



Öğretmen Kişilik Özelliklerinin Öğrenci Yaratıcılığı Gelişimine Etkisi

Feyzullah Şahin ¹

Öz

Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmek bir takım tekniklerin yanı sıra ilgi, değer tutum ve davranışları ile de onlara model olurlar. Bu çalışmanın genel amacı, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri gelişimine etkisinin incelenmesidir. Çalışma, ilkokul öğretmen ve öğrencileri ile sürdürülmüştür. Veri toplama aracı olarak, Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi, sınıf içi gözlem formu ve iraksak düşünme görevi kullanılmıştır. Çalışma sonucu, deneyimlere açıklık kişilik özelliğini yüksek düzeyde sergileyen öğretmenin söz konusu özelliği daha düşük düzeydeki meslektaşından sınıf içi yaratıcılığı destekleyici davranışları anlamlı olarak yüksek düzeyde sergilediği saptanmıştır. Sınıfında bulunan öğrencilerin de yaratıcılık puanlarının anlamlı olarak yüksek çıktığı belirlenmiştir. Uyumluluk ve duygusal dengesizlik kişilik özelliklerinde yapılan karşılaştırmalarda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır.

Anahtar Kelimeler

Yaratıcılığı yansıtıcı davranış
Yaratıcı düşünme
Sınıf öğretmeni
Kişilik özellikleri
Deneyimlere açıklık

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 31.10.2019

Kabul Tarihi: 03.06.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 17.08.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.9154

Giriş

Yaratıcılığın önemine dair artan bir anlayış, doğası hakkında daha fazla araştırma yapılması ve eğitimsel müdahalelere yanıt verme olasılığının incelenmesine vurgu yapılmasına neden olmuştur. Bu konunun incelendiği özellikle dört çalışma öne çıkmaktadır. İlki, Torrance (1972) çalışmasıdır. Araştırmacı, 142 çalışmayı inceledi ve analize dahil edilen çalışmaların büyük çoğunluğunun katılımcıların yaratıcılığını artırdığını saptadı. Diğer üç çalışma ise Rose ve Lin (1984), Scott, Leritz ve Mumford (2004) ve Ma (2006) tarafından düzenlenmiş olan meta – analiz araştırmalarıdır. Söz konusu üç araştırmada ise yaratıcılık eğitimlerinin ilk çalışmada orta, diğer ikisinde ise büyük etki boyutu ortaya çıkardığı saptanmıştır.

Yaratıcılığın doğası ve gelişimine bakış açısı ağırlıklı olarak etkileşime dayalı olduğu yönündedir (Esquivel, 1995). Bu hümanist-gelişimsel bakış açısı yaratıcılığın felsefi temelinden kaynaklanıyor gibi görünmektedir. Yaratıcılık eğitimlerinin kökenlerinin Osborn'un 1953 yılındaki çalışmalarıyla başladığı varsayılır (Meinel, Wagner, Baccarella ve Voigt, 2019). Günümüzden 20 yıl önce yapılan bir derleme çalışmada ise 172 farklı teknikten bahsedilmektedir (Smith, 1998). Hangi teknik tercih edilirse edilsin yaratıcılık eğitimleri temel müfredat içerisinde gömülü olarak veya ayrı bir kurs olarak sürdürülebilir (Scott vd., 2004). Sınıf içi uygulamalar ve bu uygulamaların birincil sorumlusu olan öğretmenler ise yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde başat aktörlerdir.

¹ Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, feyzullahsahin@duzce.edu.tr

Sınıf içi yaratıcılığı yansıtıcı uygulamalar

Öğretmenlerin, genel bir sınıf ortamında öğrenci yaratıcılığını etkileri sinerji oluşturan iki farklı biçimde desteklediği görülmektedir. İlk olarak, öğrenci yaratıcılık sorgulama – keşfetme veya problem bulma – problem çözme yaklaşımları kapsamındaki doğrudan veya dolaylı bir öğretim yöntemi veya stratejisi olarak gelişimi teşvik edilebilir (Örneğin; Davis ve Rimm, 2004). İkincisi öğretmenlerin sosyo – duygusal etkileşimleri esnasında öğrencilerine duyuşsal–davranışsal olarak model olmaları aracılığıyla (Cropley, 1997, 2006; Little, Kearney ve Britner, 2010; Soh, 2017). Öğretmenlerin eylem ve tepkileri öğrencilerinin yaratıcı çabası, ürünleri veya kişisel eğilimlerinin onaylandığının göstergesidir (Heck, 1978; Soh, 2000). Öğrenciler ise öğretmenlerinden gelen öneri, öğüt, yönlendirme ve yardımlar ile öğrenme durumlarını düzenlemektedir (Bisland, 2001). Bu durum, özellikle küçük yaş gruplarında daha fazla önem kazanmaktadır (Runco, 2007).

Birtakım araştırma bulguları öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesinde en önemli etmenin öğretmenler olduğuna işaret etmektedir (Amabile, Hennessey ve Grossman, 1986; Fryer ve Colling, 1991; Kim ve Schallert, 2011; Torrance, Tan ve Allman, 1970). Bu kapsamda, “Sınıf ortamındaki hangi davranışlar yaratıcılığı destekler?” sorusu ise yanıt verilmesi gereken önemli ve sınırlarının belirlenmesi bir o kadar da güç olan bir problem durumudur. Bunun temel nedenlerinden birisi ilgili alanyazının oldukça geniş, zengin ve dağınık durumda olmasıdır (Örneğin; Amabile, 1989; Beghetto ve Kaufman, 2014; Cropley, 1997, 2006; Lubart, 1994; Piirto, 2011). Alan yazına göz atıldığında, öncü araştırmacılar Torrance (1965, aktaran Esquivel, 1995) yaratıcı davranışın sınıf içinde ödüllendirilmesine işaret etmiştir. Bu kapsamda da sıra dışı yanıt ve fikirlere saygı duyulması, öğrencilere fikirlerine saygı duyulduğunun hissettirilmesi, ara sıra öğrencilerin pratik yapmak için bir şeyler yapmasını ve sebeplerle sonuçlarının değerlendirilmesinde bağlantı kurmalarını sağlamalarına dikkat çekmiştir. En kapsamlı çalışmalardan birisi de Cropley (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, sınıfta yaratıcılığı teşvik eden öğretmenlerin öğrencileri bağımsız öğrenmeye teşvik etme, işbirlikçi olma, sosyal olarak bütünleştirici bir öğretim tarzı kullanma, öğrencileri gerçek bilgiyi uzmanlaşmaya motive etme, öğrenci fikirlerini yargılamayı geciktirme, esnek düşünmeyi teşvik etme, öz-değerlendirmeyi teşvik etme, öğrenci önerilerini ve sorularını ciddiye alma, öğrencilere fırsatlar sunma ve öğrencilerin hayal kırıklığı ve başarısızlıkla baş etmeyi öğrenmelerine yardımcı olma davranışlarını daha çok tercih ettiğini belirtmiştir. Örnek olarak verilen bu iki çalışmada öğretmenlerin geniş bir uygulama alanı içerisinde birtakım sorumlulukları olduğu yorumuna varılabilir.

