

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleyici Davranışlarının İncelenmesi*

Investigating Classroom Teachers' Creativity Fostering Behaviors

Gülşah BATDAL KARADUMAN**

Cavide ÇİFTÇİ ***

Öz. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Tarama modelinde olan araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş ilinde görev yapmakta olan 80 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmen Bilgi Formu" ve Soh (2000) tarafından geliştirilen ve Dikici (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapmanın yanı sıra bağımsız örneklem t testi, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf-içi eğitim öğretim sürecinde yüksek düzeyde yaratıcılığı destekleyici davranışlar gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyici davranış gösterme düzeyleri ile medeni durumları, cinsiyetleri, eğitim durumları, okudukları sınıf düzeyi ve eğitim teknolojisi kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; öğretmenlerin mezun oldukları okul ile yaratıcılığı destekleyici davranış gösterme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Öğretmen Davranışları, Yaratıcılığı Destekleme, Yaratıcı Öğretmen, Sınıf Öğretmeni.

Toplumsal Mesaj.

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin farklı değişkenlere göre yaratıcılığı destekleyici davranışlarının incelenmesidir. Kahramanmaraş'ta görev yapmakta olan 80 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf-içi eğitim öğretim sürecinde yüksek düzeyde yaratıcılığı destekleyici davranışlar gösterdiği, öğretmenlerin mezun oldukları okul ile bu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Abstract. The purpose of the research is to examine the creativity-fostering behaviors of classroom teachers. The sample of the research in the survey model is composed of 80 class teachers who are working in Kahramanmaras province. The data of the research were collected using the "Teacher Information Form" and the "Creativity Fostering Teacher Index Scale" developed by Soh (2000) and adapted to Turkish by Dikici (2013). In the analysis of the data, statistical methods such as independent samples T test, Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H test were used in addition to arithmetic mean and standard deviation. As a result of the research, there was no significant difference between classroom teachers participating in the research in the research process, high levels of creativity fostering behaviors in the classroom teaching activities, teachers' creativity fostering behaviors and marital status, gender, education status, grade level and education technology usage frequency.

Keywords: Creativity, Teacher Behaviors, Creativity fostering, Creative Teacher, Classroom Teacher.

Public Interest Statement.

The purpose of the research is to examine the creativity-fostering behaviors of classroom teachers. The sample of the research is composed of 80 class teachers who are working in Kahramanmaras province. As a result of the study it is determined that teachers show high levels of creativity fostering behaviors in the classroom teaching activities.

* Bu araştırmanın bir bölümü 7-9 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen Uluslararası Özel Yetenekliler Kongresi'nde sunulmuştur.

** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5725-0949>, Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, gulsah@istanbul.edu.tr

*** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3035-7399>, Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş Dulkadiroğlu Aksu İlkokulu, cavide.ciftci@yahoo.com

1. GİRİŞ

Teknolojinin sunduğu imkânlar ile birlikte bilgi birikimi hızla artmaktadır. Bilgi birikiminin hızlı bir şekilde artışı günlük yaşamda birçok değişikliği beraberinde getirmektedir. Günümüzde ve gelecekte bireylerden yaşanan bu değişimlere uyum sağlayabilmesi ve karşılaştığı yeni problemlere yaratıcı çözümler bulması beklenmektedir. Bu sebeple yaratıcılık, günümüzde hemen hemen herkesin önemi üzerine anlaşıldığı olumlu ve gizemli kavramlardan birisidir. Önemi üzerinde hemfikir olunan yaratıcılığın alanyazında net bir tanımı yapılamamıştır. Bu sebeple alanyazında birçok yaratıcılık tanımına rastlanmıştır.

Torrance (1977) yaratıcılığı, "bilgideki problemlerin veya karşıtlıkların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, bu hipotezlerin sınanması, geliştirilmesi ve elde edilen sonuçların iletilmesi süreci olarak tanımlamış ve bu sürecin sonucunda çeşitli türlerde-sözel veya sözel olmayan, soyut veya somut- ürün elde edilebileceğini belirtmiştir. Özen (2012) yaratıcılığı, "bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda öğrendiklerini birbiriyle ilişkilendirerek karşılaştığı bir sorunu çözebilmesi; bu ilişkileri kullanarak ortaya yeni, özgün bir düşünce ya da ürün koyabilmesi" olarak tanımlamıştır. İlisulu (2013) ise yaratıcılığı, olaylara değişik açılardan yaklaşarak, var olanın çeşitli şekillerde yeniden birleştirilmesi, yorumlanması, fikirler üretilmesi, durumlar arasındaki ilişkinin farklı kurulması olarak tanımlamıştır.

Yapılan tanımlar incelendiğinde yaratıcılık ile ilgili bilim insanlarının üzerinde uzlaşılan iki anahtar kavramın olduğu görülmektedir. Bunlar yaratıcı süreç içerisinde a) birleştirme ve ilişkilendirme olduğu b) süreç sonucunda ise yeni ve farklı bir fikre veya ürüne ulaşılması gerektiğidir (Doğanay,2009).

Günümüzde sürekli üretilen yeni bilgiler ve bunların temelindeki kimi eski bilgilerin, artık alışılmış yollardan edinilmesi ve korunması hemen hemen olanaksızlaşmıştır. Sayısız bilginin insanların zihinlerinde işlenebilmesi ve insanların bu bilgilere egemen olabilmesi için, bireylerin bu bilgileri disiplinler arası bir yaklaşımla, karşılıklı etkileşimleri içinde algılamaları gereklidir (San, 2002). Bu sebeple yaratıcılık, içinde bulunduğumuz bilgi çağında ve bilgi üretme ortamında bulunması ve geliştirilmesi gereken bir olgudur. Yaratıcılık, toplumu geliştirecek, yeni buluşlara ulaşabilecek bireylerin yetiştirilmesi bakımından da büyük önem taşımaktadır. Yaratıcı bireyler içinde yaşadıkları toplumda yaratıcılıklarını yeni ürün ve buluşlarla ortaya koyacak, bu buluş ve ürünler teknoloji ve üretime dönüşecek ve toplumun genel refah düzeyi yükselecektir. Yaratıcılıktan yoksun bireylerden oluşan bir toplumun ise gelişimi zor olacaktır. Dolayısıyla toplumun gelişimi için yaratıcı niteliklere sahip çocukları erken belirlemek ve onlara bu yeteneklerinin gelişmesini sağlayacak ortamlar sunmak önemlidir. Çocuklar saf ve keşfe yönelik meraklarından ötürü doğal olarak yaratıcılardır. Çocuklarda bir serüven olarak yaratıcılığın güdüsel yönlendirmeler ile somutlaştırıldığı vurgulanabilir. Çocukluk döneminde yaratıcı performans daha yüksektir (Topuz,2015). Yaratıcılığın gelişimindeki en kritik yaş dilimleri 5-6 yaşdır. Okula başlama nedeni ile otoriteyi, kuralları, yapılmış bir ortamla v.b. tanışmaya başladığı dönemde yaratıcılık duraklamaktadır (Smutny, 1993; Akt: Ataman, 1993). Eğitimin yaratıcılık becerisinin kazandırılmasında olumlu veya olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Okullarda ezberle yönelik eğitimlerin verilmesi yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum öğrencinin özgür düşünmesine fırsat verilmemesi anlamına gelmektedir (İlisulu, 2013). Öğretmenler öğrencilerde yaratıcılığı destekleyebilmek için sınıf iklimini yaratıcılığı destekleyecek şekilde düzenlemeli, yaratıcı öğretim yöntemleri benimsemeli ve öğrencilerin yaratıcılığa ulaşabilecek davranışlarını ödüllendirmeli ve farklı sorularına karşı toleranslı olmalıdırlar (Soh ve Quek, 2004). Yaratıcı öğrenmeyi destekleyici bir şekilde oluşturulmuş bir öğretim programı öğrencilere neyin öğretileceğini belirlerken öğretmenin öğretim programını uygulama şekli, öğrencinin yaratıcı düşünmesini geliştirmesini ve kullanmasını sağlar. Öğretim programları içeriğinin nasıl öğretileceğinden ziyade genellikle öğretilecek bilgi ve beceriler konusunda bir rehber niteliği taşırlar. Her çocuk aynı değildir ve değişik yetenekleri, farklı ihtiyaçları vardır. Dolayısıyla her çocuk farklı şekillerde öğrenir. Öğretim programlarının çocuklara sunulmasında bu durum göz önüne alınmalıdır (Mayesky, 2008). Sınıf ortamında ve eğitim öğretim sürecinde kendilerinden beklenen

uyarlamaları yapabilmeleri için öğretmenlerin problemlere karşı duyarlı, meraklı ve çok yönlü düşünen bireyler olarak yetiştirilmesi önem taşımaktadır (Emir ve arkadaşları, 2007).

