği, orijinallliği ve akıcılığı kullanarak bir tanım yapmaktadır (Akt. Ömeroğlu ve Turla, 2001).

Gardner (1993) yaratıcılığı tanımlarken dört parçalı bir tanım yapmıştır ve ilk olarak bir kişi tüm alanlarda değil sadece belli bir gelişim alanında yaratıcılık gösterebilir, ikinci olarak yaratıcı bireyler yaratıcılıklarını hayatlarında sadece bir kez değil birden fazla kez ve düzenli olarak ortaya koyarlar, üçüncü olarak yaratıcılık sadece problemleri çözmek değildir aynı zamanda yaratıcılığın materyaller ve yeni sorular ortaya çıkarma becerisi olduğunu söylemektedir ve son olarak yaratıcılık ve yaratıcı etkinlikler kültürlere göre farklılık gösterir (Akt. Fox ve Schirmacher, 2018).

Üstün zeka alanında çalışmalar yapan ve yaratıcılığı diğer etkenlerle birlikte açıklayan Renzulli (1978)'nin üç halka kuramına göre üstün yeteneklilik motivasyon, yaratıcılık ve ortalamanın üstünde bir yetenek ile açıklanabilmektedir fakat bu özelliklerin hepsinin yüksek bir derece bulunmasının yanı sıra yeterli miktarda bulunması gerekmektedir (Akt. Sak, 2020). Bu bakımdan Renzulli (1978)'nin çocukların akademik puanını, aldıkları notları ve IQ puanlarını merkeze almadığı görülmektedir çünkü Renzulli'ye göre ilkokulda yaratıcı olan bir birey yetişkin yıllarında sıradan biri

olabilir; yaratıcılıkta önemli olan esnek, özgün, akıcı düşünen, merak ve yeni deneyimlere açık olmaktır (Akt. Sak, 2020). Fox ve Schirmacher (2018, s. 5)’a göre ise yaratıcılık: “Değişik bakış açılarıyla bakabilme yeteneği, verilen bilginin ötesine geçebilme ve sınırların dışına çıkabilme, geleneksel yolların dışında düşünme, özgün bir şey yapma, birbiriyle ilgisiz görünen şeyleri yeni bir şey yaratmak için bir araya getirmedir (s.5).”

Torrance ve Goff (1989) ise yaptıkları bir çalışmada yaratıcılığın süreç, ürün veya bir terim olarak tanımlandığından bahsetmişler ve kendileri de yaratıcılığı; kabul gören ana düşünden veya tekdüzelikten dışarı çıkmak, fikirleri ve düşünceleri birleştirmek ayrıca yeni fikir ve deneyimlere açık olmak olarak tanımlamışlardır.

Yaratıcılığın ne olduğunu daha iyi anlamak için konu ile ilgili çok fazla tanımlama bulunmasına rağmen bu kavramın karmaşıklığı nedeniyle hala ortak bir tanımlama yapılamamıştır (Üstündağ, 2020). Samurçay (1976), yaratıcılık kavramının çok farklı şekillerde tanımlanmasının aslında yaratıcılığın karmaşıklığını gösterdiğinden bahsetmiştir ayrıca yaratıcılığın tüm tanımlarında farklı özelliklere dikkat çekildiği için aslında hepsi önem taşımaktadır (Akt. Bozoklu, 1994). Yine Samurçay (1983), yaratıcılığı tanımlamanın zor bir iş olduğunu çünkü yaratıcılığın yaratma yeteneğini içerdiğini söyleyerek yaratıcılığı; bir amaç uğruna orijinal fikir ve ürünler üretebilmek olarak tanımlamaktadır. Samurçay yaratıcılığı tanımlarken yenilik ve orijinallik üzerinde durmaktadır.

Rouquette (2007); yaratıcılığın dört kavramın kaynaşması olduğunu söylemekte ve dört unsuru kişi, ürün, işlem ve baskı şeklinde açıklamaktadır. Dacey ve Lennon (1998) yaratıcılığı tanımlarken aynı şekilde dört farklı boyut üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu dört farklı boyut ise şunlardır: Ürün, psikoloji, bilişsel süreçler ve kişilik. Önder (2023) ise yaşamın her alanında görebileceğimiz bir beceri olan yaratıcılığın bireylere büyük faydalar sunabilecek bir kavram olarak tanımlar.

Yaratıcılık; orijinali, daha önce yapılmamış olanı göstermektir (Yapıcıoğlu-Ayaz, vd., 2019). Yaşamın her alanında yaratıcılıkla karşılarız. Fakat buna rağmen yaratıcılığın kesin bir tanımı bulunmamaktadır. Her alanda farklı bir yaratıcılık terimi ile karşı

karşıya kalınmaktadır (Kuru-Turaşlı, 2020). Fakat yaratıcılığı tanımlarken bazı ortak noktalardan bahsedilir, bu noktalardan biri yaratıcılığın sonunda özgün bir ürünün ortaya çıkmasıdır (Prentice, 2000). Diğer bir nokta ise yaratıcılığın değerlendirilmesinin gözlenebilen bir ürünle olabileceğidir (Erdoğan, 2006). Ray (2019), yaratıcılığı tanımlarken çocuğun gözünden bakarak şöyle tanımlamıştır: Çocuğun yaratıcılığı çizgiler, hayvanlar, şekiller, nesneler çizerek başlar ve çocuk eline bir kağıt aldığı anda tüm yaratıcılığını heyecanlı bir şekilde kağıda aktarır. Dursun ve Ünüvar (2011), yaptığı araştırmadan yola çıkarak yaratıcılığı “doğurganlık, üretkenlik, meydana getiricilik” olarak tanımlamıştır. Ayden ve İşgüzar (2016)’a göre yaratıcılık zihinde olan bilgi bağlantılarını kullanarak farklı bağlantılar oluşturabilme, herkesten farklı düşünebilme ve mevcut kalıpların dışına çıkabilme becerisidir. Üstündağ (2020) ise yaratıcılığın tanımlamalarından “karşılama, ürün, kalıpları yıkmak, süreç, kapasite, yeti, tepkide bulunma, yapmak” ortak kelimelerini çıkarmış ve kendisi yaratıcılığı şu şekilde tanımlamıştır: Yaratıcılıkta elde edilen ürün, söz ve beceriler ortaya çıkarılır ve işte buldum denilir. Sak (2020), yaratıcılığın yenilik ile bağlantılı olduğunu ve yeni üretilen veya yapılan ürünlerin daha yaratıcı ürünler olduklarını söylemiştir. Yukarıdaki tanımlarda Ayden, İşgüzar, Sak ve Üstündağ yaratıcılığı tanımlarken orijinallik ve yenilik üzerinde durmuşlardır.

Aslan (2001)’a göre yaratıcılık; eksikliklere, belirsizliklere ve olumsuzluklara karşı duyarlı olarak çözüm arayıp hipotezler kurarak bu durumları gidermek için çözüm yolları bulmak, buldukları çözüm yollarını denemek, yanıldıklarında da devam edebilme ve sonunda sonuçlarını ortaya koyabilmektir. San (2017)’a göre yaratıcılık uzun zamanlar boyunca Tanrı vergisi olarak kabul edilerek sadece olağanüstü insanlar için kullanılan bir terim olmuştur fakat artık çağımızda kabul edilen yaratıcılık tanımı her bireyde olan ve günlük yaşamdan akademik çalışmalara dek uzanan bir süreç bütünüdür. Anderson (1993) yaratıcılığı arama veya kullanma süreci olarak tanımlar. Yukarıdaki tanımlarda Aslan, San ve Anderson yaratıcılığı tanımlarken ürün ve süreç üzerinde durmuşlardır.

Yukarıdaki tanımlardan da görüldüğü üzere yaratıcılık tanımlamaları birbirlerinden farklı olsa da belirli ortak hususlar içermektedir. Bu hususlar ise “özgün, benzersiz düşünebilmek ve ortaya daha önce yapılmamış bir ürün koyabilmek” olarak kabul

edilebilir.

2.2 Yararacı Düşünme İle İlgili Kuramlar

Bireyin hayatında büyük önem taşıyan, gelişimin her alanında etkili olan ve çağın gerektirdiği becerilerden biri olan yaratıcılık ve yaratıcı düşünme ile ilgili kuramlar aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.1 Psikanalitik (Psikodinamik) Yaratıcı Düşünme Kuramı

Psikanalitik kuram, belki de en çok tartışılan kuramlardan biri olup insan davranışlarının sadece bilinç süreçleri ile değil aynı zamanda bilinçdışı süreçlerle incelenmesi gerektiğini söylemektedir ve bu kurama göre yaratıcılık, bireyin bilinçaltına itilen ve eksiklik hissettiği duyguların aniden ortaya çıkmasıyla oluşan özgür bir esin sürecidir (Onur, 2018). Freud'a göre yaratıcılık, insanların bilinç düzeyine çıkaramadığı libido enerjisine karşı oluşturduğu bir yüceltme savunma mekanizmasıdır ve bu diğer savunma mekanizmaları ile ilişkili olan psikolojik sorunlar yaratıcılık ile de bağlantılıdır (Karadeniz, 2020). Kris (1952)'e göre ise yaratıcılık sürecinde esinlenme ve zenginleştirme esastır ve bu süreçte savunma mekanizmaları ortadan kaldırılarak beklenmedik bir anda ilk düşünce meydana gelir (Akt. Onur, 2018). Aslan (1994)'a göre bu kuram yaratıcılığı bilinçdışı çatışmalara dayanarak açıklayıp bireyde doyurulmamış istekler ve cinsel fantezilerin nevroz ve yaratıcılığa neden olduğunu söyler fakat nevroz ve yaratıcılık arasında fark vardır ve bu fark şudur: Nevroz gerçeklikten kaçmaya yol açarken yaratıcılık üretme yolunu kullanarak yüceltme mekanizmasını çalıştırır (Akt. Akçum, 2005).

Psikanalitik kuramın öncülerinden biri olan Alfred Adler; insanın gizil güçleri olduğunu ve bu güçlerin yaşamın ileri zamanlarında etkinlik kazanıldığını savunarak insanın kavramlar yarattığını, yarattığı kavramlar sayesinde kendini, dünyayı anlamlı temsil ettiğini söyler (Geçtan, 1998). Kenç (2001)'e göre ise bu kuramın yaratıcılığı; kişiliğin olumsuz yönleriyle açıklamaya çalışması, yaratıcılık hakkındaki en çok eleştiri alan yanıdır ve bu bakış açısına sahip olan insanlar yaratıcılığın kişilik ile ilgili olumsuz duyguları bastırdığı ve bu nedenle aslında yaratıcılığın olumsuz bir anlamı olduğunu düşünebilmektedirler (Akt. Akçum, 2005).

2.2.2 Gestalt Yaratıcı Düşünme Kuramı

Wertheimer, Koffka ve Köhler'in öncülüğünü yaptığı Gestalt kuramı davranışçı yaklaşım kuramına tepki olarak ortaya çıkmıştır ve Kurt Lewin insanı bir bütün olarak ele alan Gestalt kuramcılarındandır (Bilge, 2020). Akyıldız (1994)'a göre Wertheimer, yaratıcı düşünmenin toplumda kurulan ilişkiler ile de geçerli olduğunu ve yaratıcılığın sadece zihindeki problem durumlarına özgü olmadığını belirterek yaratıcılığın en ileri düzeyde problem çözme niteliği olduğunu söyler (Akt. Genç, 2000). Gestalt yaklaşımını savunan psikologlar, yaratıcılığın bütünleşmemiş olan bir sorunun tekrardan farklı bütünlükte bulmak olduğunu söylemektedirler (Karadeniz, 2020).

Gestalt teorisinin yaratıcılığa etkisi büyüktür ve bu kuramda yaratıcılığa çözüme ulaştırılması gereken sorunların parçalanarak yeniden yapılandırılması şeklinde bakılır (Onur, 2018). Gestalt kuramcıları yaratıcılık kavramı yerine “üretken düşünce”, “sorun çözme” kavramlarını kullanırlar ve bütünün parçadan daha önemli olduğunu parçalar eğer bir bütün oluşturlarsa ve bir bütünün içerisinde yer alırlarsa anlam kazandıklarını söylerler. (Memduhoğlu, vd., 2020). Gestalt kuramcılarına göre bir sorun bütün içerisinde ele alınır ve çözüme varılır (Pehlivan, 2019).

Senemoğlu'na (2020) göre çocukların üretici düşünebilmelerini sağlayabilmek için problemin doğası ve çözümünde kullanılan ilkelerin temellerinin anlaşılmasında çocuğa rehber olunmalı, çocuk sadece mantıklı değil aynı zamanda yaratıcı ve çok yönlü düşünmeye özendirilmeli, çocuğun kuralları ezberleyerek değil aksine yeni yollar keşfederek, değişik durumlarda kullanarak problemleri çözmeleri sağlanmalıdır. Bunun başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmen ve çocuğun etkileşim içinde olması gerekmektedir.

2.2.3 Hümanist (İnsancıl) Yaratıcı Düşünme Kuramı

Bu kuram insana çok fazla değer vererek insanın çok büyük bir güce sahip olduğunu, bu güçle birlikte istediği her şeyi başarabileceğini, insanın doğuştan iyi olduğunu; daha sonra çevrenin etkisiyle insanın kötüleşebileceğini savunmakta ve insana verdiği değer nedeniyle insanlığı kötü, olumsuz etkileyebilecek veya yıkıma sebep olabilecek ürünlerin, düşüncelerin ve eylemlerin karşısında yer almaktadır (Akçum, 2005).

Bu kuramın temelini oluşturan Carl Rogers ve Abraham Maslow, kuramın temelinde insanı alır ve Rogers yaratıcılığın “iyi” ya da “kötü” olmadığını, yaratıcılığın da hem iyi hem kötü olabileceğini belirtirken; Maslow ise yaratıcılığın insanın kendisine has bir özellik olduğunu bu nedenle yaratıcılık ve kişilik özelliklerini birbirinden ayrı tutulması gerektiğini söyler (Öztunç, 1999). Öner (1978), bu kuramda kabul gören yaratıcılığın ilerleyici olduğunu savunarak yaratıcılığı oluşturan koşulların stres veya eleştiriye değil rahat ve kabul edici ortamlara bağlı olduğunu savunur (Akt. Süzen, 1987). Bu kurama göre iyi ya da kötü olarak nitelendirilmeyen yaratıcılık aynı zamanda bilinçli ve faydaya yönelik yapılıdır (Karadeniz, 2020).

2.2.4 Çağrışımçı Yaratıcı Düşünme Kuramı

Bu kuramın öncüleri Hume, J.S. Mill ve Mednick yaratıcı süreci şöyle açıklamaktadır: “Belirli bir işe yarayan ya da belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak yeni birleşimler oluşturmaktır.” (Kara, 2007, s. 15-16). Bu kuram sanatı, bilimi veya yaratıcı düşünmeyi çağrışım yoluyla açıklar ve çağrışım elemanlarının en uygun şekilde birbirine yaklaştırılması yaratıcı çözümü kolaylaştıracağını savunur (Kara, 2007). Bireyin ileriye yönelik tahminlerde bulunabilmesi için çağrışımsal öğelere ihtiyacı vardır ve eğer bireyin zihninde bu çağrışımsal öğelerden yeterince bulunmuyorsa birey yaratıcı olmakta ve yaratıcı çözüme ulaşmakta zorlanacaktır (Tanju-Aslışen, 2020).

2.2.5 Zihnin Yapı Kuramı

Yaratıcılık çalışmalarının öncüsü olan Guilford’un zihinsel yetenekler kuramını geliştirerek ortaya atmış olduğu bu kuram, üç temel boyuttan ve bu boyutların da kendi içlerinde farklı bileşenlerinden oluşmaktadır (İnci, 2021). Guilford’a (1967) göre zeka; içerik, işlem ve ürünler olmak üzere üç temel boyuttan oluşur ve bu boyutlar birbirleri ile ilişkilidir (Akt. İnci, 2021).

