

T.C.

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI



**YARATICI PROBLEM ÇÖZMEYE DAYALI
ÖĞRETİMİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICI
DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE SINIF YÖNETİMİ
TUTUMLARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

BURCU AĞCA KARAKAYA

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Zeki Arsal

BOLU, OCAK - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Burcu Ağca KARAKAYA tarafından hazırlanan “**Yaratıcı Problem Çözmeye Dayalı Öğretimin Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine ve Sınıf Yönetimi Tutumlarına Etkisi**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliği/ oy çokluğuyla kabul edilmiştir.
10/01/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Unvanı Adı SOYADI
Üniversitesi

.....

Üye
Unvanı Adı SOYADI
Üniversitesi

.....

Üye
Unvanı Adı SOYADI
Üniversitesi

.....

Üye
Unvanı Adı SOYADI
Üniversitesi

.....

Üye
Unvanı Adı SOYADI
Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 26/11/2022 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %16 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2017/312 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....

BURCU AĞCA KARAKAYA

ÖZET

YARATICI PROBLEM ÇÖZMEYE DAYALI ÖĞRETİMİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE SINIF YÖNETİMİ TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

BURCU AĞCA KARAKAYA

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. ZEKİ ARSAL)

BOLU, OCAK - 2023

XII + 310

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitiminin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutumlarında ve yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olup olmadığının belirlenmesidir. Çalışma ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yapılmıştır. Araştırmada deney grubundaki öğrencilere, süreç modelleri (Osborn-Parnes, Gestalt, Isaksen ve Treffinger ve Gelb) ile sınıf yönetimi disiplin modelleri (Redl ve Wattenberg, Jones, Kounin, Ginott, Canter, Gordon, Curwin ve Mendler) ve istenmeyen davranışların kaynağı konularını içeren hedef ve davranışlara göre oluşturulmuş ders planları uygulanmıştır. Araştırma grubu, bir eğitim fakültesinin 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 61 üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi”, “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları ve İnançları Ölçeği” ve “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında çalışmalar birbirlerine paralel, 10 hafta boyunca haftada 2 saat olarak yürütülmüştür. Çalışmanın 1. ve 10. haftalarında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ölçekler uygulanmıştır. Ders uygulaması 2-9. haftalar arasında toplamda 16 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın 11. haftasında sadece deney grubunda yer alan öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda deney grubunun son test toplam yaratıcılık puanları, kontrol grubunun son test toplam yaratıcılık puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur ($p=0,000$). Araştırmada elde edilen nitel veriler, “geliştirici, etkileyici, farklı, ufuk açıcı” gibi kavramların vurgulandığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, sınıf yönetimi dersinin içeriğine yaratıcı problem çözme uygulamalarının eklenmesinin ve öğretmen adaylarına okul uygulamaları süresince bu etkinlikleri uygulamaları için fırsatlar yaratılmasına önem verilmelidir.

ANAHTAR KELİMELE: Yaratıcılık, Yaratıcı düşünme, Yaratıcı problem çözme, Sınıf yönetimi, Öğretmen yetiştirme.

ABSTRACT

THE EFFECT OF CREATIVE PROBLEM-SOLVING TEACHING ON THE CREATIVE THINKING SKILLS AND CLASSROOM MANAGEMENT ATTITUDES OF PROSPECTIVE TEACHERS

PHD THESIS

BURCU AĞCA KARAKAYA

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION

(SUPERVISOR: PROF. DR., ZEKI ARSAL)

BOLU, JANUARY, 2023

XII + 310

This research aims to determine whether creative problem solving based classroom management education causes a significant difference in classroom management attitudes and creative thinking skills of teacher candidates. The research was done with a semi experimental design that has pretest posttest experimental and controlled groups. In the research, students in the experimental group have been implemented process models (Osborn- Parnes, Gestalt, Isaksen and Treffinger and Gelb), discipline models about classroom management (Redl and Wattenberg, Jones, Kounin, Ginott, Canter, Gordon, Curwin and Mandler) and lesson plans based on goals and behaviours that include the source of undesirable behaviours. The research group consists of 61 third- graders who studied in Turkish Language Teacher Department during the spring of the 2017-2018 academic year of a faculty of education. The “Torrance Creative Thinking Test”, “The Scale of Beliefs and Attitudes of the Prospective Teachers in Class Management” and “Meeting Form” have been used as data collecting tools. The studies were carried out correspondingly two hours a week for ten weeks in the experimental and controlled groups. In the first and tenth weeks of the research, the scales were applied to the students who are in the experimental and controlled groups. The course implementation was put into practice for sixteen hours totally between the second and ninth weeks. In the eleventh week of the research, interviews were made only with the students who are in the experimental group. At the end of the research, total creativity scores of the posttest of the experimental group were found significantly higher than the total creativity of the posttest of controlled groups. ($p=0,000$). The qualitative data obtained in the research revealed the emphasis of the concepts such as “improving, impressive, different, inspiring”. Accordingly, importance on adding creative problem solving practices to the content of the classroom management lessons and creating opportunities for teacher candidates to practise these activities during their school practices should be given.

KEYWORDS: Creativity, Creative thinking, Creative problem solving, Classroom management, Teacher training.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	ix
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xi
TEŞEKKÜR	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	9
1.3 Araştırmanın Önemi	10
1.4 Sayıtlar	12
1.5 Sınırlılıklar.....	12
1.6 Tanımlar	13
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1 Öğretmen Eğitimi	14
2.1.1 Öğretmen Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	15
2.1.2 Öğretmen Yeterlikleri ve Nitelikleri	20
2.2 Sınıf Yönetimi	26
2.2.1 Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	27
2.2.2 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	33
2.2.3 İstenmeyen Davranışların Kaynağı Olarak Aile, Okul ve Çevre	38
2.2.4 Sınıf Yönetimi ve Disiplin	40
2.2.5 Disiplin Modellerinin Değerlendirilmesi	47
2.3 Yaratıcılık	49
2.3.1 Yaratıcılık Yaklaşımları	53
2.3.2 Yaratıcı Düşünme.....	64
2.3.3 Yaratıcı Düşünme Becerisinin Ölçümlenmesinde Torrance	
Yaratıcı Düşünme Testi	65
2.4 Problem Çözme	71
2.4.1 Yaratıcı Problem Çözme	73
2.4.2 Yaratıcı Problem Çözme Modelleri	74
2.5 İlgili Araştırmalar	82
2.5.1 Sınıf Yönetimi Üzerine Yapılan Araştırmalar	82
2.5.2 Yaratıcılık ve Yaratıcı Problem Çözme ile İlgili Yapılan	
Araştırmalar	102
3. YÖNTEM.....	124
3.1 Araştırma Deseni	124
3.2 Araştırma Gurubu	126
3.2.1 Grupların Denkliği	128
3.3 Veri Toplama Araçları.....	129

3.3.1 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Form (TYDT)	129
3.3.2 Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (ÖASYTYİÖ).....	134
3.3.3 Görüşme Formu	137
3.4 Araştırma Süresince Deney ve Kontrol Grubu ile Gerçekleştirilen İşlemler.....	137
3.4.1 Deney Grubu ile Yapılan İşlemler	138
3.4.2 Kontrol Grubu ile Yapılan İşlemler	148
3.5 Verilerin Analizi	148
3.5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Verilerin Analizi.....	149
3.5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Verilerin Analizi.....	150
3.5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Verilerin Analizi	151
3.5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Verilerin Analizi	152
4. BULGULAR	155
4.1 Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular	155
4.2 Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular	159
4.3 Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular	162
4.4 Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular	166
5. TARTIŞMA	169
5.1 Birinci Alt Problem: Deney Grubuna Ait Bulguların Tartışması.....	169
5.2 İkinci Alt Problem: Kontrol Grubuna Ait Bulguların Tartışması	176
5.3 Üçüncü Alt Problem: Deney ve Kontrol Grubu Karşılaştırmalı Sonuçlar ve Tartışması	179
5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışması.....	184
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	188
6.1 Sonuçlar	188
6.2 Öneriler.....	188
7. KAYNAKLAR.....	194
8. EKLER.....	217

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2-1. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları ve süreleri.....	18
Tablo 2-2 Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Sürekliliği (Jones, 1982).	35
Tablo 2-3. Yaratıcı Düşünme Becerileri	64
Tablo 2-4. Çeşitli disiplinlerdeki problem çözme süreci basamakları	72
Tablo 2-5. Osborn-Parnes yaratıcı problem çözme süreci	75
Tablo 2-6. Problemin tanımlanmasında sorulabilecek sorular	77
Tablo 3-1. Araştırma Deseni.	125
Tablo 3-2. Deney ve kontrol gruplarının sınıf ve cinsiyete göre dağılımı.	127
Tablo 3-3. Deney ve kontrol gruplarının TYDT ve ÖASYTİÖ ön test puanlarının karşılaştırılması	128
Tablo 3-4. Torrance Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	134
Tablo 3-5. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	136
Tablo 3-6. Deney Grubu Ön Test Puanlarının Normalliğine Dair Uygulanan Shapiro Wilk Testi Sonuçları	149
Tablo 3-7. Deney Grubu Son Test Puanlarının Normalliğine Dair Uygulanan Shapiro Wilk Testi Sonuçları.	149
Tablo 3-8. Kontrol Grubu Ön Test Puanlarının Normalliğine Dair Uygulanan Shapiro Wilk Testi Sonuçları.	150
Tablo 3-9. Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Normalliğine Dair Uygulanan Shapiro Wilk Testi Sonuçları	151
Tablo 3-10. Deney ve kontrol grubu homojenlik testi.	152
Tablo 4-1. Deney grubu öğretmen adaylarında sınıf yönetimine yönelik tutum ön test son test puanları karşılaştırılması.....	155
Tablo 4-2. Deney grubu öğretmen adaylarında akıcılık ön test son test puanları karşılaştırılması.	156
Tablo 4-3. Deney grubu öğretmen adaylarında orijinallik ön test son test puanları karşılaştırılması.	156
Tablo 4-4. Deney grubu öğretmen adaylarında detaylandırma ön test ve son test puanları karşılaştırılması.	157
Tablo 4-5. Deney grubu öğretmen adaylarında soyutluk ön test ve son test puanları karşılaştırılması.	157
Tablo 4-6. Deney grubu öğretmen adaylarında direnç ön test ve son test puanları karşılaştırılması.	158
Tablo 4-7. Deney grubu öğretmen adaylarında yaratıcı güç kontrol listesi ön test ve son test puanları karşılaştırılması.	158
Tablo 4-8. Deney grubu öğretmen adaylarında toplam yaratıcılık ön test ve son test puanları karşılaştırılması.	159
Tablo 4-9. Kontrol grubu öğretmen adaylarında sınıf yönetimine yönelik tutum ön test ve son test puanları karşılaştırılması.....	159
Tablo 4-10. Kontrol grubu öğretmen adaylarında akıcılık ön test ve son test puanları karşılaştırılması	160

Tablo 4-11. Kontrol grubu öğretmen adaylarında orijinallik ön test ve son test puanları karşılaştırılması	160
Tablo 4-12. Kontrol grubu öğretmen adaylarında detaylandırma ön test ve son test puanları karşılaştırılması	160
Tablo 4-13. Kontrol grubu öğretmen adaylarında soyutluk ön test ve son test puanları karşılaştırılması	161
Tablo 4-14. Kontrol grubu öğretmen adaylarında direnç ön test ve son test puanları karşılaştırılması	161
Tablo 4-15. Kontrol grubu öğretmen adaylarında yaratıcı güç kontrol listesi ön test ve son test puanları karşılaştırılması	162
Tablo 4-16. Kontrol grubu öğretmen adaylarında toplam yaratıcılık ön test ve son test puanları karşılaştırılması.....	162
Tablo 4-17. Deney ve kontrol grubunun son test tutum puanı karşılaştırması....	163
Tablo 4-18. Deney ve kontrol grubunun son test akıcılık puanı karşılaştırması.	163
Tablo 4-19. Deney ve kontrol grubunun son test orijinallik puanı karşılaştırması	164
Tablo 4-20. Deney ve kontrol grubunun son test detaylandırma puanı karşılaştırması.....	164
Tablo 4-21. Deney ve kontrol grubunun son test soyutluk puanı karşılaştırması	165
Tablo 4-22. Deney ve kontrol grubunun son test direnç kontrol listesi puanı karşılaştırması.....	165
Tablo 4-23. Deney ve kontrol grubunun son test direnç puanı karşılaştırması ...	165
Tablo 4-24. Deney ve kontrol grubunun son test toplam yaratıcılık puanı karşılaştırması.....	166
Tablo 4-25. Öğretmen adaylarının yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi uygulaması hakkındaki görüşlerine göre oluşturulan kategoriler ve kodlar.....	166
Tablo 8-1. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutumları ve inançları ölçeği	237
Tablo 8-2. Araştırmada Kullanılan Bilişsel Hedef ve Davranışların Belirtke Tablosu	240
Tablo 8-3. Duyuşsal Hedef ve Davranışlar Belirtke Tablosu.....	242
Tablo 8-4. Araştırmada Kullanılan Yaratıcı Düşünme Becerileri Tablosu	244
Tablo 8-5. Araştırmada kullanılan yöntem ve teknikler.....	245

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

ATC21S	: Assessment and Teaching of 21st Century Skills (21. Yüzyıl Becerilerinin Ölçülmesi ve Öğretilmesi)
CPS	: Creative Problem Solving (Yaratıcı Problem Çözme)
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
IBE	: International Bureau of Education (Uluslararası Eğitim Birimi)
ICSC	: International Center for Studies in Creativity (Uluslararası Yaratıcılık Araştırmaları Merkezi)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NACCCE	: National Advisory Committee on Creative Cultural Education (Ulusal Yaratıcı Kültürel Eğitim Danışma Komitesi)
MCEETYA	: Ministerial Council on Education, Employment Training and Youth Affairs (Eğitim, İstihdam Eğitimi ve Gençlik İşleri Daire Başkanlığı)
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
ÖASYTİÖ	: Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği
ÖYGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
ÖYMK	: Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
RAT	: Remote Associates Test (Uzak İlişkiler Testi)
TDK	: Türk Dil Kurumu
TYYÇ	: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
TYDT	: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Torrance Tests of Creative Thinking)
UNESCO	: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

TEŞEKKÜR

Tez danışmanım olmayı kabul ederek beni onurlandıran, araştırmamın başından sonuna her aşamasında bana büyük destek olan ve yol gösteren sevgili hocam Sn. Prof. Dr. Zeki ARSAL’a tüm katkılarından dolayı kalben teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın gerçekleşmesine çok büyük katkı sağlayan sevgili hocam Sn. Prof. Dr. Bahri AYDIN’a yürekten teşekkür ederim. Doktora tez jürimde yer alarak her aşamada beni yönlendiren ve rehberlik eden sevgili hocalarım Sn. Prof. Dr. Ebru ÖZTÜRK AKAR ve doktora derslerim de dahil olmak üzere desteğini ve güler yüzünü hiç esirgemeyen Sn. Dr. Meriç KAMBUR TUNCEL’e çok teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemi sağlayan, hayatım boyunca akıl hocalığımı yapan ve bu tezi bitirmemi çok isteyen canım babam rahmetli Abdullah AĞCA’ya ve her konuda en büyük destekçim olan canım annem Sevgi AĞCA’ya, motivasyonumu o güzel enerjisiyle her zaman yükselten en büyük destekçim sevgili kardeşim Tuğçe AĞCA KIZIL’a ve erkek kardeşim gibi maddi, manevi her zaman yanımda olan sevgili eşi Ali KIZIL’a canı gönülden teşekkür ederim. Son olarak her zaman yanımda olan sevgili eşim Özgür KARAKAYA ve onlardan çaldığım zamanlarda yazdığım tezimin bitmesini sabırla bekleyen minik oğlum Kaya KARAKAYA ve küçük bebeğimiz, canım kızım Kayla KARAKAYA’ya sabırla beni bekledikleri için çok teşekkür ederim

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Güçlü ve etkili bir okul sistemi, bireysel başarı, sosyal uyum, ilerleme ve ulusal refahın ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerin eleştirel düşünme, karmaşık problemler yaratma, çözüme ve karmaşık konulara hâkim olma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için ihtiyaç duyulan, rutin becerileri kazandırmak ve geliştirmek için ihtiyaç duyulandan çok daha zordur. Bu nedenle, öğretmenlerin hem içerik alanlarında bilgili olmaları hem de öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek çok çeşitli öğretim yaklaşımlarında son derece yetkin olmaları gerekmektedir (MCEETYA, 2003). Diğer taraftan öğretmenlerin yetkinlikleri eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Eğitim alanında yapılacak değişikliklerin başarılı ve etkili olabilmesi de öğretmenlerin yetkinlikleri ile bağlantılıdır. Günümüzde çağın oluşturduğu bu yeni bakış açısı, öğretmenliğe yüklenen yeni anlamlar, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları ve yeni yaklaşımlar, ülkelerin öğretmen yeterlilikleri üzerine odaklanmalarına sebep olmaktadır. Öğretmenlerden beklenen yeterliliklerinin temelinde ise; olumlu öğrenme iklimi oluşturmak, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencileri dikkate almak, öğrencilerde analitik ve yaratıcı düşünmeyi geliştirici çalışmalar yapmak bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenin güçlü bir iletişim becerisine sahip olması, eğitim-öğretimi etkin bir şekilde planlayabilmesi, alanına ilişkin mesleki beceri ve derin entelektüel bilgiye sahip olması da öğretmenlerden beklenen nitelikler arasındadır (MEB ÖYGM, 2017).