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri gelişim sürecinde önemli değişkenlerden birisi de etkinliklere katılım düzeyidir (Ma, 2004). Bu konu, sınırlı sayıda çalışmada incelenmiştir. Örneğin, Aljughaiman ve Mowrer-Reynolds (2005) öz-değerlendirme yöntemi kullanarak veri topladıkları bir çalışmada ilkökul öğretmenlerinin %75’inin yaratıcılığı geliştirmek için çoklu metot kullandıklarını beyan ettiklerini belirlemiştir. Schacter, Thum ve Zifkin (2006) 48 sınıf öğretmenini 437 saat gözlemledikleri bir çalışmada ise öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici davranışları ortalama olarak sekiz derste bir gibi oldukça kısıtlı düzeyde kullandıklarını saptamıştır.

Kişilik Özellikleri

Öğretmenlerin kişilik özellikleri sınıf içi yaratıcılığı destekleyici davranışları belirleyen önemli etmenlerden birisidir. McCrae ve Costa (1997) Beş Faktör Modele (BFM) göre sınıflandırılan kişilik faktörleriyle yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. BFM, insan kişiliğinin beş temel özelliğini deneyime açıklık, uyumluluk, duygusal dengesizlik, sorumluluk ve dışa dönüklük olarak sınıflandırır. Bilimsel ve sanatsal yaratıcılık üzerine yapılan 83 çalışmayı içeren bir meta-analiz çalışmada, yaratıcılık ile dışa dönüklük ile deneyimlere açıklık ve duygusal dengesizlik arasında pozitif, uyumluluk ve sorumluluk arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Feist, 1998).

Soldz ve Vaillant’ın (1999), 163 erkek üzerinde yaptığı 45 yıl süren boylamsal çalışmada ise yaratıcılık ile deneyime açıklık arasında pozitif ($r = 0.40$), uyumluluk ile negatif bir ilişki belirlenmiştir ($r = -0.27$). Öğretmenin yaratıcı kişilik özelliği ile yaratıcılık geliştirici davranış arasındaki ilişki sınırlı sayıda çalışmada incelenmiştir.

Bu çalışmalardan ilki, Chan ve Yuen'in (2014) ilkokul öğretmenleri ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmadır. Yaratıcılık Destekleyici Öğretmen Endeksi (YDÖE) alt boyut puanlarının tamamı ile Kişilik Özellikleri Ölçeği puanları arasında anlamlı ve pozitif korelasyonlar saptanmıştır ($r=.19 - .35$, $p<.01$). Lee ve Kemple (2014) ise YDÖE ile deneyimlere açıklık kişilik özelliği ve Yaratıcı Davranış Ölçeği puanları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler belirlemişlerdir ($r=.38$ ve 31 $p<.01$).

Yaratıcı düşünme öğrenilebilen ve geliştirilebilen yeteneklerdir (Sak ve Oz, 2010). Öğretmenler giriş bölümünde belirtilen yaratıcılığı destekleyici tutum ve davranışların sergilenmesinde önemli rollere sahiptirler. Öğretmenler tarafından sergilenen açık veya içe dönük davranışlar onların kişilik yapılarına göre tutarlı biçimde farklılaşabilir. Öğretmenlerin kişilik yapısı ve yaratıcılığı destekleyici sınıf içi uygulamalar arasındaki ilişki sınırlı sayıda çalışmada incelenmiştir (Chan ve Yuen, 2014). Bu noktadan hareketle bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın genel amacı, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri gelişimine etkisinin belirlenmesidir. Çalışmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin sınıf içi yaratıcılığı destekleyici davranışları sergileme düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin kişilik özelliklerine göre öğrencilerin yaratıcılıkları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu tip araştırmalarda araştırmacının ölçümü amaçlanan değişken üzerinde herhangi bir müdahalesi öngörülmemektedir. Amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak, mevcut durum olduğu gibi belirlemektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Çalışmada, öğretmenlerin kişilik özelliklerine bağlı sergilenen davranışların öğrenci yaratıcı düşünme becerisi gelişimine etkisinin belirlenmesi amaçlandığı ve araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadığı için bu model tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmada, katılımcıları belirlemek için ölçüt temelli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçlı örnekleme stratejisi, araştırma sorularına yanıt bulabilmek için gerekli önceden belirlenmiş bir dizi ölçüte uyan katılımcıların seçilmesine olanak sağlamaktadır (LeCompte, Preissle ve Tesch, 1993, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada gözlemlenecek davranışları sergileme olasılığı yüksek olan öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Bunun amacı kişilik özellikleri bakımından en yüksek ve en düşük seviyede gözlemlenecek davranışlara sahip adayların belirlenmesidir. Sınırlı araştırma olanakları nedeniyle, bu çalışma deneyime açıklık, uyumluluk ve duygusal dengesizlik kişilik özellikleriyle sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda, katılımcı öğretmenlerin seçiminde iki aşamalı bir uygulama gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada, Düzce İlinde çalışan bir sonraki sene ikinci sınıfta derslere girecek olan 100 sınıf öğretmeninden kişilik özelliklerine ilişkin ölçüm yapılmıştır. İkinci sınıf öğretmenleri, öğretmen/ okul –öğrenci arası etkileşimin yenice oluşması ve okuma–yazma becerilerinin yeni kazandırıldığı bir aşama olması nedeniyle tercih edilmiştir. Öğretmenlerin 54'ü (%54) erkek, 46'sı (%46) kadındır ve 89'u lisans (%89), 11'i (%11) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 5'i (5%) 4 yıl veya az, 17'si (17%) 5–8 yıl arası, 13'ü (13%) 9–12 yıl, 23'ü (23%) 13–18 yıl ve 42'si 19 yıl veya daha uzun süredir sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadırlar. Söz konusu grubun deneyimlere açıklık, uyumluluk ve duygusal dengesizlik puanları aritmetik ortalamaları sırası ile 6.25 ± 1.19 (Minumum–maksimum: 1–8), $\bar{X}=5.14 \pm 1.08$ (Minumum–maksimum: 1–9), ve $\bar{X}=3.22 \pm 1.05$ (Minumum–maksimum: 1–7) olarak hesaplanmıştır.

İkinci aşamada ise öğretmen grup içinde her üç kişilik özelliğinin her birisine göre en yüksek ile en düşük puana sahip toplamda altı öğretmen belirlenmiştir. Bu öğretmenler, mevcut sınıflarının birinci sınıf derslerini bir yıl boyunca kendileri sürdürmüş olduğu saptanmıştır (sınıfı başka öğretmenlerden devir almamışlardır) ve öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur (Erkek: 3, Kadın: 3). Mesleki deneyimleri ise 1'i 9-12, 2'si 13-18 ve 2'si ise 19 yıl veya daha uzun süre olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin puanları; deneyimlere açıklık için en düşük ve en yüksek puan 4.12 and 7.00 (Diğer puan aritmetik ortalamaları, sırasıyla, uyumluluk 3.22 ve 5.22; duygusal dengesizlik 3.00 ve 3.86), uyumluluk 4.44 ve 7.00 (deneyimlere açıklık 3.38 ve 5.25; duygusal dengesizlik, 3.14 ve 2.43), duygusal dengesizlik ise 1.57 ve 6.14 (Deneyimlere açıklık: 4.88 ve 6.22; uyumluluk, 2.24 ve 4.56).