İçerik boyutu, görsel, işitsel, sembolik, semantik ve davranışsal olmak üzere beş bileşenden oluşur; ürün boyutu, birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve çıkarımlar olmak üzere altı bileşenden oluşur ve işlem boyutu ise çoğul düşünme, tekil düşünme, değerlendirme, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek ve biliş süreçlerinden oluşan altı bileşeni kapsamaktadır (Sak, 2020, s. 34).

Guilford'un yaratıcılık ile ilişkilendirdiği çoğul düşünme yeteneğini kuramına dahil etmesi yaratıcılığı zekanın alt boyutlarından görmesi ile ilgiliyken aynı zamanda çoğul düşünme boyutunu, bir sorun ya da probleme ilişkin çok sayıda fikir üretebilmek olarak tanımlar ve tekil düşünme boyutunu ise üretilen fikirlerden en uygunu ya da en doğrusunu seçme yeteneği olarak tanımlar (Sak, 2020).

2.2.6 Çevresel Yaratıcı Düşünme Kuramı

Bu kuramın savunucuları yaratıcılığın doğal olarak ortaya çıktığını ve bireyin davranışlarının yaratıcı olmak için desteklenmesi, eğitilmesi ve deneyim yaşaması gerektiğini savunurlar (Akçum, 2005). Ayrıca bu kurama göre yaratıcılık; deneyimlerle ortaya çıkar ve bireyin yaşamında karşılaştığı sorunları özgün yollarla çözmeyi ifade eder, bu sorunların özgün yollarla çözülebilmesi için gereken davranış biçimleri eğitim ve çevrenin uygun şekilde düzenlenmesine bağlı olarak değişebilir, eğer bireyler eğitilir ve çevre uygun şekilde düzenlenirse yaratıcılık üst seviyede gelişim sağlar fakat bireye uygun eğitim verilmez ve çevre gerektiği şekilde düzenlenmezse yaratıcılık ortaya çıkmayabilir (Doğan, 2010). Eğer bir davranış kaliteli bir deneyim ile kazanılmış ise bu davranışa yaratıcı davranış denilebilir (Kenç, 2001'den aktaran Akçum, 2005). Sorun çözülünceye kadar devam edecek olan deneyimler sayesinde bireyin zihninde imge oluşacak ve yaratma sürecinde zihinde daha önceden oluşan imgeler düzenli hale gelecektir (Kenç, 2001'den aktaran Akçum, 2005).

2.3 Yaratıcılığın Gelişimi ve Desteklenmesi

Günümüzde yaşam koşulları çok hızlı değişmektedir ve bu değişimler sonucu ortaya çıkan yenilikler ise tüm canlıları etkilemektedir. Değişen koşullara uyum sağlayabilen, problemleri fark eden ve problemlere çözümler üretebilen bireylerin yetiştirilmesi yaratıcılık ile mümkün olmaktadır (Yuvacı, 2017). Yaratıcı olmak bu dönemde istenilen becerilerdendir. Yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için ülkelerde uygulanan eğitim programları da ayrıca önem taşımaktadır çünkü güncellenmemiş geleneksel ve ezberci eğitim programlarıyla devam etmeye çalışmak çocuktaki yaratıcılık gibi becerileri söndürecektir (Ömeroğlu ve Turla, 2001).

Tüm çocukların içerisinde yaratıcı olma yeteneği bulunur fakat bu yetenek tüm çocuklarda aynı zamanda veya aynı ölçüde ortaya çıkmaz çünkü her çocuğun yaratıcılığı kendine özgüdür ve her çocuk bu yeteneğini kendine özgü bir şekilde ifade eder (Akçum, 2015). Bireylerin yaratıcılığının desteklenmesinde aile, toplum, okul, öğretmen, sınıf ortamı ve öğretim programlarının büyük yeri vardır. Bireylerin yaratıcılıklarını geliştirebilmek veya onlarda var olan yaratıcı potansiyeli ortaya çıkarabilmek için öncelikle bireylere yaratıcılıklarını kullanabilecekleri ortamlar sunulmalıdır daha sonra öğretmen, aile, sınıf ve programların sunduğu imkanlarla bireyler yaratıcılıklarının farkına varacak ve onu geliştireceklerdir en sonunda ise yaratıcılığa engel olan faktörlerin ortadan kaldırılması veya etkisinin azaltılması ile beraber yaratıcılığı destekleyen etmenler güçlendirilecektir (Fox ve Schirmacher, 2018). Emir, vd., (2007) ayrıca öğretmenlerin de çocuğun yaratıcılığını desteklemelerini ve onlara rehber olup onların yaratıcı bireyler olarak yetiştirmeleri gerektiğini söylemişlerdir çünkü öğretmenler çocukları yönlendirir, onların yeteneklerini keşfeder bu yeteneklere göre uygun yönlendirmeler yapar ve uygun etkinlikler yaparak yeteneklerini geliştirirler. Amabile, (1988); Ekvall, (1991, 1996) ve Isaksen (1995)'e göre yaratıcılığın desteklenebilmesi için öğretmen ve çocukların: “Yeni fikirlerin teşvik ve destekle karşılandığını, inisiyatif alabilen ve ilgili bilgileri bulabildiğini, başkalarıyla etkileşim kurabildiğini ve belirsizliğe tahammül edip risk alabileceğini hissetmeleri gerekmektedir” (Akt. Craft, 2003, s. 120).

Eğitim programlarının önemli olduğu kadar bu programları uygulayan öğretmenlerin de yaratıcılığı destekleyip geliştirmede büyük önemi vardır (Memduhoğlu, vd., 2020). Bazen çocuklar yaratıcılığı ve yaratıcı olmayı gözlerinde çok büyütürler onun ulaşılması imkansız bir beceri olduğunu düşünürler. Burada önemli olan öğretmenin; olan durumu fark etmesi, çocuklara bu konu hakkında desteklendirici bilgiler ve dönütler vermesi, yaratıcılığı desteklemesi ve rehberlik etmesidir fakat aynı zamanda öğretmenin çocuklara model olabilmesi için bu özelliklere kendisinin de sahip olması gerekmektedir (Senemoğlu, 1996). Sherman ve Blackburn (1975), yaptıkları bir çalışmada çocukların öğretmenlere çok dikkat ettiklerinden bahsederek öğretmenlerin etkinliğini geliştirebilmesi için ders işlevleri ve etkinliklere değil kişisel nitelikleri üzerine odaklanmaları gerektiğinden bahsetmişlerdir. Üstündağ (2020); öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyen öğretim planlarını yapabilmelerini ve yaratıcılık kavramının

farkında olmaları gerektiğini, bunları yaparlarsa yaratıcı çocuklar yetiştirebileceklerini söylemiştir. Senemoğlu (1996) ise gelecek nesillerin yaratıcı olabilmesi bu özelliklere sahip olan ve bunun için uğraşıp uygun ortamlar yaratabilen öğretmenler ile mümkün olduğunu söylemektedir.

Fox ve Schirmacher (2018, s. 11-12), öğretmenlerin aşağıda verilen stratejileri izlerlerse çocukların kendilerini yaratıcı ve değerli hissedeceklerini söylemişlerdir:

1. “Yaratıcılığı takdir edin.
2. Çocukların yaratıcılıklarına değer verin.
3. Yaratıcı bir ortak olun.
4. Yaratıcı ifade için zaman ve mekan sağlayın.
5. Yaratıcılığı destekleyici oyuncaklar ve materyaller sunun.
6. Yaratıcılığı destekleyici bir psikolojik ortam sağlayın.
7. Öğretim programınız aracılığıyla yaratıcılığı ve yaratıcı ifadeyi geliştirin.”

Okul Öncesi Eğitim Programı’na (2013) göre öğretmenler okul öncesi eğitimin niteliğini belirleyen temel yapı taşlarından biridir ve çocuklar sevildikleri, değerli hissettikleri ve kendilerini güvende hissettiren ortamlarda araştırıp keşfettikleri için bu ortamları çocuğa sunacak olan öğretmen, çocukla olumlu ve tutarlı bir ilişki kurmalıdır. Ayrıca yaratıcı bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin kritik rolleri olduğu için öğretmenler; ilk önce özgür ve esnek düşünen, eleştirebilen, sorgulayabilen, bir probleme çözüm yolları üretebilen, yaratıcı bir kişi olarak mesleğine başlayabilmelidirler (Gözen, 2017). Yuvacı ve Dağlıoğlu (2016); üstün yetenekli çocukların yaratıcılıkları ile ilgili yaptıkları çalışmada, çocukların yaratıcılıklarının geliştirilebilmesi için olumlu sınıf iklimi, zenginleştirilmiş eğitim ortamı, aktif olarak katılınan bireysel veya grup etkinlikleri ve eğitim sürecinde esnek davranan çocuk merkezli yaklaşımın öğretmenler tarafından benimsenmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir ayrıca öğretmenlerin yaratıcılığa ilişkin tutumları ve sınıf ortamının yaratıcılığa uygun olduğu kadar eğitim sürecinde uygulanan etkinliklerde yaratıcılığın gelişiminde önemli rol oynadığını söylemişlerdir. Sükan (1993), etkinliklerin çocukların yaratıcılıklarında önemli rol oynadığını ve çocukların deneyimini oluşturarak gelişimini sağlayan temel unsur olduğunu söyleyerek sağladığı yararları

şöyle sıralamıştır:

1. “Çocukta seçim yapabilme, karar verebilme ve kendini ifade etme yeteneklerini geliştirir.
2. Çocuğun kendisini ifade etmesini sağlayarak çocuğu hem sözel hem de dilsel yönden geliştirir.
3. Çocuk materyallerle uğraşırken kelime dağarcığı gelişir, yeni ve farklı fikirler edinir.
4. Çocuğu sosyal yönden de geliştirerek sosyalleşmeye, yardımlaşmaya ve grup halinde çalışmaya katkıda bulunur.
5. Çocuğun süreci kendi elinde tutmasına yardımcı olur. Çocukta plan yapma, sonuçlandırma, başarma, rahatlama ve özgürlük gibi kavramları geliştirir.
6. Çocuğun hem kişilik hem de motor gelişimine katkı sağlayarak çocuğun bütüncül gelişimine yardımcı olur.
7. Yaratıcı etkinlikler sayesinde çocukta çevre ve doğaya karşı farklı duygular gelişir.
8. Zamanını kaliteli kullanarak zevk verici uğraşlarla ilgilenir” (Akt. Argun, 2012).

Aynı zamanda sınıf ortamının demokratik olması da yaratıcılık için gereklidir çünkü demokratik olmayan sınıf ortamlarında yaratıcılığın gelişebilmesi beklenemez (Emir, vd., 2007).

2.4 Okul Öncesi Eğitim ve Yaratıcılık

Okul öncesi dönem çocuğun doğumuyla birlikte başlayarak ilköğretime kadar devam eder ve bu süre yaklaşık olarak 0-6 yaş arasını kapsar ayrıca bu dönemde çocuğu tüm yönleri ile geliştirecek etkinlikler vardır (Özkan, 2016). Bu dönem aynı zamanda eğitimin en önemli olduğu dönemdir (Poyraz, 2011). Bu nedenle gelişmiş toplumlarda resmi ve zorunlu olan okul öncesi eğitim; sadece çocuk için değil aile ve devlet içinde önemlidir çünkü okul öncesi eğitim ile kadınlar iş hayatına daha fazla atılmakta, aile yapıları değişmekte, yaşam şekilleri değişmekte, eğitime verilen önem ve değer artmaktadır (Eroğlu ve Şimşek, 2021). Poyraz ve Dere-Çiftçi (2011) okul öncesi eğitimi; doğumdan başlayarak ilkokulun ilk yıllarına kadar devam eden çocukluk yıllarını kapsayan, çocuğun bütün gelişim özelliklerini destekleyen ve toplum yapısına uyan eğitim süreci olarak tanımlamaktadır. Oktay (1993) ise okul öncesi eğitimi, doğumdan ilkokula başlayana kadar verilen eğitsel etkinliklerin tümü olarak tanımlamaktadır (Akt. Çoban, 2016).

İnsan yaşamında büyüme, gelişme ve olgunlaşmanın en hızlı olduğu dönem olan okul öncesi dönemde; çocukların yaratıcılık, dil, sosyal, duygusal, bilişsel ve motor gelişimleri hızlanır ve böylece çocuklar kritik bir döneme girer (Aktaş-Arnas, 2014 ve

Dikmen-Ada, 2019). Bu dönemde çocukların yaratıcılıkları, akıl yürütme becerilerini kullanma becerileri, problem çözme becerileri ve estetik gelişimleri yani bütün gelişim alanları desteklenip geliştirilir (Dikmen-Ada, 2019). Ayrıca günümüzde teknolojinin gelişmesi, yaratıcı bireye olan ihtiyacın artması ve ihtiyaçların yaşamın erken dönemlerinde karşılanması gerekliliği nedeniyle özellikle okul öncesi dönemde amaca uygun eğitimlerin verilmesi önem taşımaktadır (Argun, 2004; Akt. Özkan, 2016).

Okul öncesi dönemde çocuğun fiziksel, sosyal, dil, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarının zemini oluşmaya başladığı için bu dönemde çocuğa aile, toplum ve öğretmen tarafından iyi bir eğitim verilmelidir (MEB, 2013). Özellikle zihinsel gelişimin büyük oranının okul öncesi dönemde tamamlanması nedeniyle okul öncesi dönemde verilecek olan eğitim ve etkinliklerin önemi büyüktür (Aslanargun ve Tapan, 2011). Bu kritik dönemde verilecek olan eğitimin sağlam temeller üzerine kurulup verilmesinde büyük sorumluluğa sahip öğretmenlerin, çocukların gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi ve çocukları iyi tanınması gerekmektedir (Aktaş-Arnas, 2014 ve Çoban, 2016). Ayrıca programa göre (2013) programın amacına ulaşabilmesi ve başarılı olabilmesi için öğretmenlerin yaratıcı olup buna uygun çocuklar yetiştirmesi gerekmektedir. Karaçelik'e (2022) göre çocukların yaratıcılıklarının desteklenip geliştirilmesinde öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir çünkü Türkiye'de yaratıcılık alanına ve öğretmenlerin niteliklerine önem verilmektedir. Çocuğa verilecek olan eğitimde kalite, çevre, öğretmen ve çocuk bir bütün oluşturmaktadır. Bu bütünün faydalı olabilmesi ise tüm paydaşların uyumlu ve çocuğun yararını gözetecek şekilde çalışması önem taşımaktadır.

2.5 Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları

Yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylerin yetişebilmesi için yaşamın ilk yıllarında yaratıcılığın desteklenmesi gerekmektedir (Koran, 2020). Artık evrensel olduğu kabul edilen yaratıcılığın eğitimle artırıldığı bilinen bir gerçektir bu nedenle okul öncesi dönemden başlayarak aile, çevre ve okulla birlikte yaratıcılığın geliştirilebilmesi için okulda iyi bir eğitim verilerek aile, çevre ve öğretmen çocukla sağlıklı bir iletişim kurmalıdır (Kale, 1994 ve Yavuz, 1989'dan aktaran Öztürk-Aynal, 2020). Alsahou (2015) yaptığı araştırmasında yaratıcılığı etkileyen üç kategori ortaya koymuştur.