Öğretmenlerin kendilerinden beklenen niteliklere sahip olabilmesi mesleki ve kişisel gelişimleri ile ilgilidir. Eğitim sistemindeki en önemli bileşenin öğretmen olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin gelişimi okulların gelişimine, okulların gelişimi de toplumların gelişimine yardımcı olacaktır. UNESCO-Uluslararası Eğitim Birimi (IBE, 1997), ülkelerin sosyal ve ekonomik olarak gelişiminde eğitimsel dönüşümün gerekli olduğunu ve bu dönüşümde ana rolün öğretmenlerin olduğunu belirtmektedir. Rivkin vd. (2005), öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin, okulda yönetim, örgütlenme, liderlik, öğrenci başına harcama miktarı ya da ailenin sosyo-ekonomik durumunun etkisi gibi faktörlerle

karşılaştırıldığında, diğer tüm faktörlerden daha önemli olduğunu söylemektedir. Okul kalitesinin artmasında öğretmen kalitesinin artmasının etkisi büyüktür (Rivkin, vd., 2005). Bu nedenlerle, öğretmen yetkinliklerini geliştirmeye yönelik yapılacak yatırımlar, okulun öğrenme iklimini pozitif yönde etkileyecektir.

21. yüzyılda küreselleşmenin etkisi ile sosyal ve coğrafi sınırların ortadan kalkması, birçok alanda çağdaş yaklaşımların geliştirilmesi, çok boyutlu ve çok kültürlü vatandaşlık anlayışının oluşmasına neden olmuştur. Paine vd., (2016), bu duruma bağlı olarak öğretimle ilgili tartışmaların da artık yerel tartışmalar olmadığını belirterek, öğretmen niteliklerinin ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin küresel bir vizyonla tanımlanması gerektiğini söylemektedir. Schratz (2010), 21. yüzyıl yetkinliklerine sahip öğretmenlerin; öğrencilerin öğrenme fırsatlarını düzenleyebilen, öğrencinin öğrenmedeki ilerlemesini yönetebilen, öğrenci heterojenliği ile başa çıkabilen, öğrencinin çalışmaya ve öğrenmeye bağlılığını geliştirebilen, takım halinde çalışabilen; okul müfredatının gelişimine katkı sağlayabilen, ebeveynlerin ve toplumun okula bağlılığını teşvik eden; yeni teknolojileri kullanabilen; mesleki sorumluluklarının bilincinde olup, kendi mesleki gelişimlerini yönetebilen ve etik değerlere sahip olan bireyler olması gerektiğini dile getirmektedir. Farklı bir ifade ile 21. yüzyılda öğretmenlerin, zorunlu eğitim kapsamında yer alan bilgileri öğrencilere aktarmanın ötesinde, öğrenme motivasyonuna sahip, bağımsız çalışabilen, bilgiyi işleyerek yeni durumlara uyarlayabilen, dijital okuryazarlığa sahip, yaratıcı ve inovatif düşünebilen, problem çözme becerilerine sahip, iletişimi güçlü ve girişimci bireyler olmalarına yardımcı olabilecek yetkinlikte olması gerekmektedir. Tezci vd. (2008) öğretmenlerin farklı eğitim yaklaşımlarının seçilmesi, farklı yöntem ve tekniklerin bir arada kullanılması, gerekli malzemelerin seçilmesi ve hazırlanması gibi konularda yaratıcı olmaları gerektiğini belirtmektedir. 21. yüzyıl öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) gibi çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalarda öne çıkan ortak yeterliklerin başında yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, yaşam boyu öğrenme ve problem çözme gelmektedir (Ekici vd. 2017; Görkaş vd., 2017; Şahin, vd., 2016). Yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri bu beceriler arasında önceliklidir ve bu becerilerin öğretmenler aracılığıyla uygulamaların içerisinde olması gereklidir (NACCCE, 1999).

Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine yeterli düzeyde sahip olmadıklarını göstermektedir (Mullet vd., 2016). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisine sahip olabilmesi, henüz okul dönemindeyken okudukları alandan bağımsız olarak bu beceriye yönelik bir eğitim almaları ile mümkün olabilir. Öğretmenlere gerek hizmet öncesi eğitim gerekse hizmet içi eğitim sürecinde bu becerilerin kazandırılması önemlidir. Çünkü Cornelius-Ukpepi vd. (2020)'ye göre, tüm kaynak ve materyaller eksiksiz ve güncel yeterlikleri öğrenciye kazandıracak nitelikte olsa dahi öğretmenin yeterince iyi olmaması durumunda öğrencilerin potansiyellerine ulaşması ve beklenen başarıyı göstermesi mümkün olamayacaktır. Bu nedenle, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesi öğretmenden bağımsız olamayacağı için öncelikle öğretmenlerde bu becerilerin gelişimine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerisi gelişkin olan öğretmenler, öğrenci motivasyonuna doğrudan etki eden (Baker, 2003) ve sınıf içi öğretimin süresinin artmasına katkı sağlayan (Obi, 2020) etkili sınıf yönetimini başarıyla uygulayacaklardır (Aydın, 2019; Zembat vd., 2018a).

Sınıf yönetimi, sınıfın öğrenci için öğrenmeye uygun hale getirilmesini, fiziksel düzenlemelerin yapılmasını, öğretim akışının planlanarak zaman yönetiminin gerçekleştirilmesini, sınıf ortamında öğrenciler arasındaki ilişkilerin belirli kurallar çerçevesinde düzenlenmesini ve öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonunun sağlanmasını içerir (Obi, 2020). Bu açıdan, sınıf yönetimi, güvenli ve düzenli bir öğrenme ortamı sağlayan öğretmen davranışları ve sınıfın organizasyonu ile ilgili tüm etkenlerin örgütlenmesi olarak da ifade edilebilir (Karip, 2017). Sınıf yönetimindeki etkililiğin öğretimin etkili ve verimli olması için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, Sadık (2000), sınıf yönetiminin belli amaçları olduğunu ve etkili bir öğretim için bu amaçların gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Destekleyici ve sıcak bir sınıf atmosferi oluşturma, öğrencilerin zarar verici davranışlardan vaz geçmesini ve istedik davranışlar edinmelerini sağlama, öğretimin zamanını arttırma ve öğretimi kolaylaştırma, bu amaçlardan en önemlileri olarak sayılmıştır. Başar (2014), sınıf yönetiminin, çok boyutlu, karmaşık ve ciddi çaba isteyen bir iş olduğundan bahsetmektedir. Özellikle kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenler sınıfı yönetmek için büyük bir uğraş vermektedir. Ders içerisinde gerçekleştirilecek etkinlikleri planlamak sınıf

yönetiminin bir parçası olsa da etkili bir sınıf yönetimi için önemli olan bu planların gerçekleşmesini sağlamaktır. Planları gerçekleştirirken öğretmenin zaman zaman uyarlamalar yapması ve sınıf yönetimi ile karşılaştığı sorunlara farklı çözümler üretmek durumunda kalması söz konusu olabilir. Aynı sorunların benzer yollarla çözümü bazen gerçekleşemeyebilir. Wang (2019), öğretmenin, sınıf içerisinde planladıklarını uygulamaya geçirirken birçok problemle karşılaşabildiğini ve bu problemlerin hızlı ve etkili bir şekilde çözümünün etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olduğunu söylemektedir. Bu tür engelleyici problemlere karşı hızlı ve etkili çözümler geliştirilmesi için öğretmenin yüksek düzeyde yaratıcı düşünme becerisine sahip olması gerekir (Wang, 2019). Ufrah (2020), etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirmenin birçok özelliğe sahip olmayı gerektirdiğini söyler. Bunlardan biri de yaratıcı düşünme becerisine sahip olmaktır. Yaratıcı düşünme becerisine sahip olan öğretmen, sınıf içerisinde yaşadığı problemlere karşı etkili ve hızlı çözümler sunabilecek ve sınıfta etkili bir yönetim sergileyerek öğrencilere istendik davranışlar kazandırabilmek için gerekli ortamı sağlamış olacaktır. Ayrıca Çelik (2011) öğretmenlerin sınıf yönetiminde iyi olabilmesi için öğretim yöntem ve tekniklerini de etkili olarak kullanabilmesi gerektiğini söylemektedir. Öğretmenlerin alışlagelmişin dışında farklı yöntem ve teknikleri kullanması, öğrencilerin üst düzey ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanabilecekleri ortamlar yaratması da sınıf yönetiminde daha etkili olmalarına yardımcı olabilir.

Marzano ve Marzano (2003), sınıf yönetimi becerilerinden yoksun öğretmenlerin derse ilgisi olmayan öğrencileri zorlayarak öğretim etkinlikleri içine dahil etmeye çalıştıklarını ve bu durumun da öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyerek, öğretim ortamını olumsuz etkilediği ve öğrencilerdeki davranış sorunlarının artmasına sebep olduğunu belirtmektedir. TALİS (2019) raporunda Türkiye’de öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin en sık kullandıkları yöntemlerin; öğrencileri sınıf kurallarına uymak, dersi dinlemek ve sessiz olmak konularında uyarmak olduğu görülmüştür. Raporda ayrıca öğretmenlerin sınıf düzenini bozan davranışları yönetmeye oldukça vakit ayırdıkları da tespit edilmiştir. Türkiye’deki öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına müdahale oranı OECD (Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü) ortalamasının üzerindedir (OECD, 2019). 2008 yılındaki TALIS sonuçları ile 2018 yılındaki sonuçlar ile karşılaştırıldığında öğretmenlerin sınıf içi düzeni sağlamaya ayırdıkları zamanın arttığı tespit edilmiştir (OECD, 2010; OECD 2019) Buna göre Türkiye, bir ders

saatinde öğretime ayrılan ortalama süre oranının en fazla azaldığı ülkedir. Öğretim süresindeki bu azalma büyük ölçüde sınıf düzenini sağlamak için harcanan sürenin ders başına ortalama %4,2 artması ile ilişkilidir (TEDMEM, 2020). Bu durum Türkiye'deki öğretmenlerin sınıf yönetimi ve iletişim becerilerinin OECD ortalamasından daha düşük olmasından kaynaklanabileceği gibi, okul ortamının ve ikliminin daha fazla disiplin sorunu oluşmasına neden olabilecek olumsuz özelliklere sahip olmasından da kaynaklanabilir (TEDMEM, 2020). Bunların yanı sıra, OECD ülkeleri ortalaması ile karşılaştırıldığında Türkiye'deki öğretmenlerin yaş ortalaması, deneyim süreleri ve lisans üstü eğitim süreleri daha düşüktür (OECD 2019). Öğretmenlerin mesleki deneyimi ve eğitimi arttıkça, sınıf yönetimi becerileri de buna paralel olarak arttığından (Drang, 2011) deneyim eksikliğinin ülkemizdeki öğretmenlerin sınıf yönetimi sorunlarına daha fazla zaman ayırmasına sebep olduğu söylenebilir. Rapor verileri doğrultusunda öğretmen yetiştirme programları içerisindeki sınıf yönetimi eğitiminin gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin artırılması ile hem öğretimin niteliğinin yükselmesi hem de sınıf içi öğretime ayrılan sürenin artması sağlanabilir (TEDMEM, 2020).

TIMSS (2019) raporu ise öğretmenlerin kendilerini eleştirel düşünme ve problem çözme konularında da yetiştirmeleri gerektiği belirtmektedir (Mullis vd. 2020). Araştırmalar sınıf yönetimi becerileri kuvvetli öğretmenlerin sınıflarının, öğrenci merkezli olduğunu; yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye odaklandığını göstermektedir (Paine vd., 2016). Ancak öğretmen merkezli sınıflarda, öğretmenlerin sınırlı bilgi, beceri ve deneyimi öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Cheung 2010). Yaratıcılık, çağdaş öğretmenin en önemli özelliklerinden biridir (Oktay, 1998). Birçok faktörden etkilenen sınıf yönetimi sürecinde pek çok sorumluluğu olan öğretmenlerin yaratıcı olmaları gerektiği düşünülmektedir. Diğer taraftan alanyazında yaratıcılığın sınıf yönetimi becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğuna dair araştırmalar da mevcuttur (Deniz, 2014; Polat, 2017; Kesicioğlu ve Aydın, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin yaratıcı bireyler yetiştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin olması ve yaratıcı özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Al-Tartoory ve Al-Kudaah (2006), sınıf yönetimi eğitimleri kapsamında geleceğin öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ve problem çözmeye dayalı olarak

eğitilmelerinin önemine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Uçar ve Dağlı, (2017), sınıflarında çıkan sorunları çözümleyebilmek için öğretmenlerin orijinal yöntemler bulup uygulaması yani yaratıcı olmalarının beklendiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarına yaratıcı düşünmenin temel felsefesinin verilmesi ve yaratıcı problem çözme yaklaşımı ile sorunları ele alma yöntemleri kazandırılması öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin gelişimine ve buna bağlı olarak da fiziksel olarak etkili ders işleme sürelerinin artmasına yardımcı olabilir. Bununla birlikte Al-Sharqawy (2005), öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerisi ve etkili öğretim uygulamaları teorilerini gerçek bir sınıf ortamında uygulamadan önce deneyimleme fırsatına nadiren sahip olduklarını söylemektedir. Çünkü sınıf yönetimi becerileri deneyimden oldukça etkilenmektedir (Bozan ve Ekinci, 2020; Zembat vd., 2018a). Öğretmenlerin deneyimi arttıkça sınıf yönetimi becerileri de artmaktadır. Al-Gaser (2009) öğretmenlerin deneyim kazanabilecekleri gerçek sınıf yönetimi problemlerinin öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenler, teori ve beceriyi birlikte deneyimleyebilecekleri, sınıf yönetimi konusunda tecrübe kazanacakları, karşılaşılabilecekleri problemlere farklı çözüm yolları ortaya koyabilecekleri, yaratıcı düşünmeyi destekleyen eğitim ortamlarına ihtiyaç duymaktadırlar.

Tüm bunların yanı sıra, etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip, yaratıcı düşünme ve problem çözme yaklaşımlarını etkin bir şekilde kullanabilen öğretmenlerin yetiştireceği öğrencilerin PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlarda da başarılı olması mümkün olabilir. PISA (OECD, 2019) ve TIMSS, (Mullis vd., 2020) raporlarının da belirttiği üzere gelişmişlik seviyesi yüksek, gayri safi milli hasıladan eğitime ayrılan payı yüksek olan ülkeler, uluslararası ölçekli yapılan değerlendirmelerde de ön sıralarda yer almaktadır. TIMSS, PISA ve OECD raporları, eğitim standartlarına önemli ölçüde yön vermektedir (Uçak ve Erdem, 2020). PISA sınavlarının ortaya çıkardığı sonuçlar, ülkemizdeki öğretmen yetiştirme süreçleriyle ilişkilendirildiğinde, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri bakımından eksikliklerinin olduğu görülmektedir (Bozkurt, 2016). TIMSS ve PISA’da yüksek sonuçlar elde eden ülkelerin son 20 yılda, ciddi eğitim reformları yaptıkları ve bu reformların merkezinde eğitimi daha öğrenci merkezli ve aktif bir şekle dönüştürebilmek amacıyla öğrencilerin daha özgür ve yaratıcı düşünebilmelerini sağlamaya yönelik çalışmalar yer aldığı görülmektedir. Problem çözme yaklaşımının temele alındığı program tasarıları ile sınıf yönetimi

uygulamaları hem öğrenci hem de öğretmenlerin öğrenmelerine temel oluşturmaktadır. Bu ülkelerde kullanılan yüksek kalitedeki programlar ve ders kitapları da öğretmen eğitimi için fırsatlar yaratmaktadır (Fang ve Gopinathan, 2009; Nguyen vd., 2009).

NACCCE (1999) tarafından hazırlanan raporda problem çözmenin eğitimde anahtar beceri olduğundan ve yaratıcı problem çözme becerisinin tüm disiplinlerin içine yerleştirebileceğinden bahsedilmiştir. Yaratıcı problem çözme becerisi uygun şartlar altında öğretilbilir ve geliştirilebilirdir (El-Bassuony, 2017; Pannells, 2010). Lee ve Kemple (2014), yaratıcılık ile ilgili deneyimleri fazla olan öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik eden uygulamaları daha kolay benimseme eğiliminde olduklarını söylemektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında, sınıf yönetimi uygulamalarının içinde yaratıcı problem çözme uygulamalarına yer verilmesi, öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerileri konusunda deneyim kazanmasına ve dolayısı ile mesleki yeterliklerinin artmasına yardımcı olacaktır. Kanchanachayaa ve Shinasharkey (2015), yaratıcı düşünme ve yaratıcılık becerilerinin gelişiminde sınıf ortamının da yaratıcılığı destekler nitelikte olmasının önemine vurgu yapmaktadır. Sınıf ortamının en önemli belirleyicilerinden birisi öğretmendir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlerin çözümünde tercih ettikleri yöntemler onların niteliklerinden ve tutumlarından etkilenecektir (Yerkes, 1999). Öğretmen nitelikleri, yaratıcı problem çözme becerisini pozitif yönde etkilemektedir (Çalışkan, 2020). Bunun yanı sıra öğretmenlerin kişilik özellikleri, öz-yeterlik algıları ve mesleki yeterlikleri sınıf yönetimi becerilerini etkilemektedir (Bay, 2020; Bozan ve Ekinci, 2020; Erdoğan, 2019; Zembat vd., 2018;). Henüz yeterli deneyimi olmayan, mesleki yeterliği ve öz-yeterlik algısı düşük olan öğretmen adayları, kendilerini sınıf yönetimi konusunda yeterli görmemektedir (Saraç, 2002; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Temizkan, 2008; Yılmaz, 2009). Aynı zamanda kendilerini sınıf yönetimi konusunda müdahaleci olarak tanımlamaktadırlar (Cerit, 2011; Lopes ve Olivera, 2017; Savran ve Çakıroğlu, 2003, 2007; Yılmaz, 2009). Ancak sınıf yönetimi konusunda eğitim almalarıyla birlikte daha demokratik yöntemleri uygulamayı tercih etmektedirler (Akgün, 2011; İpek ve Balay, 2007). Sınıf yönetimi konusunda alacakları etkili ve uygulamaya dönük eğitimler ile kazanacakları deneyimler onların sınıf yönetimi yeterliklerini pozitif yönde etkileyecektir (Ercoşkun, 2011;

Uygun ve Canlı 2016). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri arttıkça sınıf yönetimi becerileri de artacaktır.