Bireyin gelişimi ve eğitimi yalnızca okulda gerçekleşen bir süreç değildir. Okul çevresindeki ortamları etkilediği gibi bu ortamlardan da etkilenir. Bireyin eğitiminde en önemli iki kurum okul ve ailedir. Dolayısıyla yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için ailenin de üzerine düşen görevleri yerine getirmesi gerekir. Ancak bu şekilde etkili ve çabuk sonuç elde edilebilir. Özellikle yaratıcılığın temellerinin atıldığı yıllar olan okulöncesi ve ilkökul yıllarında anne-babaların ve öğretmenlerin, çocuğun bu yıllarını iyi değerlendirmeleri ve yaratıcı bireylere destek olmaları gerekir (Gören Summak ve Aydın, 2011). Aile ve eğitimciler, yaratıcı fikirlere açık olmalı ve yaratıcılığı geliştirmek için birlikte çalışmalıdırlar (Batdal Karaduman, 2016).

Öğrencilerde yaratıcılığı destekleyebilmek için eğitim öğretim sürecinde yaratıcılığı destekleyici uygulamalara başvurulmalıdır. Bunlar; a) doğrudan yaratıcı düşünmeyi öğretme b) öğrencilere seçme ve keşfetme fırsatları sağlama c) öğrencilerin içsel motivasyonlarını destekleme d) yaratıcılığı destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturma ve d) öğrencilere öğrenme sürecinde hayal güçlerini kullanabilmeleri için fırsat sağlama olarak sıralanabilir (Beghetto ve Kaufman, 2014).

Yaratıcılığı destekleyici öğrenme ortamı, öğrencinin kendini özgür hissedebileceği bir ortamdır. Sınıfta öğrenciler fikirlerini rahatlıkla ifade edebilmelidirler. Öğretmen mantığa ters düşen fikirleri de desteklemeli öğrencileri bu fikirlerinden dolayı eleştirmemeli aksine teşvik edici olmalıdır. Öğretmen düşünce üretmeye engel olan faktörlerin farkına varmalı ve bunların etkisini azaltıcı faaliyetlerde bulunmalıdır. Bununla birlikte eğitim programları yaratıcı kişilerin insanlığa olan katkısını değişik alanlardaki sorunları tanımlamaları ve çözüme ortaya koydukları üstün başarılar vurgulanarak yaratıcılık bilincinin oluşmasına yardımcı olabilir. Öğretmenin belki de takip etmesi gereken en önemli adım, öğrencinin yaratıcılığının takdir edildiğine emin olduğu yaratıcı etkinlikleri cesaretlendirmek olmalıdır. Bireyler yaratıcı çabalar gösterdiklerinde, kaşif, yenilikçi ve düşünce üreten kişiler olabileceklerdir (Öztürk, 2001). Eğitim sürecinde yaratıcılığın ortaya çıkarılmasında ve geliştirilmesinde baş aktör olan öğretmenlerin sınıf-içi etkinliklerinde yaratıcılığı destekleyici davranışlar sergilemeleri toplumumuzu ve dolayısıyla ülkemizi geliştirebilecek olan yaratıcı nesle ulaşabilmesi açısından önemlidir. Özellikle ilkökul döneminde bireye kazandırılan yaratıcı düşünme becerisi, bireyin ileriki yaşamında ve öğrenim sürecinde karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları bulmasını kolaylaştıracak ve yaşam boyu sorunlarının üstesinden gelen mutlu bir birey olabilmesine yardımcı olacaktır. Bu nedenle ilkökulda sınıf içi eğitim öğretim sürecinin planlayıcısı ve uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesinde sorumluluğu büyüktür.

İlgili alanyazın incelendiğinde çoğunlukla öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre ölçmeyi amaçlayan (Gök ve Erdoğan, 2011; İşleyen ve Küçük, 2013; Topoğlu, 2015) ve öğretmen adaylarının yaratıcılığını geliştirmeye yönelik araştırmalara (Koray, 2014; Birişçi ve Karal, 2011) rastlanılmıştır. Yaratıcılığı ve geliştirilmesini ele alan görevdeki öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalara bakıldığında ise bu çalışmaların sınırlı olduğu ve genellikle branş öğretmenleri üzerinde yapıldığı (Aslan ve Arslan Cansever, 2009; Kılıç, 2017) görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranışlarının ne düzeyde olduğunun araştırılmasının alanyazına katkı getireceği düşünülmüş ve araştırma planlanmıştır.

1.1 Amaç

Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranışlarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir.

1.2 Problem

Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri sınıf içi eğitim öğretim sürecinde yaratıcılığı destekleyici davranışları ne sıklıkta göstermektedir?

2. Sınıf öğretmenleri sınıf içi eğitim öğretim sürecinde hangi yaratıcılığı destekleyici davranışları göstermektedirler?

3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde yaratıcılığı destekleyici davranış gösterme düzeyleri öğretmenlerin medeni durum, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul, eğitim durumu, okuttukları sınıf düzeyi ve eğitim teknolojisi kullanım sıklığı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde gösterdikleri yaratıcılığı destekleyici öğretimsel davranışlar öğretmenlerin medeni durum, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul, eğitim durumu okuttukları sınıf düzeyi ve eğitim teknolojisi kullanım sıklığı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel tarama yöntemlerinden olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009).

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenler arasından rastgele örnekleme yoluyla seçilen 80 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	30	37.5
	Erkek	50	62.5
	Toplam	80	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	29	36.3
	Lisans	46	57.5
	Yüksek Lisans	5	6.3
	Toplam	80	100
Medeni Durum	Evli	74	92.5
	Bekar	6	7.5
	Toplam	80	100
Kıdem	0-15 yıl	21	26.3
	16-20 yıl	10	12.5
	21 yıl ve üstü	49	61.3
	Toplam	80	100
Mezun Olunan Okul	Eğitim Enstitüsü	12	15
	Eğitim Yüksek Okulu	17	21.3
	Eğitim Fak Sınıf Öğrt	42	52.5
	Diğer	9	11.3
	Toplam	80	100
Okutulan Sınıf Düzeyi	1	15	18.8
	2	17	21.3
	3	27	33.8
	4	21	26.3
	Toplam	80	100

Eğitim Teknolojisi Kullanım Sıklığı	Her Gün	61	76.3
	Haftada 1-2	18	22.5
	Hiç	1	1.3
	Toplam	80	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %37.5 ü kadın %62.5 i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %36.3'ünün önlisans, %57.5'inin lisans, % 6.3'ünün yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %92.5'i evli, %7.5'i bekârdır. Öğretmenlerin %26.3'ü 11-15 yıl arası kıdeme, %12.5'i 16-20 yıl kıdeme ve %61.3'ü ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %15'i Eğitim Enstitüsü, %21.3'ü Eğitim Yüksekokulu, %52.5'i Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, %11.3'ü ise diğer okullardan mezundur. Öğretmenlerin %18.8'i 1.sınıf, %21.3'ü 2. sınıf, %33.8'i 3. sınıf, %26.3'ü ise 4. sınıf okutmaktadır. Öğretmenlerin %76.3'ü derslerinde her gün eğitim teknolojisi kullanmakta, %22.5'i haftada 1-2 kere eğitim teknolojisi kullanmakta %1.3'ü ise hiç eğitim teknolojisi kullanmamaktadır.