Bunlar: eğitim ortamına bağlı faktörler, öğretmenle ilgili ve öğrenci ile ilgili faktörlerdir. Çocuktaki yaratıcılığı geliştirmek için aileyle yapılan etkinlikler, çocuğun ev ortamında hareketlerinin kısıtlanmaması veya çocuğun ilgisini keşfetmek için kulüplere gönderilmesi önemli olduğu kadar aileden sonra çocuğun en fazla vakit geçireceği yer olan okul ve öğretmenlerin de çocuğa yardımcı olmaları, onun yaratıcılığının geliştirilip desteklenmesi için oldukça önemlidir (Yazgın, 2020). Çocuğun yaratıcılığını bu şekilde geliştirecek olan öğretmenlerin eğitimde çocukla ilgilenmesi, ders anlatma tekniklerini çocukların öğrenme doğasına uygun olarak seçmesi gerekmektedir ancak bu şekilde öğretmen çocuğu ileri bir seviyeye taşıyacaktır (Öztürk-Aynal, 2020). Ayrıca Benckenstein (2016)'e göre öğretmenler öğrencilerde yaratıcılık potansiyelinin olduğuna inanmaktadırlar.

Orhon (2014), eğitim sürecinde öğretmenlerin iki tane rolü olduğundan bahsetmiştir: Birincisi öğretmenlerin çocukların kendi yaratıcılıklarını keşfetmelerini sağlamak, ikincisi ise yaratıcılık konusunda çocuklara rol model olmaktır ancak bu rolleri gerçekleştirebilmek için öğretmenlerinde yaratıcı olmaları gereklidir. Tabasko (2007)'ya göre ise öğretmenler ne kadar esnek ve akıcı davranırsa öğrenciler de o kadar esnek ve akıcı davranmaktadırlar. Akar (2014)'a göre ise öğretmen ve eğitimcilerin çocuklarda var olan yaratıcılık potansiyelini keşfetmeleri, önemsemeleri, geliştirmelerini ve teşvik etmeleri önemlidir. Aynı zamanda öğretmenlerin çocukları yaratıcılığa teşvik ederken “motivasyon, eğitim ve değerlerlendirme” aşamasında önemli rolleri vardır (Akar, 2014).

Feldhusen ve Treffinger'e (1980) göre yaratıcılığı geliştirmek ve sınıf ortamında yaratıcı bir sınıf iklimi oluşturabilmek oldukça önemlidir ve buradaki görev ise öğretmenlere düştüğü için öğretmenlerin bunu sınıf ortamında sağlayabilmeleri için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır:

1. “Öğrencilerin verdikleri sıra dışı fikir ve cevapları desteleyip güçlendirin.
2. Başarısızlıkları öğrencilerin yanlışlarını fark etmelerini sağlayabilmek için bir araç olarak kullanın.
3. Çocuklar için destekleyici bir atmosfer oluşturarak çocukların hatalarını kabul edin.
4. Sınıfta elinizden geldiğince öğrencilerin fikir ve ilgilerine uyum sağlayın.
5. Yaratıcı fikirler aniden ortaya çıkmadığı için öğrencilere zaman tanıyın.
6. Öğrencilerin sadece öğretmenle değil aynı zamanda kendi arkadaşlarıyla da saygı ve kabul ortamı içerisinde olduklarından emin olun. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin birlikte ve bağımsız olarak çalışabildiği olumlu ve sıcak bir sınıf ortamı

- geliştirin.
7. Yaratıcılığın birden çok yönü vardır: sanat, el sanatları, şiirler ve düz yazılar bu yönlerden bir kaçıdır. Öğretmenlerin bu yönlerin farkında olması, farklı öğrenme etkinliklerini ve öğrencileri desteklemesi gerekmektedir.
 8. Öğrencinin de karar verici konumda olması gerektiğini unutmayın. Öğrencilere seçim fırsatları sunun ve onların da sürecin bir parçası olduğunu kendilerine hissettirin” (Akt. Fasko, 2001, s. 319).

Cropley’ye (1997) göre öğretmen ve öğrencileri yaratıcılığa teşvik etmek için sergilenen dokuz davranışsal özellik vardır. Bu özellikler şunlardır:

1. “Öğrencileri bağımsız öğrenmeye cesaretlendirir.
2. İşbirlikçi ve sosyal olarak bütünleştirici bir öğretme stiline sahip ol.
3. Öğrencileri gerçeklere dayanan bilgilere egemen olmaya motive et ve bu sayede ırsak düşünce için sağlam temeller oluştur.
4. Öğrencilerin fikirlerini yargılamayı, fikirler üzerinde derinlemesine çalışılıp açıkça biçimlendirilene kadar erte.
5. Esnek düşünmeye cesaretlendirir.
6. Öğrencilerde öz-değerlendirme yapmayı sağla.
7. Öğrencilerin sorularını ve önerilerini ciddiye al.
8. Öğrencilerin fikirlerini çok geniş materyallerle ve farklı koşullar altında kullanabilmeleri için fırsatlar sağla.
9. Öğrencilere başarısızlık ve hayal kırıklığı ile baş edebilmeyi öğrenmede yardımcı ol ki onlar yeni ve alışılmamış olanı denemek için cesaret bulsunlar” (Akt. Akar, s. 306).

2.6 Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler

Bentley (1999)’e göre İngiltere’de hata yapmaya karşı tüm topluma yayılmış olumsuz bir tutum bulunmaktadır aynı zamanda burada hata yapan veya yeni fikirler üretebilen kişilere karşı alaycı bir tutum sergilenir ve bu kişiler desteklenmeyip korktukları için hata yapmaktan korkup kendilerini sınırlandırır (Akt. Akçum, 2005).

Bireylerin yaratıcılıklarını engelleyen bu durumların önüne geçebilmek için öncelikle durumun, problemin veya yaratıcılık önündeki engelin fark edilmesi ve bu engellerin kaldırılması gerekmektedir çünkü yaratıcılığın önündeki engellerin kaldırılması ile beraber çocukların yaratıcılıkları desteklenecektir (Dursun ve Ünüvar, 2011). Zaten yaratıcılık potansiyeli ile doğan bireyde bu potansiyel desteklenirse gelişir, desteklenmezse giderek kaybolur hatta ileri seviyelerde birey artık yaratıcılığını kullanmayı reddeder (Sak, 2020). Yaratıcılığın desteklenmesini etkileyen birçok faktör vardır: cinsiyet rolleri, tecrübeler, alışkanlıklar, kurallar, gelenek-toplum-kültür, eğitim, ev-okul ortamı bunlardan birkaçıdır (Sak, 2020).

2.6.1 Cinsiyet Roller

Toplum tarafından çocuğa yüklenen davranış kalıpları çocuğu sınırlandırmakta ve çocuğun yaratıcılığının gelişmesini engellemenin yanında kalıpların aşırı vurgulanması, kız ve erkek çocuklarından beklenen davranış sergilenmediğinde bunun hoş görülmemesi, çocukların hangi oyuncakla oynadıklarına ya da hangi oyunu oynadığına müdahale edilmesi kısacası cinsiyetine göre yapılan her değerlendirme çocukların yaratıcılıklarını söndürmeye başlar (Akdoğan, 1992'den aktaran Akçum, 2005). Çocukları toplumun belirlediği cinsiyet kalıplarının içine sokmaya çalıştıkça yaratıcılık olumsuz olarak etkilenmeye devam edecektir (Fox ve Schirmmacher, 2018). Toplum tarafından erkek figürünün çalışan, kaba ve evle ilgili herhangi bir işe yardımcı olmayan biri olarak görülmesi; kadın figürünün ise ev işleri ile uğraşan, nazik, çok fazla konuşmayan veya her daim bir erkeğin yardımına muhtaç olarak görülmesi ve bunun aynı şekilde çocuklardan beklenmesi çocuğun gelişim sürecinde aksaklıklara neden olduğu için çocukların bu sınırları aşması ya da istedikleri tarzda deneyimler elde etmeleri gelişimleri açısından oldukça önemlidir (Fox ve Schirmmacher, 2018).

2.6.2 Tecrübeler, Alışkanlıklar ve Kurallar

İnsan doğası gereği yeni bir durumla karşılaşınca ilk önce geçmişteki deneyimlerini düşünür ve bu alışkanlıklarına göre hareket eder fakat bu eğilim insanın karşılaştığı duruma yeni ve orijinal bir çözüm getirmesini engellerler yani bir anlamda insanın zihnine bir ket vurulur, böylece insanlar kalıpların dışına çıkamaz (Sak, 2020). Hatta bu tecrübeler ve bilgiler, insanların yaşamını dahi çok ciddi bir seviyede sınırlandırır böylece insan hayal kurarken bile belirli kalıplara yönelik hayal kurar (Sak, 2020). Ward (1994) bu konuda bir çalışma yapmış ve ilginç sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmada üniversite öğrencilerine yepyeni bir gezegen hayal etmelerini söylemiştir. Bu gezegende yaşam nasıl, ne tür yaratıklar var ve bu yaratıklar neye benzemektedir gibi sorular sormuşlar ve düşüncelerini resmetmeleri istemişlerdir. Fakat daha sonra resimler incelendiğinde çizilen yaratıkların filmlerde olan yaratıkların özelliklerine sahip oldukları görülmüştür. Bu araştırma hayallerin bile belli kalıplar içinde oluştuğunu net bir şekilde göstermektedir. Katı kuralların ve geleneklerin baskın

olduğu bazı toplumlarda yaratıcılık, büyük oranda engellenmektedir çünkü bu toplumlarda insanlar arasında statü farkları vardır ve alt statüde bulunan bir insanın üst statüde bulunan bir insana öneri veya fikir vermesi hoş karşılanmaz (Sak, 2020).

2.6.3 Gelenek, Toplum ve Kültür

Öztunç (1999)'a göre insanlar sosyal varlıklardır ve sosyal varlık oldukları için sosyal bir çevrede yaşamak zorundalardır fakat yaşadıkları bu çevrede var olan gelenek ve görenekler çocukların yaratıcılıklarını engelleyebilmektedir. Kültür sayesinde oluşan ve insanların kabul ettiği kavramlar çocukları belirli davranış kalıplarına sokarak onların yaratıcılıklarında sorunlara neden olur oysaki toplumun kabul ettiği kavramlara saygı gösterilmesi gerekmektedir fakat bu saygının çerçevesi bireysellikten feda etmemektir (Fox ve Schirmacher, 2018). Kültürel değerlerle uyuşmayan fikirlere önyargıyla yaklaşarak yaratıcılık engellenebilir (Memduhoğlu, vd., 2020). Ama eğer çocuğun yaşadığı, büyüdüğü ortam yaratıcılığını geliştirmesini destekleyip teşvik eden bir ortamsa çocuğun yaratıcılığı gelişecektir (Sak, 2020). Tam tersi bir durumda yani katı bir görenekle büyütülmüş çocuğa bazen konuşma hakkı bile verilmediği için çocuğun yaratıcılığı da körelebilir (Öztunç, 1999). Bundan da yola çıkılarak toplumun ve kültürün, bireylerin yaratıcılıklarının kısıtlamasına ya da özgür bırakmasına göre şekillendirdiği görülmektedir (Memduhoğlu, vd., 2020). Çakmak (2005) yaptığı bir çalışmada köyde ve kentte yaşayan çocukların yaratıcılıklarını karşılaştırmıştır. Çalışma sonucuna göre kentteki çocukların yaratıcılık puanlarının köydeki çocukların yaratıcılık puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

2.6.4 Eğitim

Genellikle yakınsak düşünen ve uyumlu olan çocuklar yetiştirmeye çalışan okullar, izledikleri bu politikalar nedeniyle çocuklara yarardan çok zarar vermektedirler çünkü böyle bir ortamda yetişen çocuk, kendini kısıtlanmış ve hareket edemeyen biri olarak görür (Karaosmanoğlu ve Adıgüzel, 2017). Craft (2003)'a göre okulda var olan müfredatın sunuluş ve organize edilme şekli, çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılığını teşvik etmemekte ayrıca konuların sunulurken bazı durumlarda öğretmen

ve çocuğu konunun sınırlarını aştığı için sınırlandırmakta ve böylece yaratıcılığı engelleyebilmektedir. Chávez-Eakle, vd., (2012) göre son zamanlarda oluşturulan eğitim politikalarıyla, başka alanlara daha fazla yönelimin olmasıyla birlikte, çocuğun gelişimi üzerinde önemli etkiye sahip olan oyun bir kenara itilmiştir. Oysaki oyun hem yaratıcılığın gelişimi hem de sağlıklı bir kişilik gelişimi için önemlidir çünkü oyun oynayan çocuk rahatlar ve mutlu olur tam tersi oyunu bozulan ya da oyun oynamayan çocuk birçok değişik tipte olumsuz davranış gösterebilmektedir (Chávez-Eakle, vd. 2012).

2.6.5 Ev ve Okul Ortamı

Öğretmenlerin ve ailelerin yaptıkları bazı yanlışlar nedeniyle de bazen çocukların yaratıcılıkları engellenir. Wilson (1997), ev ve okul ortamında yaratıcılığı engelleyen etmenleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. “Çocukları çalışırken, oynarken, bir işle uğraşırken vd. sürekli gözetim altında bulundurmak. Onları izlemek, gözlemlemek ve yanlarında durup beklemek.
2. Onların neler yaptıkları hakkında sürekli yorumlar yapmak, değerlendirmelerde bulunmak, yaptıkları işten aldıkları doyumunu ya da yakınmayı görmezden gelmek.
3. Aşırı överek ve ödüllendirerek onları yaratıcı buluşlardan yoksun bırakmak.
4. Çocukları birbirleriyle yarıştırmak. Onları kazanan ve kaybeden durumuna getirmek. Çocukların kendi hızlarına göre gelişimlerini görmezden gelip, onları en üst sıralara doğru yönlendirmeyi amaç edinmek.
5. Çocukları denetim altına almak ve onlara bir şeyi nasıl yapacaklarını söylemek. Böylelikle çocukların kendi duygularını çözümlemelerini, yanlışlıklar yapmalarını ve kendi buluşlarını ortaya koymalarını zaman kaybı olarak görmek.
6. Çocuklara katı ve değişmez seçimler sunmak. Onların hangi etkinliklerde nasıl uğraşacaklarını, nelere izinli olduklarını, nerede yürekli (cesur) davranacaklarını ve nelerin yasak olduğunu söylemek. Yaratıcı buluşlar ve yaratıcı ürünleri geliştiren deneyleri ya da incelemeleri yapmalarına kesin bir dille karşı olmak.
7. Çocukların bir konuda yaptıkları çalışmaların sonucunu kestirmelerine ya da çalışmalarını bitirmelerine baskı yoluyla engel olmak. Onlara reçeteler vermek. Sürekli olarak yapacaklarını tekrarlamak ve böylece gelişimsel güçleri ile yeterliklerini duraklatmak” (Akt. Üstündağ, 2020, s. 22-23).

Sınıf ortamında yaratıcılığı engelleyen faktörleri ise Kırıçoğlu (2002) şu şekilde sıralar:

1. “Çocuğun ilgi ve istek duymadığı konu ve gereçle çalışmaya zorlanması.
2. Öğrenciyi her konuda bilgilendirmeden çalışmaya geçilmesi.
3. Öğrencinin yaratıcılığa temel olan kaynaklardan yoksun oluşu.
4. Araç-gereç ve çalışma ortamının yetersizliği
5. Sınıf kalabalığı, mekanın darlığı, öğretmenin her öğrenciye yeterli ilgi göstermemesi.
6. Çalışma süresinin sınırlılığı ve azlığı
7. Çevredeki kültür kaynaklarından yeterince yararlanma fırsatının çocuğa verilmemesi”

(Akt. Üstündağ, 2020, s. 25).