Öğretmenler sınıf yönetiminde, geleneksel yöntemlerden ziyade yaratıcı ve problemleri farklı yöntemlerle çözebilecekleri uygulamalara yönelmek istemektedirler (Taşkaya, 2012). Ancak sınıf yönetiminde farklı düşünme kalıplarını kullanmanın gerekliliğinin bilincinde olmalarına rağmen bunu davranış boyutuna dönüştürememektedirler (Sadık ve Arslan, 2015). Bu nedenle öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerisinin geliştirilebilmesi ve bunun için de bu becerilerin eğitim süreçlerinin her aşamasına dahil edilmesi gereklidir. Olaylara farklı bakış açılarından bakabilen, çok yönlü düşünebilen, bir sorunun birden fazla çözümü olabileceğini bilen, sorunlara pozitif ve çözüm odaklı bakış açısıyla bakabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi geleceğin dünyasına hazırlıklı bireyler yetiştirilmesi açısından da önemlidir.

21. yüzyıl öğretmenlerinden beklenen yaratıcı, problem çözme yeteneği gelişmiş, değişime ve gelişime açık bireyler yetiştirmesidir. Bu becerilerin gelişiminde yaratıcı düşünmenin etkisi de oldukça büyüktür. Yaratıcı düşünme becerisinin aktarımı için öncelikle yaratıcı düşünme becerisine sahip olunması gereklidir (Torrance, 1962). Torrance (1962), bunun için öncelikle yapılabilecek şeyin öğretmen yetiştirme programlarının değiştirilmesi olduğunu, öğretmen eğitimi programlarına mutlaka yaratıcı düşünme becerilerinin ve yaratıcı problem çözme süreçlerinin eklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini arttırmaya ve sınıf içindeki disiplin ve iletişim sorunlarının ortaya çıkmasını engellemeye yönelik yaratıcı problem çözme merkezli eğitim ortamlarının yaratılması faydalı olabilir. Sınıf yönetimi eğitiminin niteliğini arttıracak eleştirel ve yaratıcı bir biçimde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak programların geliştirilmesi öğretmen yetiştirme süreçlerine büyük katkılar sağlayabilir. Böyle bir çaba öğretmen adayının özellikle mesleğe başladıktan sonraki ilk yıllarda yaşayacağı sınıf yönetimi ile ilgili sorunların azalmasına yardımcı olabileceği gibi buna bağlı olarak öğretmenin sınıf yönetimini sağlamak için kullanacağı yaratıcı düşünme becerileri ile bağlantılı farklı yöntem ve teknikler öğrencilerin de yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir (Lee ve Kemple, 2014; Ritz vd., 2014). Bu yüzden, bu araştırmanın problemini, araştırma kapsamında geliştirilen yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitiminin öğretmen adaylarının

yaratıcı düşünme becerilerine ve sınıf yönetimine yönelik tutumlarına anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu etkinin yaratıcılık boyutunun belirlenmesinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formları kullanılmaktadır. Bu araştırmada Torrance Yaratıcılık Testinin kullanılma sebebi Veri Toplama Araçları kısmında detaylı olarak açıklanmaktadır (Veri toplama araçları ile ilgili bilgi Bölüm 3.3’te verilmektedir. bkz. s. 129).

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitiminin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutumlarında ve yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olup olmadığının belirlenmesidir.

1.2.1 Problem

Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitiminin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutumlarına ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi nedir?

1.2.2 Alt Problemler

(1) Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubu öğretmen adaylarının;

- a. Sınıf yönetimi tutum ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- b. Yaratıcı düşünme becerilerinin alt boyutları (akıcılık, orijinallik, detaylandırma, soyutluk, direnç ve yaratıcı güç) ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- c. Yaratıcılık genel puanı ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

(2) Geleneksel yöntemle sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı kontrol grubu öğretmen adaylarının;

- a. Sınıf yönetimi tutum ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- b. Yaratıcı düşünme becerileri alt boyutları (akıcılık, orijinallik, detaylandırma, soyutluk, direnç, yaratıcı güç) ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- c. Yaratıcılık genel puanı ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

(3) Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubundaki öğretmen adayları ile geleneksel yöntemle sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının;

- a. Sınıf yönetimi tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- b. Yaratıcı düşünme becerileri alt boyutları (akıcılık, orijinallik, detaylandırma, soyutluk, direnç, yaratıcı güç) son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- c. Yaratıcılık genel puanı son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

(4) Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrasındaki görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu çalışma ile yaratıcı problem çözme yaklaşımının sınıf yönetimi derslerinin bir parçası olarak öğretmen yetiştirme programında yer alması, öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilerek hem sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmelerine hem de öğretmen niteliklerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece yaratıcı düşünebilen, farklı bakış açılarıyla olayları değerlendirebilen ve tek bir çözüme bağlı kalmadan farklı çözüm yolları sunabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi mümkün olabilecektir.

Öğretmenler yaratıcılığa ve yaratıcı düşünme becerilerine değer vermekte ancak bu konuda yeterli eğitim almadıklarından kendilerini yetersiz görmektedirler (Mullet vd., 2016). İngiltere Ulusal Yaratıcılık ve Kültür Eğitimi Tavsiye Komitesi, öğretmenlerin ders konularında çok iyi olmalarının yanı sıra, planlama, öğretim ve sınıf yönetimi becerilerinin de çok iyi olması gerektiğini belirtmiş ve okulların yaratıcı bir eğitim vermek için programlarında çalışmalar yapmalarını tavsiye etmiştir. Yaratıcılığın bir ders olarak okutulması yerine tüm derslerin içerisinde mutlaka olması gerektiğini ve yaratıcı problem çözme becerinin bu hususta büyük rol oynadığını belirtmiştir (NACCCE, 1999). Ülkemizde ulusal öğretmen yetiştirme programlarında yaratıcılık ayrı bir ders olarak okutulmamaktadır. Öğretmen nitelikleri arasında önemli bir yeri olan sınıf yönetimi becerisi ile 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcı düşünme becerisinin, yaratıcı problem çözme etkinlikleri çerçevesinde birlikte ele alınması, yaratıcı düşünme yapısının öğretmenler tarafından öğrencilere aktarılabilmesini sağlayabilir.

Uluslararası araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlerin çözümünde daha çok öğrencilerin özdenetimlerini arttırmakla ilgili çalışmalara yoğunlaştıkları, iletişim ve rehberliğe önem verdikleri görölmektedir (Drang, 2011; Kanchanachayaa ve Shinasharkey, 2015; Ritz vd. 2014). Bunun yanı sıra ölkemizde yapılan araştırmalar öğretmenlerin daha çok ödöl ve cezaya dayalı geleneksel yöntemleri kullanmakta olduklarını göstermektedir (Çetin, 2013; Demir, 2012; Erdem, 2016; Girmen vd., 2006; Gündüz ve Konak, 2016; Kansızoğlu ve Şama, 2015; Kılıçoğlu, 2015; Pehlivan, 2012; Uğurlu vd., 2014; Yılmaz, 2007). En önemlisi de öğretmenler kendilerini sınıf yönetimi konusunda yeterli görmekte ancak öğrencileri onları sınıf yönetimi konusunda yeterli bulmamaktadır (Ladner, 2009). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerileri geliştikçe, sınıf içerisinde karşılaştıkları problemlerin çözümlerine de yaratıcı çözümlerle yaklaşacaklardır. Bu durum sınıf yönetimindeki yeterliliklerinin artmasına sebep olacaktır. Yaratıcı problem çözme becerisinin istenmeyen davranışların yönetilmesi üzerindeki etkisi alanyazında sıklıkla ele alınan bir konu olmadığından, çalışmanın alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Ulusal alanyazında öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinin sınıf yönetimi becerileri ve tutumlarına etkisinin incelendiğı araştırmaların az olduğı, bu araştırmaları çoğunlukla 2015 yılından sonra yapıldığı görölmektedir (Aydın, 2019; Zembat vd., 2018a). Uluslararası alanyazına bakıldığında da yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözmenin sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisinin incelendiğı araştırmaların sayısı oldukça azdır (Azimifar ve Abedini, 2018; El-Bassuony, 2017, Khodabandeh ve Jamali, 2019; Pannells, 2010). Benzer çalışmaların az olması nedeniyle yaratıcı problem çözmenin sınıf yönetimi davranışları ve tutumu üzerindeki etkisini belirlemeye çalışılan bu araştırmanın sınıf yönetimi alanyazınında önemli bir boşluğu tamamlayacağı düşünülmektedir. Tüm araştırmalardan yola çıkarak, mesleğe yeni başlayacak olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda uygulamaya dönük eğitimlere ihtiyaç duydukları görölmektedir. Bundan dolayı, araştırmanın, yaratıcı problem çözme etkinliklerinin, sınıf yönetimi dersinin içerisinde deneysel bir çalışma ile birlikte ele alınması açısından ayrıca önemli olduğı düşünülmektedir. Diğer taraftan, sınıf yönetiminde yaratıcı problem çözme uygulamasının öğretmen yetiştirme sürecindeki başarısının ve bunun öğretmen tutumlarına etkisinin test edilmesi açısından da önemlidir. Bu araştırmanın sonuçlarının bundan sonra alanda

yaratıcı problem çözme ve sınıf yönetimi ile ilgili yapılacak diğer araştırmalara ışık tutması beklenmektedir. Araştırmada kullanılan tekniklerin, farklı araştırmalarda da kullanılabilmesine olanak sağlanması amacı ile eklerde paylaşılmaktadır. Gelecekte yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitimi ile ilgili yapılacak olan farklı araştırmalarda benzer etkinlikler kullanılarak bu araştırmanın sonuçları ile tutarlı sonuçlar verip vermediğine bakılabilir.

1.4 Sayıtlar

(1) Öğrencilerin, deney uygulamalarına gönüllü olarak ve isteyerek katıldıkları varsayılmıştır.

(2) Ölçme araçlarının öğrenciler tarafından doğru ve içtenlikle cevaplandığı varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2017 – 2018 eğitim öğretim yılında bir üniversitenin eğitim fakültesinde Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde okumakta olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmış ve bu doğrultuda uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

- Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formu (TYDT) ve Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (ÖASYTİÖ)'nin ön test ve son test olarak kullanılmasıyla ve araştırma sonunda bir grup öğrenciyle gerçekleştirilen görüşmeler ile sınırlıdır.
- Araştırma örneklemini Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 3. Sınıfta öğrenim gören, yaşları 20 ve 25 arasında değişen 61 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
- Görüşmelerde yarı yapılandırılmış form kullanılması nedeniyle, formdaki sorular görüşmenin içeriği doğrultusunda şekillenmiştir. Bu nedenle elde edilen veriler görüşülen kişilerin yanıtları ile sınırlıdır.
- 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, 11 hafta ve haftada 2 ders saati yapılan çalışmalar ile sınırlıdır.
- Araştırma, sınıf yönetimi ve yaratıcı problem çözme uygulaması ile yaratıcılığın altında yer alan beş alt boyut ve yaratıcı güç kontrol listesi ile sınırlıdır.

- Öğretmen eğitimi Türkçe Lisans programı 5. yarıyılında 3 kredi ve 22 saati olan Sınıf Yönetimi dersinin içeriği ile sınırlıdır.
- Program kapsamında araştırmacı tarafından planlanan ve öğretim elemanı tarafından uygulanan sınıf yönetimi modelleri ve yaratıcı problem çözme etkinlikleri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Öğretmen adayı: Türkçe öğretmenliği bölümü 3.sınıf öğrencileri.

Öğretmen Yetiştirme Programı: Türkçe Öğretmenliği lisans programı.

Problem Çözme: Bireyin problemin algılanmasından çözümüne kadar geçirdiği düşünsel süreç (Bingham, 2004; Flynn, 1989).

Sınıf Yönetimi: Öğretmenlerin hem akademik hem de sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyen ve kolaylaştıran bir ortam yaratmak için yaptıkları eylemler (Evertson ve Weinstein, 2006)

Sınıf Yönetimi Tutumu: Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları ve İnançları ölçeğinden aldıkları puan.

Yaratıcı Düşünme: Problem, eksiklik, bilgi noksanlığı ve uyumsuzluk gibi durumlara karşı hassasiyet göstererek bunların zor kısımlarını tespit edip, engelleri ortadan kaldırma, tahminleme yapma, yetersizliklere yönelik hipotezler oluşturma ve bunları test etme, çözüme ulaştıracak seçenekleri belirlemek ve sonucu ortaya koymak (Torrance, 2008).

Yaratıcı Düşünme Puanı: Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden şekilsel formdan alınan toplam puan.

Yaratıcı Problem Çözme: İstenen ve sahip olunan arasındaki boşluğun kapatılması süreci (Isaksen vd., 2006).

Yeterlik: Bir işi etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler (MEB ÖYGM, 2017).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

21. yüzyılda küreselleşme ile birlikte yaşanan değişimlere bağlı olarak bireylerin sahip olması gereken niteliklerde de değişimler yaşanmıştır. Uluslararası alanda yapılan çalışmalar bireylerin artık 21.yy'da karmaşık problemleri rahatlıkla çözeabilen, yaratıcı, yenilikçi, değişime hızlı ayak uydurabilen ve dijital okur yazarlığa sahip bireyler olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Partnership for 21st Century Skills (P21), 2003). Bu yetkinliklerin bireylere kazandırılması da temelde eğitim ile ilişkili olduğundan eğitim sistemlerinde de değişimler yaşanmaya başlamıştır. Eğitim küreselleşme ile birlikte kalkan coğrafi sınırların da etkisi ile yerel bir konu olmaktan çıkmış ve ülkeler tarafından küresel anlamda değerlendirilen bir konu haline gelmiştir. Eğitim sistemlerinde yapılacak değişikliklerin başarıya ulaşmasında en önemli rol, eğitimin niteliğine doğrudan ve en önemli etkiye sahip olan öğretmenlerin olduğu için öğretmen yetiştirme süreçleri de günümüzde daha önemli hale gelmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin bireylere 21.yy. yetkinliklerini kazandırabilmeleri için kendilerinin de bu yetkinliklere sahip olması gereklidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme süreçlerinde de bu yetkinliklere odaklanılması gerekmektedir.

Bu bölümde öğretmen eğitimi (öğretmen eğitiminin tarihsel gelişimi, öğretmen yeterlilikleri ve nitelikleri) ve yaratıcılık (yaratıcılık yaklaşımları, yaratıcı düşünme, problem çözme, yaratıcı problem çözme, yaratıcı problem çözme modelleri), sınıf yönetimi (sınıf yönetimi yaklaşımları, sınıf yönetiminin boyutları, istenmeyen davranışların kaynağı olarak aile, okul ve çevre; sınıf yönetimi ve disiplin) ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra sınıf yönetimi ve yaratıcı problem çözme ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırma bulgularına yer verilmiştir.

2.1 Öğretmen Eğitimi

Öğretmenler toplumlarda nitelikli bir eğitim sürecinin oluşmasındaki en önemli unsurlardan biridir. Eğitim sistemi içerisinde yetiştirilecek bireylerin nitelikleri ve edinecekleri beceriler, öğretmenin niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Dağlı ve Han, 2016). Bu nedenle öğretmen eğitiminin niteliği ve kapsamı da önem arz etmektedir. Öğretmen yetiştirme süreci, öğretmen adaylarının seçilmesi, göreve başlamadan önce eğitilmesi, uygulama yapılması, eğitim ve uygulama süreçlerinin

takibi ve değerlendirilmesi, göreve başladıktan sonra hizmet içi eğitimlerin verilmesi gibi konuları kapsayan kapsamlı ve çok boyutlu bir süreçtir (Kavcar, 2002). 21. yüzyılda yaşanan değişimler, bireylerin problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme, etkili iletişim, girişimcilik gibi 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerilere sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu becerilerin bireylere kazandırılabilmesi açısından öğretmen yetiştirme süreçlerinin de bu beceriler çerçevesinde değerlendirilmesi ve yenilenmesi gerekmektedir. Özellikle öğretmen yetiştirme sürecinin temelini oluşturan üniversite eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının aldıkları bilgi, beceri ve uygulama eğitimlerinin bu yeni beceriler çerçevesinde güncellenmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerinde daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin gelişimi, sınıf yönetimi süreçlerinde karşılaştıkları sorunların çözümü açısından 21. yüzyılın nitelikli öğretmen yetiştirme anlayışı içerisinde öncelikli konulardan biri haline gelmiştir.

Öğretmen yetiştirme süreci dünyada olduğu gibi ülkemizde de dönemin ihtiyaçlarına ve şartlarına göre sürekli olarak değişim göstermektedir. Günümüzde de 21. yüzyılın beklentilerine göre bu değişim süreçleri devam etmektedir. Bu doğrultuda aşağıda öncelikle öğretmen eğitiminin tarihsel gelişimi üzerinde durulmuştur. İlköğretim okulları, ortaokul öğretmen okulları ve lise seviyesinde derse girecek öğretmenlerin eğitimi ile ilgili tarihsel sürecin Cumhuriyet öncesinde ve sonrasında nasıl ilerlediğine değinilmiş ve ardından günümüzde öğretmen yetiştirmedeki son gelişmelere ve 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerine yer verilmiştir.