İkinci aşamada seçilen öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrenciler veri toplama havuzuna dahil edilmiştir. Toplamda 141 (Erkek: 73, Kadın: 68) öğrencinin bulunduğu üç farklı sınıfta gözlem gerçekleştirilmiştir. Sınıf mevcutları 21-26 ($\bar{X}=23.50$) aralığındadır. Çalışma kapsamında veri toplanacak öğrenciler belirlenirken de amaçlı örneklem yöntemi uygulanmıştır. Ölçüt olarak, özel eğitim kapsamında tanılanmış veya öğretmenin görüşüne göre tanılanmaya aday olanlar (zihinsel engel, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, üstün zeka...), okul dışı zamanlarda sanat veya müzik alanında yaratıcılığını destekleyici ilave bir etkinliğe katılanlar, mevcut sınıfına bu sene yeni kayıt olmuş olan öğrenciler gibi farklılaşan eğitsel ihtiyaçlara sahip olanlar ile yaratıcı düşünme becerilerini etkileyebilecek ilave bilgi ve beceriler edinen öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir. Ölçütlere uyan ve hem ön test hem de son test verisi toplanan toplamda 100 (Erkek: 48, Kadın: 52) öğrenciden dönen veriler ile analizler sürdürülmüştür. Araştırmanın sürdürüldüğü okullar kamu bünyesinde hizmet veren Düzce İl Merkezinde yer alan sınıfların fiziksel yapısı ve donanımı benzer olan okullardır. Okullarda, öğretmenlerin izlediği programlar da oldukça benzerdir.

Veri Toplama Araçları

Sıfırlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)

SDKT, Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından BFM kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Ölçek, birbirine zıt sıfat çiftlerine dayalı 40 maddeden oluşmaktadır. Maddeler "1" (kesinlikle katılmıyorum) ve "7" (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen 7'li Likert kullanılarak puanlanmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda deneyime açıklık, uyumluluk, duygusal dengesizlik, sorumluluk ve dışa dönüklük olarak isimlendirilen beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Beş faktör ölçeğin toplam varyansının %52.63'nü açıklamaktadır. SDKT'nin güvenirlik çalışmasında, her bir alt ölçek için testin tekrarı yöntemi ile elde edilen güvenirlik katsayıları .68 - .86 aralığındadır. Bu çalışmada ise Cronbach alfa değerleri deneyimlere açıklık .83, uyumluluk .87, ve duygusal dengesizlik .79 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlardan elde edilecek puanlar deneyime açıklık için 8-56, uyumluluk 9-63 ve duygusal dengesizlik 7-49 aralığında yer almaktadır. Yüksek puanlar, ilgili özelliklerin daha yoğun bir düzeyde görüldüğü anlamına geliyordu. Bu çalışmada elde edilen puanların aritmetik ortalaması deneyime açıklık için 8.56, uyumluluk 9.63 ve duygusal dengesizlik 7.49 olarak hesaplanmıştır.

Yaratıcı Görev

Öğrencilerin şekilsel yaratıcılık düzeyinin belirlenmesi için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel Form B etkinlikleri arasında yer alan daireler etkinliği kullanılmıştır. Bu etkinlikte deneklerden tamamlanmamış daireleri çizerek tamamlaması beklenir (Torrance, 1990). Katılımcılardan tamamlayabildiği kadar çok daire çizmesi istenilir. TYDT uygulama kılavuzu dikkate alınarak, etkinliği tamamlaması için 10 dakika süre verilmiştir.

Bu çalışmada, öğrenci yanıtları akıcılık, esneklik ve yaratıcılık index alt boyutları ile puanlanmıştır. Akıcılık, bir maddeye verilen doğru yanıtların sayısıdır. Esneklik ise bir maddeye verilen yanıtların kategori sayısıdır. Yaratıcılık index puanı hesaplanmasında Snyder, Mitchell, Bossomaier ve Pallier (2004, s. 416) tarafından geliştirilmiş olan $CI = \log_2\{(1 + u1) (1 + u2) \dots (1 + uc)\}$ formülü kullanılmıştır. Puanlama araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Test puanlarının güvenilirlik düzeyini belirlemek için değerlendirmeler arası tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Toplam 200 değerlendirme kağıdı arasından 30'u ön testten, 30'u son testten olmak üzere 60 kağıt rastgele seçilerek tekrardan puanlanmıştır. Puanlamalar arası güvenilirlik katsayısı akıcılık .99, esneklik .92 ve yaratıcılık indeksi .84 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanısıra Cronbach'ın Alpha iç tutarlılık katsayısı değerleri de ön test .85, son test .84 olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir (George ve Mallery, 2010).

Gözlem Formu

Öğretmenlerin sınıf içi yaratıcılığı destekleyici davranış düzeyleri araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla belirlenmiştir. Söz konusu form, Cropley (1997) bakış açısına dayalı olarak Soh (2000) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uzun form Dikici (2011) tarafından ve Türk örneklem grubu da içeren kısa formu Dikici ve Soh (2015) tarafından uyarlanmış olan çalışmadan faydalanılarak oluşturulmuştur. Kısa formda yer alan ve uzun formu en yüksek düzeyde temsil ettiği belirlenen her bir alt boyuta ilişkin birer madde olmak üzere 9 madde seçilmiştir. Daha sonra, bu maddeler performans ifadelerine dönüştürülmüştür. İki uzmandan görüş alınmış, onaylarından sonra gözlem formu olarak kullanılmıştır.

Gözlemler, 13 yıllık sınıf öğretmenliği deneyimi olan ve yüksek lisansını sürdüren bir öğretmen tarafından, 15 Ekim–15 Aralık 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda; 6 öğretmenin her birisi 12 hafta süresince haftada bir gün bir ders süresince gözlenmiştir. Gözlemler, haftanın farklı günlerinde ve dersin farklı saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Toplamda 72 saatlik ders gözlem gerçekleştirilmiştir (24 Türkçe, 30 Matematik, 12 Hayat Bilgisi ve 6 Fen Bilgisi). Gözlemler, Milli Eğitim Bakanlığınca çerçevesi belirlenmiş olan rutin ders içerikleri kapsamında sürdürülmüştür. Gözlemci, en arka boş sıraya oturarak ders boyu gözlediklerini forma işlemiştir. Gözlem esnasında açıkça gözlenemediği düşünülen veya hangi bağlamda yapıldığına tereddüt edilen davranışlar, ders esnasında not alınmıştır. Ders bitimindeki teneffüste de öğretmenle konu görüşülerek nihai karara varılarak forma işlenmiştir. Böylece, gözlem iç güvenliğinin artırılması hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Gözlem formunun puanlama ölçütü 0 ve 1 olarak belirlenmiştir. Bir ders boyunca formda yer alan davranışın her bir sergilenmesinde "1", aksi durumda "0" puan verilmiştir. Daha sonra, gözlemlerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Tablo 1'de yer alan davranışlar, performans ifadesi olarak şu şekilde yer almıştır: "1-Anlatılan konuların detaylı olarak araştırılması için fırsat verir", "2-Grup çalışmasına fırsat verir"... "9- Öğrencisi olumsuz bir deneyim yaşadığında sorunun üstesinden gelmesi için öğrencisini cesaretlendirir".