2.7 Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.7.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kara (2007); Yılmaz (2011); Özkan (2016) ve Ayan (2017) çalışmalarında öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılıklarına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Ayan (2017), okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin yaratıcılığa ilişkin görüşleri ile çocukların yaratıcılık performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla 83 kız, 70 erkek, toplam 153 çocuk ve 16 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmada okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri hakkında bilgi toplamak için "Kişisel Bilgi ve Yaratıcılığa İlişkin Görüş Formu", çocuklar hakkında bilgi toplamak için "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu" ve çocukların yaratıcılık performanslarının ölçümü için "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaratıcılık hakkındaki görüşleriyle, çocukların yaratıcılık performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özkan (2016), araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamalarını incelemiştir. Bu amaçla 15 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların akıcılık ve elabrasyon boyutları açısından "iyi", esneklik ve orijinallik boyutları açısından "orta" düzeydedir. Aynı zamanda araştırma sonucuna göre aile, çevre, öğretmen ve uyaranlar yaratıcılığı hem geliştirebilir hem de engelleyebilir.

Yılmaz (2011), okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitimi döneminde yaratıcılık hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Bu amaçla 10 okul öncesi öğretmen adayı ve 11 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Veriler, bir görüşme çeşidi olan odak grup görüşmesi tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar farklı tanımlamalar yapmıştır fakat ortaya çıkan ortak bir düşüncede bulunmaktadır. Buna göre yaratıcılık okul öncesi eğitimde önemlidir. Çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilmek için çeşitli etkinlikler hazırlanmaktadır fakat yaratıcılığın geliştirilmesinin önünde bazı engellerin var olduklarını

söylemişlerdir. Okul yönetimi, öğretmen ve ebeveyn bu engellerdendir. Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları arasındaki en belirgin fark ise sadece öğretmen adayları, yaratıcılığın gelişmesi önündeki engelleri kaldırmaya ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Kara (2007), okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Bu amaçla 121 öğretmenle yüz yüze görüşülmüştür. Oluşturulan anket öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucuna göre boyama kitapları çocukların yaratıcılıklarını en az şekilde etkiler fakat oyun ortamı, etkinlikte kullanılan malzemeler, ailenin davranışları, çocukta bulunan özgüven ve resim yaparken renkleri kullanmak yaratıcılığı etkilemektedir.

Uzunoğlu ve Demir (2014); Çoban (2016), okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılıklarını inceleyen çalışmalarla alan yazına katkıda bulunmuşlardır. Çoban (2016), çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerini incelemiştir. Bu amaçla 84 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Veriler öğretmenlerden "Ne kadar yaratıcısınız?" ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile kullandıkları etkinlikler ve öncelik verdikleri alanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin 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 almamalarına göre yaratıcılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Uzunoğlu ve Demir (2014); okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin epistemolojik inançları, yaratıcılık düzeyleri ve düşünme stilleri ile ilişkisinin incelemişlerdir. Bu amaçla çalışmaya 155 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler "Problem Çözme Envanteri", "Bilgi Bilimsel İnanç Ölçeği (EİÖ)", "Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği" ve "Düşünme Stilleri Envanteri" ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenleri yaratıcılık düzeyleri algılarını olumlu, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançları ise

olumsuz olarak algılanmaktadır.

Aşıkoğlu-Aydemir (2018); Güven ve Karasulu-Kavuncuoğlu (2020), okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların yaratıcılıklarını inceleyen çalışmalar yapmışlardır. Güven ve Karasulu-Kavuncuoğlu (2020), okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla 47 kız ve 45 erkek olmak üzere toplam 92 çocuk ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” ve “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu pozitif ilişki yaratıcılığın orijinallik, zenginleştirme ve erken kapanmaya direnç ile problem çözme becerisi arasında görülürken akıcılık, başlıkların soyutluğu ve yaratıcı kuvvetler listesi ile problem çözme becerisi arasında görülmemiştir. Ayrıca çocukların yaratıcılık ve problem çözme becerilerinde cinsiyet değişkenine ve okul öncesi eğitime devam süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Aşıkoğlu-Aydemir (2018), okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile 60-72 aylık çocuklarının fen öğrenimi arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Bu amaçla 20 öğretmen, 150 çocuk ile çalışma yapılmıştır. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Fen Öğreniminin Değerlendirilmesi Testi" ve "Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Fen Öğreniminin Değerlendirilmesi Testinde yer alan alt boyut puanları ile cinsiyet, doğuş sırası, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitimden yararlanma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği puan ortalamaları ile çocukların Fen Öğreniminin Değerlendirilmesi Test toplam ve testin alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Dere (2014); Yazıcı, vd., (2019), yaratıcılık eğitim programının ve etkinliklerin etkisini inceleyen çalışmalar yapmışlardır. Yazıcı, vd., (2019); öykü temelli etkinliklerin çocukların yaratıcılık becerilerine etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla 85 çocuk ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Torrance Resimlerle Yaratıcılık Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise yaratıcılık puanlarının deney grubunda

daha yüksek olduğu görülmüştür.

Dere (2014), anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisini incelenmiştir. Bu amaçla 257 çocuk ile çalışılmıştır. Verileri toplamak için Yaratıcı Davranış Gözlem Formu geliştirilmiş ve çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için Yaratıcılık Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise programa dahil edilen çocukların yaratıcılık puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Program çocukların yaratıcı davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Şahin-Arı (2007); Yenilmez ve Yolcu (2007); Çağ-Adıgüzel (2016); Aslan (2023), öğretmen davranışları ile ilgili çalışmalar yapmışlardır. Aslan (2023), derslerinde STEM uygulamalarını kullanan öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcılığa teşvik etme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmiştir. Bu amaçla 338 öğretmenle çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile cinsiyet, öğretmenlik görev süresi, eğitim düzeyi, branş arasındaki ilişkiye bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile alınan kurs sayısı arasındaki ilişkiye bakıldığında birden fazla kez kurs alanların lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Öğretmenlerin yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları indeksi ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında kadınlar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Öğretmenlerin yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları indeksi ile öğretmenlik görev süresi, eğitim düzeyi, aldığı STEM eğitim kursu arasındaki ilişkiye bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları indeksi ile branş arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul öncesi öğretmeni olma puanı, bilişim teknolojileri öğretmeni puanına göre daha yüksektir.

Çağ-Adıgüzel (2016), sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı incelemiştir. Bu amaçla 421 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak

“Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği” ve “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyi ortalamanın altında çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin görüşleri ile cinsiyet, mesleki kıdem ve mezuniyet durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Sınıf öğretmenlerinin davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısının yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı hakkındaki görüşleri arasında; cinsiyet, meslekteki kıdem ve mezuniyet durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yaratıcı düşünme becerileri ile davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasında istatistiksel olarak pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Şahin-Arı (2007); okul öncesine devam eden çocuklar ve öğretmenleri çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve bu değişkenlerin çocukların görsel algılama davranışlarında farklılık yaratıp yaratmadığını, öğretmen davranışlarının çocuklardaki görsel algılama davranışında etkili olup olmadığı incelemiştir. Bu amaçla 100 öğretmen ve 300 çocuk ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak çocuklar için Frostig Görsel Algı Testi ve öğretmenler için OHDİDA uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen davranışlarının çocuklardaki görsel algılama davranışlarına küçük ölçekte pozitif bir etkisinin olduğu fakat bu etkinin anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

Yenilmez ve Yolcu (2007), öğretmenlerin dersteki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını ve bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesini incelemiştir. Bu amaçla 49 öğretmenle çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı mezun olunan kuruma göre anlamlı farklılık gösterirken diğer değişkenlere (cinsiyet, kıdem branş) göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

2.7.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Allen (2016), yaptığı araştırmada müdürlerin niteliklerini ve eylemlerini incelemek ve yaratıcılığı desteklemede müdürün rolünü aydınlatarak okuldaki öğretmenlerin bakış açılarını toplamayı hedeflemiştir. Araştırma sonucunda okuldaki yaratıcı kültür ve iklimin öğretmen algıları ve müdürün nitelikleri ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada yaratıcılığı geliştiren özellikler üç başlık altında birleştirilmiştir. Bunlar: Kişisel, temel eğitimsel ihtiyaçlar ve okul vizyonudur.

Benckenstein (2016), araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişisel yaratıcılık özellikleri ile sınıflarındaki yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; öğretmenler öğrencilerde potansiyel olduğuna inanmaktadır, öğrenciler yaratıcılığı teşvik edici bir ortam oluşturabilirler ve öğrenciler yaratıcılığı teşvik etmeye isteklidirler.

Alsahou (2015), yaptığı araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin pedagojik inançlarını ve fen derslerinde yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik uygulamaların yanı sıra etkilerini de araştırmayı amaçlamıştır. Veriler araştırmaya katılan sekiz erkek öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci odak grupları ve yapılandırılmamış gözlemler gibi birçok yöntemle toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre fen bilgisi öğretmenleri yaratıcılığın anlamını ve temel yönlerini tanımlayabilmektedirler. Ayrıca birbirine bağımlı üç kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar: Eğitim ortamına bağlı faktörler, öğretmene bağlı faktörler ve öğrenci ile ilgili faktörlerdir.

Aish (2014), araştırmasında Öğretmenlerin Yaratıcılık Anlayışları Anketi'nden (TCCQ) uyarlanan bir anket kullanarak verilerini toplamıştır. Araştırmaya 6 okulda çalışan 120 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler yaratıcılığı öncelikle ürün, davranış ve düşüncenin özgünlüğü şeklinde ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenler yaratıcılığın sanat ve sanatla ilgili okul dersleriyle bağlantılı olduklarını düşünmektedirler. Bu öğretmenler yaratıcılığın tüm öğrencilerde geliştirilebileceğini fakat öğrencilerin az bir kısmının yaratıcı olduğunu

desteklemektedirler. Yaratıcı öğrencilerin tanımlamasını yapan öğretmenler tanımlamalarında sadece olumlu özelliklerini belirtmişlerdir. Ayrıca okulda yapılan sınavların öğrencilerin yaratıcılıklarını engellediklerini düşünmektedirler.

Lee (2013); yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini, yaratıcı davranışlarını ve çocukların yaratıcılıklarını destekledikleri öğretim uygulamaları ile ilgili inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya toplam 302 okul öncesi ve ilköğretim öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonucunda deneyimi fazla olan öğretmen adaylarının yaratıcılığı geliştirici öğretim stillerini benimseme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının açıklık özelliği, yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları arasındaki ilişkiye tamamen ya da kısmen aracı olmaktadır.

Dababneh, vd. (2010); araştırmasında sınıflarda yaratıcılığın gelişimini teşvik eden ya da engelleyen öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını incelemeyi hedeflemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim düzeyleri, kıdem ve kullandıkları yöntem tekniklere göre uygulamalar arasındaki farklılıkları belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Ürdün'de anaokulunda çalışan 215 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, anaokullarında yaratıcı sınıf ortamı oluşturma konusunda oldukça eksik oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin deneyimleri ile yaratıcılığı teşvik eden uygulamalar arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Dobbins (2009), araştırmasında öğretmenlerin öğrencilerdeki yaratıcılığı geliştirmek için yapılabileceklerin bilinme durumunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 10 öğretmen katılmıştır. Veriler toplanırken yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaratıcılığı kullanma yeteneklerine sahip oldukları görülmüştür. Fakat dersin hedefine ulaşma zorunluluğu ve zaman sıkıntısı olduğu için yaratıcı etkinlikleri derste yeterince kullanamadığı sonucuna varılmıştır.

Edinger (2008), yaptığı araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin yaratıcılığı teşvik eden davranışlarını incelenmiştir. Bu araştırmaya 20 ortaöğretim öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlere uygulanan ölçek sonucunda yüzde 50'den fazla puan alan

öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler ve sınıflarında gözlem yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda 9. ve 10. sınıf öğretmenleri yaratıcılığı teşvik eden davranışları, orta seviyede kullanmaktadırlar.

Tabasko (2007), yaptığı araştırmada öğretmenlerin yakınlık ve yaratıcılıklarını ile öğrencilerin algılanan öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasına 16 öğretmen ve 304 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler ne kadar esnek olursa öğrencilerin öğretmene o kadar sözel olmayan yakınlık hissettikleri ayrıca öğretmenler ne kadar akıcı olursa öğrencilerin sözel olmayan yakınlıkları da o kadar yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada özgünlük, detaylandırma ve erken kapatmaya direnme puanları arttıkça yaratıcılık puanlarının artmadığı görülmüştür. Öğrencinin yaratıcılık, sözel olmayan yakınlık ve algılanan öğrenme puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aljughaiman (2002), araştırmasında öğretmenlerin yaratıcılık algılarını ve yaratıcı öğrencileri incelemiştir. Araştırmaya 36 ilkökul öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri görüşme ve gözlem yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler yaratıcılığa yönelik olumlu tutum ve algıya sahiptirler. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcılığın olumlu özelliklerini bildirdikleri, olumlu tutum ve davranış gösteren öğrencileri takdir ettikleri ve bu öğrencilerin ortalama veya ortalamanın üstü bir akademik başarıya sahip oldukları görülmüştür.

Fleith (2000), araştırmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıftaki yaratıcılığı geliştiren veya engelleyen özellikler hakkındaki algılarını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırmaya devlet okulunda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf olan 31 öğrenci katılmıştır. Veriler yapılan yüz yüze görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre; yaratıcılığı geliştiren sınıf ortamında, farklı fikirler kabul edilir, öğrencinin kendine olan güveni artırılır, öğrencilere seçim imkanı sağlar. Yaratıcılığı engelleyen sınıf ortamında ise, öğrencilerin fikirleri önemsenmez, öğretmenler öğrencileri çok fazla kontrol eder ve aşırı yaptırım uygular.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik ve etik kurallara uygunluk hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama araştırmasında belirli bir grubun özelliklerini belirlemek için veriler toplanır ve katılımcıların bir konu ya da olayla ilgili düşünceleri, ilgileri, beceri gibi özellikleri belirlenir (Büyüköztürk, vd., 2020). Fraenkel ve Wallen'e (2006) göre tarama araştırmalarının bazı özellikleri şunlardır: Örneklem toplumu temsil edecek kişiler arasından seçilir, veriler toplumu oluşturan tüm bireylerden değil örneklemden alınır ve veriler katılımcıların sorulara verdikleri cevaplarla toplanır (Akt. Büyüköztürk vd., 2020). Karasar (2023) ise tarama modellerini şöyle tanımlar: Tarama modelleri geçmişte olan ya da günümüzde hala devam eden bir durumu olduğu şekilde betimleyerek araştırmaya konu olan kişi, nesne veya durumu yine olduğu şekilde tanımlar. Tarama modelinde iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişme derecesini tanımlanır (Karasar, 2023).