2.1.1 Öğretmen Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Dünya genelinde sanayileşme ve Fransız Devrimi ile başlayan öğretmen yetiştirme fikri ve çalışmalarına paralel olarak ülkemizde de öğretmen yetiştirme süreci 1848 yılında başlamış olup, günümüze kadar dönemin ihtiyaçlarına göre birçok değişim sürecinden geçmiştir (Akyüz, 2006; Küçükahmet, 2000). Gerek Türkiye gerekse diğer ülkeler eğitim sistemlerini en çağdaş hale getirme çabasındadırlar. Öğretmen yetiştirme süreçlerinde özellikle son yıllarda yaşanan değişiklikler de bu çabanın neticesinde öğretmenlere belirli nitelikleri ve becerileri kazandırabilmeyi amaçlamaya yöneliktir. Öğretmen yetiştirme sürecindeki son değişiklik, 21. yüzyılın gerekleri ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sisteminde yaşanan değişimlere bağlı olarak 2020 yılında gerçekleştirilmiştir

(YÖK, 2018). Bu sürece kadar öğretmen yetiştirme sürecinin tarihsel süreç içerisinde geçirdiği değişimlere aşağıda kısaca değinilmiştir.

Ülkemizde öğretmen yetiştirmeye yönelik ilk kurum 1848 yılında kurulan Darülmualimin'dir (Akyüz, 1997). İyi yetişmiş öğretmenlere duyulan ihtiyaç doğrultusunda meslek okulu olarak açılan bu kurum ile başlayan öğretmen yetiştirme süreci en büyük değişimleri Cumhuriyet'in ilanı ve sonrasındaki süreçte yaşamıştır. Atatürk, "Öğretmenlik güvenilir ellere teslim edilmelidir. Çocuklarımız, öğretim görevini hem bir meslek, hem bir ülkü sayacak erdemli ve saygıdeğer öğretmenler tarafından yetiştirilmelidir. Bunun için öğretmenlik öteki serbest ve yüksek meslekler gibi kademe kademe ilerlemeye ve refah teminine müsait bir meslek haline konulmalıdır." sözü ile öğretmenlik mesleğinin önemini vurgulamış ve Cumhuriyet döneminin başından itibaren hem eğitim süreçleri hem de öğretmen yetiştirme süreçlerine yönelik çalışmalar yapılmasını sağlamıştır. Bu çalışmalar kapsamında farklı kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülen eğitim ve öğretim süreçleri Eğitim Bakanlığı bünyesine alınmıştır. Eğitim ile ilgili Cumhuriyet'in ilk yıllarında yapılan en önemli değişiklik ilköğretimin devlet okullarında mecburi ve ücretsiz hale getirilmesi olup, bu değişime bağlı olarak nitelikli öğretmen ihtiyacı da artmıştır. Oluşan ihtiyacı karşılamak için ilköğretmen okulları önce beş yıla daha sonraki yıllarda ise altı yıla çıkartılarak program içerisindeki öğretmenlik meslek dersleri ve uygulamalara ağırlık verilmiştir. 1937 yılında çıkarılan kanunla Köy Enstitüleri açılmış, 1954 yılında ise bu enstitüler ve öğretmen okulları, ilköğretmen okulları adı altında birleştirilmiştir (Akyüz, 1997; Ergün, 1997; Küçükahmet, 2000). Ortaokul ve liselere yönelik öğretmen yetiştirme çalışmaları ise 1926'da kurulan Orta Muallim Mektebi ile başlamış, 1946'dan sonra ise Eğitim Enstitüleri ile devam etmiştir. 1978 yılında bu okulların adı Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiş ve öğretim süresi 4 yıla çıkartılmıştır (Akyüz, 1997; Akyüz, 2006; Ergün, 1997; Küçükahmet, 2000). 1982 yılında ise bu okullar Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüştür (Akyüz, 1997; Akyüz, 2006; Ergün, 1997).

Eğitim sistemi, 1960 yılından itibaren Amerikan eğitim modellerinden etkilenmeye başlamış (Yıldıran, 2010) ve bu süreçte meslek okulları dışında yedek subaylar, vekil öğretmenler, ABD'li uzmanlardan oluşan Barış Gönüllüleri gibi çeşitli kaynaklardan da öğretmen sağlanmıştır. 1970 yılından itibaren ise öğretmenlikte belirli standartların sağlanabilmesi amacı ile öğretmenlik formasyonu uygulaması başlamış ve 1973 yılında çıkartılan Milli Eğitim Temel

Kanunu çerçevesinde “Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bunlarla ilgili görevlerini üzerine alan özel ihtisas mesleğidir.” hükmü getirilmiş ve öğretmenlerin hangi öğretim kademesinde görev alacak olursa olsun, yükseköğrenim kurumlarında öğrenim görmelerinin gerekliliği öngörülmüştür (MEB, 2017). Yine bu kanun ile pedagojik formasyon öğretmenlikte zorunlu hale getirilmiştir (Akyüz, 2006). Aynı kanunun 45. Maddesinde formasyon eğitiminin yüksek öğrenim sonrasında tamamlanabilmesine olanak tanınmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bunun sonucunda ise öğretmenlik mesleği, pedagojik formasyonlarını sonradan yapmak üzere tüm yükseköğretim mezunlarına açık hale gelmiştir. Milli Eğitim Temel Kanu’nun yayınlanmasını takip eden yıllarda Mektupla Öğretmen Yetiştirme, Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme ve tüm yüksek öğrenim mezunlarının koşul aranmaksızın öğretmen olarak atanması gibi uygulamalara gidilmiştir (Akyüz, 2006). Bu uygulamalar öğretmen niteliklerinin standartlaşmasının önüne geçmeye başlamış ve bu nedenle ile 1982 yılında yapılan XI. Milli Eğitim Şûrasında bu konuya ağırlık verilerek tüm uygulamaları birleştirici düzenlemelere gidilmiştir. Bu şûranın verdiği kararlar sonrasında çıkartılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile öğretmen yetiştirme süreci Eğitim Fakültelerinin sorumluluğu haline getirilmiştir. 19 Kasım 1982 tarihinde ise Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kanunu yürürlüğe konarak tüm üniversiteler bu kanun kapsamına alınmıştır (YÖK, 2017). Ancak öğretmenlerin atanma ve nakil süreçleri Millî Eğitim Bakanlığı yetkisinde bırakılmıştır (Akyüz, 2006). Bu değişiklik ile birlikte üniversiteler kapsamına alınan öğretmen yetiştirme programlarına yönelik olarak 1996-2009 yılları arasında çeşitli düzenlemelere gidilmiş ve yine bu süreçte öğretmen eğitiminin standartlaştırılması ve akreditasyonuna yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu düzenlemeler kapsamında bazı lisans programları kapatılırken eğitime devam etmesi kararlaştırılan programların öğretim süreleri, açtıkları bölümler, program içerikleri ile ilgili revizyonlar yapılmıştır. Yapılan düzenlemelere bağlı olarak eğitim fakültelerinin ders içerikleri %50-60 oranında alan bilgisi, %25-30 oranında meslek bilgisi ve %15-20 oranında da genel kültür derslerinden oluşacak şekilde revize edilmiştir (YÖK, 2018). Pedagojik formasyon süreci ve öğretmen yeterlikleri de bu süreçte yeniden değerlendirilerek revize edilmiştir. Yapılan reformların sürekliliğini sağlamak amacıyla Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi (ÖYMK) kurulmuştur (Bilir, 2011; YÖK, 2018).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin olarak son yıllarda gerçekleştirilen değişikliklere bakıldığında en büyük değişikliğin 2018 yılında yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu değişiklikler, 2018 yılında eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinin bölüm ve anabilim dalı alanlarının yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarında dersler; meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi olarak üç grupta toplanmış, alan derslerinin isimleri değiştirilmiştir. YÖK (2018) tarafından bu değişikliklerin amacı, 21. yüzyılın eğitim sistemleri ve öğretmen yetiştirmede çağa uygun gereklilikleri sağlayabilmek, öğretmen yetiştirme programlarını Türk eğitim sisteminde meydana gelen yapısal değişikliklere uygun hale getirmek ve toplumsal ihtiyaçlar olarak ifade edilmiştir. 1997-2009 yılları arasında yapılan değişikliklerinin odağında ilköğretime öğretmen yetiştirmek yer alırken 2018 yılında gerçekleştirilen değişiklikler öğretmen yetiştiren tüm lisans programlarını kapsamaktadır (Yurdakal, 2018). Programlar, 2018-2019 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin birinci sınıflarında uygulamaya konulmuştur ve program türleri bölümlere göre farklılaştırılmıştır. Tablo 2-1’de bu değişiklik doğrultusunda uygulanacak programlar ve süreleri görülmektedir.

Tablo 2-1. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları ve süreleri.

Öğretmen Yetiştirme Programı	Süre
Eğitim Fakülteleri İlköğretim/Ortaöğretim Öğretmenlik Bölümleri	4 yıl
Edebiyat, Fen, Fen-Edebiyat Fakülteleri, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, İlahiyat Fakülteleri ile Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu	4 yıl
Meslekî ve Teknik Eğitim Kurumları Meslek Dersleri Öğretmenliği	4 yıl

(Kaynak: YÖK, 2018)

Bu değişiklik sürecinde 21.yüzyıl becerileri çerçevesinde öğretmen yeterliklerine yönelik çalışmalar da yapılmıştır. 21.yüzyıl beceri ve yeterliklerinin belirlenmesinde Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ve Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alan Yeterlikleri, MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 10. Kalkınma Planı (2014-2018) ve MEB’in 2015-2019 Stratejik Planı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda öğretmen yetiştirme programları içerisindeki Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35; Genel Kültür (GK) dersleri %15-20 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri de %45-50

oranında olacak şekilde revize edilmiştir. Tüm eğitim fakültelerindeki lisans programlarında “Türk Eğitim Tarihi”, “Eğitim Felsefesi” ve “Eğitim Sosyolojisi” “Eğitimde Ahlâk Etik” dersleri zorunlu hale getirilerek öğretmenlerin entelektüel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişimleri, meslek ahlâkı ve etiğiyle ilgili konularda da bilgi ve beceri kazanması amaçlanmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi amacıyla Okul Deneyimi dersi yerine “Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi derslerinin içeriklerin birleştirilmesi ile oluşturulan “Öğretmenlik Uygulaması 1” ve “Öğretmenlik Uygulaması 2” dersleri tüm öğretmen yetiştirme lisans programlarında zorunlu dersler olarak eklenmiştir (YÖK, 2018). Bu düzenlemeler doğrultusunda, bu araştırmada çalışılan Türkçe Öğretmenliği lisans programının dersleri ise şu şekilde şekillenmiştir (MEB, 2019).

- Meslek Bilgisi Dersleri: 1. Yarıyıda “Eğitime Giriş” ve “Eğitim Felsefesi”; 2. Yarıyıda, “Eğitim Psikolojisi” ve “Eğitim Sosyolojisi”; 3. Yarıyıda, “Öğretim Teknolojileri”, “Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi”, “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, 1 seçmeli ders ; 4. Yarıyıda, “Türk Eğitim Tarihi”, “Eğitimde Araştırma Yöntemleri” ve 1 seçmeli ders; 5. Yarıyıda, “Sınıf Yönetimi”, “Eğitimde Ahlâk ve Etik”, 1 seçmeli ders; 6. Yarıyıda, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, 1 seçmeli ders; 7. Yarıyıda, Öğretmenlik Uygulaması-1, Özel Eğitim ve Kaynaştırma, 1 seçmeli ders; 8. Yarıyıda, Öğretmenlik Uygulaması – 2, Okullarda Rehberlik ve 1 seçmeli ders verilmektedir. Bu dersler programın %33’ünü oluşturmaktadır.
- Genel Kültür Dersleri: 1. Yarıyıda, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Yabancı Dil, Türk Dili, Bilişim Teknolojileri; 2. Yarıyıda, Yabancı Dil, Türk Dili; 3. Yarıyıda 1 seçmeli ders; 4. Yarıyıda 1 seçmeli ders; 5. Yarıyıda, 1 seçmeli ders, Topluma Hizmet Uygulamaları; 6 yarıyıda, 1 seçmeli dersten meydana gelmektedir. Genel kültür dersleri programın %18’ini oluşturmaktadır.
- Alan Eğitimi Dersleri; 1. Yarıyıda, Edebiyat Bilgi ve Kuramları, Osmanlı Türkçesi, Türk Dil Bilgisi; 2. Yarıyıda, Edebiyat Bilgi ve Kuramları, Osmanlı Türkçesi , Türk Dil Bilgisi, Dil Eğitiminin Temel Kavramları; 3. Yarıyıda, Çocuk Edebiyatı, Türkçe Öğrenme ve

Öğretim Yaklaşımları, Türk Halk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı, Türk Dil Bilgisi, Eski Türk Edebiyatı; 4. Yarıyılıda, 1 seçmeli ders, Türkçe Öğretim Programları, Türk Halk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı, Türk Dil Bilgisi, Eski Türk Edebiyatı; 5. Yarıyılıda, 1 seçmeli ders, Dinleme Eğitimi, Okuma Eğitimi, Dilbilimi; 6. Yarıyılıda, 1 seçmeli ders, Yazma Eğitimi, Konuşma Eğitimi, Metin dilbilimi, 7. Yarıyılıda, 2 seçmeli ders, Dil Bilgisi Öğretimi, Tiyatro ve Drama Uygulamaları, 8. Yarıyılıda: 1 seçmeli ders, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Dünya Edebiyatı dersleri yer almaktadır. Alan dersleri programın %49'unu oluşturmaktadır.

2020 yılına gelindiğinde Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin öğretmenlik lisans programlarının geliştirilip güncellenmesi çalışmaları tamamen yükseköğretim kurumlarına bırakılmıştır. Bu kapsamda Alan Eğitimi dersleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri ve Genel Kültür dersleri şeklindeki gruplandırmanın göz önünde tutulması, ders sayısı, ders saati/kredi sayısı ve yoğunluğu konusunda da bu gruplandırmadaki sıralamaya dikkat edilmesi şartıyla öğretmenlik programlarının planlanmasında yükseköğretim kurumlarının yetkilendirilmesine karar verilmiştir (YÖK, 2020).

Programların değişimlerdeki nedenlerin temelinde dünya genelinde yaşanan hızlı değişimler ve mevcut programların bu değişimlerin oluşturduğu ihtiyaçlara cevap verememesi ve bir önceki programdan kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır (Çetin vd. 2021). Ancak programlarda yapılan değişiklikler tek başına yeterli olmamaktadır. Hazırlanan programların başarısı ve değişen dünyaya ayak uydurabilen, kendilerine, çevrelerine ve ülkelerine faydalı bireyler yetiştirilebilmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Eğitim sisteminde öğretmen yeterlilikleri ve nitelikleri bu açıdan önemli bir konudur. Tarihsel süreç içerisinde öğretmen yetiştirmede yaşanan değişiklikler ile birlikte öğretmenlerin eğitimdeki rolünde de değişimler olmuştur. Bu doğrultuda, ülkemizde de 21. yüzyıl ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlik ve nitelikler bulunmaktadır.

2.1.2 Öğretmen Yeterlikleri ve Nitelikleri

Küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve endüstri 4.0 gibi değişimlere ayak uydurabilmek için gelecek yeni nesillerin araştıran, sorgulayan, değişime ayak uydurabilen, problem çözme yetisine sahip, yaratıcı ve esnek düşünebilen kendini

rahatlıkla ifade edebilen ve takım çalışmasına uygun bireyler olarak yetişmesi beklenmektedir (Şen ve Erişen, 2002). Bu bağlamda, nitelikli bir eğitim ve öğretim sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim sisteminde 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesi öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Bu nedenle eğitimden beklentilerde yaşanan değişimlere bağlı olarak öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlikleri de değişim göstermektedir. Eğitimin başarısı ve niteliğı öğretmen ve öğretim sisteminin niteliğı ile ilişkilidir. Öğretmenin başarısı ise büyük ölçüde yeterlilik düzeyi ile ilişkilidir. Bu nedenle de öğretmen yeterlilikleri ve nitelikleri her geçen gün yeniden ele alınmakta ve yeni tanımlamalar yapılmaktadır (Kavcar, 1999).

Yeterlilik, bireyin sorumluluklarını gerçekleştirebilmesi için sahip olması gereken özellikler, farklı bir ifade ile “yapabilirlik” kapasitesidir. Yeterlilik kavramı ile ilişkili ve karıştırılan bir kavram olan “nitelik” ise bireyin sahip olduğu yeterliklerin eyleme dönüştürülebilmesidir. Her iki kavram da temelde bireyin sahip olduğu bilgi ve becerileri etkili bir şekilde kullanabilme yetisi olarak ifade edilebilir (Gökçe, 2003). Öğretmenlik mesleğı açısından yeterlik, örtük ve açık bilgiyi, bilişsel ve uygulamalı becerileri ve aynı zamanda değer ve tutumları içermektedir (Koster ve Dengerink, 2008).

Öğretmen niteliğı mesleğın başlangıcından bu yana tartışılan bir konudur. Alanyazında iyi bir öğretmen birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlanmış ve iyi bir öğretmenin sahip olması gereken birçok nitelik belirtilmiştir. Marson (1990)’a göre, nitelikli bir öğretmen duyarlı, empatik yaklaşımlı, grup çalışmasına yatkın, dinlemeyi bilen, kendisine danışılabilen biridir. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005)’ye göre iyi bir öğretmende bulunması gereken nitelikler; açık görüşlölük, objektif olma, öğrencilerin beklentilerini anlayabilmek, bilimsel yöntemlerle çalışmak, bireysel farklılıklara önem vermek, değişime ayak uydurmak, yeniliğı ve gelişime açık olmak olarak tanımlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ise öğretmen nitelikleri konusunda üniversiteler ile ortak çalışmalar yürütmektedir. Bu kapsamda 2001 yılında Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından “Çağdaş Öğretmen Profili” raporu hazırlanmış çağdaş öğretmen için benzer nitelikler tanımlanmıştır.