Verilerin Analizi

Analizler öncesinde verilerde kayıp değer ve normallik varsayımı incelenmiştir. Eksik girilen bir değer saptanamamıştır, çarpıklık ve basıklık katsayısı incelendiğinde ise dağılımın normallik koşullarını karşılamadığı belirlenmiştir. Bunun üzerine analizlerde non-parametrik tekniklerin uygulanmasına kararına varılmıştır. Gruplar arasındaki farkları belirlemek için Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıra Testi uygulanmıştır. Çalışma verileri, Sosyal Bilimler için İstatistiksel Paket (SPSS) bilgisayar programı versiyon 23.0 yardımı ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Çalışmada, ilk önce “Öğretmenlerin sınıf içi yaratıcılığı destekleyici davranışları sergileme düzeyi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin sergilediği davranışların frekans ve yüzdeleri hazırlanmıştır. Sonuçlar Tablo 1’de aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Sınıf içi Yaratıcılığı Destekleyici Davranış Sergilenme Düzeyi

Davranışlar	1		2		3		4		5		6		Genel	
	\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd
1.Anlatılan konuların detaylı olarak araştırılması için fırsat verme	4.42	1.00	3.17	1.19	4.08	1.311	3.17	1.34	3.58	2.07	3.67	1.37	3.68	1.44
2.Grup çalışmasına fırsat verme	3.67	.89	2.83	.58	3.58	.52	3.25	.75	3.0/8	.90	3.58	.79	3.33	.79
3.Temel bilgi ve becerileri tam öğrenmenin önemini vurgulama	4.33	1.30	3.17	.84	3.75	1.36	3.83	1.27	4.33	1.56	3.50	.67	3.82	1.24
4.Öğrencileri daha fazla düşünmeye teşvik etmek için soru sorma	3.08	1.38	2.08	1.38	2.50	.52	1.92	.90	2.25	1.06	3.33	.99	2.47	1.19
5.İlgisiz dahi olsa öğrenciyi soru sorması için cesaretlendirme	3.17	1.03	2.50	1.00	3.50	1.00	3.00	1.35	3.00	.95	3.17	1.03	3.06	1.07
6.Öğrencilere güçlü ve zayıf yönlerini sınıfta paylaşması için fırsat verme	3.58	1.73	2.67	1.72	4.00	1.76	2.67	1.07	3.58	1.56	3.25	1.29	3.29	1.57
7.Öğrenci sorularını dikkatli biçimde dinleme	4.42	.90	2.75	.96	4.25	1.42	3.17	1.12	4.58	1.24	3.58	.90	3.79	1.27
8.Öğrenciler yeni öğrendikleri bir şeyi farklı bir amaçla kullandıklarında pekiştirme	2.25	1.42	1.67	.89	2.42	.52	3.08	1.16	1.75	1.06	2.92	.79	2.35	1.12
9.Öğrencinin olumsuz bir deneyim yaşadığında sorunun üstesinden gelmesi için cesaretlendirme	1.33	.89	1.00	.43	1.67	.98	1.67	.98	.83	.56	2.42	.67	1.49	.92
Genel ortalama	30.25	5.26	21.83	5.83	29.75	4.14	25.75	4.92	27.00	5.36	29.42	3.12	2.59 27.10	1.18 5.70

Not: 1= Deneyimlere açıklığı yüksek, 2= Deneyimlere açıklığı düşük, 3= Uyumluluğu yüksek, 4= Uyumluluğu düşük, 5= Duygusal dengesizliği yüksek, 6= Duygusal dengesizliği düşük.

Sınıf içerisinde her bir derste ortalama olarak öğrencinin yaratıcılığını beslemek amacıyla 27.10±5.70 defa uyarın sunulmaktadır. Yaratıcılığı destekleyici uyarıları en fazla deneyimlere açıklık kişilik özelliğinde yüksek puanı alan öğretmen ($\bar{X}=30.25\pm5.56$), en az uyarıyı da bu kişilik özelliği düşük olan meslektaşları sunmaktadır ($\bar{X}=21.83\pm5.83$). Öğretmenler her bir uyarıyı ortalama olarak 2.59±1.18 defa sergilemektedir. Uyarılardan en fazla “*Temel bilgi ve becerileri tam öğrenmenin önemini vurgulama*” ($\bar{X}=3.82\pm1.24$), en az ise “*Öğrencinin olumsuz bir deneyim yaşadığında sorunun üstesinden gelmesi için cesaretlendirme*” ile ilgili davranış kapsamında verilmektedir ($\bar{X}=1.49\pm.92$). Bir başka ifadeyle, en fazla uyarı motivasyon, en az uyarı ise hayal kırıklığı ile baş etme boyutunda görülmektedir. Çalışmada “Öğretmenlerin kişilik özelliklerine göre öğrencilerin yaratıcılıkları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır” sorusuna da yanıt aranmıştır. Bu bağlamda öncelikle, dönem başında ve sonunda öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 2. Dönem Başı Öğrenci Puanları Mann Whitney U Testi Tablosu

Öğrenci yaratıcılık puanları	Öğrenciler	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Akıcılık	Deneyimlere açıklığı yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	20.34	325.50	114.50	.202
	Deneyimlere açıklığı düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	19	16.03	3604.50		
	Uyumluluğu yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	17.00	272.00	104.00	.516
	Uyumluluğu düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	15	14.93	224.00		
	Duygusal dengesizliği yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	17.75	284.00	140.00	.889
	Duygusal dengesizliği düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	18	17.28	311.00		
Esneklik	Deneyimlere açıklığı yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	18.59	297.50	142.50	.727
	Deneyimlere açıklığı düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	19	17.50	332.50		
	Uyumluluğu yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	18.00	288.00	88.00	.174
	Uyumluluğu düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	15	13.87	208.00		
	Duygusal dengesizliği yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	18.44	295.00	129.00	.592
	Duygusal dengesizliği düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	18	16.67	300.00		
Yaratıcılık indeks	Deneyimlere açıklığı yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	19.75	316.00	124.00	.349
	Deneyimlere açıklığı düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	19	16.53	314.00		
	Uyumluluğu yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	17.63	282.00	94.00	.302
	Uyumluluğu düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	15	14.27	214.00		
	Duygusal dengesizliği yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	18.41	294.50	129.50	.616
	Duygusal dengesizliği düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	18	16.69	300.50		