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları farklı değişkenler açısından (yaş, mesleki kıdem, çocuğun olup olmaması durumu, çalışılan okulun konumu, öğretmen olmaktan alınan memnuniyet ve yaratıcılık eğitimi alıp almama durumu) incelenmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ağrı ilinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile belirlenen 223 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Creswell (2020)'e göre kolay ulaşılabilir örneklem yönteminde araştırmacı katılımcılarını belirlerken katılımcıların gönüllülüğünü ve çalışmaya

uygunluğunu göz önünde bulundurur. Seçilen örneklem soruları cevaplamak için kullanışlı bilgiler sağlayabilir (Creswell, 2020). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1 Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri

Değişken	Tür	F	%
Cinsiyet	Kadın	176	78,9
	Erkek	47	21,1
Yaş	20-25	62	27,8
	26-30	86	38,6
	31-35	53	23,8
	36-40	19	8,5
	41-+	3	1,3
Mesleki Kıdem	0-5	118	52,9
	6-10	87	39
	11-15	16	7,2
	16-+	2	0,9
Mezun olunan bölüm	Okul Öncesi	202	90,6
	Öğretmenliği		
	Çocuk Gelişimi	21	9,4
Son mezuniyet derecesi	Lisans	202	90,6
	Yüksek lisans	20	9
	Doktora	1	0,4

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden %78,9’u kadın, %21,1’i erkek; %27,8’i 20-25 yaş aralığında, %38,6’sı 26-30 yaş aralığında, %23,8’i 31-35 yaş aralığında, %8,5’i 36-40 yaş aralığında ve %1,3’ü 41 yaşın üzerinde; %52,9’unun mesleki kıdemi 0-5 yıl, %39’unun mesleki kıdemi 6-10 yıl, %7,2’sinin mesleki kıdemi 11-15 yıl ve %0,9’unun mesleki kıdemi 16 yılın üzerinde; %90,6’sı okul öncesi öğretmenliğinden mezun, %9,4’ü çocuk gelişiminden mezun; %90,6’sı lisans mezunu, %9’u yüksek lisans mezunu ve %0,4’ünün doktora mezunu olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu" ve “Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi” ile elde edilmiştir. Aşağıda bu formlar ile ilgili detaylar vardır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu okul öncesi öğretmenleriyle ilgili bazı değişkenler hususunda bilgi toplamak için geliştirilmiştir. Formda katılımcılar için araştırmanın amacı hakkında açıklamaya yer verilmiştir. Kişisel bilgi formunda okul öncesi öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çocuğunun olup olmaması durumu, mezun olunan bölüm, son mezuniyet derecesi, çalışılan okulun konumu, öğretmen olmaktan alınan memnuniyet, sınıfındaki çocukların dil becerileri ve yaratıcılık eğitimi alıp almama durumu değişkenleri ile ilgili sorular yer almaktadır.

Genç (2000); Gülel (2006); Gülererli, (2014); Çoban (2016); Ayan (2017); Kılıç (2017); Burun (2019) ve Pehlivan (2019)’nın çalışmalarında görülen yaş, mesleki kıdem, yaratıcılık eğitimi alıp almama durumu, çocuğun olup olmaması durumu ve mesleğe yönelik memnuniyet değişkenleri bu araştırmanın sonuç ve tartışma kısmıyla kıyaslanıp literatüre katkı sağlayacağı için bu araştırmaya da eklenmiştir.

Çalışmada cinsiyet, sınıftaki çocukların dil becerileri, son mezuniyet derecesi ve mezun olunan bölüm değişkenleri gruplardaki kişi sayısının dağılımları dolayısıyla analiz edilememiştir. Cinsiyet değişkeninde erkek öğretmen örneklem sayısı 47 ve kadın öğretmen örneklem sayısı 176 olduğu için bu grupları karşılaştırmak istatistiksel olarak mümkün değildir. Sınıftaki çocukların dil becerileri değişkeninde Türkçeyi çok iyi konuşan öğrenci örneklem sayısı 39, Türkçeyi bilen fakat çok iyi konuşamayan öğrenci örneklem sayısı 154, Türkçeyi bilen fakat konuşamayan öğrenci örneklem sayısı 25 ve Türkçeyi bilmeyen öğrenci örneklem sayısı 5 olduğu için bu grupları karşılaştırmak istatistiksel olarak mümkün değildir. Son mezuniyet derecesi değişkeninde lisans mezunu örneklem sayısı 202, yüksek lisans mezunu örneklem sayısı 20 ve doktora mezunu örneklem sayısı 1 olduğu için bu grupları karşılaştırmak istatistiksel olarak mümkün değildir. Mezun olunan bölüm değişkeninde okul öncesi öğretmenliği örneklem sayısı 202 ve çocuk gelişimi örneklem sayısı 21 olduğu için bu

grupları karşılaştırmak istatistiksel olarak mümkün değildir.

Ayrıca çalışmada kişi sayılarının birbirine yaklaşması için bazı değişkenlerdeki gruplar birleştirilmiştir. Örneğin yaş değişkeni n=62 20-25 yaş; n=86 26-30 yaş; n=53 31-35 yaş; n=19 36-40 yaş ve n=3 41-45 yaş şeklinde iken grupların birleştirilmesi ile n=62 20-25 yaş; n=86 26-30 yaş; n=75 31-+ yaş olmuştur. Ayrıca çocuk gelişimi bölümünden mezun olan öğretmenlerin erken yaşta da öğretmen olması nedeniyle yaş aralığına 20 yaşındaki öğretmenlerde dahil edilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni n=118 0-5 yıl; n=87 6-10 yıl; n=16 11-15 yıl ve n=2 16-20 yıl şeklinde iken grupların birleştirilmesi ile n=118 0-5 yıl ve n=105 6-+ yıl olmuştur. Öğretmen olmaktan alınan memnuniyet değişkeni n=2 hiç memnun değilim, n=2 memnun değilim, n=4 emin değilim, n=4 kısmen memnun değilim, n=12 genellikle memnun değilim, n=12 nötrüm, n=33 kısmen memnunum, n=50 genellikle memnunum, n=70 memnunum ve n=34 tamamen memnunum şeklinde iken grupların birleştirilmesi ise n= 24 memnun değilim, n=95 kararsızım ve n=104 memnunum olmuştur. Hiç memnun değilim, memnun değilim, emin değilim, kısmen memnun değilim ve genellikle memnun değilim seçenekleri birleştirilmiş, nötrüm kısmen memnunum ve genellikle memnunum seçenekleri birleştirilmiş ve son olarak memnunum ile tamamen memnunum seçenekleri birleştirilmiştir.

3.3.2 Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi (YÖD İndeksi)*

Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi (YÖD İndeksi); Soh (2000) tarafından geliştirilmiş, Akar (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi; “Bağımsızlık”, “Entegrasyon”, “Motivasyon”, “Yargılama”, “Esneklik”, “Değerlendirme”, “Sorgulama”, “Fırsatlar” ve “Hayal kırıklığı” olmak üzere 9 alt boyut ve 45 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlarda en düşük Alpha katsayısı 0.68 olarak bulunmuştur. İndeksten alınabilecek en yüksek puan 270 ve en düşük puan 45’tir. İndeks 6’lı likert türünde bir indekstir. Ters puanlanan madde bulunmayan indeksin her bir boyutundan elde edilen puanın yüksek oluşu öğretmenin yaratıcılığı destekleyen öğretim stilini göstermektedir. Tüm

* Akar, İ. (2014). Yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları indeksi’nin (YÖD indeksi) Türkçe’ye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 304-328.

indeksin güvenilirlik katsayısı ise 95 olarak hesaplanmıştır, bu da indeksin güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir (Akar, 2014).

3.4 Verilerin Toplanması

Yukarıda belirtilen veri toplama araçlarının Ağrı ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine 2022-2023 eğitim öğretim yılında okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmacı Google Formlar üzerinden “Kişisel Bilgi Formu”nu hazırlamış ardından “Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi”ni (YÖD İndeksi) yine Google Formlar’a aktarmıştır. Daha sonra araştırmaya katılan öğretmenlere araştırma hakkında bilgiler verilmiş ve uygulanacak olan veri toplama aracına gönüllü katılım sağlamaları gerektiği söylenerek hazırlanan form öğretmenlere ulaştırılmıştır. Öğretmenler bu formu yaklaşık olarak 15 dakikada doldurmuştur.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma çerçevesinde öğretmenlerden toplanan veriler kontrol edilerek bilgisayara aktarılmıştır. Eksiksiz doldurulan 223 veri araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sürecinde yapılan analizlerde Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows 23.00 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde uygun testlerin belirlenmesi için normallik testi yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen verilerin normal dağılmadığı Kormogorov Smirnov değerlerine bakılarak tespit edilmiştir. Kormogorov Smirnov normallik testi sonuçları Tablo 3.2’de verimştir.

Tablo 3.2 Yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları indeksi normallik varsayımı

Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi	Kormogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	p
Bağımsızlık	,156	223	,000
Entegrasyon	,171	223	,000
Motivasyon	,153	223	,000
Yargılama	,178	223	,000
Esneklik	,145	223	,000

Tablo 3.2'nin devamı

Yaratıcılığa Teşvik Edici Öğretmen Davranışları İndeksi	Kormogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	p
Değerlendirme	,167	223	,000
Sorgulama	,171	223	,000
Fırsatlar	,168	223	,000
Hayal kırıklığı	,156	223	,000
Toplam Puan	,137	223	,000

Tablo 3.2 incelendiğinde ölçme aracının alt boyut ve toplam puan düzeyinde normallik varsayımlarını karşılamadığı görülmektedir. Bu nedenle parametrik olmayan analiz yöntemleri tercih edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisindeki yaratıcılığı destekleme davranışlarının farklı değişkenler açısından farklılığın olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi esas alınmıştır. Mann Whitney U Testi parametrik testlerden bağımsız gruplar t- testinin parametrik olmayan karşılığıdır ve bu test veriler normal dağılmadığında veya varyanslar eşit olmadığında kullanılır (Tekin, 2006). Non parametrik testlerden olan “Mann Whitney U” testinde ilişkisiz iki örnekte anakütle ortalamasının farkını belirlemek için kullanılır (Sönmez-Çakır, 2019). Kruskal Wallis Testi parametrik testlerden ANOVA yerine kullanılan non parametrik bir testtir (Boyras, 2019). Kruskal Wallis Testinin kullanılabilmesi için en az üç grubun olması gerekmektedir (Başol, 2020).

Araştırmada analiz edilen mesleki kıdem, çocuğun olup olmama durumu, yaratıcılık eğitimi alıp almama durumu değişkenleri “Mann Whitney U Testi” ile analiz edilirken; çalışılan okulun konumu, öğretmen olmaktan alınan memnuniyet ve yaş değişkenleri “Kruskal Wallis Testi” ile analiz edilmiştir.

3.6 Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik araştırmanın değerli olmasını sağlayan iki kavramdır ve özellikle nicel araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılan ölçütlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla bazı

tedbirler alınmıştır. İç geçerlik, araştırmada ortaya çıkan bulguların gerçekliğin temsili olduğunu ifade eder (Oral ve Çoban, 2021). Bu nedenle araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için katılımcıların kendilerini baskı altında hissetmedikleri rahat ortamlar belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada Soh (2007) tarafından geçerlik ve güvenirliği sağlanmış bir indeks kullanılmıştır. Dış geçerlik, araştırma sonuçlarının sadece uygulanan gruba değil benzer gruplara da genellenebilirliği ile ilgilidir (Oral ve Çoban, 2021). Bu araştırmada dış geçerliği sağlamak için gruplar ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış ve açıklanmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için ise katılımcıların veri toplama aracını doldurdıkları ortamın rahat bir ortam olmasına dikkat edilmiş ve kendilerine uygun olan bir zamanda doldurmaları istenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracında alt boyutlar arasındaki güvenirlik katsayısı .712 ve .951 arasında değişmektedir. Veri toplama aracının Cronbach Alpha katsayısı ise .840 olarak bulunmuştur.

3.7 Etik Kurallara Uygunluk

Araştırma sürecinde öncelikle bu çalışma için Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan etik kurul izni alınmıştır (EK-A). Çalışmada etik değerler gözetilerek veri toplama aracının uygulama öncesinde tüm katılımcılara çalışma hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerden araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair onayları alınmıştır (EK-B). Veriler toplanırken süreç titizlikle yürütülmüştür. Katılımcıların kimliklerini ortaya çıkarabilecek bilgilere yer verilmesinden kaçınılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre verilerin analizi ve analizlerine dayalı yorumlara yer verilmiştir. Araştırma içerisinde toplam 6 adet alt problem yer almaktadır.

4.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Bulguları

Çalışmanın birinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine dayalı analiz sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1 Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları mesleki kıdem değişkenine göre Mann Whitney-U testi analiz sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	md	Sıra Toplamı	U	P
Toplam Yaratıcılık Puanı	0-5 yıl	118	107,15	12643,50	5622,500	,233
	6-+ yıl	105	117,45	12332,50		
Bağımsızlık	0-5 yıl	118	108,35	12785,00	5764,000	,364
	6-+ yıl	105	116,10	12191,00		
Entegrasyon	0-5 yıl	118	109,88	12965,50	5944,500	,598
	6-+ yıl	105	114,39	12010,50		
Motivasyon	0-5 yıl	118	108,25	12773,00	5752,000	,351
	6-+ yıl	105	116,22	12203,00		
Yargılama	0-5 yıl	118	104,03	12275,00	5254,000	,048
	6-+ yıl	105	120,96	12701,00		

Tablo 4.1'in devamı

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	md	Sıra Toplamı	U	P
Esneklik	0-5 yıl	118	106,06	12515,50	5494,500	,140
	6-+ yıl	105	118,67	12460,50		
Değerlendirme	0-5 yıl	118	101,32	11956,00	4935,000	,008
	6-+ yıl	105	124,00	13020,00		
Sorgulama	0-5 yıl	118	106,81	12603,00	5582,000	,196
	6-+ yıl	105	117,84	12373,00		
Fırsatlar	0-5 yıl	118	111,23	13125,00	6104,000	,848
	6-+ yıl	105	112,87	11851,00		
Hayal Kırıklığı	0-5 yıl	118	114,05	13457,50	5953,000	,612
	6-+ yıl	105	109,70	11518,50		

Tablo 4.1'de toplam yaratıcılık puanına bakıldığında mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak “*anlamli bir fark görülmemektedir*” (U=5622,500, z=-1,19, p=,233 ve md= 107,15 ve 117,45).

Alt boyutlara bakıldığında ise bağımsızlık (U=5764,000, z=-,908, p=,364, md=108,35 ve 116,10), entegrasyon (U=5944,500, z=-,528, p=,598, md=109,88 ve 114,39), motivasyon (U=5752,000, z=-,932, p=,351, md=108,25 ve 116,22), esneklik (U=5494,500, z=-1,474, p=,140, md=106,06 ve 118,67), sorgulama (U=5582,000, z=-1,294, p=,196, md=106,81 ve 117,84), fırsatlar (U=6104,000, z=-,192, p=,848, md=111,23 ve 112,87) ve hayal kırıklığı (U=5953,000, z=-,508, p=,612, md=114,05 ve 109,70) alt boyutlarında “*anlamli bir farklılık görülmemektedir.*”

Diğer alt boyutlardan yargılama (U=5254,000, z=-1,978, p=,048, md=104,03 ve 120,96) ve değerlendirme (U=4935,000, z=-2,650, p=,008, md=101,32 ve 124,00) alt

boyutlarına bakıldığı zaman ise “*anlamli bir farklılık görölmektedir.*” Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin 6 yıl ve üstü mesleki kıdemleri yönünde anlamli bir farklılık vardır.

4.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Davranışlarının Çocuğun Olup Olmaması Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Bulguları

Çalışmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları çocuğun olup olmaması durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Çocuğun olup olmaması değişkenine dayalı analiz sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2 Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının çocuğun olup olmaması değişkenine göre Mann Whitney-U testi analiz sonuçları

Alt Boyutlar	Çocuğun Olup Olmaması	n	md	Sıra Toplamı	U	p
Toplam Yaratıcılık Puanı	Var	96	102,29	9820,00	5164,000	,051
	Yok	127	119,34	15156,00		
Bağımsızlık	Var	96	105,27	10105,50	5449,500	,170
	Yok	127	117,09	14870,50		
Entegrasyon	Var	96	98,18	9425,00	4769,000	,005
	Yok	127	122,45	15551,00		
Motivasyon	Var	96	104,54	10035,50	5379,500	,129
	Yok	127	117,64	14940,50		
Yargılama	Var	96	106,12	10187,50	5531,500	,232
	Yok	127	116,44	14788,50		

Tablo 4.2'nin devamı

Alt Boyutlar	Çocuğun Olup Olmaması	n	md	Sıra Toplamı	U	p
Esneklik	Var	96	103,52	9937,50	5281,500	,084
	Yok	127	118,41	15038,50		
Değerlendirme	Var	96	110,89	10645,50	5989,500	,821
	Yok	127	112,84	14330,50		
Sorgulama	Var	96	101,91	9783,50	5127,500	,039
	Yok	127	119,63	15192,50		
Fırsatlar	Var	96	96,06	9222,00	4566,000	,001
	Yok	127	124,05	15754,00		
Hayal Kırıklığı	Var	96	97,15	9326,00	4670,000	,003
	Yok	127	123,23	15650,00		

Tablo 4.2'de toplam yaratıcılık puanına bakıldığında çocuğun olup olmaması değişkeni açısından istatistiksel olarak *“anlamli bir fark görülmemektedir”* (U=5164,000, z=-1,956, p=,051, md=102,29 ve 119,34).