Öğretmen yeterlikleri konusunda 2006 yılında Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında yeniden bir çalışma yapılmış ve bu çalışmada daha önce Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, YÖK-MEB ve EARGED

tarafından yapılan çalışmalar bütüncül bir bakış açısı ile incelenmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında 5 ülkeye (İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda) ait yeterlik dokümanları da değerlendirilerek 21. yüzyılda öğretimin niteliği nasıl olmalıdır? Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz? gibi sorulara yanıt aranmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, ana yeterlik, ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve bu alt yeterliklere ait performans göstergeleri şeklinde belirlenmesi kararlaştırılmıştır. Öğretmen yeterliklerinin bilgi ile birlikte beceri ve tutumları da içine almasının uygun olacağı görüşülmüştür. Bu doğrultuda, “Kişisel ve Meslekî Değerler”, “Meslekî Gelişim”, “Öğrenciyi Tanıma”, “Öğrenme ve Öğretme Süreci”, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme”, “Okul-Aile ve Toplum İlişkileri”, “Program ve İçerik Bilgisi”, olarak 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi kabul edilmiştir (MEB, 2006).

Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (MEB ÖYGM, 2017) tarafından 2017 yılında yapılan çalışmada ise Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri yeniden tanımlanmıştır. Bu kapsamda güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbirleriyle ilişkili 3 yeterlik alanı ile bunların altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeye ayrılmıştır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri; "mesleki bilgi" başlığı altında, alan, alan eğitimi ve mevzuat bilgisi, "mesleki beceri" başlığı altında, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme, "tutum ve değerler" başlığı altında da, millî, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim alt başlıkları belirlenmiştir. Yeterlikler, öğretmenlerin kendi yetkinlik düzeylerini belirlemelerinde, öğretim programlarının düzenlenmesinde, öğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık süreçlerinde, mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesinde, performanslarının değerlendirilmesinde, kariyer planlamalarında ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesinde dikkate alınacak temel bir referans metin olmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yapılan bu çalışmadan sonra “Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı” gerçekleştirilmiş ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki eğitim öğretim faaliyetlerinden öğretmenlerin istihdam ve emeklilik sürecine kadar tüm aşamalar bütüncül bir bakış açısıyla

değerlendirilmiştir. “Daha sonda 2017-2023 yılları arasında öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde gerçekleştirilmesi planlanan eylemler için bir yol haritası niteliğinde olan “Öğretmen Strateji Belgesi” hazırlanmıştır. Öğretmen Strateji Belgesi (2017)’nde, öğretmen yeterliliği ile ilgili olarak aşağıdaki maddeler belirlenmiştir:

- Öğretmenlik mesleğinin sertifika sahibi öğretmenler tarafından icra edilmesi.
- Öğretmen yetiştirme süreç ve programlarının standartlarının belirlenmesi.
- Öğretmenlik mesleğine girişte birçok bilgi kaynağından beslenecek sistemler geliştirilmesi.
- Yapılacak sınavda asgari puanı alanların öğretmenlik mesleğine kabul edilmesi.
- İhtiyaçlara göre öğretmen yeterliliklerinin güncellenmesi.
- Mecburi başarı ölçme sisteminin geliştirilerek tüm öğretmenlere uygulanması.
- Öğretmenlere yeterlilik sınavı yapılması.
- Öğretmen akademilerinin kurulması.
- Öğretmen adayı yetiştirme sürecinde gerekli güncellemelerin yapılması.
- Öğretmenlerin mesleki gelişiminde rol alacak eğitimcilerin yeterliliklerinin tespit edilerek eğitimlerinin planlanması.
- Öğretmenlerin bilimsel ve akademik faaliyetlere katılımlarının artırılması.
- Uluslararası etkinliklere katılımın öğretmenler açısından cazip hale getirilmesi

Alan (2020), öğretmenlik mesleğinin genel yeterliliklerinin yeniden belirlenmesinin gerekliliğini araştırdığı çalışmasında 2017 genel yeterliliklerini incelemiş ve konuyla ilgili alan uzmanlarının, öğretmenlerin, akademisyenlerin ve MEB uzmanlarının görüşlerini almıştır. Buna göre 2017 yılında yapılan değişikliklerin 2006 genel yeterliliklerine göre daha kapsayıcı ve sadeleştirilmiş bir çalışma olduğunu ve yeterliliklerin bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak ele alınmasının uygun bir gruplandırma olduğunu ancak 2017 genel yeterliliklerinin

ölçülebilir ve gözlemlenebilir nitelikte olmadığını bulgulamıştır. Diğer taraftan bu yeterlilik çerçevesinin uygulamada kullanım alanı bulamadığı için işlevsel olmadığını ve genel kültür bilgisi, mevzuat bilgisi ve dijital yeterliliklerin de eksik olduğu görüşüne ulaşmıştır.

Daha sonra, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulan ve 2018 yılında açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ile, Dünya’da ve Türkiye’de değişen şartlara uyum sağlamak maksadıyla eğitimin her alanında atılması gereken adımlar belirlenmiştir. Bu belge eğitimi bir ekosistem olarak görerek sistemin tüm alt bileşenlerinin eş zamanlı tasarlanması hedeflenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çağın gereklerine uyum sağlamaları ve bu konuda yönlendirici olmaları konusundaki becerilerinin gelişimi için gerçekleştirilecek olan çalışmaların önemine vurgu yapılmıştır (MEB, 2018).

Son olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik “Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022)” yayınlanmıştır. Öğretmenlerin atamaları ve mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemeleri bu kanunla yeniden düzenlenmiştir. Bu kanunda öğretmenlik, “eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleğine hazırlığın; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanacağını belirtildiği bu kanun ile ayrıca öğretmenlik mesleği; aday öğretmenlik, öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik olarak kariyer basamaklarına ayrılmıştır. Öğretmenlik kariyer basamaklarına, uzman öğretmenlik ve baş öğretmenlik eklenmiştir. Kendisini geliştirmek isteyen öğretmenlerin önünün açılması ve bunun derecelendirilerek ödüllendiriliyor olması öğretmen niteliğinin artırılmasında ileriye yönelik önemli bir adım olarak görülebilir.

Ülkemizdeki ve dünyanın farklı ülkelerindeki öğretmen yeterlilikleri incelendiğinde öğretmenlerin günümüzde gelişime açık ve kendilerini sürekli yenileyen, yaşam boyu öğrenmeyi hem kendileri benimseyip hem de öğrencilerine benimseten yaratıcı bireyler olmaları gerektiği görülmektedir (Gülmez, 2019; MEB, 2017; Schleicher, 2016). Bu beceriler öğretmenlerin sınıf yönetimi anlamında da başarılı olmalarını sağlayacak becerilerdir. Özellikle, bireylerin mevcut bilgileri doğrultusunda yeni bilgilere ulaşmasını ve karşılaştıkları problemlere farklı çözümler üretmeleri olarak tanımlanan yaratıcı düşünme becerisi, öğretmenlerden beklenen yetkinlikler arasında ön plana çıkmaktadır

(Bozan ve Ekinci, 2020; Özdemir, 2020; Sahana vd., 2020; Yaşar ve Aral, 2010; Zembat ve Küsmüş, 2020). Zira çağımızda yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurabilmek yaratıcılık ile bağlantılıdır (Keleşoğlu, 2017, Cansoy, 2018). Belet vd. (2019) de bireylerin çağımızdaki bu değişimlere ayak uydurabilmesi açısından problem çözme, karar verme, eleştirel düşünceye sahip olma ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bozkurt ve Çakır (2016) ise 21. yüzyıl becerilerini değerlendirirken yaratıcılık ve problem çözmenin diğer yetkinliklerin gelişimi açısından gerekliliğine değinmişlerdir. Bu açılarından değerlendirildiğinde 21. yüzyıl becerileri içinde yaratıcılığın önemli bir boyut olduğu görülmektedir. Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde ise özellikle sınıf yönetiminin başarısı için yaratıcılığın ve yaratıcı problem çözmenin günümüzde öğretmen yetkinlikleri açısından önemli yetkinlikler olduğu söylenebilir.

Günümüzde eğitim sisteminden öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri kapsamında yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerisine sahip bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Öğretmenler ise, öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkidir. Bu nedenle daha önce de belirtildiği üzere öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretmenlere de bu becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Öğretmenlerin yaratıcı problem çözme becerisine sahip olması öğretmenlerin mesleki süreçlerde özellikle de sınıf yönetiminde karşılaşacağı problemleri yönetmede daha aktif ve başarılı olmasını sağlayacaktır. Sınıf yönetiminde en çok karşılaşılan problemlerden olan istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetilmesi ve sınıf içerisinde disiplinin sağlanması için öğretmenlerin bu problemlere geleneksel yöntemlerden ziyade daha yaratıcı çözümler bulması öğrencilerin başarısını da olumlu olarak etkileyecektir. Diğer taraftan sınıf içerisinde karşılaşılan farklı problemlerde de zamanın yönetilebilmesi ve nitelikli bir eğitim sürecine odaklanılabilmesi açısından öğretmenlerin yaratıcı problem çözme becerisine sahip olması, sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunları kolaylıkla çözebilmelerine ve problemin tekrarlanmasını engellemelerine yardımcı olacaktır. Yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri gelişmiş öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında da yaratıcı etkinlikler ve yaratıcılığı destekleyici sınıf ortamları ve malzemeler oluşturmaya olanak tanıyacaktır. Son olarak yaratıcı problem çözme becerisinin, öğretmenlerin sınıf içerisindeki bireysel farklılıkları yönetme konusunda da destekleyici bir beceri olduğu söylenebilir. Bu

açılardan yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin gelişimi ile ilişkili ve gelişimi arttırıcı becerilerdir. Bu kavramlar arasındaki ilişkileri daha net ortaya koyabilmek amacıyla bir sonraki bölümde sınıf yönetimi, sınıf yönetiminin boyutları ve sınıf yönetiminde sık karşılaşılan problemlerden olan istenmeyen öğrenci davranışlarına yer verilmiştir.

2.2 Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi her zaman öğretmene verilen bir sorumluluk olagelmıştır. Pek çok öğretmen için ve özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için çok önemli bir konudur (Kounin ve Gump, 1958). Etkili bir öğretim yapılabilmesi için sınıf yönetimi alanındaki yeterlilik önemlidir (Charles, 1996; Chandra, 2015; Jones, 1982). Disiplin sorunları yaşayan öğrencilerle öğretmenler, öğrencileriyle şefkatli ve destekleyici ilişkiler geliştirmelidir. Öğretimi öğrencilerin öğrenmeye erişimini sağlayacak şekilde organize etmeliler ve grupla öğretim tekniklerini kullanarak öğrencilerin akademik çalışmalara katılımını sağlamalıdır. Sosyal becerilerinin ve öz yeterliliklerinin gelişimi için de çaba sarf etmelidirler (Chandra, 2015).

Sınıf yönetimi ile ilgili alanyazında çok fazla tanımlama bulunmaktadır. Doyle (1986), sınıfları, çocuk gelişiminin sosyal, duygusal, fiziksel ve entelektüel yönleriyle alakalı karmaşık ekolojiler olarak tanımlamış; sınıf yönetimini ise etkili bir öğrenmeyi oluşturmak ve sürdürmek için öğrenme sürecini ve sınıf ortamını hazırlamak olarak ifade etmiştir.

Sınıf yönetimi, belirlenen eğitim hedeflerine ulaşma yolculuğunda planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin ilgili yöntem ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinlikleri içerir. Eğitim ve öğretimin niteliği, öğretim programı ve öğrenme ortamıyla ilgili etkinlikler ve sınıf yönetimi süreçlerinin etkili ve amaca yönelik planlaması öğrencileri motive ederek düşünmeye sevk eder (Ağaoğlu, 2006; Başar, 2006; Erden, 2005). Bu doğrultuda eğitim etkinliklerinde, beklenen başarıyı elde etmenin ön koşulunun, etkili bir sınıf yönetimi olduğu söylenebilir.

Erden (2008), sınıf yönetimini, öğretmen tarafından öğrenmenin ve öğretimin gerçekleşmesi için gerekli ortamın hazırlanması ve öğrencilerin davranışlarını kontrol edip düzenleyecek stratejiler bütünü olarak ifade etmektedir. Evertson ve Weinstein (2006)'ın tanımına göre sınıf yönetimi öğretmenlerin hem akademik hem de sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyen ve kolaylaştıran bir ortam yaratmak için yaptıkları eylemlerdir. Martin ve Sass (2010) sınıf yönetimi

kavramını öğretimsel yönetim ve davranış yönetimi olarak iki boyuttan oluşan bir kavram olarak tanımlamıştır (Akt: Azimifar ve Abedini, 2018). Çalık (2009), sınıf yönetimini öğrencilerin öğrenim görebilecekleri etkili ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturulması için bilimsel yöntemler geliştirilmesi ve uygulanması olarak tanımlamaktadır. Başar (2014), ise sınıf yönetimini disiplinden ziyade aynı amaç için bir arada bulunan gruba liderlik etme süreci olarak tanımlamıştır. Aydın (2017), sınıf yönetimini öğrenme sürecinde bireyin toplumun değer yargıları ve kuralları çerçevesinde bireyselleşmesi ve toplumsallaşmasını sağlamak olarak tanımlamıştır. Ada ve Baysal (2018)'a göre sınıf yönetimi, öğrencilerin sosyalleşme, iletişim ve etkileşim süreçlerinin ortak bir kültür doğrultusunda ve belirli kurallar çerçevesinde yönetilmesidir.

Tanımlara bakıldığında çoğunluğunun ortak noktasında sınıf yönetiminin amacının öğrencilerin bireysel farklılıklarını da göz önüne alarak olumlu, kontrol edilebilir, düzenli ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilerin öğrenme motivasyonunu geliştirmek, etkili bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlamak ve bunu sürdürmek olduğu görülmektedir. Özetle etkili bir eğitim ve iletişimin gerçekleştirilebilmesine yönelik bütün teknikler olarak ifade edebileceğimiz sınıf yönetimi, sağlıklı bir öğretim süreci yürütmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim programı içerisinde yer alan derslerin anlatımı, sınıf yönetimi ve öğrencilerin gelişimlerinin takibi gibi sorumlulukları bulunmakla birlikte etkili eğitim ve öğretim ortamlarının oluşturulabilmesi açısından sınıf yönetimi becerisi, öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin başında gelmektedir (Akar vd., 2010).

Disiplin temelli, ders anlatma ve not verme odaklı öğretmen yaklaşımları günümüzde yerini rehber, izleyici ve değerlendirici olarak konumlanan öğretmenlere bırakmaktadır. Öğretmen davranışlarında yaşanan bu değişim sınıf yönetimi anlayışında da farklılıkları beraberinde getirmektedir. Her sınıfta başarılı olabilecek bir sınıf yönetimi anlayışından bahsetmek mümkün değildir. Sınıf yönetimi birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörleri anlayabilmek ve yönetebilmek açısından bir sonraki bölümde sınıf yönetimi boyutları anlatılmıştır.

2.2.1 Sınıf Yönetiminin Boyutları

Alanyazında yer alan sınıf yönetimi hakkındaki çalışmalar incelendiğinde sınıf yönetimini oluşturan boyutlar hakkında tam olarak fikir birliğine varılmadığı ve bu boyutların farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı

görülmektedir. Sanford ve Emmer (1988), sınıf yönetimini öğretimin yönetilmesi, sınıf prosedürleri ve rutin işler, sınıfın fiziksel düzeni ve öğrenci davranışlarının yönetilmesi olarak dört boyutta incelemiştir. Başar (2014) ise, sınıf yönetimini sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi, davranış düzenlemeleri ve zaman yönetimi olarak beş boyutta ele almıştır. Evertson ve Emmer (2013) son çalışmalarında sınıf yönetimi boyutlarını sınıfı ve materyalleri düzenleme, sınıf kurallarını ve prosedürlerini belirleme, iyi bir başlangıç için hazırlık yapma, öğretimi planlama ve gerçekleştirme, iş birliğine dayalı öğrenme gruplarının yönetimi, uygun öğrenci davranışının sürdürülmesi, öğretimde iletişim becerileri, sorunlu davranışların yönetimi ve özel grupları yönetme olarak tanımlamışlardır.

Alanyazındaki çalışmalarda farklı boyutlar olmakla birlikte fiziki sınıf düzeni, davranışların yönetimi, plan ve program, ilişkilerin yönetimi, zaman yönetimi boyutlarının tüm çalışmalarda ortak olduğu görülmektedir. 2008 yılında Şentürk ve Oral tarafından yapılan çalışmada sınıf yönetimi alt boyutlarına yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak davranış ve ilişki yönetimi boyutlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimini anlamak açısından “fiziki sınıf düzeni, zaman yönetimi, plan ve program, ilişkisel düzenlemeler ve davranış düzenlemeleri” boyutlarının incelenmesinin faydalı olacağı düşünüldüğünden bu bölümde bu boyutlara yer verilmiştir.