Tablo 3. Dönem Sonu Öğrenci Mann Whitney U Test Puanları Tablosu

Öğrenci yaratıcılık puanları	Öğrenciler	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Akıcılık	Deneyimlere açıklığı yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	25.31	405.00	35.00	.000 ^a
	Deneyimlere açıklığı düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	19	11.84	225.00		
	Uyumluluğu yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	18.28	292.50	83.50	.138
	Uyumluluğu düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	15	13.57	203.50		
	Duygusal dengesizliği yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	15.25	244.00	108.00	.204
	Duygusal dengesizliği düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	18	19.50	351.00		
Esneklik	Deneyimlere açıklığı yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	24.00	384.00	56.00	.001 ^a
	Deneyimlere açıklığı düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	19	12.95	246.00		
	Uyumluluğu yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	17.13	274.00	102.00	.425
	Uyumluluğu düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	15	14.80	222.00		
	Duygusal dengesizliği yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	18.00	288.00	136.00	.766
	Duygusal dengesizliği düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	18	17.06	307.00		
Yaratıcılık indeks	Deneyimlere açıklığı yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	25.50	408.00	32.00	.000 ^a
	Deneyimlere açıklığı düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	19	11.68	222.00		
	Uyumluluğu yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	17.59	281.50	94.50	.312
	Uyumluluğu düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	15	14.30	214.50		
	Duygusal dengesizliği yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	16	16.72	267.50	131.50	.664
	Duygusal dengesizliği düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	18	18.19	327.50		

^a $p < 0.01$

Tablo 2'den görüleceği üzere dönem başında öğretmen kişilik özelliklerine göre öğrenci yaratıcılık alt puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır (Sırasıyla; $U = 114.50, 104.00, 140.00, 142.50, 88.00, 129.00, 124.00, 94.00$ ve 129.50 , $p > 0.05$). Bu sonuca göre öğrenci yaratıcılık puanları öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranışları öncesi benzer düzeyde olduğu yorumuna varılabilir. Tablo 3'e göz atıldığında, dönem sonunda deneyimlere açık puanları yüksek olan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyici davranışları sonrası öğrencilerin akıcılık, esneklik ve yaratıcılık indeks puanları orta düzey ve anlamlı olarak akranlarından yüksek çıkmıştır (Sırasıyla, $U = 35.00, 56.00, 32.00$, $z = -3.917, -3.344$ ve -3.981 , $p = 0.01$, $d = 0.66, 0.56$ ve 0.67). Söz konusu öğrencilerin sıra ortalaması da 25.31, 24.00 ve 25.50 olarak daha yüksek belirlenmiştir. Diğer gruplarda yer alan öğrencilerin puanları akranları ile karşılaştırıldığında ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (Sırasıyla; $U = 83.50, 108.00, 102.00, 136.00, 94.50$ ve 131.50 , $p > 0.05$).

Tablo 4. Öğrenci Yaratıcılık Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Yaratıcılık puanları	Öğrenci grupları	Ön-test Son-test ^a	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	z	p
Akıcılık	Deneyimlere açıklığı yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	2	2.50	5.00	-3.285	.001 ^b
		Pozitif sıra	14	9.36	131.00		
		Eşit	0				
	Deneyimlere açıklığı düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	5	10.70	53.50	-1.722	.085
		Pozitif sıra	14	9.75	136.50		
		Eşit	0				
	Uyumluluğu yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negative rank	1	5.92	35.50	-.903	.366
		Positive rank	13	6.10	30.50		
		Equal	2				
	Uyumluluğu düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	3	6.67	20.00	-.782	.403
		Pozitif sıra	11	7.73	85.00		
		Eşit	1				
	Duygusal dengesizliği yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	6	8.08	48.50	-.214	.830
		Pozitif sıra	7	6.07	42.50		
		Eşit	3				
	Duygusal dengesizliği düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	4	6.38	25.50	-1.251	.172
		Pozitif sıra	12	9.21	110.50		
		Eşit	2				
Esneklik	Deneyimlere açıklığı yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	1	5.00	5.00	-2.804	.005 ^b
		Pozitif sıra	11	6.64	73.00		
		Eşit	4				
	Deneyimlere açıklığı düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	8	5.00	40.00	-1.387	.166
		Pozitif sıra	2	7.50	15.00		
		Eşit	9				
	Uyumluluğu yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	6	5.92	35.50	-.237	.813
		Pozitif sıra	5	6.10	30.50		
		Eşit	5				
	Uyumluluğu düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	1	2.50	2.50	-1.000	.317
		Pozitif sıra	3	2.50	7.50		
		Eşit	11				
	Duygusal dengesizliği yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	4	3.50	14.00	-.816	.414
		Pozitif sıra	2	3.50	7.00		
		Eşit	10				
	Duygusal dengesizliği düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	5	6.00	30.00	-.277	.782
		Pozitif sıra	5	5.00	25.00		
		Eşit	8				
Yaratıcılık indeksi	Deneyimlere açıklığı yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	2	2.00	4.00	-3.311	.001 ^b
		Pozitif sıra	14	9.43	132.00		
		Eşit	0				
	Deneyimlere açıklığı düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	8	10.13	81.00	-.213	.831
		Pozitif sıra	9	8.00	72.00		
		Eşit	2				
	Uyumluluğu yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	8	6.06	48.50	-1.009	.313
		Pozitif sıra	8	10.94	87.50		
		Eşit	0				
	Uyumluluğu düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	3	6.00	18.00	-.588	.556
		Pozitif sıra	11	7.91	87.00		
		Eşit	1				
	Duygusal dengesizliği yüksek olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	9	6.56	59.00	-.944	.345
		Pozitif sıra	4	8.00	32.00		
		Eşit	3				
	Duygusal dengesizliği düşük olan öğretmenlerin sınıfındakiler	Negatif sıra	6	11.00	66.00	-.500	.617
		Pozitif sıra	11	7.91	87.00		
		Eşit	1				

^aNegatif sıralar temeline dayalı.^bp<0.05.

Tablo 4'ten görüleceği üzere Wilcoxon İşaretli Sıra Testi sonuçları deneyimlere açıklık puanı daha yüksek olan öğretmenin sınıfında bulunan öğrenci yaratıcılık alt puanları lehine orta ve yüksek düzeyde anlamlı olarak farklılaşmaktadır (Sırasıyla, $z = -3.285, -2.804$ ve $-3.311, p = 0.005, d = 0.82, 0.70, 0.83$). Fark çıkan grupların sıra toplamalarına göz atıldığında farkın pozitif sıralar lehine olduğu saptanmıştır. Yani, sınıfında yaratıcılığı destekleyici davranışları daha fazla sergileyen öğretmenler lehinedir. Diğer öğrencilerin yaratıcılık alt puanları incelendiğinde ise gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır (Sırasıyla, $z = -1.722, -0.903, -0.782, -0.214, -1.251, -1.387, -0.237, -1.000, -0.816, -0.277, -0.213, -1.009, -0.588, -0.944$ ve $-0.500, p > 0.05$).