Alt boyutlara bakıldığında ise bağımsızlık (U=5449,500, z=-1,373, p=,170, md=105,27 ve 117,09), motivasyon (U=5379,500, z=-1,520, p=,129, md=104,54 ve 117,64), yargılama (U=5531,500, z=-1,196, p=,232, md=106,12 ve 116,12), esneklik (U=5281,500, z=-1,728, p=,084, md=103,52 ve 118,41) ve değerlendirme (U=5989,500, z=-,226, p=,821, md=110,89 ve 112,84) alt boyutlarında *“anlamli bir farklılık görülmemektedir.”*

Diğer alt boyutlardan olan entegrasyon (U=4769,000, z=-2,819, p=,005, md=98,18 ve 122,45), sorgulama (U=5127,500, z=-2,061, p=,039, md=101,91 ve 119,63), fırsatlar (U=4566,000, z=-3,259, p=,001, md=96,06 ve 124,05) ve hayal kırıklığı

($U=4670,000$, $z=-3,023$, $p=,003$, $md=97,15$ ve $123,23$) alt boyutlarına bakıldığı zaman ise “*anlamli bir farklılık görölmektedir.*” Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin çocuğunun olmaması yönünde anlamlı bir farklılık vardır.

4.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Davranışlarının Yaratıcılık Eğitimi Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Bulguları

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları yaratıcılık eğitimi alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Yaratıcılık eğitimi alıp almama değişkenine dayalı analiz sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3 Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının yaratıcılık eğitimi alıp almama değişkenine göre Mann Whitney-U testi analiz sonuçları

Alt Boyutlar	Yaratıcılık Eğitimi Alıp Almama	n	Md	Sıra Toplamı	U	P
Toplam Yaratıcılık Puanı	Aldım	139	114,62	15932,00	5474,000	,435
	Almadım	84	107,67	9044,00		
Bağımsızlık	Aldım	139	113,62	15792,50	5613,500	,626
	Almadım	84	109,33	9183,50		
Entegrasyon	Aldım	139	116,21	16153,50	5252,500	,204
	Almadım	84	105,03	8822,50		
Motivasyon	Aldım	139	113,73	15808,00	5598,000	,603
	Almadım	84	109,14	9168,00		

Tablo 4.3'ün devamı

Alt Boyutlar	Yaratıcılık Eğitimi Alıp Almama	n	Md	Sıra Toplamı	U	P
Yargılama	Aldım	139	115,13	16003,00	5403,000	,346
	Almadım	84	106,82	8973,00		
Esneklik	Aldım	139	115,85	16103,00	5303,000	,246
	Almadım	84	105,63	8873,00		
Değerlendirme	Aldım	139	113,37	15758,50	5647,500	,680
	Almadım	84	109,73	9217,50		
Sorgulama	Aldım	139	116,11	16139,50	5266,500	,214
	Almadım	84	105,20	8836,50		
Fırsatlar	Aldım	139	113,65	15797,00	5609,000	,618
	Almadım	84	109,27	9179,00		
Hayal Kırıklığı	Aldım	139	113,21	15736,50	5669,500	,715
	Almadım	84	109,99	9239,50		

Tablo 4.3'te toplam yaratıcılık puanına bakıldığında yaratıcılık eğitimi alıp almama durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak *“anlamlı bir fark görülmemektedir”* (U= 5474,000, z= -,780, p=,435, md=114,62 ve 107,67).

Alt boyutlara bakıldığında ise bağımsızlık (U=5613,500, z=-,487, p=,626, md=113,62 ve 109,33), entegrasyon (U=5613,500, z=-1,271, p=,204, md=116,21 ve 105,03), motivasyon (U=5598,000, z=-,520, p=,603, md=113,73 ve 109,14), yargılama (U=5403,000, z=-,942, p=,346, md=115,13 ve 106,82), esneklik (U=5303,000, z=-1,160, p=,246, md=115,85 ve 105,63), değerlendirme (U=5647,500, z=-,413, p=,680, md=113,37 ve 109,73), sorgulama (U=5266,500, z=-1,243, p=,214, md=116,11 ve

105,20), fırsatlar ($U=5609,000$, $z=-,498$, $p=,618$, $md=113,65$ ve $109,27$) ve hayal kırıklığı ($U=5669,500$, $z=-,365$, $p=,715$, $md=113,21$ ve $109,99$) alt boyutlarında “anlamlı bir farklılık görülmemektedir.”

4.4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Davranışlarının Çalışılan Okulun Konumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Bulguları

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları çalışılan okulun konumuna göre farklılaşmakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Çalışılan okulun konumu değişkenine dayalı analiz sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4 Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının çalışılan okulun konumu değişkenine göre Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları

Alt Boyutlar	Çalışılan Okulun Konumu	n	Sıra Ortalaması	df	X ²	P
Toplam Yaratıcılık Puanı	Şehir merkezi	58	126,61	2	4,492	,106
	İlçe merkezi	96	103,97			
	Köy	69	110,89			
Bağımsızlık	Şehir merkezi	58	123,91	2	3,267	,195
	İlçe merkezi	96	104,77			
	Köy	69	112,05			
Entegrasyon	Şehir merkezi	58	120,99	2	4,886	,087
	İlçe merkezi	96	101,18			
	Köy	69	119,49			
Motivasyon	Şehir merkezi	58	124,14	2	4,830	,089
	İlçe merkezi	96	101,80			
	Köy	69	115,99			

Tablo 4.4'ün devamı

Alt Boyutlar	Çalışılan Okulun Konumu	n	Sıra Ortalaması	df	X ²	P
Yargılama	Şehir merkezi	58	127,51	2	4,715	,095
	İlçe merkezi	96	107,80			
	Köy	69	104,80			
Esneklik	Şehir merkezi	58	127,16	2	5,316	,070
	İlçe merkezi	96	102,71			
	Köy	69	112,18			
Değerlendirme	Şehir merkezi	58	131,39	2	7,242	,027
	İlçe merkezi	96	105,13			
	Köy	69	105,26			
Sorgulama	Şehir merkezi	58	128,84	2	6,262	,044
	İlçe merkezi	96	102,42			
	Köy	69	111,17			
Fırsatlar	Şehir merkezi	58	128,17	2	7,374	,025
	İlçe merkezi	96	99,97			
	Köy	69	115,14			
Hayal Kırıklığı	Şehir merkezi	58	123,35	2	7,577	,023
	İlçe merkezi	96	98,51			
	Köy	69	121,23			

Tablo 4.4'te toplam yaratıcılık puanına bakıldığında okulun konumu değişkeni açısından istatistiksel olarak “anlamlı bir farklılık görülmemektedir” [$\chi^2(2, n=223) = 4,492, p=,106$].

Okul öncesi öğretmenleri arasında görev yapmakta oldukları okulun üç farklı konumuna göre (Gp1, n=58: şehir merkezi, Gp2, n=96: ilçe merkezi, Gp3, n=69: köy)

bağımsızlık [χ^2 (2, n=223) = 3,267, p=,195], entegrasyon [χ^2 (2, n=223) = 4,886, p=,087], motivasyon [χ^2 (2, n=223) = 4,830, p=,089], yargılama [χ^2 (2, n=223) = 4,715, p=,095], esneklik [χ^2 (2, n=223) = 5,316, p=,070] alt boyutlarında “*anlamli bir farklılık görülmemektedir.*”

Diğer alt boyutlardan olan sorgulama [χ^2 (2, n=223) = 6,262, p=,044], değerlendirme [χ^2 (2, n=223) = 7,242, p=,027], fırsatlar [χ^2 (2, n=223) = 7,374, p=,025] ve hayal kırıklığı [χ^2 (2, n=223) = 7,577, p=,023] alt boyutlarında ise “*anlamli bir farklılık görülmektedir.*” Buna göre şehir merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenleri yönünde anlamli bir farklılık vardır.

4.5 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Davranışlarının Öğretmen Olmaktan Alınan Memnuniyet Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Bulguları

Çalışmanın beşinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları öğretmen olmaktan alınan memnuniyete göre farklılaşmakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmen olmaktan alınan memnuniyet değişkenine dayalı analiz sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5 Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının öğretmen olmaktan alınan memnuniyet değişkenine göre Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları

Alt Boyutlar	Çalışılan Okulun Konumu	n	Sıra Ortalaması	df	χ^2	P
Toplam Yaratıcılık Puanı	Memnun değilim	24	69,98	2	11,824	,003
	Kararsızım	95	120,06			
	Memnunum	104	114,33			
Bağımsızlık	Memnun değilim	24	69,27	2	13,646	,001
	Kararsızım	95	123,03			
	Memnunum	104	111,79			

Tablo 4.5'in devamı

Alt Boyutlar	Çalışılan Okulun Konumu	n	Sıra Ortalaması	df	X ²	P
Entegrasyon	Memnun değilim	24	83,81	2	5,954	,051
	Kararsızım	95	119,29			
	Memnunum	104	111,84			
Motivasyon	Memnun değilim	24	73,02	2	10,657	,005
	Kararsızım	95	120,38			
	Memnunum	104	113,34			
Yargılama	Memnun değilim	24	66,35	2	14,150	,001
	Kararsızım	95	120,50			
	Memnunum	104	114,77			
Esneklik	Memnun değilim	24	79,46	2	7,715	,021
	Kararsızım	95	119,90			
	Memnunum	104	112,29			
Değerlendirme	Memnun değilim	24	62,83	2	16,004	,000
	Kararsızım	95	118,67			
	Memnunum	104	117,25			
Sorgulama	Memnun değilim	24	80,69	2	7,092	,029
	Kararsızım	95	119,32			
	Memnunum	104	112,54			
Fırsatlar	Memnun değilim	24	83,35	2	6,716	,035
	Kararsızım	95	120,71			
	Memnunum	104	110,66			
Hayal Kırıklığı	Memnun değilim	24	77,00	2	11,006	,004
	Kararsızım	95	124,29			
	Memnunum	104	108,85			

Tablo 4.5'te toplam yaratıcılık puanına bakıldığında öğretmen olmaktan duyulan

memnuniyet değişkeni açısından istatistiksel olarak “*anlamli bir farklılık görölmektedir*” [$\chi^2(2, n=223) = 11,824, p=,003$]. Buna göre kararsız kalan okul öncesi öğretmenleri yönünde anlamli bir farklılık vardır.

Okul öncesi öğretmenleri arasında öğretmen olmaktan duydukları memnuniyete göre (Gp1, n=24: memnun değilim, Gp2, n=95: kararsızım, Gp3, n=104: memnunum) entegrasyon [$\chi^2(2, n=223) = 5,954, p=,051$] alt boyutunda “*anlamli bir farklılık görölmemektedir.*”

Diğer alt boyutlardan olan bağımsızlık [$\chi^2(2, n=223) = 13,646, p=,001$], motivasyon [$\chi^2(2, n=223) = 10,657, p=,005$], yargılama [$\chi^2(2, n=223) = 14,150, p=,001$], esneklik [$\chi^2(2, n=223) = 7,715, p=,021$], değerlendirme [$\chi^2(2, n=223) = 16,004, p=,000$], sorgulama [$\chi^2(2, n=223) = 7,092, p=,029$], fırsatlar [$\chi^2(2, n=223) = 6,716, p=,035$] ve hayal kırıklığı [$\chi^2(2, n=223) = 11,006, p=,004$] alt boyutlarında “*anlamli bir farklılık görölmektedir.*” Buna göre kararsız kalan okul öncesi öğretmenleri yönünde anlamli bir farklılık vardır.

4.6 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Bulguları

Çalışmanın altıncı alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları farklı yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Yaş değişkenine dayalı analiz sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6 Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ortalaması	df	X ²	P
Toplam	20-25 yaş	62	110,61			
Yaratıcılık Puanı	26-30 yaş	86	112,51	2	,040	,980
	31-+ yaş	75	112,56			

Tablo 4.6'nın devamı

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ortalaması	df	X ²	P
Bağımsızlık	20-25 yaş	62	112,09	2	,086	,958
	26-30 yaş	86	113,34			
	31-+ yaş	75	110,39			
Entegrasyon	20-25 yaş	62	107,61	2	1,098	,578
	26-30 yaş	86	117,58			
	31-+ yaş	75	109,23			
Motivasyon	20-25 yaş	62	108,45	2	,302	,860
	26-30 yaş	86	113,78			
	31-+ yaş	75	113,06			
Yargılama	20-25 yaş	62	108,45	2	,266	,876
	26-30 yaş	86	113,45			
	31-+ yaş	75	113,27			
Esneklik	20-25 yaş	62	111,46	2	,013	,993
	26-30 yaş	86	112,60			
	31-+ yaş	75	111,75			
Değerlendirme	20-25 yaş	62	105,74	2	1,944	,378
	26-30 yaş	86	109,45			
	31-+ yaş	75	120,10			
Sorgulama	20-25 yaş	62	111,54	2	,335	,846
	26-30 yaş	86	109,49			
	31-+ yaş	75	115,26			
Fırsatlar	20-25 yaş	62	113,16	2	,544	,762
	26-30 yaş	86	114,91			
	31-+ yaş	75	107,71			

Tablo 4.6'nın devamı

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ortalaması	df	X ²	P
Hayal Kırıklığı	20-25 yaş	62	114,02	2	,370	,831
	26-30 yaş	86	113,73			
	31-+ yaş	75	108,35			

Tablo 4.6'da toplam yaratıcılık puanına bakıldığında yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak “*anlamlı bir farklılık görülmemektedir*” [χ^2 (2, n=223) =,040, p=,980]. Okul öncesi öğretmenleri arasında yaş değişkenine göre (Gp1, n=62: 20-25 yaş, Gp2, n=86: 26-30 yaş, Gp3, n=75: 31-+) bağımsızlık [χ^2 (2, n=223) = ,086, p=,958], entegrasyon [χ^2 (2, n=223) = 1,098, p=,578], motivasyon [χ^2 (2, n=223) = ,302, p=,860], yargılama [χ^2 (2, n=223) = ,266, p=,876], esneklik [χ^2 (2, n=223) = ,013, p=,993], değerlendirme [χ^2 (2, n=223) = 1,944, p=,378], sorgulama [χ^2 (2, n=223) = ,335, p=,846], fırsatlar [χ^2 (2, n=223) = ,544, p=,762] ve hayal kırıklığı [χ^2 (2, n=223) = ,370, p=,831] alt boyutlarında “*anlamlı bir farklılık görülmemektedir.*”