2.2.1.1 Fiziki Sınıf Düzeni

İçinde bulunduğumuz ortamın fiziki şartları davranışlarımız üzerinde doğrudan etkili olabilir. Ortamda kullanılan renklerden eşyaların yerleşimine, ortamın aydınlatmasından havalandırmasına kadar birçok unsur insan psikolojisini etkileyebilir. Bununla ilişkili olabilecek şekilde sınıfın fiziki şartları ve düzeni sınıf yönetiminin alt boyutlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitsel amaçları gerçekleştirebilmek, eğitim ortamının kalitesi ile doğrudan ilişkili olduğundan Çalık (2003)’ a göre sınıfın fiziki durumu, öğrenmenin temel unsurlarından biridir. Bullard (2014), çocuğu karşılayan fiziksel ortam, öğretmenin değerleri, eğitim felsefesi ve inançları hakkında bilgi verdiğini belirtmektedir. Partin (2005), sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesinin, öğrenme üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Korkmaz (2009), öğrencilerin zamanlarının büyük bölümünü sınıfta geçirdikleri için öğrencilerin motivasyonu açısından sınıfın düzenli ve rahat

olmasının yanı sıra cezbedici de olması gerektiğini belirtmektedir. Trancik ve Evans (1995) ise öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alındığında sınıfların, özel alan, kontrol, keşif, karmaşıklık, yeniden yapılandırma, güvenlik, okunabilirlik ve ortam özdeşliği unsurlarını içermesi gerektiğini eklemektedir.

Tüm bunların ışığında iyi yapılandırılmış sınıf ve okul ortamlarının öğrencilerin olumsuz davranışlarını önleyici olma yönünde destek olabileceğini söyleyebiliriz. Öğrenci yaratıcılığını destekler nitelikte düzenlenmiş sınıf ortamları hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin çeşitli durumlarda daha özgür ve özgün düşünebilmesine yardımcı olabilir. Bu durum fikir üretme sürecini destekleyebileceği gibi sınıf içinde ortaya çıkan olumsuz davranışların çözümüne yönelik de orijinal çözüm önerilerinin ortaya konulmasına destek olabilir.

2.2.1.2 Zaman Yönetimi

Sınıf yönetiminde etkili ve verimli olabilmek zaman kullanımıyla da yakından ilgili olabilir. Öğretmenlerin ders içi etkinliklere ne kadar zaman ayırdığı, öğrencilerin derste sordukları soruların yönetilmesi, öğrencilerin akran etkileşimi zamanlarının süresi ve verimliliği, öğrencinin derse ilgisini çekmek için ayrılan sürenin optimizasyonu gibi unsurlar iyi planlandığında ve iyi yönetildiğinde sınıf içindeki eğitim ve öğretimin etkililiğine ciddi katkılar sağlayabilir. Gülşen (2010), zaman yönetimini, eğitim hedeflerine ulaşabilmek için ders ve etkinlik sürelerinin en etkili şekilde kullanılması olarak tanımlamaktadır. Çelik (2005), öğrencilerin derse ilgilerinin sağlanması, derse devam durumları, dersi pekiştirici etkinliklerin belirlenmesi gibi eğitim sürecini aksatabilecek zaman tuzakları konusunda öğretmenleri uyarmaktadır. Ekici (2017) etkili bir eğitim öğretim ortamı için öğretmenin sınıfta süreyi etkili kullanması gerektiğini söylemektedir. Ağaoğlu (2006), etkili zaman yönetiminin, öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağladığını ve öğrencilerin yaşamlarında zamanlarını etkili kullanabilen yetişkin olmalarına model olduğunu belirtmiştir. Zaman önemlidir ve geçen zamanın telafi edilmesi mümkün değildir. Bu nedenle öğretmenlerin zaman yönetimini sağlayabilmek adına derslerini, ders öncesi, ders süreci ve ders sonrası olarak ele alması ve buna uygun planlaması gerekir.

Disiplin problemlerinin sıkça görüldüğü sınıflarda çoğunlukla öğrencilerin uzun süre sıralarında sessizce oturmalarını gerektiren, öğretmeni dinlemekten ibaret olan yaklaşımların takip edildiği görülmektedir. Öğretmenler böyle durumlarda öğrenci davranışlarını düzeltmeye yönelik yöntemler geliştirmek için zaman harcar.

Disiplini sağlamak için harcanan zamanın öğrencilerin eğitim sürecine ve öğretici etkinliklerine harcanması eğitimin başarısı açısından daha doğru olacaktır (Saban, 2005). Bu nedenle öğretmenlerin öğretim için ayrılan zamanı daha etkili geçirebilmesi için sınıf içerisindeki zamanı etkin bir şekilde kullanabilmesi önemlidir. Zaman yönetiminin doğru yapılması, öğretim olanaklarının artırılması ve sınıf içi etkinliklerin çeşitlendirilmesine de dolaylı olarak katkı sağlayacaktır.

2.2.1.3 Plan ve Program

Eğitimde planlama, öğretim etkinliklerinin akılcı ve sistematik bir şekilde nasıl sürdürüleceğinin tespit edilmesidir (Demirel, 2015). Sınıf yönetiminin bir başka boyutu eğitim ve öğretimi planlama eğitim kurumlarının esas görevidir. Genç ve yetişkinlere kaliteli bir eğitim hizmeti sunabilmenin ön koşulu eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ayrıntılı olarak planlanabilmesidir. Planlama ile başlayan bu süreç değerlendirmeye doğru uzanır (Doğan, 1997).

Plan ve program, kendi kararlarımızı verebilmek adına süregelen bir seçim yapma durumudur (Brubaker, 1982). İyi bir öğretmen planlama yapmaya amaçlardan başlamalıdır. Programın amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için programın tüm boyutlarıyla bir bütün olarak uygulanması gerekir. Bu boyutlar da içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme süreçlerinden meydana gelir. Öğretmenin sınıftaki başarısı iyi bir plan hazırlamaya bağlı olarak değişebilir (Küçükahmet, 2006). Eğitimde planlama, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için yıllık olarak ünite bazlı ve günlük ders planlarının yapılması, etkinliklerin ve ders işleniş süreçlerinin planlanması, kaynakların belirlenmesi, öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, diğer dersler ile ilişkilendirmelerin yapılmasıdır. Diğer taraftan öğretim programının öğrencilere sağlayacağı kazanımlar, konuların ve sınıf düzeyi ile bağlantısının kurulması ve öğrenme stillerinin planlamaya dahil edilmesi de planlama sürecinin parçalarıdır. Ayrıca çeşitli ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sürece dahil edilmesi de planlama kapsamındadır (Çağlar, 2004).

Bir sınıfta uygulanan öğretim programının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu ve öğretim stratejilerinin çeşitliliği ile o sınıfta görülen olumsuz öğrenci davranışları arasında negatif bir ilişki vardır. Bu doğrultuda sınıfta olumsuz bir öğrenci davranışı ile karşılaşıldığında öğretmenin ihtiyacı olan şey yeni bir disiplin anlayışı değil, yeni bir öğretim yaklaşımıdır (Saban, 2005).

2.2.1.4 İlişkisel Düzenlemeler

Verimli ve etkili öğretim süreci için sınıf düzenini belirleyen kurallar olması gereklidir. Kurallar olmadığı takdirde, sınıf içi etkileşim ve öğrenme olumsuz etkilenir. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesine yönelik etkinliklerdir (Demirtaş, 2016). Bu kurallar aynı zamanda sınıf içi ilişkileri de düzenleyecektir. Sınıfta olumlu bir iklim oluşturmak ve öğrenciler arasında sağlıklı ilişkilerin kurulmasını sağlamak için, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkilerin de sağlam kurulmuş olması gerekir. Etkili bir öğretmen sınıf içinde öğrencileriyle iyi bir ilişki kurabilen ve ilişki yönetimi ile onlara rol model olabilen öğretmendir. Öğretmen öğrencilerinin sağlıklı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerinden sorumlu olduğundan öğrencilerinin bireysel ve grup ihtiyaçlarına duyarlı olması ve öğrencilerle arasında bir bağ kurması gerekir (Çalık, 2009).

Olumlu bir öğrenme ortamı ve sınıf iklimi oluşturup etkili bir sınıf yönetiminin sağlanmasında bu boyutlarla birlikte birçok faktörün de etkisi vardır. Sınıf yönetimini etkileyen bu faktörleri sınıf içi ve sınıf dışı faktörler olarak iki kategoriye ayırmak mümkündür. Sınıfın yapısı ve ortamı, eğitim programları, yöntem ve teknikler, öğretmenin özellikleri ve tutumları, öğrencinin ihtiyaçları, öğrenciler arası ilişkiler sınıf içi faktörler olarak; aile, sosyal çevre, bilgi ve iletişim teknolojileri ve okul sınıf dışı faktörleri de dış faktörler olarak saymak mümkündür (Yurtal ve Yaşar, 2008).

Öğrenme ortamları öğrencilerin duygularından izole değildir. Okul duyuşsal unsurlarla dolu bir çevreden oluşur ve bu duyuşsal unsurlar, genellikle okul çalışmalarının da merkezini oluşturur. Öğrencilerin konsantre olamadıkları ya da davranış sorunları gösterdikleri durumlarda duygu durumlarının düzenlenmesi gerilimlerin ortadan kalkmasına yardımcı olabilir (Ültanır, 2003). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etkili sınıf yönetimini sağlayabilmeleri için sınıf yönetimini etkileyen bu faktörleri bilmeleri ve bu faktörlerin organize edilişi şekillerindeki eksikliklerin oluşturabileceği problemlere hazır olmaları önemlidir.

2.2.1.5 Davranış Düzenlemeleri

Olumlu bir sınıf iklimi yaratılması, sınıf düzeni ve etkinliklerinin istenen öğrenci davranışlarını destekleyici şekilde düzenlenmesi, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilerek istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf

kurallarının uygulanabilirliğinin sağlanması sınıf yönetiminin davranış boyutunu oluşturmaktadır (Başar, 2014; Demirtaş, 2016). Sınıf düzeninin sağlanması amacıyla belirlenmiş olan yazılı ve sözlü kurallara aykırı olan, öğretmenin dersi etkili bir şekilde işlemlerini ve eğitim etkinliklerini engellemeye yönelik, diğer öğrencileri de olumsuz etkileyen tüm davranışlar istenmeyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Balay, 2003; Başar, 2004). İstenmeyen davranışların sık olarak gözlemlendiği sınıflarda sınıf yönetiminin başarısız ilerlediği söylenebilir (Erden, 2008). Öğretmenin sınıf yönetimi kapsamında sorumluluğunun; istenmeyen davranışların sınıf içerisinde oluşmasına engel olması ve bu davranışların olduğu durumda da uygun yaklaşımları izleyerek, sınıf düzenini sağlamak olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sınıflarının yapısına ve öğrencilerinin özelliklerine göre kendi sınıf yönetimi yöntemlerini geliştirmeleri gereklidir (Tertemiz, 2009). Öğretmenler sınıftaki problemlere öğrencilerle birlikte çözüm yolları bularak, sınıflarının dinamiklerine uygun kuralları birlikte belirleyebilmelidirler.

Sınıf içerisinde öğrencilerin bilinçli veya bilinçsiz olarak yaptıkları, öğrenme etkinliğini olumsuz etkileyerek, öğretmene zorluk yaratan ve sıklıkla tekrarlanan davranışlar olarak da tanımlanan (Celep, 2002; Özdemir, 2011) istenmeyen davranışlar, sınıf içinde sınıf düzenini bozan, diğer öğrencilere ve öğretmene rahatsızlık veren, okulun ve öğretmenin belirlediği kurallarla aykırı türdeki davranışlardır (Tertemiz, 2009). İstenmeyen davranışların en önemli özellikleri “eğitsel çabalara ve hedef davranışlara ulaşmayı engelleme, akışı bozma, plan ve etkinlikleri olumsuz etkileme; okulun ve öğretmenlerin beklenti ve kuralları ile ters düşme, sınıfta karışıklık yaratma” olarak sıralanmaktadır (Başar, 2014; İlgar, 2000; Sarıtaş, 2003). Alanyazına bakıldığında istenmeyen davranışlara yönelik pek çok tanım bulunmakla birlikte tüm bu tanımların odak noktasında öğrenmeyi olumsuz etkileyen, eğitim hedeflerine ulaşmayı engelleyen, rahatsız edici ve sınıf düzenini bozan davranışlar olduğu görülmektedir.

Uluslararası alanyazında yapılan araştırmalar, istenmeyen öğrenci davranışlarının özellikle son yıllarda sınıflarda önemli bir problem haline gelmeye başladığını ve öğretmenlerin %54'ünün bu davranış problemlerinin sınıf içerisindeki öğretim etkinliklerini aksattığını düşündüğünü göstermektedir (Ataman, 2000). Bu tarz davranış problemlerinin yaşandığı sınıflardaki öğretmenlerin çoğunlukla kızgınlık, stres ve tatminsizlik gibi duygularla mücadele

ettiği ve bunlarla baş edemeyen öğretmenlerin ilk üç yılında mesleği bıraktıkları görülmektedir (Charles, 1996).

Öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemesine neden olan çok fazla faktör vardır. Genel olarak bu faktörler; sınıf içi ve sınıf dışı faktörler olarak gruplandırılmaktadır. Sınıf içi etkenler; öğrenme ortamının uygunsuzluğu, öğrencilerin öğretmene yönelik algıları, diğer öğrencilerin davranışları, öğretmenin öğrenci tepkisini çekecek davranışlar sergilemesi gibi değişkenleri içerirken (Yüksel, 2005), sınıf dışı etkenler aile, okul, çevre olup çoğunlukla da istenmeyen davranışların büyük çoğunluğunun kaynağı olarak bu sınıf dışı etkenler görülmektedir (Başar, 2014; Yiğit, 2004).

2.2.2 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Alanyazın çalışmalarında sınıf yönetimi yaklaşımları geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar olarak iki grupta incelenmektedir. Aşağıda bu yaklaşımlar açıklanmıştır.

2.2.2.1 Geleneksel Yaklaşımlar

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımlarının merkezinde öğretmen yer almaktadır. Bu yaklaşımlara göre sınıf kuralları öğretmen tarafından belirlenir ve öğrencilerin bu kurallara mutlak uyma zorunluluğu vardır. Öğretmenin görevinin bilgiyi aktarmak olduğu, öğretmenin belirlediği kurallara çocuklar tarafından uyulması beklenen, çocukların sorgulamaksızın ve kendilerinden bir şey katmadan öğretmenin aktardığı bilgileri ezberlemelerinin gerektiği sınıf yönetimi modelidir (Ağaoğlu, 2006).

Bu yaklaşımda, öğrenciler için hazırlanan etkinliklerde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaz. Öğrenci-öğretmen ilişkileri oldukça otoriter ve hiyerarşiktir. Öğrencinin, öğretmenin dediklerini tamamen uygulaması beklenir. Sınıf içinde uygulanacak kurallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Bu kurallar, öğretmen tarafından belirlenir ve öğrencinin kurallar hakkında söz söylemeye hakkı yoktur (Aydın, 2017). Geleneksel yaklaşımda, sınıf içi ilişkiler, iletişim, sınıf düzeni, zaman yönetimi, davranış geliştirme ve eğitim-öğretim sürecinin tamamı öğretmen merkezli olarak gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2007).

Geleneksel sınıf yönetiminin özelliklerini aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür (Çalık, 2009; Aydın, 2017):

- Öğretmen sınıfa tamamen hakimdir ve yönetim öğretmen odaklıdır,

- Tüm sınıf içi etkinlikler öğretmenin belirlediği kurallara göre gerçekleştirilir,
- Öğrenciler kurallara uymakla yükümlüdür,
- Öğrenci kendi öğrenmesinde katılıma ve söz hakkına sahip değildir,
- Olumsuz davranışların cezalandırılması söz konusudur, olumlu davranışlar ise pekiştirilir.

Öğretmenin bir otorite figürü olarak görüldüğü geleneksel yaklaşımda sınıfta demokrasi yoktur ve kurallar sorgulamaya açık değildir. Bu yaklaşımda, otorite figürüne karşı gelen öğrenciler de genellikle uyumsuz olarak görülmektedir (Ekşi, 2020).

2.2.2.2 Çağdaş Yaklaşımlar

Çağdaş yaklaşımının merkezinde öğrenci yer alır ve öğrencilerin bireysel farklılıkları süreç içerisinde dikkate alınmaktadır. Gelenek yönetimin anahtar kelimesi olan otorite, çağdaş yaklaşımda yerini etkileşmeye bırakmıştır (Gündüz, 2004). Öğretmenler bu yaklaşımda rol model ve rehber konumundadır. Bu anlamda, sınıf, öğretmen, öğrenci, öğretim programı, ders programları gibi iç ve aile, okul, çevre gibi dış faktörlerin etkileştiği bir alan olarak kabul edilir. Dolayısıyla, öğrencilerin sınıfı gerçek yaşamdan uzak, yalıtılmış bir ortam olarak görmeleri engellenmiş olur (Aydın, 2017).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımlarında karşılıklı etkileşim, etkili iletişim, bireysel özellikler, farklılıkların farkındalığı, esneklik ve demokrasi gibi özellikler ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle öğretim programlarının çok katı olması istenen bir durum değildir. Öğretmen için hareket alanı bırakan bir öğretim programı, öğretmenin farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama noktasında yardımcı olacaktır (Özden, 2017).

Çağdaş yaklaşımları benimseyen bir öğretmen; insan sevgisi, saygı, eşitlik ve demokrasi gibi ilkeler doğrultusundaki davranışları ile öğrencilerine rol-model olabilmelidir (Ünal ve Ada, 2003). Çağdaş sınıf yönetiminin özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Aydın, 2017).