Tartışma

Çalışma kapsamında öncelikle, BFM modeline göre deneyimlere açıklık, uyumluluk ve duygusal dengesizlik özelliklerine yüksek veya düşük düzeyde sahip olan öğretmenler saptanmıştır. Daha sonra, bu öğretmenlerin sınıflarında yaratıcılığı destekleyici davranışlara başvuru düzeyleri ve bu davranışların öğrenci yaratıcı düşünme becerisi gelişimine etkisi incelenmiştir.

Çalışma sonuçları, deneyimlere açıklık kişilik özelliği yüksek olan öğretmenin yaratıcılığı destekleyici davranışları bu özelliği düşük düzeyde olan meslektaşına göre yüksek düzeyde sergilediğine işaret etmektedir. Sınıf içi gözlem sonuçları söz konusu kişilik özelliğini daha yüksek düzeyde sergileyen öğretmenlerin, öğrencilerine ortalama olarak bir derste yaklaşık 30, bu özelliği daha düşük düzeyde olanların ise yaratıcılığı destekleyici 22 uyaran sunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, Lee ve Kemple'nin (2014) deneyimlere açıklık kişilik özelliği ile sınıf içi yaratıcılığı destekleyici davranışlar ve Chan ve Yuen'in (2014) yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin raporlandığı çalışma sonuçlarına paraleldir. Çünkü, deneyimlere açıklık kişilik özelliğinin yüksek olması merak, estetik duyarlılık, gelişmiş bir hayal gücüne sahip olma, orijinal fikirler peşinden koşma ve gelenekçi olmama davranışları ile karakterizedir. Tam tersine, bu özelliğin düşük olması ise gelenekçi, gelişime kapalı ve entelektüel ilgilerin sığ ve sınırlılığını yansıtmaktadır (Chamorro-Premuzic, 2007).

Çalışmada, öğrenci yaratıcılık puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Deneyimlere açıklık kişilik özelliği daha yüksek olan öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin yaratıcılık ön test – son test puanları anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuç, çalışma başlangıcında öğrenci düzeyinin benzer, çalışma sonunda farklılık ortaya çıkması yönündeki sonuçla tutarlıdır. Lee ve Kemple'nin (2014) bulgularına da paralel olduğu görülmektedir. Araştırmacıya göre bu sonuç öğretmenlerin eğilim, tercih, değer, tutum, düşünme tarzı ve davranışları ile öğrencilerinin yaratıcılık gelişimine model olması kapsamında ortaya çıkmış olabileceği değerlendirilmiştir. Çünkü, deneyimlere açıklık kişilik özelliği ile ıraksak düşünme (Feist, 1998; Furnham ve Bachtir, 2008; Furnham, Batey, Anand ve Manfield, 2008; McCrae ve Costa, 1997; Soldz ve Vaillant, 1999), yaratıcı başarı (Silvia, Nusbaum, Berg, Martin ve O'Connor, 2009) ve yaratıcı sözel yetenek (King, McKee Walker ve Broyles, 1996) arasındaki ilişkinin olumlu olduğu yönünde raporlanan araştırma sonuçları öğretmenlerin modellik rolleri kapsamında göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırma bulgularını dolaylı olarak desteklediği yorumuna varılabilir.

Öte yandan, meslektaşlarına kıyasla daha nitelikli olarak değerlendirilen öğretmenlerin sınıf içi yaratıcılığı destekleyici; yeni deneyimlere hevesli olma (Hansen ve Feldhusen, 1994; Torrance vd., 1970; Whitlock ve DuCette, 1989), üst düzey düşünebilmeleri için öğrencileri teşvik etme (Hansen ve Feldhusen, 1994; Nelson ve Prindle, 1992; Wendel ve Heiser, 1989), öğrencilerini bağımsız çalışma için cesaretlendirme (Farrell, Kress ve Croft, 1988; Hansen ve Feldhusen, 1994; Karnes, Stephens ve Whorton, 2000; Nelson ve Prindle, 1992; Rogers, 1989, 2007; Whitlock ve Ducette, 1989), demokratik tutumlara sahip olma (Chan, 2001; Farrell vd., 1988), mizahi yönü güçlü olma (Wendel ve Heiser, 1989) gibi bir takım davranışları daha sık sergilediğine işaret etmektedir. Bu sonuçların bu araştırma bulgularını kısmen destekler nitelikte olduğu yorumuna varılabilir.

Uyumluluk ve duygusal dengesizlik kişilik özelliğini yüksek veya düşük düzeyde sergileyen öğretmenlerin sınıfında yer alan öğrencilerin puanları karşılaştırıldığında sonuçlar anlamlı çıkmamıştır. Uyumluluk kişilik özelliğini yoğun sergileyenler iletişimde dostane, sıcak, güvenilir ve esnek; daha

düşük olanlar ise kindar, rekabetçi ve münakaşacı davranışlar sergileme eğilimindedir (Costa ve MacCrae, 1995). Bir grup çalışmada daha nitelikli olarak değerlendirilen öğretmenlerin özellikleri arasında sıralanan esnek olma (Hansen ve Feldhusen, 1994; Torrance vd., 1970; Whitlock ve DuCette, 1989) ve öğrenme çevresi ile daha kaliteli etkileşim sağlayabilme (Chan, 2001; Hansen ve Feldhusen, 1994; Whitlock ve Ducette, 1989) davranışlarının yaratıcılığı destekleyici sınıf ortamı tesis edilmesini desteklemesi beklenir. Bu iki davranış uyumluluk kişilik özelliği yüksek olan bireylerin sergilediği davranışlar olarak da göz önünde bulundurulabilir. Öte yandan, betimsel istatistikler de alan yazın sonuçları destekler niteliktedir. Uyumluluk puanı daha yüksek olan öğretmen sınıfında ders başı ortalama 30, bu puanı daha düşük olan öğretmen 26 uyarın sunmaktadır. Ayrıca, dönem sonunda uyumluluk puanı daha yüksek olan öğretmenin sınıfında bulunan öğrenci sıra ortalaması akranlarından anlamlı olarak farklılaşmamakla birlikte daha yüksek çıkmıştır. Bir diğer ifade ile uyarın miktarına bağlı olarak öğrenci yaratıcılık puanları göreceli olarak yükselmiştir. Araştırmacının beklentisi ile örtüşmeyen bu çelişik sonucun, bir başka çalışmada daha detaylı olarak incelenmesinde fayda görülmektedir.