2.2 Veri Toplama Araçları ve Süreçler

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından öğretmenlerin demografik özelliklerini toplamak için geliştirilen Öğretmen Bilgi Formu ve Soh (2000) tarafından geliştirilen ve Dikici (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyici sınıf içi davranışlarını ele alan dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar bağımsızlık, bütünleştirme, yargılama, değerlendirme, güdüleme, esneklik, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı'dır. Her bir boyutta öğretmenlerin o boyutun ele aldığı yaratıcılığı destekleyici davranışları belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Örneğin bağımsızlık boyutunda "Öğrencilerin kendi kendilerine öğrendikleri şeyi bana göstermeleri için cesaretlendiririm" gibi öğrencinin bağımsız olarak öğrenmesini destekleyici; güdüleme boyutunda ise öğrencileri güdülemeye yönelik davranışları ele alan "Temel bilgi ve becerilerin iyice öğrenilmesinin önemini vurgularım" gibi maddeler yer almaktadır.

Bağımsızlık boyutunda öğrencilerin bağımsız öğrenmelerini destekleyici öğretmen davranışları,
Bütünleştirme boyutunda bütünleştirici ve işbirlikli öğretim stilini yansıtan öğretmen davranışları,
Güdüleme boyutunda öğrencileri temel bilgi birikimine sahip olmaya ve çok yönlü düşünmeye güdüleyen öğretmen davranışları,

Yargılama boyutunda öğrenciler fikirlerini bütünüyle çalışıp açıkça ifade edene kadar öğrencilerini yargılamadıklarını gösteren öğretmen davranışları,

Esneklik boyutunda öğrencileri ıraksak ve esnek düşünmeye cesaretlendiren öğretmen davranışları,

Değerlendirme boyutunda öğrencilerde öz değerlendirmeyi teşvik edici öğretmen davranışları,

Sorgulama boyutunda öğrencilerin önerilerini ve sorularını ciddi bir şekilde ele alarak öğrencilerin sorgulamasına fırsat veren öğretmen davranışları,

Fırsat verme boyutunda öğrencilerin öğrendiklerini farklı durumlarda ve çeşitli materyaller kullanarak uygulamasına fırsat veren öğretmen davranışları,

Hayal kırıklığı boyutunda ise öğrencilerin başarısızlık ve hayal kırıklığıyla baş etmeyi öğrenmelerine yardım eden ve öğrencilerin yeni ve alışılmamış şeyleri denemek için cesaretlendiren öğretmen davranışları ele alınmaktadır (Soh, 2017).

Dikici (2013) tarafından yapılan geçerlik analizi sonucunda ölçeğin tamamına ilişkin alfa katsayısı .93 bulunmuştur. Güvenirlik analizinde ise ölçeğe alınan 33 maddenin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı .94; Ölçeğin alt boyutları için ise Faktör 1'in Cronbach' Alpha değeri .64, Faktör 2'nin .67, Faktör 3'ün .77, Faktör 4'ün .62, Faktör 5'in .69, Faktör 6'nın .57, Faktör 7'nin .71, Faktör 8'in .64 ve Faktör 9'un .75 bulunmuştur. Otuz üç maddelik ölçeğin alt boyutlarının Alpha katsayısı .57 ile .77 arasında değer almıştır. Araştırma örnekleminde yapılan güvenirlik analizi sonucunda ise ölçeğe alınan 33 maddenin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı .92; Ölçeğin alt boyutları

için ise Faktör 1'in Cronbach's Alpha değeri .75, Faktör 2'nin .61, Faktör 3' ün .68, Faktör 4' ün .68, Faktör 5'in .75, Faktör 6'nın .58, Faktör 7'nin .75, Faktör 8'in .75 ve Faktör 9'un .71 bulunmuştur. 33 maddelik ölçeğin alt boyutlarının alpha katsayıları .58 ile 75 arasında değer almıştır. Bu durumda kullanılan ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir. Ölçekten alınabilecek en az puan 33 en fazla puan 165'tir.

Veri toplama aracı 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde rastgele örnekleme yoluyla seçilen gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık üç haftada tamamlanmıştır. Araştırmacı uygulama sırasında öğretmenlere araştırmanın amacı ve kullanılan ölçme aracı hakkında bilgi vermiştir. Araştırmacı öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu anda maddelerin anlaşılabilirliğini sağlayabilmek amacıyla açıklamalar yapmıştır. Öğretmenler veri toplama aracını ortalama 15 ile 20 dakika arasında değişen sürede yanıtlamışlardır.

2.3 Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 22.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans ve standart sapmanın yanı sıra verilerin normal dağılım gösterdiği durumda parametrik bir test olan Bağımsız Örneklem t testi, verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda ise bağımsız örneklem t testinin non parametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi ve One Way ANOVA testinin non parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin sorulara verdiği cevapların incelenip değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde "Sınıf öğretmenleri sınıf-içi eğitim öğretim sürecinde yaratıcılığı destekleyici davranışları ne sıklıkta göstermektedir?" sorusuna ait bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ)'nden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin YDÖİÖ'den Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	S
Sınıf Öğretmenlerinin YDÖİÖ'den Aldıkları Puan	80	142.71	12.62

Tablo 2'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin YDÖİÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=142.71$ dir. YDÖİÖ'den alınabilen en yüksek puanın 165 olduğu göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin sınıf-içi eğitim öğretim sürecinde yüksek düzeyde yaratıcılığı destekleyici davranış gösterdiği söylenebilir.

3.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde "Sınıf öğretmenleri sınıf içi eğitim öğretim sürecinde hangi yaratıcılığı destekleyici davranışları göstermektedir?" sorusuna ait bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği'nin alt faktörlerindeki madde sayıları değişiklik gösterdiğinden yorumlamanın daha kolay olması için her faktörden alınan puanların faktör madde sayısına bölünmesiyle elde edilen aritmetik ortalamaları kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin YDÖİÖ'nin her faktöründen aldıkları ortalama puanlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Gösterdikleri Yaratıcılığı Destekleyici Davranışlar

	N	\bar{x}	S
Bağımsızlık	80	4.31	.70
Bütünleştirme	80	4.30	.46
Yargılama	80	4.01	.57
Değerlendirme	80	3.97	.59
Güdüleme	80	4.43	.53
Esneklik	80	4.39	.52
Sorgulama	80	4.43	.50
Fırsat Verme	80	4.41	.48
Hayal Kırıklığı	80	4.52	.45