- Yaklaşımın merkezinde öğrenci vardır.
- Öğretmen, bilgiyi aktaran değil öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayan rehber olarak rol alır,
- Öğrencilerin sınıf kuralları hakkında söz hakkı vardır,
- Esnek ve demokratik bir sınıf yönetimi anlayışı vardır,

- Öğrencilerin farklılıkları duygu ve düşünceleri dikkate alınır,
- Sınıf içi etkinlik ve uygulamaların seçiminde öğrenci fikrini beyan edebilir,
- Takım çalışmalarına yer verilir
- Çevresel etkiler, geleneksel yaklaşıma göre eğitim-öğretim ve yönetim şekillerini daha çok etkileyebilmektedir.

Öğretmen davranışlarının geleneksellikten çağdaş yaklaşıma evirildiği günümüzde hala etkili sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiği net değildir. Özellikle çağdaş yaklaşımda bireysel farklılıklara özen göstermenin ön plana çıkması şartlara göre farklı modellerin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Araştırmalar doğrultusunda ortaya çıkan yönetim modelleri aşağıda ele alınmıştır.

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken yönetim becerileri Tablo 2-2’de özetlenmektedir. Bu genel bakış, daha önce karşılaştıkları teorik ve dar kalıpları olan yaklaşımların yarattığı kafa karışıklığının giderilmesinde ve sınıf yönetimini çevreleyen sorunları netleştirmelerinde öğretmenlere yardımcı olur (Jones, 1982).

Tablo 2-2 Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Sürekliliği (Jones, 1982).

Bilgilendirici/Organize edici	Etkileşimli/Kişilerarası	Problem Çözme	Davranışsal	Davranışçı Cezalandırma
Madeline Hunter Carl Wallen Jahanna Lemlech Carolyn Evertson Jere Brophy	Carl Rogers Tom Gordon William Purkey Richard Schmuck Curwin ve Fuhrman	William Glasser Frank Maple Tom Gordon	Hill Walker Wesley Becker Daniel O’Leary	Lee Carter James Dobson

Davranışların düzeltilmesinde; kişisel kaynakların kullanılması, veliler ile çalışma, davranışsal müdahaleler, problem çözme yaklaşımlarının uygulanması işe yarayabilir. Önleme amaçlı yapılacak çalışmalarda, öğretmenler ile kişisel ve mesleki toplantılar yapılması, öğrencilerin benlik kavramlarını geliştirmek, olumlu akran ilişkileri geliştirmek, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurmak, etkili öğretim stratejileri kullanmak ve işlevsel sınıf kuralları oluşturulabilir. Anlama için; öğretmenlerin kendi inançlarını, değerlerini ve hedeflerini netleştirmeleri ve öğrencilerin kişisel ve akademik ihtiyaçlarını anlamaları önemlidir (Jones, 1982;

Jones ve Jones 2007). Sınıf yönetimi içerisinde karşılaşılan problemlerin çözümü için geliştirilmiş, problem çözme odaklı çağdaş yaklaşımlar aşağıda kısaca açıklanmıştır. Bu yaklaşımların kullanılması öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olabilmesi açısından faydalı olacaktır.

2.2.2.2.1 Disipline Yönelik Problem Çözme Yaklaşımının Uygulanması

Öğrencilerin olumsuz davranışlarının tamamını ortaya çıkmadan engelleyebilmek mümkün olmayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin sıklıkla problemleri tekrar ve tekrar çözebilmek ile yöntemler geliştirmesi gerekir. Ancak öğretmenler genellikle bunu nasıl yapacakları ile ilgili eğitimi üniversite sırasında almazlar. Problem çözme becerisi sınıf yönetim süreçleri içindeki en önemli beceridir ve her yaşta kullanılabilir. Öğrencilerin yaşadıkları davranışsal problemlerde her yaşta güven ortamı içinde ve adaletli yaklaşımlara ihtiyaçları vardır. Bununla birlikte etkili bir problem çözümü için öğretmenlerin öğrencilerini dinlemesi onlarla iş birliği yapması, sorunların çözümüne onları da dahil etmesi gerekir (Jones, 1982).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde problem çözme yöntemleri konusunda eğitilmeleri için öncelikle karmaşaya yol açan öğrenci davranışlarının arkasında yatan sebepler ile ilgili yapılmış araştırmaları okumaları gerekir. Böylelikle bu davranışlar büyük bir soruna dönüşmeden önce onu tanıyabilir ve çözümüne yönelik yaklaşımlar geliştirebilirler (Kounin, 1977).

2.2.2.2.2 Öğrenci Motivasyonunun Artırılmasına Yönelik Problem Çözme Yaklaşımı

Motivasyon, hedefe yönelimli bir etkinliğin başlaması, devam etmesi ve sonuçlanmasını içeren bir süreçtir (Dilekmen ve Ada, 2005; Pintrich ve Schunk, 2002). Motivasyonun temel amacı, baskı ve zorlama olmadan bireylerin istekli, verimli ve etkin çalışmalarını sağlamaktır. Yüksek motivasyonlu bireylerin beklediğimiz davranışları gösterme oranları daha yüksek olacaktır (Bayraktar, 2015). Motivasyon ile performans arasında doğru orantı vardır. Bu performansın artışında işe koşulabilecek amacına, kaynağına ve miktarına göre farklı motivasyon kaynakları vardır (Ryan ve Deci, 2000). Bireylerin motivasyonlarını amaca, kaynağına ve miktara göre farklılaştırıp arttırabilirsek performanslarını da o doğrultuda arttırmamız mümkün olabilir. Bu durum onların başarılarına da pozitif yönde katkı sağlayacaktır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci ile bağ kurmak

önemlidir. Bu bağlamda yüksek motivasyona sahip bireylerin öğretim kazanımlarını kolayca öğrenebilecekleri yönde pozitif bir bakış açısı ile yaklaşımları onların öğrenmesine yardımcı olacaktır (Kaya, 2001).

Motivasyonun, öğrenme sürecine katılma isteği ile bağlantılı olduğu da söylenebilir. Curwin (1992) davranış problemleri göstermeye yatkın öğrencilerin motivasyonunu artırmak için şunları önermektedir:

1. Öğrencilerin ilgilendiği konuları programlara eklemek.
2. Öğrencilerin başarı gösterebilecekleri öğrenme amaçlarını programlara dahil etmek.
3. Öğrencilerin ilgi ve değerlerine uygun biçimde öğrenilmesi hedeflenen konularla etkileşim kurmalarını sağlamak.
4. Öğrencilerin derslere aktif katılımlarını sağlayarak duygu ve düşüncelerini sürece katmalarına, kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamak.
5. Dersleri eğlenceli hale getirmek.
6. Öğrencileri, risk almaları yönünde cesaretlendirerek başarısızlıklarından korkmadan onları öğrenme deneyimlerine çevirmelerine destek olmak.
7. Öğretmenlerin öğrenciler ile bağ kurmalarını sağlamak.

Öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ya da var olanı korumaya yönelik çalışmalar yapmak onların sınıf yönetimi becerileri ile yakından ilişkilidir. Öğrenmeye ayrılmış olan süreyi verimli olarak değerlendiren öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları belirtilebilir (Gürkan ve Gökçe, 1999).

Sınıfta motivasyon süreçleri pek çok etmenden etkilenir. Öğretmen öğrenciye rehberlik edendir. Öğretmen sınıf motivasyon süreçlerini birincil etkileyen etmendir. Sınıfta kullandığı yöntem ve teknikler, öğrenciler ile kurduğu etkili iletişim öğretmenle ilişkili etmenlerdir. Bunun dışında okul yönetimi ve ikliminden kaynaklı etmenler de motivasyonu etkiler. Öğrencinin ailesi ve arkadaşları ile kurduğu iletişim, okulun aile ile kurduğu iletişim de sınıftaki motivasyon süreçlerini etkileyecektir (Gürkan ve Gökçe, 1999; Lumsden, 1999).

Öğrencilerin problem çözümlerinde gösterdikleri istek onların motivasyonları ile yakından ilgilidir (Baker, 2003; Heppner vd., 2004). Motivasyon temel olarak içsel ve dışsal olmak üzere iki çeşittir. İçsel motivasyon, sorunlara çözüm önerileri sunulma sürecinde temelde yer almaktadır. Raffini (1996) içsel

motivasyonun öğelerini özerklik, yeterlik, ait olma, ilişki kurma olarak belirtmektedir (Akt. Selçuk ve Güner; 2000). Problem çözme ve sebatkar yaklaşım ile akademik güdülenme arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Sebatkâr yaklaşıma sahip olan bireylerin kendilerine güvenlerinin daha yüksek olduğu ve görev almaya gönüllü oldukları tespit edilmiştir. Bu kişiler problemlere çözebileceklerine olan bir inançla olumlu yaklaşmakta ve karşılaştıkları problemlerle daha kolay baş edebilmektedirler (Bedel ve Hamarta, 2014; Erdem, 2012; Ulusoy, 2002). Bu durumun bireylerin içsel motivasyonların yüksek olması ile ilgili olduğu söylenebilir.

Dışsal motivasyon ise; bir görevin ya da bir çalışmanın tamamlanabilmesi için dışarıdan sağlanan etmenlerle oluşturulan motivasyondur. Dışsal motivasyon, dışsal uyarıcılara bağlıdır. Dışsal uyarıcılar ödül, ceza, takdir edilme, baskı, rica, sevilme, kabul görmek olabilir (Erdem, 2012). Problem çözme becerisinin bireyin bulunduğu duruma uyum sağlayabilme yeteneği ile ilgili olması, bireyin içinde bulunduğu durumla ilgili motivasyonunu da yakından etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının şu anda içinde bulundukları akademik ortam ve durumla ilgili motivasyonları onların problem çözme becerilerinin gelişimi ile yakından ilgilidir. Problem çözmenin, yüksek oranda dışsal motivasyon ve düşük oranda da motivasyonsuzluk ile ilişkisinin olması nedeniyle akademik motivasyon üzerinde direk etkisi olduğu bilinmektedir (Baker, 2003).

Sınıf yönetiminin boyutları, sınıf içi disiplin modellerinin kullanımı da öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını dolayısı ile sınıf içi davranışlarını etkileyen unsurlardandır. Bu nedenle doğru araçların ve modellerin kullanılması öğrenci motivasyonunun sağlanması açısından önemlidir.

2.2.3 İstenmeyen Davranışların Kaynağı Olarak Aile, Okul ve Çevre

İstenmeyen davranışların çoğunluklu nedeni olarak gösterilen sınıf dışı etmenlerin başında aile gelmektedir. Aileden kaynaklı nedenlerin detayına inildiğinde; kardeş sayısı, anne baba ilişkisindeki sorunlar, ailenin mükemmeliyetçi yapıya sahip olması ve öğrenciden beklentilerinin yüksek olması, başarı baskısı, ilgisiz veya aşırı korumacı davranışlar, ailenin ekonomik durumu gibi faktörler olduğu görülmektedir (Özdemir, 2011).

Ailenin istenmeyen davranışların oluşmasında etkisinin büyük olması çocuğun sosyalleşme sürecinin ve kişilik özelliklerinin temellerinin ailede

atılmasıdır. Ailenin yaşam tarzı ve yaşam tarzının etkilendiği kültür çocukların davranışlarını şekillendirmektedir ve çocukların ilk eğitim aldıkları kurum aileleridir. Bu nedenle ailenin çocuğa davranışı ve onu yetiştirme tarzı çocuğun eğitim yaşantısı için de önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Ergün ve Duman, 2007). Ailelerin çocuklarıyla birlikte geçirdikleri sürenin niteliği, çocuğa olan davranışları ve aile içerisinde yaşanan kavga, şiddet, ilgisizlik gibi olumsuz olaylar, aile içerisindeki disiplin yapısı, ailenin kararsız ve tutarsız yaklaşımları, ailenin içinde bulunduğu toplumsal çevre, beklentileri ve ailenin eğitim durumu çocukta istenmeyen davranışlar oluşmasına neden olan etkenlerdir (Arıca, 2011; Erden, 2008; Danaoğlu, 2009; Keyik, 2014).

İstenmeyen davranışların nedenlerinden bir diğeri olan çevre faktörünün temelinde arkadaş ve akran ortamındaki ilişkiler yer almaktadır (Armağan, 2010; Yüksel, 2013). Günümüzde kullanımı artan sosyal medya ve akıllı iletişim araçları ve televizyon, bilgisayar, yazılı basın ve sinema gibi kitle iletişim araçları öğrencileri de etkisi altına almakta ve öğrenciler, okul dışındaki zamanlarının çoğunu ebeveyn denetimi olmaksızın bu araçlarla geçirmektedir (Çalışkan vd., 2013). Kitle iletişim araçlarının kontrolsüz bir şekilde kullanımı çocuk üzerinde; korku, gördüğü role ait taklit davranışlar sergileme, beğendiği karakter ve kahramanlarla kendini özdeşleştirme durumlarının yaşanmasına neden olmaktadır (Armağan, 2010). Dolayısıyla çocuk, “izlediklerinden, gördüklerinden, duyduklarından esinlenerek farklı davranışlar sergilemekte ve bu durum da istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir” (Gündoğdu, 2013).

İstenmeyen davranışlara sebep olan okuldan kaynaklı nedenler incelendiğinde ise okullardaki eğitim öğretim süreçlerinin yetersizliği, fiziksel şartların ve düzenin eğitim öğretim faaliyetlerine uygun olmaması, okuldaki öğrenci sayısı, eğitim ortamında olması gereken araç ve gereçlerin eksikliği, okul yönetimi, okul yöneticilerinin ilgisizliği, okul içerisinde uygulanan kurallar, disiplin uygulamaları, teknoloji eksikliği gibi faktörler karşımıza çıkmaktadır (Akçadağ, 2007; Can, 2014; Gündoğdu, 2013; Sakallıoğlu, 2014; Yüksel, 2005). İstenmeyen davranışların oluşmasının nedenlerinden biri de iyi düzenlenmemiş okul nedeniyle sınıfta sıkılan öğrencilerin kendisini oyalayacak farklı etkinliklere yönelmesidir (Akçadağ, 2007). Okulda öğrencilere istendik davranışlar kazandırmaya yönelik tüm faaliyetler eğitim programları çerçevesinde düzenlenmekle birlikte bu programların sınıf ve öğrencilerin özellikleri dikkate

alınmadan uygulanması da istenmeyen davranışların sebepleri arasındadır (Keleş, 2010).

2.2.4 Sınıf Yönetimi ve Disiplin

Sınıf yönetiminin davranış boyutunun yönetilmesinde önemli bir kavram olan disiplin, istenmeyen davranışlar ve bunlardan kaynaklı olumsuzlukları önlemek içindir. Disiplin çoğunlukla ceza olarak algılansa da aslında daha geniş kapsamlı bir kavramdır (Tertemiz, 2009). Sınıf yönetimi, eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin sergilediği tutum, eğitim uygulamaları ve yönetim becerileri olarak tanımlanırken, disiplin, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin düzenlenmesidir. Bu anlamda sınıf yönetimi disiplini de içeren bir süreçtir ve sınıf disiplininin sağlanması ve sürekliliği sınıf yönetiminin temel yapı taşlarındandır. Disiplin ise eğitimin amaçlarına ulaşmak için bir araçtır (Alıcıgüzel, 1998). Charles (2014) disiplinin eğitim tarihi boyunca, öğretmenlerin öğrencileri sınıf içinde uygun davranışlara yönlendirmek için yaptıkları olarak anıldığını belirtmiştir. Bu doğrultuda sınıf disiplini, öğretmenlerin yanlış davranışları sınırlandırmaları ve sorumlu davranışları teşvik etmeleri için gereken her şeyi içerir. Erden (2008) de, günümüzde öğrencilerde gözlemlenen olumsuz davranışların tek sorumlusunun öğrenciler olmadığını, eğitimcilerin çoğunluğu tarafından kabul edilen bir durum olduğunu belirtmektedir. Sınıf düzeninin korunması ve sınıfın eğitim öğretime hazır olması sadece disiplinin sağlanması ile gerçekleştirilemez. Sınıf yönetimi kapsamlı ve karmaşık bir süreçtir ve bu süreç öğretmenin pek çok durumu kontrol etmesi, planlaması, düzenlemesi ya da değiştirmesi ile ilgilidir.

Kılbaş Köktaş'a (2003) göre disiplin, yaratıcılık, çaba, zaman ve kaynak gerektiren geniş kapsamlı bir sistemdir ve bu sistemin temelinde kendini denetlemeyi öğretmek bulunmaktadır. Sınıfta disiplinin sağlanmasında, öğretmenin tutumu, öğrencilerin sınıf düzeni, öğretmenin kendini ifade etme şekli, eğitim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler, öğrenci çalışmalarının denetlenmesi gibi etkenler öne çıkmaktadır.

İstenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine ilişkin geliştirilmiş farklı modeller bulunmaktadır. Bu modellerin hepsi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi sürecinde karşılaşılan her durumda uygulanabilmesi mümkün değildir. Modellerin uygulanış şekilleri öğrencilere, öğretmenlere ve durumlara göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu çalışmada uygulanan sınıf yönetimi öğretim programı kapsamında Redl ve Wattenberg, Jones, Kounin, Ginott, Canter, Gordon,

Curwin ve Mendler disiplin modelleri tercih edilmiştir. Bu modeller yaratıcı problem çözme uygulamaları ile birleştirilerek sınıf yönetimi dersi içerisinde öğretmen adaylarına aktarılmıştır. Aşağıda araştırma sürecinde kullanılan bu modeller kısaca anlatılmıştır. Geleneksel yolla işlenen sınıf yönetimi dersinin içeriğinde de bu modeller bulunmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında işlenen konuların paralel devam etmesinin gerekliliği sebebi ile aynı disiplin modelleri yaratıcı problem çözme temelli bir ders planlaması içerisinde deney grubunda işlenmiştir.