5. SONUÇ

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının farklı değişkenler (yaş, mesleki kıdem, çocuğun olup olmaması durumu, yaratıcılık eğitimi alıp almama durumu, öğretmen olmaktan alınan memnuniyet ve çalışılan okulun konumu) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları mesleki kıdem değişkeni açısından bağımsızlık, entegrasyon, motivasyon, esneklik, sorgulama, fırsatlar, hayal kırıklığı alt boyutlarında ve toplam yaratıcılık puanına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları mesleki kıdem değişkeni açısından yargılama ve değerlendirme alt boyutlarına göre 6 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenleri yönünde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmada daha fazla mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının ortalamasının yüksek olması deneyimlerine ve bilgi birikimlerine sahip olmaları ile açıklanabilir. Daha fazla bilgi birikimine sahip öğretmenler, sınıfın kontrolünü sağlamada, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını daha rahat fark etmede ve etkinlikleri öğrencilere göre uygulamada daha başarılı olacaklardır. Yine daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yüksek hizmet puanları ile daha iyi okullarda, daha iyi şartlarda ve daha bilgili velilerle çalışma imkanı bulması bu sonucu etkilemiş olabilir. Alan yazın incelendiğinde İlhan (2016); Kılıç (2017); Kaya (2018) ve Burun (2019) öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışları ile ilgili araştırmalar yapmışlardır. Burun (2019), araştırmasında 50 ortaokul öğretmeni ile çalışmıştır ve araştırmanın sonucuna göre kıdem değişkeni öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip değildir. Fakat güdüleme alt boyutunda 17 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler yönünde anlamlı farklılık vardır. Bu araştırma yapılan çalışmada çıkan sonuçlar açısından benzerlik göstermektedir. İlhan (2016), araştırmasında 441 sınıf ve branş öğretmeni ile çalışmıştır ve araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kaya (2018), araştırmasında 5 BİLSEM’de çalışan 52 öğretmen ile çalışmıştır ve araştırma sonucunda kıdem ile yaratıcılığı destekleme düzeyi arasında

anlamli bir farklılık bulunamamıştır. Kılıç (2017), araştırmasında 350 matematik, fizik, kimya ve biyoloji öğretmeni ile çalışmıştır ve araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışları ile tecrübeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Genç (2000) ve Yıldırım (2006), öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile ilgili araştırmalar yapmışlardır. Genç (2000), araştırmasında meslek liselerinde görev yapan öğretmenler ile çalışmıştır ve araştırma sonucunda yaratıcılık puanlarının ortalaması ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yıldırım (2006), araştırmasında 52 anasınıfı öğretmeni ile çalışmıştır ve araştırma sonucunda yaratıcılık alt boyutları ile hizmet süreleri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yaratıcılığı destekleme ile ilgili araştırma yapan Şenol (2013) ise araştırmasında 390 ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ile çalışmıştır ve araştırma sonucunda öğretmenlerin ilköğretim müdürlerinin yaratıcılık davranışlarına ilişkin algıları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. İlköğretim müdürlerinin yaratıcılık davranışları arttıkça mizah anlayışlarının da arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Dababneh, vd. (2010), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin deneyimleri ile yaratıcılığı teşvik eden uygulamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Apak, vd. (2021), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaratıcılığı geliştirme davranışları ile deneyimlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Mahama (2022), öğretmen adaylarının yaratıcılığı destekleme davranışlarında deneyime dayalı bir farklılık tespit edilememiştir. Mahama, vd. (2023) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyen davranışlar ve deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında mesleki kıdem ve yaratıcılığı destekleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları çocuğun olup olmaması durumu değişkeni açısından bağımsızlık, motivasyon, yargılama, esneklik, değerlendirme alt boyutlarında ve toplam yaratıcılık puanına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları çocuğun olup olmaması durumu değişkeni açısından entegrasyon, sorgulama, fırsatlar ve hayal kırıklığı alt boyutlarına göre okul öncesi öğretmenin çocuğunun olmaması yönünde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Analiz sonucunda entegrasyon, sorgulama, fırsatlar ve hayal kırıklığı alt boyutlarında çocuğu olmayan

okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranış ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre yaratıcılığı destekleme davranışları ile çocuğun olup olmaması durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Araştırmada çocuğu olmayan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme ortalamalarının yüksek olması kendilerini çalışma hayatlarına ve çocuklara daha fazla odaklamaları ile açıklanabilir. Çocuğu olan okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluklarının daha fazla olduğu ve bu sorumluluklara yetişme konusunda daha fazla sıkıntı çektiği düşünülebilir. Çocuğu olan okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik hazırlamaya ayırdıkları zaman daha az olabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde Gülererli (2014), araştırmasında 354 evli ve devlet okulunda çalışan öğretmen ile çalışmıştır ve araştırma sonucunda öğretmenlerin yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puan ile çocuk sahibi olmaları arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Araştırma yapılan bu çalışma ile benzerlik göstermemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları yaratıcılık eğitimi alıp almama durumu değişkeni açısından bağımsızlık, entegrasyon, motivasyon, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsatlar, hayal kırıklığı alt boyutlarında ve toplam yaratıcılık puanına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç yaratıcılığı destekleme davranışı ile yaratıcılık eğitimi alıp almama durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin aldığı yaratıcılık eğitiminin süresi veya eğitimin hangi yöntemle verildiği etkili olmuş olabilir. Alan yazın incelendiğinde Ayan (2017), araştırmasında 153 öğrenci ve bu öğrencilerin 16 öğretmeni ile çalışmıştır ve araştırma sonucunda yaratıcılık eğitimi alan öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcılık eğitimi almayan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Araştırma yapılan bu çalışma ile benzerlik göstermemiştir. Alınan eğitimin içeriğine dair soruların sorulması ve alınan cevapların incelenmesi çıkan sonucun nedenine ilişkin yol gösterici olabilirdi.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları çalışılan okulun konumu değişkeni açısından bağımsızlık, entegrasyon, motivasyon, yargılama, esneklik alt boyutlarında ve toplam puanına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme

davranışları çalışılan okulun konumu değişkeni açısından sorgulama, değerlendirme, fırsatlar ve hayal kırıklığı alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Analiz sonucunda sorgulama, değerlendirme, fırsatlar ve hayal kırıklığı alt boyutlarında şehir merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranış ortalamalarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra bunu sırasıyla köyde ve ilçe merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenleri takip etmektedir. Bu sonuca göre yaratıcılığı destekleme davranışları ile çalışılan okulun konumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı şehir, çocukların ve ailenin durumu etkili olmuş olabilir. Özellikle köyde çalışan öğretmenlerin karşılaştığı güvenlik, elektrik, ısınma, ulaşım, veli, idare veya öğrenci sorunları vardır. Çünkü köyde var olan alt yapı sıkıntıları öğretmenlerin kendilerini asıl görevleri olan eğitimden uzaklaştırmaktadır. Bu sıkıntıların giderilmesi halinde öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları daha farklı olabilir. Alan yazın incelendiğinde ise bu değişkenin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma diğer araştırmalarla karşılaştırılamamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları öğretmen olmaktan alınan memnuniyet değişkeni açısından entegrasyon alt boyutuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları öğretmen olmaktan alınan memnuniyet değişkeni açısından bağımsızlık, motivasyon, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsatlar ve hayal kırıklığı alt boyutlarına ve toplam yaratıcılık puanına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Analiz sonucunda bağımsızlık, motivasyon, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsatlar ve hayal kırıklığı alt boyutlarında ve toplam yaratıcılık puanında kararsız kalan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranış ortalamalarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra bunu sırasıyla memnun olan ve memnun olmayan okul öncesi öğretmenleri takip etmektedir. Bu sonuca göre yaratıcılığı destekleme davranışı ile öğretmen olmaktan alınan memnuniyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı şehir, çocukların, ailenin durumu, öğretmenlerin branşı ve yaşı etkili olmuş olabilir. Özellikle elverişsiz okullarda çalışan öğretmenler diğer meslektaşları ile büyük bir fırsat eşitsizliği yaşamaktadırlar. Öncelikle öğretmenlerin mesleklerinden memnun olabilmeleri için yaşanan bu fırsat eşitsizliğinin giderilmesi

gerekmektedir. Daha sonra öğretmenlerin maddi sıkıntıları düşünmeden kendilerini eğitim ve öğretime vermeleri de aldıkları memnuniyet üzerinde etkili olacaktır. Öğretmen olmayı düşünen bireyin öncelikle bu mesleğe ilişkin inançlarının belirlenmesi de daha sonra meslekte yaşayacakları memnuniyeti etkileyecektir. Alan yazın incelendiğinde Pehlivan (2019), araştırmasında 327 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır ve araştırma sonucunda mesleğinden oldukça memnun olan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumlarının kararsız ve memnun olmayan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çavuşoğlu (2007) ise araştırmasında 150 öğretmen ile çalışmıştır ve araştırma sonucunda mesleğinden memnun olanların kurumdaki yaratıcı örgüt iklimini algılama özelliklerinin memnun olmayanlara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışı yaş değişkeni açısından bağımsızlık, entegrasyon, motivasyon, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsatlar, hayal kırıklığı alt boyutlarında ve toplam yaratıcılık puanına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç yaratıcılığı destekleme davranışı ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Araştırmada ortaya çıkan bu durum öğretmenlerin aldıkları eğitim ile alakalı olabilir. Aldıkları eğitimin geleneksel olması, güncel bilgileri içermemesi veya etkili yöntem ve tekniklerle bu eğitimi almamaları etkileyen nedenlerden olabilir. Alan yazın incelendiğinde Şenol (2013); İlhan (2016); Kılıç (2017); Kaya (2018) ve Pehlivan (2019) yaratıcılığı destekleme ile ilgili araştırmalar yapmışlardır. İlhan (2016), araştırmasında 441 sınıf ve branş öğretmeni ile çalışmıştır ve araştırma sonucunda yaratıcılığı destekleme durumu ve yaş değişkeni arasında yargılama, değerlendirme ve fırsat verme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulmuştur. Kaya (2018), araştırmasında 5 BİLSEM’de çalışan 52 öğretmen ile çalışmıştır ve araştırma sonucunda öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Kılıç (2017), araştırmasında 350 matematik, fizik, kimya ve biyoloji öğretmeni ile çalışmıştır ve araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yaratıcı düşünmeye katkısı ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Pehlivan (2019), araştırmasında 327 sınıf öğretmenlerini ile çalışmış ve araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık durumlarının yaş değişkeni açısından; uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi, motivasyon alt boyutlarında ve toplam puana göre anlamlı

bir farklılık gösterdiğini bulmuştur. Şenol (2013) ise araştırmasında 390 ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ile çalışmıştır ve araştırma sonucunda öğretmenlerin ilköğretim müdürlerinin yaratıcılık davranışlarına ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Genç (2000); Gülel (2006); Yıldırım (2006); Gülererli (2014); Çoban, (2016) ve Karaçelik (2022) ise yaratıcılık düzeyleri ile ilgili araştırmalar yapmışlardır. Çoban (2016), araştırmasında 84 okul öncesi öğretmeni ile çalışmış ve araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin 40 yaşına kadar yaratıcılıklarının arttığının fakat 40 ve daha sonraki yaşlarda yaratıcılıklarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Genç (2000), araştırmasında meslek liselerinde görev yapan öğretmenler ile çalışmıştır ve araştırma sonucunda toplam yaratıcılık puanlarının ortalaması ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Gülel (2006), araştırmasında 109 sınıf öğretmeni adayı ile çalışmış ve araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yaşları ile yaratıcılıkları arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Gülererli (2014), araştırmasında 354 evli ve devlet okulunda çalışan öğretmen ile çalışmıştır ve araştırma sonucunda öğretmenlerin yaratıcılıkları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Karaçelik (2022), araştırmasında 157 okul öncesi öğretmen adayı ile çalışmış ve araştırma öğretmen adaylarının yaratıcılıkları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Yıldırım (2006), araştırmasında 52 anasınıfı öğretmeni ile çalışmıştır ve araştırma sonucunda yaratıcılık alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

6. ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Bu araştırmada yalnızca Ağrı ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışları incelendiğinden bu araştırma tüm okul öncesi öğretmenlerine genellenemez. Bundan dolayı farklı illerde de okul öncesi öğretmenleri ile çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme davranışlarının yaş, mesleki kıdem, yaratıcılık eğitimi alıp almama durumu, çocuğun olup olmama durumu, çalışılan okulun konumu ve öğretmenlerin mesleğe yönelik memnuniyet durumları incelenmiştir. Yaratıcılığı destekleyen müzik dinleme alışkanlığı, tartışma programları izleme sıklığı, televizyon izleme sıklığı, kitap okuma alışkanlığı gibi farklı değişkenlerinde incelendiği araştırmaların yapılması bu konu ile ilgili daha derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olacaktır.
- Özellikle alan yazında rastlanmayan çalışılan okulun konumu değişkeni için daha fazla araştırma yapılmalıdır.
- Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre önlemler alınıp bunlara uygun etkinlikler, ortamlar veya eğitim programları hazırlanması hakkında araştırmalar da yapılmalıdır.
- Bu araştırmada analiz edilen değişkenlerde öğretmenlerin belirttikleri davranışları yapıp yapmadıklarını kontrol etmek amacıyla gözlem yöntemiyle veri elde edilebilir.
- Daha derinlemesine bilgi edinebilmek için öğretmenlerin aldıkları yaratıcılık eğitimlerinin içeriği hakkında görüşmeler yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak yaratıcılığı geliştiren davranışlar ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin öncelikle çalıştıkları okulda kendilerini güvende hissetmeleri ve çalıştıkları köy okullarına ulaşım imkanları iyileştirilmelidir.
- Okullarda var olan alt yetersizliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Isınma problemleri, elektrik problemleri, sınıfların eğitim öğretime uygun olmayacak şekilde küçük olması gibi problemler giderilmelidir.

- Sınıfların eğitim ve öğretime uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Yeteri kadar materyal bulunmayan sınıflarda yapılacak olan etkinlikler sınırlı olacağı için bu sorun ortadan kaldırılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları aylık ve günlük planlar doküman analizi yöntemi ile yaratıcılığın boyutları açısından incelenmelidir.
- Okul öncesi öğretmenleri öğrencilerini düzenli olarak gözlemlemeli öğrencinin yaratıcılıklarının gelişim süreci hakkında notlar tutmalıdır.



KAYNAKLAR

- Aish, D. (2014). *Teachers' beliefs about creativity in the elementary classroom*. [Doktora Tezi]. Pepperdine University.
- Akar, İ. (2014). Yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları indeksinin (YÖD indeksi) Türkçeye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 304-328.
- Akcanca, N. & Cerrah-Özsevgeç, L. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının yaratıcılığa ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 391-413.
- Akçum, E. (2005). *5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Aktaş-Arnas, Y. (2014). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. Vize Yayıncılık.
- Aljughaiman, A. M. (2002). *Teachers' perceptions of creativity and creative students*. [Doktora Tezi]. 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*. [Doktora Tezi]. University of Exeter.
- Anderson, J. V. (1993). Mind mapping: A tool for creative thinking. *Business Horizons*, 36(1), 41–46. doi:10.1016/s0007-6813(05)80102-8
- Apak, J., Taat, M. S., & Suki, N. M. (2021). Measuring teacher creativity-nurturing behavior and readiness for 21st century classroom management. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 17(3), 52-67.
- Argun, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Aslan, A. (2001). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16), 15-21.
- Aslan, B. (2023). *STEM uygulamalarını sınıfta kullanan öğretmenlerin yaratıcı*

düşünme eğilimleri ile yaratıcılığa teşvik etme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.

Aslanargun, E. & Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.

Aşıkoğlu-Aydemir, D. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile 60- 72 aylık çocuklarının fen öğrenimi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Ayan, B. E. (2017). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılığa ilişkin görüşleri ile öğrencilerinin yaratıcılık performansları arasındaki ilişki.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Ayden, C. & İşgüzar, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 201-218. doi: 10.18069/firatsbed.346924

Başol, G. (2020). *Araştırmacılar için istatistik.* Pegem Akademi.