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin en yüksek puanı hayal kırıklığı faktöründe ($\bar{x}=4.52$), en düşük puanı ise değerlendirme ($\bar{x}=3.97$) faktöründe aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin hayal kırıklığı faktöründe aldıkları puana bakıldığında ($\bar{x}=4.52$), her zaman öğrencilerine başarısızlık ve hayal kırıklığı ile baş etmeyi öğrenmeleri için yardım ettikleri ve onları yeni ve alışılmamış şeyleri denemek için cesaretlendirdikleri, değerlendirme faktöründe aldıkları puana bakıldığında ($\bar{x}=3.97$) ise sık sık öğrencilerde öz değerlendirmeyi teşvik ettikleri ($\bar{x}=3.97$) söylenebilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bağımsızlık faktöründe aldıkları puana bakıldığında ($\bar{x}=4.31$) her zaman öğrencileri özgür bir şekilde öğrenmeye cesaretlendirerek bağımsızlıklarını destekledikleri, bütünleştirme faktöründe aldıkları puana bakıldığında ($\bar{x}=4.30$), sınıf-içi eğitim öğretim etkinliklerinde bütünleştirici ve işbirlikli bir öğretim stiline sahip oldukları, yargılama faktöründe aldıkları puana bakıldığında ($\bar{x}=4.01$) öğrencilerin fikirlerini onlar bütünüyle çalışıp açıkça belirleyene kadar yargılamadıkları, güdüleme faktöründe aldıkları puana bakıldığında ($\bar{x}=4.43$) öğrencilerini çok yönlü düşünmede sağlam bir temele ve detaylı bilgiye sahip olmaları için güdüledikleri, esneklik faktöründe aldıkları puana $\bar{x}=4.39$ bakıldığında öğrencilerini esnek düşünebilmeleri için cesaretlendirdikleri, sorgulama faktöründe aldıkları puana bakıldığında ($\bar{x}=4.43$) öğrencilerinin önerilerini ve sorularını ciddi bir şekilde ele alarak öğrencilerinin sorgulamalarını sağladıkları ve son olarak fırsat verme faktöründe aldıkları puana bakıldığında ($\bar{x}=4.41$) ise öğrencilerinin öğrendiklerini farklı durumlarda uygulayabilmesine fırsat verdikleri söylenebilir.

3.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde yaratıcılığı destekleyici davranış gösterme düzeyleri öğretmenlerin medeni durum, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul, mezuniyet durumu, okuttukları sınıf düzeyi ve eğitim teknolojisi kullanım sıklığı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ait bulgular tablolara sunulmuştur. Öğretmenlerin YDÖİÖ'den almış oldukları puanların medeni göre karşılaştırılmasında, yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermediğinden ve gruplardan birinin katılımcı sayısı $n < 30$ olduğundan bağımsız örneklem t testinin non parametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin YDÖİÖ'den Aldıkları Puanların Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması Mann Whitney U Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evli	74	40.53	2999.50	219.50	.964
Bekar	6	40.08	240.50		

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin YDÖİÖ'den aldıkları puanlar ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak ($U=219.50$, $p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin YDÖİÖ'den almış oldukları puanların cinsiyete göre karşılaştırılmasında, yapılan Kolmogorov Smirnov testine göre veriler normal dağılım gösterdiğinden ve grupların katılımcı sayısı $n \geq 30$ olduğundan parametrik bir test olan bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin YDÖİÖ'den Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması, t testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	30	144.63	12.51	78	1.05	.295
Erkek	50	141.56	12.66			

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin YDÖİÖ'den aldıkları puanlar ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir, $t(78)=1.05$, $p>.05$.

Öğretmenlerin YDÖİÖ'den almış oldukları puanların kıdeme göre karşılaştırılmasında, yapılan Kolmogorov- Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermediğinden ve bazı grupların katılımcı sayısı $n < 30$ olduğundan parametrik bir test olan bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin YDÖİÖ'den Aldıkları Puanların Kıdeme Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
0-15 yıl	21	43.21	2	1.842	.398	-
16-20 yıl	10	47.60				
21 yıl ve üstü	49	37.89				

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin YDÖİÖ'den aldıkları puanlar ile kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir, χ^2 ($sd = 2$, $n=80$) = 1.842, $p>.05$.

Öğretmenlerin YDÖİÖ'den almış oldukları puanların mezun olunan okula göre karşılaştırılmasında, yapılan Kolmogorov- Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermediğinden ve bazı grupların katılımcı sayısı $n < 30$ olduğundan parametrik bir test olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 7. Öğretmenlerin YDÖİÖ'den Aldıkları Puanların Mezun Olunan Okula Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Eğitim Enstitüsü	12	25.50	3	8.035	0.045	Eğitim Yüksekokulu- Eğitim Enstitüsü, Eğitim Fakültesi- Eğitim Enstitüsü
Eğitim Yüksekokulu	17	43.94				
Eğitim Fakültesi	42	45.07				
Diğer	9	32.67				

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin YDÖİÖ'den aldıkları puanlar ile mezun oldukları okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, χ^2 ($sd = 3$, $n=80$)=8.035, $p<.05$. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranış gösterme düzeylerinin mezun oldukları okullara göre farklılaştığını göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında yaratıcılığı destekleyici davranışların en çok eğitim fakültesi mezunu öğretmenler tarafından gösterildiği, bunu sırasıyla eğitim yüksekokul mezunu öğretmenler, diğer okullardan mezun öğretmenler ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin izlediği söylenebilir. Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasındaki anlamlı farklılığa bağlı olarak çıktığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testleri sonucunda Eğitim Yüksekokulu ve Eğitim

Fakültesi mezunu öğretmenlerin Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlere göre daha fazla yaratıcılığı destekleyici davranış gösterdiği ve farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin YDÖİÖ'den almış oldukları puanların eğitim durumuna göre karşılaştırılmasında, yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermediğinden ve bazı grupların katılımcı sayısı $n < 30$ olduğundan parametrik bir test olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin YDÖİÖ'den aldıkları puanlar ile eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir, χ^2 (sd =2, n=80)=1.720, $p > .05$.

Tablo 8. Öğretmenlerin YDÖİÖ'den Aldıkları Puanların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Önlisans	29	36.31				
Lisans	46	42.36	2	1.720	.423	-
Yüksek Lisans	5	47.70				

Öğretmenlerin YDÖİÖ'den almış oldukları puanların okuttukları sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasında, yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermediğinden ve bazı grupların katılımcı sayısı $n < 30$ olduğundan parametrik bir test olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlerin YDÖİÖ'den Aldıkları Puanların Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1	15	40.53				
2	17	46.24	3	2.243	.524	-
3	27	35.76				
4	21	41.93				

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin YDÖİÖ'den aldıkları puanlar ile okuttukları sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir, χ^2 (sd =3, n=80)=2.243, $p > .05$.

Öğretmenlerin YDÖİÖ'den almış oldukları puanların okuttukları eğitim teknolojisi kullanım sıklığına göre karşılaştırılmasında, yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermediğinden ve bazı grupların katılımcı sayısı $n < 30$ olduğundan parametrik bir test olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin YDÖİÖ'den Aldıkları Puanların Eğitim Teknolojisi Kullanım Sıklığına Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Eğitim Teknolojisi Kullanım Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Her Gün	61	40.25				
Haftada 1-2	18	41.19	2	.035	.983	-
Hiç	1	43.00				

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin YDÖİÖ'den aldıkları puanlar ile eğitim teknolojisi kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir, χ^2 (sd =2, n=80)= .035, $p > .05$.