Duygusal dengesizliği yüksek olanlar bireylerin davranışları; kendilerini sıklıkla endişeli, huzursuz, üzgün hissetme ve stres ile zayıf baş etme gücü ile karakterizedir. Tam tersine, bu özelliği düşük olanlar ise eleştiriye açık, sakin, kendinden emin, olumsuz duygu ve durumlarla baş etme becerisi yüksek bireyler olarak tanımlanmaktadır (Costa ve McCrae, 1995). Bu noktadan hareketle, bu konuda veri toplanmamış olmakla birlikte, duygusal dengesizliği yüksek olan öğretmenin meslektaşına göre öğrencileriyle daha rekabetçi, yapılandırılmış ve kaygı düzeyi yüksek bir atmosferde etkileşim kuruyor olması düşündürmektedir. Öğrenciyle yapılandırılmış ve kaygılı bir atmosferde etkileşim kurulması (Beghetto ve Plucker, 2006; Graham, Sawyers, ve DeBord, 1989; Jeffrey, 2006; Schacte vd., 2006) ve rekabetin yüksek olması (Piirto, 2011; Sungur, 1997) ise yaratıcılık gelişimini baskıladığı ifade edilmektedir. Betimsel istatistiklere göz atıldığında ise bu sonuçlar kısmen desteklenmektedir. Şöyle ki; duygusal dengesizlik puanı daha yüksek olan öğretmen sınıfında ders başı ortalama 27, bu puanı daha düşük olan öğretmen 29 uyarın sunmaktadır. Ayrıca, duygusal dengesizlik puanı daha düşük olan öğrencilerin dönem sonunda yapılan ölçümde sıra ortalaması, akranlarından göreceli olarak daha yüksek çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Amabile (1996) ve Csikszentmihalyi (1996) yaratıcılığın gelişiminde ve teşvik edilmesinde çevrenin güçlü bir etkisi olduğunu ortaya atmıştır. Rhodes (1961, aktaran Soh, 2000)'e göre yaratıcı ürün, yaratıcı kişi ve yaratıcı süreç araştırmalarda önceliklendirilen bir konu iken, yaratıcı çevrenin incelendiği araştırma sayısı göreceli olarak daha sınırlıdır. Bu belki de yaratıcılığın gelişimini desteklemek için gerekli olan çevresel destek kavramının kapsamının çok geniş olması ve bu nedenle de belirsizliğinden kaynaklanmaktadır. Bir öğretmen, öğrencilerle etkileşime girerek ve yaratıcı çabalarını ve çıktılarını ödüllendirerek ve yaratıcı özelliklerini tanıyarak onların yaratıcılıklarını doğrudan pekiştirebilir. Öğretmen ayrıca kelimeler ve eylemler yoluyla destekleyici bir sosyal ortam oluşturarak öğrenci yaratıcılığını dolaylı olarak da etkileyebilir (Yang, Hong, Lee ve Lin, 2019).

Alan yazında, yaratıcılık alan duayenleri sıklıkla öğretmenlerin öğrencinin yaratıcılığını geliştirmeye yeterince odaklanmadığı serzenişinde bulunmaktadır (Örneğin; Copley, 1997; Piirto, 2011; Runco, 2007; Sak, 2004). Bu görüşleri haklı gözükmektedirler. Çünkü, sınıf öğretmenlerinin %33'ü öğrencisinin yaratıcılığını geliştirmeyi kendi asli görevleri arasında görmemekte, %25'i tek bir metod uygulamakta (Aljughaiman ve Mowrer-Reynolds, 2005), %53'ü ise yaratıcılığı ıraksak düşünmenin geliştirilmesine yönelik birtakım uygulamalar (beyin fırtınası vb.) ile sınırlı tutmaktadır (Fryer ve Colling, 1991). Bu çalışmada, öğretmenlerin her derste ortalama 27.10±5.70 uyarın sunuyor olması bu araştırma bulgularına kıyasla daha iyi bir durum olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın bir takım sınırlılıkları mevcuttur. Bunlardan ilki ve belki de en önemlisi, uyarınların sadece sıklık boyutu ile veri toplanmış olmasıdır. Davranış değişikliğinde bir uyarının sıklığı kadar, şiddeti, yoğunluğu, işlevsel değeri, motivasyon gibi diğer unsurlar da etkilidir. Örneğin,

yaratıcı davranış ve yetenekler tek başına öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmek için yeterli gözükmemektedir. Torrance'nın (1987) öğretmeni kapsayan derleme çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcı motivasyonlarının öğrenci yaratıcılığını etkilemede yaratıcı yeteneklerinden daha etkili olduğunu saptamıştır. Bu çalışmada, davranış sıklığı dışında diğer değişkenlere ilişkin veri toplanmamıştır. Davranışlar üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenlerin de dikkate alındığı bir çalışma gerçekleştirilmesi, genellenebilirliği daha yüksek sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

Çalışmanın bir başka sınırlılığı ise Hawthorne etki kapsamında ortaya çıkmış olabilir. Etik kurallar gereği, sınıfta gözlem yapılan öğretmenlerden izin alınmıştır. Buna bağlı olarak da öğretmenlerin öğrencilere sunduğu uyaranlar göreceli olarak yükselmiş olabilir. Ancak, gözlemlerin 12 hafta sürmesi ve haftanın farklı günleri ve farklı derslerde gerçekleştirilmesi, gözlemin 9 farklı davranış kapsamında sürdürülmüş olması gibi önlemler ile bu etki minimize edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın bir diğer önemli sınırlılığı ise araştırma olanakları kapsamında üç farklı kişilik özelliği ve çalışmanın üç aylık bir sürede sürdürülmüş olmasıdır. Öğretmenlerin beş farklı kişilik özelliği ve daha uzun soluklu gözlemlerin yapılması konuya ilişkin daha detaylı ve genel geçer bilgiler edinilmesine yardımcı olacaktır. Bu araştırma bulguları bu sınırlılık kapsamında değerlendirilmelidir.

Bir çok teorik çalışmada, öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerileri ve yaratıcılığı destekleyici bir takım kişilik özelliklerine yüksek düzeyde sahip olması gerektiği vurgulanır. Bu çalışma sonuçları, bu teorik bakış açısının pratikte önemini yansıtmaktadır. Yaratıcılığı daha fazla destekleyici özelliklere sahip olan öğretmenler sınıflarında bu tip uygulamalara göreceli olarak daha fazla yer vermekte ve bu durumda öğrencilerinin yaratıcılıklarının gelişimini desteklemektedir. Dolayısıyla, öğrenci yaratıcılığının geliştirilmesinin önceliklendirildiği programlarda görev alacak öğretmenlerin seçiminde deneyimlere açıklık kişilik özelliğinin yüksek düzeyde sergilenenler arasında seçimine dikkat edilebilir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarında veya hizmet içi eğitim programlar hazırlanırken söz konusu kişilik özelliği kapsamında yer alan davranışların geliştirilmesinin önceliklendirilmesi yaratıcılığı daha yüksek nesiller yetiştirilmesine katkı sunacaktır.