Batdal-Karaduman G. & Davaslıgil Ü. (2020). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için yaratıcı düşünme ve uzamsal yeteneği destekleyen farklılaştırılmış geometri öğretimi.* Pegem Akademi.

Benckenstein, C. C. (2016). *Creativity through the eyes of social studies teachers in urban settings.* [Doktora Tezi]. Texas A and M University.

Bilge, F. (2020). Gestalt ve insancıl yaklaşımda öğrenme. Binnur Y. (Ed.), *Eğitim psikolojisi.* Pegem Akademi.

Boyraz, S. (2019). Verilerin analizi. Gürbüz O. (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Bozoklu, F. (1994). *Okul öncesi çağıdaki dört-beş-altı yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Burun, Z. (2019). *Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerkliklerinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2020). *Sanat eğitimi ve öğretimi.* Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chávez-Eakle, R. A., Eakle, A. J., & Cruz-Fuentes, C. (2012). The multiple relations between creativity and personality. *Creativity Research Journal*, 24(1), 76–82. doi:10.1080/10400419.2012.649233
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113-127.
- Creswell, J. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. (2020). *Eğitim araştırmaları; nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (3. Baskı). (Çev. H. Ekşi). Edam.
- Cropley A. J. (1997). fostering creativity in the classroom: General principles. M.A. Runco (Ed.) *Creativity Research Handbook* (Vol. 1), Cresskill, N.J: Hampton Press.
- Çağ-Adıgüzel D. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi Kırıkkale örneği*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çam, O. & Öztürk-Turgut, E. (2015). Yaratıcılık. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 31(2), 78-85.
- Çavuşoğlu, D. (2007). *Küresel rekabet ortamında örgütlerde yaratıcılık kültürü ve yaratıcılık yönetimine ilişkin tutumların değerlendirilmesi (Okullarda araştırma)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çetingöz, D. (2002). *Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çoban, Ç. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Dababneh, K., Ihmeideh, F. M. Ve Al-Omari, A. A. (2010). Promoting kindergarten children's creativity in the classroom environment in Jordan. *Early Child Development and Care*, 108(9), 1165-1184.

- Dacey, J. S., & Lennon, K.H. (1998). *Understanding creativity: The interplay of biological, psychological and social factors*. Jossey-Bass.
- Dere, Z. (2014). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dikmen-Ada, B. (2019). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişim süreci. Aslı Y. (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları*. Pegem Akademi.
- Dobbins, K. (2009). Teacher creativity within the current education system. *A case Study of the Perceptions of Primary Teacher Education*, 37(2), 95-104.
- Doğan, N. (2010). Yaratıcı düşünme. Özcan D. (Ed). *Eğitimde yeni yönelimler*. 167-192. Pegem Akademi.
- Dursun, M. & Ünüvar, P. (2011). Okul öncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 110-133.
- Edinger, M. J. (2008). *An exploratory study of creativity -fostering teacher behaviors in secondary classrooms*. [Doktora Tezi]. The College of William and Mary.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Emir, S., Ateş, S., Aydın, F., Bahar, M., Durmuş, S., Polat, M. & Yaman, H. (2004). Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(9), 105-116.
- Emir, S., Erdoğan, T. & Kuyumcu, A. (2007). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri ile sosyo-kültürel özelliklerinin ilişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(7), 73-87.
- Erdoğdu, D. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Eroğlu, Ö. & Şimşek, H. (2021). Türkiye’de okul öncesi eğitime eleştirel pedagojik yaklaşım. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 387-397.
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 317–327. doi:10.1207/s15326934crj1334_09
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment, *Roeper Review*, 22(3), 148-153.

- Fox, J. E., & Schirmacher, R. (2018). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (7. Baskı). (Çev. Aral, N. ve G. Duman). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası* (8. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Genç, E. (2000). *Öğretmenlerde denetim odağının problem çözmeye yönelik yaratıcılıklarıyla ilişkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gözen, G. (2017). Yaratıcılığı öğretmek için yaratıcı olmak: Yaratıcılıklarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öz-değerlendirmeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(2), 225-253. doi:10.1501/Egifak_0000001403
- Günel, G. (2006). *Sınıf öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Gülererli, N. (2014). *Öğretmenlerin evlilik uyumları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Güven, Y. & Karasulu-Kavuncuoğlu, M. (2020). Okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 37-5.
- Harbelioğlu, M. & Güreli, T. (2022). K12'den üniversiteye 21. Yüzyıl becerileri araştırması. *Bilim Armonisi*, 5(1), 76-81.
- Hernandez-Torrano, D. & Ibraveva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975-2019). *Thinking Skills and Creativity* 35. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>
- İlhan, Z. (2016). *Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi.
- İnci, G. (2021). Galton'dan günümüze zeka ve kuramları. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 11(3) 1053-1068.
- Kara, A. (2007). *Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Karaçelik, S. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(6)

42-31.

- Karadayı, Ş. İ. (2018). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitiminin yaratıcılık performansı, yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Karadeniz, G. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kuramları. Eda Y. ve Yücel Y. (Ed.), *Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri*. Pegem Akademi.
- Karaosmanoğlu, G. & Adıgüzel, Ö. (2017). Yaratıcılık engellerinin yaratıcı drama ile fark edilmesine yönelik bir araştırma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 87-104.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, N. G. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 157-175.
- Kılıç, A. F. (2017). Öğretmenlerin yaratıcı düşünceyi destekleme davranışlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 87-115.
- Kılıç, S. (2013). *Journal of mood disorders* 2013 3(1), 44-6.
- Koran, N. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kuramları. Eda Y. ve Yücel Y. (Ed.), *Çocukta yaratıcılığın gelişim*. Pegem Akademi.
- Kuru-Turaşlı, N. (2020). Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak. Elif Ç. Ö. (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Pegem Akademi.
- Lee, R. (2013). *Pre-service teachers' personality traits and creative behaviors as predictors of their support of children's creativity*. [Doktora Tezi]. University of Florida.
- Lew, K. & Cho, J. (2013). Creativity analysis for smart specialist of the ubiquitous era. *International Journal Of Smart Home*, 7(4), 183-194.
- Lytton, H. (2012). *Creativity and education*. Routledge Group.
- Mahama, I. (2022). Creative Teaching as a Component of the New Standard-Based Curriculum in Ghana: Curriculum Rushed or Curriculum Planned?. *Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research*, 6(1), 27-33.

- Mahama, I., Dampson, D. G., & Eshun, P. (2023). Tutors' chronological age and characteristics as predictors of creative nurturing behavior in the 21st-century classroom. In *Frontiers in Education* 8.
- Memduhoğlu, H. B. Uçar, R. & Uçar, H. İ. (2020). *Örnek uygulamalarla eğitimde yaratıcılık yaratıcı okul yaratıcı öğretmen*. Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Milli eğitim bakanlığı temel eğitim genel müdürlüğü: Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-II: Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 341-350.
- OECD. (2015). Eğitim ve Becerilerin Geleceği: OECD Öğrenme Pusulası 2030, <https://epale.ec.europa.eu/tr/resource-centre/content/egitimin-ve-becerilerin-gelecegi-oecd-ogrenme-pusulasi-2030>. (29.10.2023).
- Onur, D. (2018). Psikoloji kuramları ve yaratıcılık ilişkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 145-156.
- Oral, B. & Çoban, A. (2021). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller*. Pegem Akademi.
- Ömeroğlu, E. ve Turla A. (2001). Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* (151).
- Önder, M. R. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin gözünden yaratıcılık ve okul*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Özkan, H. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamaları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünme üzerine ailenin etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Öztürk-Aynal, Ş. (2020). Eğitimde yaratıcılık. Elif Ç. Ö. (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Pegem Akademi.
- Pehlivan, N. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı*

destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Polat, M. ve Konaş, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1702-1721.

Poyraz, H. & Dere-Çiftçi, H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Prentice, R. (2000). Creativity: A reaffirmation of its place in early childhood education. *The Curriculum Journal*, 11(2), 145–158. doi:10.1080/09585170050045173

Ray, D. (2019). *Art and creativity in early childhood*. Hawai University International Conference. April 2019.

Rouquette, M. (2007). *Yaratıcılık*. (Çev. İ. Yerguz). Dost Kitapevi.

Runco, M. A. (2008). Creativity and education. *New Horizons in Education* 56(1).

Sak, U. (2020). *Üstün zekalılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Vize Akademik.

Sak, U. (2020). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi*. Vizetek.

Samurçay, N. (1983). Zekâ ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 8(45), 4-12.

San, İ. (2017). *Çocuk ve sanat*. Yeni İnsan Yayınevi.

Senemoğlu, N. (1996). *Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri*. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli. Ankara: Kara Harp Okulu, 1, 2016. https://www.nuraysenemoglu.com/FileUpload/bs678778/File/yaratıcılık_ve_ogretmen_nitelikleri.pdf adresinden erişildi.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.

Sherman, B. R., & Blackburn, R. T. (1975). Personal characteristics and teaching effectiveness of college faculty. *Journal of Educational Psychology*, 67(1), 124–131. doi:10.1037/h0078680

Sönmez-Çakır, F. (2019). *Sosyal bilimler için parametrik veri analizi*. Gazi Kitapevi.

Spendlove, D. (2005). Creativity in education: a review. *Design and Technology Education: An International Journal* 10(2), 9-18.

- Süzen, D. (1987). *İlkokul 5. sınıf öğrencilerinde yaratıcı düşünme yeteneği ile benlik kavramı arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Şahin, A. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının görsel algılama davranışları ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şahin, B. (2014). Metodoloji. Abdurrahman T. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Şenol, B. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları ve mizah anlayışları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tabasco, D. (2007). *Investigation of the relationships among teachers' immediacy and creativity, and student's perceived cognitive learning*. [Doktora Tezi]. Drexel University.
- Tanju-Aslışen, E.H. (2020). Yaratıcı düşünme kuram ve yaklaşımları. Elif Ç. Ö. (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Pegem Akademi.
- Tekin, V. N. (2006). *SPSS uygulamalı istatistik teknikleri klasik ve bilgisayarlı çözümler*. Seçkin Yayıncılık.
- Tok, E. & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 67-82.
- Torrance, E. P. & Goff, K. (1989). A quiet revolution. *The Journal of Creative Behavior*, 23(2), 136–145. doi:10.1002/j.2162-6057.1989.tb00683.x
- Usta, A. (2012). Sorunsaldan sonuçlara bilimsel araştırma süreci: Bir araştırma raporu modeli örneği. *ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 135-161.
- Uzunoğlu, H. & Demir, K. (2014). Investigating the relationship between pre-school teachers' problem solving skills and their epistemological beliefs, creativity levels and thinking styles. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 167-184.
- Üstündağ, T. (2020). *Yaratıcılığa yolculuk*. Pegem Yayıncılık.
- Ward, T. B. (1994). Structured imagination. The role of category structure in exemplar generation. *Cognitive Psychology*, 27, 1-40.

- Yalçın, M. M. (2021). *Öğretimde yaratıcılık ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi öğretmenlerinin 48-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılıklarını destekleme durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yapıcıoğlu-Ayaz, Y., Kıvanççı, G. & Safarov, A. (2019). Psikanalitik kuram ve reklamda yaratıcılık. *Dördüncü Kuvvet*, 2(2), 75-92.
- Yaşar, M. & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Yazgın, E. (2020). Yaratıcılığın gelişiminde aile, öğretmen ve okul. Eda Y. ve Yücel Y. (Ed.), *Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri*. Pegem Akademi.
- Yazıcı, E, Bolay-Belen, H, Yaman-Baydar, İ, Okutan, N. & Aksu, G. (2019). Öykü temelli etkinliklerin çocukların yaratıcılık becerilerine etkisi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9(2), 226-249. doi: 10.17984/adyuebd.487001
- Yenilmez, K. & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 95-105.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı ve anasınıfı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, S. (2011). *Okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitimi döneminde yaratıcılık hakkındaki görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eğitim Araştırmaları*, 6, 61-64.
- Yuvacı, Z. & Dağlıoğlu, H. E. (2016). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların yaratıcılıklarını desteklemede öğretmene düşen görevler ve etkinlik örnekleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(1), 39-61.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yüksel, Y. B. (2018). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.





EKLER

EK A Etik Kurul İzni



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu

TOPLANTI SAYISI
2

KARAR SAYISI
32

TOPLANTI TARİHİ
2.02.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde Öğretim Üyesi olarak görev yapan Dr. Öğr. Üyesi Şeyma ŞENGİL AKAR'ın sorumlu araştırmacı, Şeydanur DERVİŞOĞLU'nun yardımcı araştırmacı olarak yapmayı planladıkları "**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçindeki Yaratıcılığı Destekleme Davranışlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi**" isimli çalışma; Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

*Kurul Başkanı Prof. Dr. Muharrem ÇETİN, izinli olması sebebiyle toplantıya katılamamıştır.

*Kurul Üyesi Prof. Dr. Eyüp AKMAN, izinli olması sebebiyle toplantıya katılamamıştır.

Prof. Dr. Yavuz UNAT
Kurul Başkanı V.

Prof. Dr. Tolga ULUSOY
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Burhan BALTACI
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Kutay OKTAY
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Serkan DİLEK
Kurul Üyesi

DAĞITIM LİSTESİ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Şeyma ŞENGİL AKAR

Belge Doğrulama Kodu: F3PUC9M

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: www.kastamonu.edu.tr/belgedogrulama

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent Kampüsü, Merkez/Kastamonu

Telefon No: (0 366) 2801102

e-Posta:

Kep Adresi: kastamonuuniversitesi@hs01.kep.tr

Faks No: (0 366) 2801038

İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr

Bilgi için :

Serdar Durur

Raporör

Telefon No:

(0 366) 2801348 - 1348



EK B Gönüllü Katılım Formu

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisindeki öğretme stillerini ölçmektir. Dolduracağınız anket Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi için kullanılacaktır. (Kişisel bilgileriniz gizlenecektir ve hiçbir kurum, kuruluş ya da üçüncü bir kişi ile paylaşılmayacaktır.)

Araştırmacının Adı ve Soyadı: Şeydanur ÖZBEY

Gönüllü Katılımcının;

Adı ve Soyadı:

İmzası:

Tarih:

EK C İndeksten Örnek Maddeler*

	Her zaman 6	5	4	3	2	Hiçbir zaman 1
1.Öğrencilerimi, kendi kendilerine öğrendiklerini bana göstermeleri için cesaretlendiririm.						
2.Sınıfımda, öğrencilerin fikirlerini ve görüşlerini paylaşabilme fırsatları her zaman vardır.						
3.Sınıfımda temel bilgilerin/becerilerin iyi öğrenilmesi vurgulanır.						
4.Öğrencilerimin bazı fikirleri olduğunda, kendi duruşumu ortaya koymadan önce, fikirlerinin daha ötesini keşfetmelerini sağlamaya çalışırım.						
5.Sınıfımda öğrencilerimin fikirlerini, o fikirler üzerinde düşünmelerini cesaretlendirmek için irdelerim.						
6.Öğrencilerimden, yapmış oldukları çalışmaları benim kontrol edip doğrulamamı beklemek yerine kendi kendilerine kontrol etmelerini beklerim.						
7.Öğrencilerimin önerilerini dikkate alırım ki onları ciddiye aldığımı bilsinler.						
8.Öğrencilerimi, benden öğrenmiş olduklarını farklı durumlarda denemeleri için cesaretlendiririm.						
9.Öğrencilerimden hayal kırıklığına uğrayanlar duygusal destek almak için bana gelebilirler.						

* İndekse ulaşmak için bakınız: Akar, İ. (2014). Yaratıcılığa teşvik edici öğretmen davranışları indeksinin (YÖD indeksi) Türkçeye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 304-328.