3.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan " Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde gösterdikleri yaratıcılığı destekleyici öğretimsel davranışlar öğretmenlerin medeni durum, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul, okuttukları sınıf düzeyi ve eğitim teknolojisi kullanım sıklığı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ait bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde gösterdikleri yaratıcılığı destekleyici öğretimsel davranışlar ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermediğinden ve gruplardan birinin katılımcı sayısı $n < 30$ olduğundan non parametrik bir test olan Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Gösterdikleri Yaratıcılığı Destekleyici Öğretimsel Davranışların Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması, Mann Whitney U testi Sonuçları

Yaratıcılığı Destekleyici Davranışlar	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bağımsızlık	Evli	74	40.61	3005.00	214.00	.880
	Bekar	6	39.17	235.00		
Bütünleştirme	Evli	74	41.01	3034.50	184.50	.485
	Bekar	6	39.25	205.50		
Güdüleme	Evli	74	40.85	3023.00	196.00	.626
	Bekar	6	36.17	217.00		
Yargılama	Evli	74	40.61	3005.00	214.00	.883
	Bekar	6	39.17	235.00		
Esneklik	Evli	74	40.53	2999.00	220.00	.970
	Bekar	6	40.17	241.00		
Değerlendirme	Evli	74	40.34	2985.50	210.50	.831
	Bekar	6	42.42	254.50		
Sorgulama	Evli	74	40.63	3006.50	212.50	.860
	Bekar	6	38.92	233.50		
Fırsat Verme	Evli	74	40.86	3023.50	195.50	.624
	Bekar	6	36.08	216.50		
Hayal Kırıklığı	Evli	74	39.59	2929.50	154.50	.209
	Bekar	6	51.75	310.50		

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde öğrenci bağımsızlığını geliştirici ($U=2194$, $p > .05$), bütünleştirici ve işbirliğini destekleyici ($U=184.50$, $p > .05$), güdüleyici ($U=196.00$, $p > .05$) yargılayıcı olmayan ($U=214.00$, $p > .05$), esnek düşünmeye yönlendirici ($U=220.00$, $p > .05$), öz değerlendirmeyi teşvik edici ($U=210.50$, $p > .05$), öğrencilerin sorgulamalarını sağlayıcı ($U=212.50$, $p > .05$), öğrenileni farklı durumlarda uygulamaya fırsat veren ($U=195.50$, $p > .05$) ve başarısızlık durumunda cesaret verici ($U=154.50$, $p > .05$) davranışları ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde gösterdikleri yaratıcılığı destekleyici öğretimsel davranışlar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermediğinden non

parametrik bir test olan Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Gösterdikleri Yaratıcılığı Destekleyici Öğretimsel Davranışların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması, Mann Whitney U testi Sonuçları

Yaratıcılığı Destekleyici Davranışlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bağımsızlık	Kadın	30	40.13	1204.00	739.00	.910
	Erkek	50	40.72	2036.00		
Bütünleştirme	Kadın	30	40.37	1211.00	746.00	.968
	Erkek	50	40.58	2029.00		
Güdüleme	Kadın	30	42.32	1269.50	695.50	.578
	Erkek	50	39.41	1970.50		
Yargılama	Kadın	30	43.63	1309.00	656.00	.345
	Erkek	50	38.62	1931.00		
Esneklik	Kadın	30	44.02	1320.50	644.50	.287
	Erkek	50	38.39	1919.50		
Değerlendirme	Kadın	30	44.45	1333.50	631.50	.231
	Erkek	50	38.13	1906.50		
Sorgulama	Kadın	30	42.35	1270.50	694.50	.574
	Erkek	50	39.39	1969.50		
Fırsat Verme	Kadın	30	43.60	1308.00	657.00	.349
	Erkek	50	38.64	1932.00		
Hayal Kırıklığı	Kadın	30	42.95	1288.50	676.50	.457
	Erkek	50	39.03	1951.50		

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde öğrenci bağımsızlığını geliştirici (U=739, $p > .05$), bütünleştirici ve işbirliğini destekleyici (U=746, $p > .05$), güdüleyici (U=695.50, $p > .05$) yargılayıcı olmayan (U=656, $p > .05$), esnek düşünmeye yönlendirici (U=644.50, $p > .05$), öz değerlendirmeyi teşvik edici (U=631.50, $p > .05$), öğrencilerin sorgulamalarını sağlayıcı (U=694.50, $p > .05$), öğrenileni farklı durumlarda uygulamaya fırsat veren (U=657, $p > .05$) ve başarısızlık durumunda cesaret verici (U=676.50, $p > .05$) davranışları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde gösterdikleri yaratıcılığı destekleyici öğretimsel davranışlar ile kidemleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermediğinden ve bazı grupların katılımcı sayısı $n < 30$ olduğundan non parametrik bir test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleyici Davranışlarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Yaratıcılığı Destekleyici Davranışlar	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bağımsızlık	0-15 yıl	21	35.69	2	1.314	.519	-
	16-20 yıl	10	41.80				
	21 yıl ve üstü	49	42.30				
Bütünleştirme	0-15 yıl	21	36.36	2	2.233	.327	-
	16-20 yıl	10	49.45				
	21 yıl ve üstü	49	38.59				
Güdüleme	0-15 yıl	21	40.69	2	1.914	.384	-
	16-20 yıl	10	49.45				
	21 yıl ve üstü	49	38.59				
Yargılama	0-15 yıl	21	48.19	2	3.449	.178	-
	16-20 yıl	10	41.20				
	21 yıl ve üstü	49	37.06				
Esneklik	0-15 yıl	21	41.64	2	.537	.764	-
	16-20 yıl	10	44.60				
	21 yıl ve üstü	49	39.17				
Değerlendirme	0-15 yıl	21	39.83	2	.170	.919	-
	16-20 yıl	10	43.25				
	21 yıl ve üstü	49	40.22				
Sorgulama	0-15 yıl	21	43.57	2	.869	.648	-
	16-20 yıl	10	43.30				
	21 yıl ve üstü	49	38.61				
Fırsat Verme	0-15 yıl	21	46.50	2	3.761	.153	-
	16-20 yıl	10	47.25				
	21 yıl ve üstü	49	36.55				
Hayal Kırıklığı	0-15 yıl	21	44.21	2	3.901	.142	-
	16-20 yıl	10	50.85				
	21 yıl ve üstü	49	36.80				

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde öğrenci bağımsızlığını geliştirici [χ^2 (sd =2, n=80)= 1.314, p> .05.], bütünleştirici ve işbirliğini destekleyici [χ^2 (sd =2, n=80)= 2.233, p> .05.], güdüleyici [χ^2 (sd =2, n=80)= 1.914, p> .05.], yargılayıcı olmayan [χ^2 sd =2, n=80)= 3.349, p> .05.], esnek düşünmeye yönlendirici [χ^2 (sd =2, n=80)= .537, p> .05.], öz değerlendirme teşvik edici [χ^2 (sd =2, n=80)= .170, p> .05.], öğrencilerin sorgulamalarını sağlayıcı [χ^2 (sd =2, n=80)= .869, p> .05.], öğrenileni farklı durumlarda uygulamaya fırsat veren [χ^2 (sd =2, n=80)= 3.761, p> .05.] ve başarısızlık durumunda cesaret verici [χ^2 (sd =2, n=80)= 3.901, p> .05.] davranışları ile kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde gösterdikleri yaratıcılığı destekleyici öğretimsel davranışlar ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek

amacıyla, yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermediğinden ve bazı grupların katılımcı sayısı $n < 30$ olduğundan non parametrik bir test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleyici Öğretimsel Davranışlarının Mezun Oldukları Okullara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Yaratıcılığı Destekleyici Davranışlar	Mezun Olunan Okul	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bağımsızlık	Eğitim Enstitüsü	12	28.54	3	5.825	,120	-
	Eğitim Yüksekokulu	17	48.85				
	Eğitim Fakültesi	42	40.87				
	Diğer	9	38.94				
Bütünleştirme	Eğitim Enstitüsü	12	27.42	3	7.033	.071	-
	Eğitim Yüksekokulu	17	48.64				
	Eğitim Fakültesi	42	42.20				
	Diğer	9	34.44				
Güdüleme	Eğitim Enstitüsü	12	24.96	3	7.190	.066	-
	Eğitim Yüksekokulu	17	46.71				
	Eğitim Fakültesi	42	42.05				
	Diğer	9	42.28				
Yargılama	Eğitim Enstitüsü	12	25.79	3	12.881	.005	Eğitim Fakültesi - Eğitim Enstitüsü, Diğer
	Eğitim Yüksekokulu	17	40.68				
	Eğitim Fakültesi	42	47.81				
	Diğer	9	25.67				
Esneklik	Eğitim Enstitüsü	12	28.88	3	4.371	.224	-
	Eğitim Yüksekokulu	17	39.76				
	Eğitim Fakültesi	42	44.42				
	Diğer	9	39.11				
Değerlendirme	Eğitim Enstitüsü	12	30.54	3	6.003	.111	-
	Eğitim Yüksekokulu	17	44.06				
	Eğitim Fakültesi	42	44.30				
	Diğer	9	29.33				
Sorgulama	Eğitim Enstitüsü	12	33.46	3	3.290	.349	-
	Eğitim Yüksekokulu	17	41.82				
	Eğitim Fakültesi	42	43.77				
	Diğer	9	32.11				
Fırsat Verme	Eğitim Enstitüsü	12	28.88	3	6.160	,104	-
	Eğitim Yüksekokulu	17	37.47				
	Eğitim Fakültesi	42	46.01				
	Diğer	9	36.00				

	Eğitim Enstitüsü	12	33.17				
Hayal Kırıklığı	Eğitim Yüksekokulu	17	39.03	3	3,837	.280	-
	Eğitim Fakültesi	42	44.83				
	Diğer	9	32.83				

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okullar ile sınıf içi eğitim öğretim sürecinde öğrenci bağımsızlığını geliştirici [χ^2 (sd =3, n=80)= 5.825, p> .05.], bütünleştirici ve işbirliğini destekleyici [χ^2 (sd =3, n=80)= 7.033, p> .05.], güdüleyici [χ^2 (sd =3, n=80)= 7.190, p> .05.], esnek düşünmeye yönlendirici [χ^2 (sd =3, n=80)= 4.371, p> .05.], öz değerlendirmeyi teşvik edici [χ^2 (sd =2, n=80)= 6.003, p> .05.], öğrencilerin sorgulamalarını sağlayıcı [χ^2 (sd =3, n=80)= 3.290, p> .05.], öğrenileni farklı durumlarda uygulamaya fırsat veren [χ^2 (sd =3, n=80)= 6.160, p> .05.] ve başarısızlık durumunda cesaret verici [χ^2 (sd =3, n=80)= 3,837, p> .05.] davranışları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı; yargılayıcı olmayan [χ^2 (sd =3, n=80)= 12.881, p< .05.], davranışları ile mezun oldukları okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde yargılayıcı olmayan davranışları ile mezun oldukları okullar arasındaki farklılığın hangi yönde olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testleri sonucunda farklılığın Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerle Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler ve diğer okullardan mezun öğretmenler arasında Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bu durumda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim enstitüsü ve diğer okullardan mezun öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öğrenciler fikirlerini açıkça belirleyene kadar öğrencilerini bekledikleri ve öğrencilerini fikirleri sebebiyle yargılamadıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde gösterdikleri yaratıcılığı destekleyici öğretimsel davranışlar ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermediğinden ve bazı grupların katılımcı sayısı n<30 olduğundan non parametrik bir test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleyici Öğretimsel Davranışlarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Yaratıcılığı Destekleyici Davranışlar	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Bağımsızlık	Ön Lisans	29	40.45	2	.221	.896	-
	Lisans	46	40.04				
	Yüksek Lisans	5	45.00				
Bütünleştirme	Ön Lisans	29	39.91	2	.031	.985	-
	Lisans	46	40.86				
	Yüksek Lisans	5	40.60				
Güdüleme	Ön Lisans	29	37.71	2	.954	.621	-
	Lisans	46	41.55				
	Yüksek Lisans	5	47.00				
Yargılama	Ön Lisans	29	34.52	2	3,602	.165	-
	Lisans	46	43.13				
	Yüksek Lisans	5	51.00				

Esneklik	Ön Lisans	29	35.26	2	2.587	.281	-
	Lisans	46	43.07				
	Yüksek Lisans	5	47.30				
Değerlendirme	Ön Lisans	29	38.47	2	1.953	.377	-
	Lisans	46	40.33				
	Yüksek Lisans	5	53.90				
Sorgulama	Ön Lisans	29	38.36	2	.407	.816	-
	Lisans	46	41.63				
	Yüksek Lisans	5	42.50				
Fırsat Verme	Ön Lisans	29	33.91	2	4.117	.128	-
	Lisans	46	44.88				
	Yüksek Lisans	5	38.40				
Hayal Kırıklığı	Ön Lisans	29	36.60	2	1.447	.485	-
	Lisans	46	42.35				
	Yüksek Lisans	5	46.10				

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde öğrenci bağımsızlığını geliştirici [χ^2 (sd =2, n=80)= .221, $p > .05$.], bütünlükçü ve işbirliğini destekleyici [χ^2 (sd =2, n=80)= .031, $p > .05$.], güdüleyici [χ^2 (sd =2, n=80)= .954, $p > .05$.], yargılayıcı olmayan [χ^2 (sd =2, n=80)= 3.602, $p > .05$.], esnek düşünmeye yönlendirici [χ^2 (sd =2, n=80)= 2.587, $p > .05$.], öz değerlendirmeyi teşvik edici [χ^2 (sd =2, n=80)= 1.953, $p > .05$.], öğrencilerin sorgulamalarını sağlayıcı [χ^2 (sd =2, n=80)= .407, $p > .05$.], öğrenileni farklı durumlarda uygulamaya fırsat veren [χ^2 (sd =2, n=80)= 4.117, $p > .05$.] ve başarısızlık durumunda cesaret verici [χ^2 (sd =2, n=80)= 1.447, $p > .05$.] davranışları ile eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde gösterdikleri yaratıcılığı destekleyici öğretimsel davranışlar ile okuttukları sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermediğinden ve bazı grupların katılımcı sayısı $n < 30$ olduğundan non parametrik bir test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleyici Davranışlarının Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Yaratıcılığı Destekleyici Davranışlar	Okutulan Sınıf	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bağımsızlık	1	15	41.53	3	.240	.971	-
	2	17	41.88				
	3	27	40.50				
	4	21	38.64				
Bütünlükçü	1	15	41.87	3	.610	.894	-
	2	17	43.68				
	3	27	39.13				
	4	21	38.71				

Güdüleme	1	15	41.47	3	1.970	.579	-
	2	17	41.74				
	3	27	35.85				
	4	21	44.79				
Yargılama	1	15	32.67	3	5.657	.130	-
	2	17	47.85				
	3	27	36.02				
	4	21	45.90				
Esneklik	1	15	35.40	3	3.599	.308	-
	2	17	46.82				
	3	27	36.26				
	4	21	44.48				
Değerlendirme	1	15	44.30	3	2.976	.395	-
	2	17	43.71				
	3	27	34.35				
	4	21	43.10				
Sorgulama	1	15	42.33	3	1.448	.694	-
	2	17	43.91				
	3	27	36.33				
	4	21	41.79				
Fırsat Verme	1	15	39.40	3	2.891	.409	-
	2	17	45.50				
	3	27	35.09				
	4	21	44.19				
Hayal Kırıklığı	1	15	44.33	3	2.565	.464	-
	2	17	46.18				
	3	27	38.39				
	4	21	35.88				