Kaynakça

- Aljughaiman, A. ve Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17-24.
- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. New York, NY: Crown Press.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T. M., Hennessey, B. A. ve Grossman, B. S. (1986). Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 14-23. doi:10.1037/0022-3514.50.1.14
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Beghetto, R. A. ve Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. doi:10.1080/13598139.2014.905247
- Beghetto, R. A. ve Plucker, J. A. (2006). The relationship among schooling, learning, and creativity: "All roads lead to creativity" or "You can't get there from here?". J. C. Kaufman ve J. Baer (Ed.), *Creativity and reason in cognitive development* içinde (s. 316-332). New York, NY: Cambridge University Press.
- Bisland, A. (2001). Mentoring: An educational alternative for gifted students. *Gifted Child Today*, 24(4), 22-26.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chamorro-Premuzic, T. (2007). *Personality and individual differences*. Oxford, UK: Wiley Blackwell.
- Chan, D. W. (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective. *Roeper Review*, 23(4), 197-202.
- Chan, S. ve Yuen, M. (2014). Creativity beliefs, creativity personality and creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 109-118. doi:10.1016/j.tcs.2014.10.003
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: Harper Collins.
- Costa, P. T. ve McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised neopersonality inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64(1), 21-50.
- Cropley, A. J. (1997). *More ways than one: Fostering creativity in the classroom* (4. bs.). Greenwich, CT: Ablex Publishing.
- Cropley, A. J. (2006). Creativity: A social approach. *Roeper Review*, 28(3), 125-130.
- Davis, G. A. ve Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5. bs.). USA: Allyn & Bacon.
- Dikici, A. (2011). The adaptation of creativity fostering primary teachers index scale into Turkish. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 318-323.
- Dikici, A. ve Soh, K. (2015). Indexing creativity fostering teacher behaviour: Replication and modification. *Higher Education of Social Science*, 9(3), 1-10. doi:10.3968/7486
- Esquivel, G. B. (1995). Teacher behaviors that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), 185-202.
- Farrell, B., Kress, M. ve Croft, J. (1988). Characteristics of teachers in a full day gifted programs. *Roeper Review*, 10(3), 136-139.
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290-309.
- Fryer, M. ve Colling, J. (1991). British teachers' views of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 25(1), 75-81.

- Furnham, A. ve Bachtiar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 613-617.
- Furnham, A., Batey, M., Anand, K. ve Manfield, J. (2008). Personality, hypomania, intelligence and creativity. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1060-1069.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10. bs.). Boston: Pearson.
- Graham, B. C., Sawyers, J. K. ve DeBord, K. B. (1989). Teachers' creativity, playfulness, and style of interaction with children. *Creativity Research Journal*, 2(1-2), 41-50.
- Hansen, J. B. ve Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Heck, S. (1978). The creative classroom environment: A stage-set design. *Journal of Creative Behaviour*, 12(2), 120-133. doi:10.1002/j.2162-6057.1978.tb00167.x
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414.
- Karnes, F., Stephens, K. R. ve Whorton, J. E. (2000). Certification and competencies for teachers in gifted education programs. *Roeper Review*, 22(3), 201-202.
- Kim, M. ve Schallert, D. L. (2011). Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1059-1067. doi:10.1016/j.tate.2011.05.002
- King, L. A., McKee Walker, L. ve Broyles, S. J. (1996). Creativity and the five-factor model. *Journal of Research in Personality*, 30, 189-203.
- Lee, I. R. ve Kemple, K. (2014). Preservice teachers' personality traits and engagement in creative activities as predictors of their support for children's creativity. *Creativity Research Journal*, 26(1), 82-94. doi:10.1080/10400419.2014.873668
- Little, C. A., Kearney, K. L. ve Britner, P. A. (2010). Students' self-concept and perceptions of mentoring relationships in a summer mentorship program for talented adolescents. *Roeper Review*, 32(3), 189-199.
- Lubart, T. I. (1994). Creativity. R. J. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving* içinde (s. 290-332). San Diego, CA: Academic.
- Ma, H. H. (2006). A synthetic analysis of the effectiveness of single components and packages in creativity training programs. *Creativity Research Journal*, 18(4), 435-446. doi:10.1207/s15326934crj1804_3
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (1997). Conceptions and correlates of openness to experience. R. Hogan, J. A. Johnson ve S. R. Briggs (Ed.), *Handbook of personality psychology* içinde (s. 826-848). New York, NY: Academic Press.
- Meinel, M., Wagner, T. F., Baccarella, C. V. ve Voigt, K. (2019). Exploring the effects of creativity training on creative performance and creative self-efficacy: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Creative Behavior*, 53(4), 546-558. doi:10.1002/jocb.234
- Nelson, K. C. ve Prindle, N. (1992). Gifted teacher competencies: Ratings by rural principals and teachers compared. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(4), 357-369.
- Piirto, J. (2011). *Creativity for 21st century skills*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Rogers, K. B. (1989). Training teachers of the gifted: What do they need to know?. *Roeper Review*, 11(3), 145-150.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
- Rose, L. H. ve Lin, H. T. (1984). A meta-analysis of long-term creativity training. *The Journal of Creative Behavior*, 18(1), 11-22. doi:10.1002/j.2162-6057.1984.tb00985.x

- Runco, M. A. (2007). *Creativity, theories and themes: Research, development, and practice*. Cambridge: Elsevier Academic Press.
- Sak, U. (2004). About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom. *Rooper Review*, 26(4), 216-222. doi:10.1080/02783190409554272
- Sak, U. ve Oz, O. (2010). The effectiveness of the Creative Reversal Act (CREACT) on students' creative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 5(1), 33-39.
- Schacter, J., Thum, Y. M. ve Zifkin, D. (2006). How much does creativity teaching enhance elementary school students' achievement?. *Journal of Creative Behavior*, 40(1), 47-72.
- Scott, G., Leritz, L. E. ve Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361-388. doi:10.1207/s15326934crj1604_1
- Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., Berg, C., Martin, C. ve O'Connor, A. (2009). Openness to experience, plasticity, and creativity: Exploring lower-order, high-order, and interactive effects. *Journal of Research in Personality*, 43(6), 1087-1090.
- Smith, G. F. (1998). Idea-generation techniques: A formulary of active ingredients. *Journal of Creative Behavior*, 32(2), 107-133.
- Soh, K. (2000). Indexing creativity fostering teacher behavior: A preliminary validation study. *Journal of Creative Behavior*, 34(2), 118-134.
- Soh, K. (2017). Fostering student creativity through teacher behaviors. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 58-66. doi:10.1016/j.tsc.2016.11.002
- Soldz, S. ve Vaillant, G. E. (1999). The big five personality traits and the life course: A 45- year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 33(2), 208-232.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Snyder, A., Mitchell, J., Bossomaier, T. ve Pallier, G. (2004). The creativity quotient: An objective scoring of ideational fluency. *Creativity Research Journal*, 16(4), 415-420.
- Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively?. *Journal of Creative Behavior*, 6(2), 114-143.
- Torrance, E. P. (1987). Recent trends in teaching children and adults to think creatively. S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research* içinde (s. 204-215). Buffalo, NY: Bearly.
- Torrance, E. P. (1990). *The torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual figural (streamlined) forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P., Tan, C. A. ve Allman, T. (1970). Verbal originality and teacher behavior: A predictive validity study. *Journal of Teacher Education*, 21(3), 335-341.
- Wendel, R. ve Heiser, S. (1989). Effective instructional characteristics of teachers of junior high school gifted students. *Rooper Review*, 11(3), 151-153.
- Whitlock, M. S. ve DuCette, J. P. (1989). Outstanding and average teachers of the gifted: A comparative study. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 15-21.
- Yang, K., Hong, Z., Lee, L. ve Lin, H. (2019). Exploring the significant predictors of convergent and divergent scientific creativities. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 252-261. doi:10.1016/j.tsc.2019.01.002
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.