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde öğrenci bağımsızlığını geliştirici [χ^2 (sd =3, n=80)= .240, $p > .05$.], bütүнleştirici ve işbirliğini destekleyici [χ^2 (sd =3, n=80)= .610, $p > .05$.], güdüleyici [χ^2 (sd =3, n=80)= 1.970, $p > .05$.], yargılayıcı olmayan [χ^2 (sd =3, n=80)= 5.657, $p > .05$.], esnek düşünmeye yönlendirici [χ^2 (sd =3, n=80)= .537, $p > .05$.], öz değerlendirme teşvik edici [χ^2 (sd =3, n=80)= 2.976, $p > .05$.], öğrencilerin sorgulamalarını sağlayıcı [χ^2 (sd =3, n=80)= 1.448, $p > .05$.], öğrenileni farklı durumlarda uygulamaya fırsat veren [χ^2 (sd =3, n=80)= 2.891, $p > .05$.] ve başarısızlık durumunda cesaret verici [χ^2 (sd =3, n=80)= 2.565, $p > .05$.] davranışları ile kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde gösterdikleri yaratıcılığı destekleyici öğretimsel davranışlar ile eğitim teknoloji kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermediğinden ve bir grubun katılımcı sayısı $n < 30$ olduğundan non parametrik bir test olan Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleyici Öğretimsel Davranışlarının Eğitim Teknolojisi Kullanım Sıklığına Göre Karşılaştırılması, Mann Whitney U testi Sonuçları

Yaratıcılığı Destekleyici Davranışlar	Eğitim Teknolojisi Kullanımı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bağımsızlık	Her Gün	61	40.59	2476	513	.663
	Haftada 1-2	18	38.00	684		
Bütünleştirme	Her Gün	61	39.97	2438	547	.981
	Haftada 1-2	18	40.11	722		
Güdüleme	Her Gün	61	43.43	2649.50	339.50	.012
	Haftada 1-2	18	28.36	510.50		
Yargılama	Her Gün	61	38.41	2343	452	.252
	Haftada 1-2	18	45.39	817		
Esneklik	Her Gün	61	39.09	2384.50	493.50	.511
	Haftada 1-2	18	43.08	775.50		
Değerlendirme	Her Gün	61	40.48	2469.50	519.50	.726
	Haftada 1-2	18	38.36	690.50		
Sorgulama	Her Gün	61	39.06	2382.50	491.50	.493
	Haftada 1-2	18	43.19	777.50		
Fırsat Verme	Her Gün	61	39.25	2394	503	.586
	Haftada 1-2	18	42.56	776		
Hayal Kırıklığı	Her Gün	61	39.69	2421	530	.821
	Haftada 1-2	18	41.06	739		

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde öğrenci bağımsızlığını geliştirici ($U=513$, $p>.05$), bütünleştirici ve işbirliğini destekleyici ($U=547$, $p>.05$), yargılayıcı olmayan ($U=452$, $p>.05$), esnek düşünmeye yönlendirici ($U=493.50$, $p>.05$), öz değerlendirmeyi teşvik edici ($U=519.50$, $p>.05$), öğrencilerin sorgulamalarını sağlayıcı ($U=491.50$, $p>.05$), öğrenileni farklı durumlarda uygulamaya fırsat veren ($U=503$, $p>.05$) ve başarısızlık durumunda cesaret verici ($U=530$, $p>.05$) davranışları ile eğitim teknolojisi kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretmenlerin güdüleyici ($U=339.50$, $p<.05$) davranışları ile eğitim teknolojisi kullanım sıklığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Güdüleme davranışının sıra ortalamalarına bakıldığında her gün ($\bar{X}=43.43$) eğitim teknolojisi kullanan öğretmenlerin haftada 1-2 defa ($\bar{X}=28.36$) eğitim teknolojisi kullanan öğretmenlere kıyasla daha fazla öğrencilerini çok yönlü düşünmede sağlam bir temele ve detaylı bilgiye sahip olmaları için güdüledikleri söylenebilir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf-içi eğitim öğretim sürecinde yüksek düzeyde yaratıcılığı destekleyici davranışlar gösterdiği bulunmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin her zaman öğrencileri özgür bir şekilde öğrenmeye cesaretlendirerek bağımsızlıklarını destekledikleri, sınıf-içi eğitim öğretim etkinliklerinde bütünleştirici ve işbirlikli bir öğretim stiline sahip oldukları, öğrencilerin fikirlerini onlar bütünüyle çalışıp açıkça belirleyene kadar yargılamadıkları, öğrencilerini çok yönlü düşünmede sağlam bir temele ve detaylı bilgiye sahip olmaları için güdüledikleri, öğrencilerini esnek düşünebilmeleri için cesaretlendirdikleri, öğrencilerinin önerilerini ve sorularını ciddi bir şekilde ele alarak öğrencilerinin sorgulamalarını

sağladıkları, öğrencilerinin öğrendiklerini farklı durumlarda uygulayabilmesine fırsat verdikleri, öğrencilerinin başarısızlık ve hayal kırıklığı ile baş etmelerini öğrenmeleri için yardım ettikleri ve onları yeni ve alışılmamış şeyleri denemek için cesaretlendirdikleri ve sık sık öğrencilerde öz değerlendirmeyi teşvik ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlerin demokratik ve insancıl tutumlarının öğrencilerin kendilerini geliştirme, akademik ve yaratıcılık becerilerini üst düzeylere çıkarmaları açısından önemli olduğu sonucuna ulaşmış, öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerinin gelişimine destek olan öğretmenlerin aynı zamanda onların akademik olarak gelişimlerini de olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu sebeple çalışmaya katılan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyici davranışlarının yüksek düzeyde olması öğrencilerinin de akademik açıdan daha başarılı olmasını sağlayabilir. Bu durum ileride yapılacak bir çalışmaya konu olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranış gösterme düzeyleri ile medeni durumları, cinsiyetleri, eğitim durumları, okuttukları sınıf düzeyi ve eğitim teknolojisi kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; öğretmenlerin mezun oldukları okul ile yaratıcılığı destekleyici davranış gösterme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, Eğitim Yüksekokulu ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlere göre daha fazla yaratıcılığı destekleyici davranış gösterdiği bulunmuştur. Yenilmez ve Yolcu (2007) öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısının belirlenmesi amacıyla öğretmenlere yönelik olarak yaptıkları çalışmada; cinsiyet, kıdem ve branş değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmazken, öğretmenlerin mezun oldukları kurum açısından öğrencilerde yaratıcı düşünmenin gelişimine katkılarının farklılık gösterdiği; Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin derste yaratıcılığı daha fazla teşvik ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu durum esasî yaklaşımla yetişmiş ve uzun süre öğretmen merkezli eğitimi benimsemiş Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi benimsemekte hala zorlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde gösterdikleri yaratıcılığı destekleyici öğretimsel davranışlar ile öğretmenlerin medeni durumları, cinsiyetleri, kıdemleri, eğitim durumları ve okuttukları sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; sınıf öğretmenlerinin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde gösterdikleri yaratıcılığı destekleyici öğretimsel davranışlar ile öğretmenlerin mezun oldukları okul ve eğitim teknolojisi kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Wood ve Ashfield (2008) etkileşimli tahta kullanımının yaratıcılık üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada eğitimde bilgi teknolojisi kullanımının öğrencilerin yaratıcı tepkilerini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Halsey, Jones ve Lord (2006) ise sosyal olarak dışlanmış gençler üzerinde yaptıkları çalışmada farklı medya ve teknolojilere erişimin öğrenciler ve öğretmenler tarafından yaratıcılığın gelişimiyle ilişkilendirildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular yapılan çalışmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler ve diğer okullardan mezun öğretmenlere kıyasla yargılayıcı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin Eğitim Enstitüsü ve diğer okullardan mezun öğretmenlere kıyasla daha fazla öğrenciler fikirlerini açıkça belirleyene kadar öğrencilerini bekledikleri ve öğrencilerini fikirleri sebebiyle yargılamadıkları söylenebilir.

Her gün eğitim teknolojisi kullanan öğretmenlerin haftada 1-2 defa eğitim teknolojisi kullanan öğretmenlere kıyasla daha fazla öğrencilerini çok yönlü düşünmede sağlam bir temele ve detaylı bilgiye sahip olmaları için güdüledikleri bulunmuştur. Eğitimde eğitim teknolojisi kullanımının, farklı duylara hitap edilmesini sağlayarak öğrencide öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve daha kalıcı bir öğrenmeyi sağladığı bilinmektedir. Çalışmanın sonucunda da bu durumu destekler nitelikte öğrencilerinin sağlam bir temele detaylı bir bilgiye sahip olmasını isteyen öğretmenlerin daha fazla eğitim teknolojisi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları ışığında aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Öğretmenlere yaratıcılık ve yaratıcı geliştirici teknikler konusunda eğitimler verilebilir.
- Eğitim fakültesi ders programlarına yaratıcılık ve yaratıcılığı geliştirici öğretimsel uygulamaları temel alan dersler eklenir.
- Bu çalışma farklı bölgelerde tekrarlanabilir.
- Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyici davranışlarının öğrenciler tarafından değerlendirildiği bir araştırma planlanabilir.

Yapılacak olan nitel çalışmalarla öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyici davranışları derinlemesine araştırılabilir.

Kaynakça

- Akdağ, M. ve Güneş, H. (2003). Öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmasındaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 159-165.
- Aslan, N. ve Cansever, B. A. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 333-340.
- Ataman, A. (1993). Eğitim sürecinde yaratıcılık. Yaratıcılık ve eğitim. *Türk Eğitim Derneği XVII. Eğitim Toplantısı*. http://www.ted.org.tr/pdf/ted_yaraticilik_ve_egitim_ocr.pdf adresinden erişildi.
- Batdal Karaduman, G. (2016). Gelişimin Sihri: Yaratıcılık. Nihal Kuyumcu (Yay. Haz.). *Kuram iyi de sınıfta ne yapalım öğretmen el kitabı*, içinde (s. 163-187). İstanbul: E Yayınları.
- Beghetto, R. A. ve Kaufman, J.C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2014.905247> adresinden erişildi.
- Birişçi, S. ve Karal, H. (2011). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli ortamda materyal tasarlarlarken işbirlikli çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 203-219.
- Dikici, A. (2013). Yaratıcılığı destekleyen ilköğretim öğretmenleri indeksi ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 307-324.
- Doğanay, A. (2009). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. Ahmet Doğanay (Yay. Haz.) *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (s.304-356). Ankara: Pegem Akademi.
- Emir, S., Erdoğan, T. ve Kuyumcu, A. (2007). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri ile sosyo-kültürel özelliklerinin ilişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(1), 78-87.
- Erdoğdu, M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 95-106.
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51.
- Gören Summak, A. E. ve Aydın, Z. (2011). Yaratıcılık ve ulusal eğitim programlarında yaratıcılığa ilişkin araştırmalar. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (1), 362-385.
- Halsey K., Jones M. ve Lord, P. (2006). *What works in stimulating creativity amongst socially excluded young people*. <https://www.nfer.ac.uk/publications/NES01/NES01.pdf> adresinden erişildi
- İlisulu, T. İ. (2013). Yaratıcılığın insan hayatındaki rolü ve önemi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 6-14.
- İşleyen, T. ve Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 199-208.
- Mayesky, M. (2008). *Creative Activities for Young Children*. 9th Ed. New York, NY: Cengage Learning.

- Özen, Y. (2012). Yaratıcı öğrenme. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 3(6), 231-256.
- Öztürk, E. (2001). Yaratıcılık ve Eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(1), 158-164.
- Topoğlu, O. (2015). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: ADÜ örneği. *International Journal of Social Science*, 35(1), 371-383.
- Topuz, B. (2015). *Yaratıcılık Eğitimi ve Kimlik Oluşumunda Oyuncak: Çocukta Yaratıcı Performans ve İnşacı-Ekleme Oyun Yöntemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the classroom: what research says to the teacher*. Washington: National Education Association. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED132593.pdf> adresinden erişildi.
- San, İ. (2002). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: yaratıcı drama. H. Ömer Adıgüzel (Yay. Haz.). *Yaratıcı drama, içinde* (s. 342-363). Ankara: Naturel.
- Soh, K. C. ve Quek, K. S. (2004). Fostering student creativity: which teacher behaviors are helpful? ERAS Conference, 24-26 Kasım 2014, Singapur. <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/14202/1/ERAS-2004-61.pdf> adresinden erişildi.
- Soh, K. (2017). Fostering student creativity through teacher behaviors. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 58-66.
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı ve ana sınıfı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kılıç, A. F. (2017). Öğretmenlerin yaratıcı düşünceyi destekleme davranışlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 87-115.
- Koray, Ö. (2004). Fen eğitiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 40, 580-599.
- Wood, R. ve Ashfield, J. (2008). The use of the interactive whiteboard for creative teaching and learning in literacy and mathematics: a case study. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 84-96.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.

Extended Summary

Purpose and Significance

In the educational process, the demonstration of creativity-fostering behaviors in the classroom activities of teachers, the main actors in the creation and development of creativity, is important in that we are able to reach the creative generation we need. In this case, the responsibility of the planner and practitioner classroom teachers of the classroom teaching process, which is often the first contact the student has with the school, is great. It is thought that research on the level of creativity fostering behaviors of class teachers will contribute to the field writing and research is planned.

Methodology

In this study survey methods is used. The study group of the study is composed of 80 class teachers selected randomly from among the teachers who are working in the province of Onikişubat in Kahramanmaraş province in the academic year of 2016-2017. Teacher Information Form which was developed by researchers to collect the demographic characteristics of teachers and "Creativity Fostering Teacher Index Scale" which was developed by Soh (2000) and adapted to Turkish by Dikici (2013) was used as data collection tool in the research. Analysis of the data was made using the SPSS 22.0 package program. Independent samples T test, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H test were used in the analysis of the data in addition to arithmetic mean, frequency and standard deviation.

Results

As a result of the research, the class teachers who participated in the research showed high level creativity supportive behaviors in the classroom teaching process, while there was no significant difference between the teachers' level of creativity supporting behavior and marital status, sex, education status, grade level and education technology usage frequency. It is found that there is a significant difference between the level of teachers' attending school and the level of creativity fostering behaviors and that there is a significant difference between the creativity supportive behaviors of classroom teachers in the classroom teaching process and the frequency of use of school and education technology in which teachers graduate.

Discussion and Conclusions

Teachers who participated in the research were found to have a high level of creativity supportive behaviors. Teachers' creativity-supporting behaviors can be more successful in terms of academic achievement. This may be the subject of a future study. It has been found that the teachers who graduated from the School of Education and the Faculty of Education show more creativity supportive behaviors than the teachers who graduated from the Education Institute. This can be interpreted as the fact that the teachers of the Graduate School of Education who have trained through the esoteric approach and have adopted teacher-centered education for a long time are still difficult to adopt student-centered education. Teachers who have graduated from the Faculty of Education have reached the conclusion that they are not judgmental compared to teachers graduated from the Institute of Education and teachers graduated from other schools. In this case, it can be said that the teachers who graduated from the Faculty of Education do not judge their students because of their opinions and they wait for their students until they explicitly specify their ideas more than the Education Institute and other school graduates. It is known that the use of educational technology in education facilitates learning in the student by making it appeal to different senses and provides a more permanent learning. As a result of the research, it supports the situation, and the result is that teachers who want to have a detailed knowledge of their students have more education technology.