2.2.4.1 Kounin Modeli

Kounin ve Gumb (1958), sınıfta disiplin sağlama açısından bir öğrencinin davranışının düzeltilmesinin, diğer öğrencilerin davranışını da etkileyeceğini savunmaktadır. Kounin, “dalga etkisi” kavramıyla açıkladığı yaklaşımına göre öğretmen istenmeyen davranış sergileyen öğrenciyi sınıfta diğer öğrencilerin önünde düzelttiğinde, diğer öğrenciler de bu durumdan etkilenir. Kounin’in dalga etkisi üzerine çalışmaları ders sırasında bir öğrencinin gazete okumasına gösterdiği tepki üzerine diğer öğrencilerin de davranışlarını değiştirmesini gözlemlemesi ile başlamıştır. Öğrenciler, gazete okuyan öğrenciye gösterilen tepki sonrasında oturma şekillerini değiştirerek daha dik oturmaya başlamış ve dersi daha dikkatli dinlemeye başlamışlardır. Kounin, yaptığı çalışmalarda dalga etkisinin okulun ilk günlerinde daha etkili olduğunu da gözlemiştir. Ona göre öğretmenin, her an sınıfta olup biten her şeyin farkında olduğunu sınıfa hissettirmesi ve istenmeyen davranış sonlanıncaya kadar kararlılığını sürdürmesi gerekmektedir. Bununla birlikte Kounin, öğretmenlerin farklı yöntem, etkinlik ve materyallerle oluşturacağı çeşitliliğin öğrencilerin sıkılmasını da engelleyeceğini belirtilmektedir (Kounin ve Gumb, 1958; Kounin, 1977).

Kounin’in modeline göre; iyi bir disiplin ortamının oluşturulabilmesi için öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmalı, hazırlanan etkinlikler çeşitli ancak ne çok zor ne de çok kolay olmalı ve yanlış yapan öğrenci anında uyarılmalıdır. Sınıfta istenmeyen davranışlar görüldüğünde, öğrenciyi uyarmak, gelecekte ortaya çıkacak aynı ya da benzer davranışları önleyeceğinden öğretmenin engelleyici stratejilerden ziyade, aracı stratejiler kullanması gerekmektedir (Diamantes, 1995; Taştan ve Kantos, 2007). Diğer taraftan öğretmenin kontrolsüz tepkilerinin diğer öğrencilerde korku ve tehdit algısının oluşmasına neden olabileceğinden öğretmen istenmeyen davranışta bulunan öğrenciye karşı tepki verirken sınıfın kalanını olumlu

etkileyecek şekilde dikkatli davranmak zorundadır (Çelik, 2009). Bu modele göre öğretmenin temel görevi, öğrencinin ilgisini çekecek, dersi akıcı kılacak çeşitli etkinlikler hazırlayarak dersi yönetmektir. Öğretmenin öğrencilerle kuracağı ilişkilerden çok sınıf yönetiminde kullanacağı tekniklerin ve takınacağı tavırların önemli olduğunu söyler. Yönetim tekniklerinde en çok kullanılan disiplin sistemleri, Kounin'in bulgularına benzerdir (Charles, 1996). Konuya uygun etkinlikleri zaman ve mekân durumunu da gözeterek planlayan, öğretme stratejileri konusunda yetkin olan öğretmen, öğrencinin desteğini kazanarak sınıf içi disiplin problemlerinin azalmasını sağlayabilir.

2.2.4.2 Redl ve Wattenberg Modeli

Redl ve Wattenberg (1959), çalışmalarında öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörlere odaklanmıştır. “Mental Hygiene in Teaching” kitaplarında grup davranışının dinamiklerini ve bireysel davranışı nasıl etkilediğini açıklamaya çalışmışlardır. Bu modele göre, bireylerin grup içerisindeki davranışları bireysel olarak sergiledikleri davranışlardan farklıdır ve grup içerisinde istenmeyen davranış çok hızlı yayılır. Dolayısıyla öğretmenin istenmeyen davranışa müdahale sürecinde davranışın grup içerisinde yayılma potansiyelini dikkate alması ve yayılma potansiyeli yüksek olan davranışlara müdahalede gecikmemesi önemlidir. Bu süreçte uygulanabilecek bazı yöntemler, göz kontağı, baş sallama gibi mimikle müdahale, yanına yaklaşma, mizah yoluyla uyarma gibi yöntemlerdir. Yayılma potansiyeli düşük olan davranışlar ise genellikle görmezden gelinmesi veya doğru davranışın öğrenciye aktararak uyarılması gibi uygulamalarla karşılanır (Aynur, 2005; Charles, 1996; Vasa, 1984).

Redl ve Wattenberg'e göre, etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin, grup dinamiğinin farkında olması önemlidir. Öğretmen grubu kontrol altına alırken kendini kontrol edebilmeli, davranışa göre yardım sunma yoluna gidebilmeli, istenmeyen davranışı tetikleyen psikolojik, zihinsel ve ahlaki gelişim gibi faktörlerin ne olduğuna odaklanarak çözüm üretebilmelidir. Ancak bu süreçte öğretmenin her öğrenciye eşit mesafede ve adil davranması önemlidir. Bu modelde, öğretmenler, öğrencilerden bekleneni ve istenmeyen davranışlarının sonuçlarının ne olacağını baştan çok açık ve net olarak ifade etmeli, kendi duygularından ziyade, kendisini öğrencinin yerine koyarak ve empati kurarak sınıf içerisinde olumlu bir ortam oluşturmaya çalışmalıdır (Yılman, 2006).

Redl ve Wattenberg, öğretmenlerin sorunlu davranışların nedenlerini belirleyebilmeleri durumunda sınıfta istenilen sınıf davranışlarına ulaşabileceklerini belirtmektedirler. Bu sebeple bu modelde istenmeyen davranışları kontrol etmek, bu davranışlarının nedenlerini tespit etmek ve bu davranışları hafifletmeye yönelik tutum geliştirmek, öğrenci ve öğretmen rollerini açıklığa kavuşturmak, öğrencilerin istenmeyen davranışların yönetilmesi kararlarına dahil edilmesini sağlamak, öğrencilere karşı talepkâr ve kınamalarla tepki göstermek yerine teşvik ve öz denetimi destekleme gibi etkilme tekniklerini kullanarak sorumlu öğrenci davranışını geliştirmek hedeflenmektedir (Charles, 1996).

Redl ve Wattenberg modeli ile ilk defa sınıfta öğrenci davranışını düzeltmek için sistematik bir yaklaşım sağlamıştır (Charles, 1996). Redl ve Wattenberg’de, Kounin ve Canter gibi olumsuz davranışların öğretmen tarafından müdahale edilmediği takdirde bulaşıcı olacağını belirtmiştir (Diamantes, 1995). Bu modeli sınıfında kullanan bir öğretmen grup içindeki davranışların sebebinden yola çıkarak bu davranışların ortadan kaldırılmasına yönelik anlamlı öneriler sunabilir. Bu yaklaşım ile öğretmenler ceza gibi öğrencide olumsuz duygular oluşmasına yol açan yöntemlerden uzaklaşarak öğrencilerin kendilerini kontrol etmelerine yönelik uygulamalar ortaya koyabilirler.

2.2.4.3 Ginot Modeli

Ginott (1971) çalışmasında disiplinin, bir dizi küçük zaferlerden meydana geldiğini ve disiplini sağlamada en önemli faktörün öğretmen olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda öğretmenin öğrencide beklediği davranışları geliştirmesi kendisinin iyi bir rol model olması ile bağlantılıdır. Ginott, öğrenci istenmeyen bir davranış sergilediğinde doğrudan davranış üzerinde yoğunlaşarak durumla ilgili “ben mesajları” (ben kızgıyım, ben hayal kırıklığına uğradım vb.) gönderilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Yılman, 2006).

Temelinde Kouin’in modeline dayanan Ginott modelinde amaç; öğretmenlere güvenli, olumlu, barışçıl ve verimli sınıf ortamı oluşturmada destek sağlamaktır (Celep, 2004). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesinde önemli rol oynayan etmenlerden biri öğretmenin öğrencilerle etkili bir iletişim kurmasıdır. Bu anlamda öğretmenler, öğrencilerine karşı yargılayıcı olmayan, esnek ve betimleyici bir dil kullanmalı, onlara karşı empati kurabilmeli, onlara lakap takmaktan kaçınmalı, ödül ve ceza kavramlarını dikkatli kullanmalı, iş birliğini

özendirmeli, suçlayıcı olan “sen” mesajları yerine “ben” mesajı göndermeli, öğrencileri dikkatle dinlemeli, onların kaygılarını azaltan ve derse katılımlarını destekleyen bir iletişim tarzı benimsemelidir (Charles, 1996; Diamantes, 1995; Gordon,1996).

Ginott, cezanın, düşmanlık, kin, intikam gibi daha olumsuz duygu ve davranışlara neden olacağını savunmaktadır. Bu sebeple istenmeyen davranışların yönetilmesinde cezaya başvurulmamalı, alternatif kontrol yöntemleri bulunmalıdır. Öncelikli olarak öğretmenler kendilerini kontrol edebilmeli, nazik, yardımcı ve saygılı olmalı, öğrencilerin kullanmasını istemediği dili kendisi de kullanmamalıdır. Sınıf içerisindeki problemlerin çözümünde sakın bir tutum sergilemeli akılcı ve mantık çerçevesinde çözümler üretmelidir. Özetle öğretmenler, davranış ve sözleriyle öğrencilere rol model olmalıdır (Charles, 1996).

Bu yaklaşım öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu ilişkileri teşvik ederken, disiplin sorunlarının ortaya çıkmasında anahtar bir etmen olan benlik algısının geliştirilmesine odaklanmaktadır. Yaklaşımın temelinde öğretmenler izin verirse öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol edebilecekleri düşüncesi bulunmaktadır. Ginott, Kounin’den farklı olarak öğretmenlere, öğrencilerinin duygusal olduklarını ve onlarla duygu bağı kurmanın çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

2.2.4.4 Gordon Modeli

Gordon (1974) bu modeli, Carl Rogers (1975) ve A. Maslow (1996)’un kuramlarından yola çıkarak, öğretmenlerle öğrenciler arasında iyi ilişkiler kurulması düşüncesiyle tasarlamıştır. Bu modelde öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve davranışlarının altında yatan problemleri tanıyabilme becerisine sahip olunması önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin kişisel disiplin kavramını geliştirmesini destekleyerek davranışlarının sorumluluklarını almalarını sağlayabilmelidir. Bu modelde ödül ve cezanın istenmeyen davranışların önlenmesinde etkisiz olduğuna inanılmaktadır (Manning ve Bucher, 2007). Temelinde öğretmenlerin, öğrencileriyle etkili bir iletişim kurabilmesi yer alan modelde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki ilgili, açık, bağımsız ve özgün olmalıdır (Jones ve Jones, 2007). Gordon yalnızca etkili bir disiplinle, her öğrencide içsel olarak kendini kontrolün oluşabileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin davranışlarını kontrol etmelerine yardım etmek ve olumlu davranış geliştirmede

kendine güvenlerini sağlamak için öğretmenler, öncelikle “kontrol etme” yetkilerini bırakmalıdırlar (Charles, 1996).

Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli olarak da bilinen bu modelde ilk aşama sorunun kaynağında kim olduğunu belirlemektir. Problemin kaynağı öğrenciye, öğretmenin bir danışman gibi empati kurarak dinleme yöntemi ile ulaşması gerekir. Öğretmen, bu şekilde öğrencinin kendi problemini çözmesini sağlamalıdır. Yaşanan problemin kaynağında öğretmen bulunuyorsa, problemin çözümünü, öğretmen ve öğrenciler ortak bir şekilde bulmalıdır (Celep, 2004). Bu model öğretmen öğrenci ilişkilerini güçlendirir ve öğrencilerin kişisel sorunlarını dikkate alır. Öğrencilerin kendi davranışlarının başkalarını nasıl etkilediğini anlamasını sağlar. Gordon öğretmenlerin öğrencilerle çalışırken kullanabileceği farklı becerileri tanımlar (Charles, 1996):

1. Ortamın değiştirilmesi, temel duyguların tanımlanması ve tepki verilmesi, ben mesajlarının gönderilmesi, durumun değiştirilmesi ve çatışma çözümlerinde kaybeden yok yönteminin uygulanması öğretmen sorunun sahibi olduğu zaman uygulanır.
2. Pasif dinleme, onaylama, kapı açıcılar, aktif dinleme ve iletişim engellerinden kaçınma gibi yardım etme becerileri öğrenci sorunun sahibi olduğunda kullanılır.
3. Kural koyma, önleyici ben mesajları, katılımlı sorun çözme ve karar verme, ne öğrencinin ne de öğretmenin davranışıyla ilgili bir sorun olduğu zaman kullanılır.

Bu modeli, uygulamak öğretmenler tarafından zaman zaman zor olabilir. Problem çözmeyi desteklemek için ben mesajı gönderme, sorunun kimden kaynaklandığını bulma ve ödül ve ceza gibi yöntemlerden kaçınacak olmaları açısından öğretmenler çeşitli zorluklar yaşayabilirler.

2.2.4.5 Canter Modeli

Destekleyici Disiplin olarak adlandırılan Canter modeli (1976), düzenin devamlılığı için bireysel ihtiyaçların karşılanması, öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için öğretmenin öğrencilerle sakin ve yardımsever bir tavırla etkileşim kurmasına yöneliktir. Öğretmenlerin, istenmeyen davranışları önlemek ve sınıfta disiplini sağlamak için beklenti ve duygularını açık bir şekilde belirtmesi, belirlediği sınıf kurallarını sınıf içerisinde görünen bir yere asarak paylaşması ve bu kuralların arkasında durması gerekir (Charles, 1996).

Bu modele göre, sınıfta öğretmen ve öğrencilerin tanımlanmış haklarının olması, ödül ve cezaların uygun öğrenme ortamlarını oluşturacak şekilde düzenlenmesi, öğrenci ayrımı yapılmaksızın kuralların ve cezaların uygulanması modelin temel özellikleridir (Manning ve Bucher, 2007). Bu modelde öğrencinin karakterinden ziyade yapılan davranışa odaklanma vardır. Bu nedenle de yapılan yanlış davranışın nedenlerine bakılmaz. Uygulanacak ceza ve uyarılar, istenmeyen davranışları artırabilir ve öğrencilerin bireysel sorumluluğunu geliştirmeye destek vermez (Edwards, 2008; Hardin, 2008).

Bu modelin amacı; öğretmenlere sınıf içinde görev ve sorumluluk olarak sınıf yönetiminde etkin olmalarını sağlamak ve öğrencilere karşı sakin ama güçlü durabilmeyi öğretmektedir (Celep, 2004). Öğrencilerdeki sorun niteliğindeki davranışlarla uğraşırken öğretmenin tartışmalara veya güç mücadelelerine girmesinin önünü keser. Öğrenciler tarafından yapılan uzun açıklamaları keserek sınıf düzeninin bozulmasını en aza indirir (Diamantes, 1995). Öğretmenler, sınıf kontrolünde onlara yardımcı olması ve öğretim sırasında kesintileri en az indirmesi ve öğretim için ayrılan süreyi artırmaya yardımcı olması sebebi ile destekleyici disiplin modelini sınıflarında kullanmaya isteklidirler (Charles, 1996). Canter Modelinde, öğrenciler sınıf kurallarını belirlerken katılımcı bir rol üstlenmezler ve sınıf yönetiminde çok fazla ödül kullanılması öğrencilerin iç motivasyonlarının oluşumunu engelleyebilir.

2.2.4.6 Jones Modeli

Jones'un disiplin modelinin temelinde, öğrencilere kendini kontrol etme becerisi edindirme yönünde destek vermek bulunmaktadır. Jones (1979), çoğunlukla öğretmenlerin, eğitime ayrılan zamanın yarısında diğer öğrencileri rahatsız eden öğrencilerle uğraşmak zorunda kaldıklarını ileri sürmektedir. Bu öğrencilerin davranışları arasında izin almadan konuşma, gürültü çıkartma, başkasının yerine oturma, eşyalarını alma gibi davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışlara karşı öğretmen vücut dilini etkili bir şekilde kullanarak, sınıf içerisindeki istenmeyen davranışları engelleyebilir ve böylelikle zaman kaybını önleyebilir. Etkili vücut dili, öğrencinin derse yoğunlaşmasına, beklenen davranışa teşvik edilmesine ve öğrencinin motive edilmesine yardımcı olur. Öğretmenlerin, öğrencilere bireysel yardım sağlaması, onların dersi tamamlamaya daha fazla yöneltecektir (Charles, 1996).

Jones, bu disiplin modelinin uygulanmasında öğretmenlerin etkili bir sınıf ortamı oluşturma, etkili öğretim stratejilerinden yararlanarak sınıf kontrolünü sağlama, sınıf içi iş birliği ve destek sistemleri geliştirmelerinin faydalı olacağını ifade etmiş ve olumlu bir sınıf yönetimi için sınırları belirli, nazik, öğrenciyi doğrulayan, işbirlikçi, pratik, basit, uygulaması ve anlaşılması kolay uygulamalar gerektiğini ifade etmiştir (Edwards, 2008).

Jones modeli olumsuz davranışlarının çözümünden ziyade ortaya çıkmasına odaklanan önleyici bir modeldir. Jones modelinin temelinde öğretmen-öğrenci ilişkisi bulunduğundan bu modeli uygulayan öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerinin güçlenmesi ve bu doğrultuda da istenmeyen davranışların belirli oranda önüne geçilmesi mümkün olabilir. Bu durumun neticesinde olumlu bir sınıf ikliminin oluşması öğrencilerin başarılarını da olumlu yönde etkileyebilir.

2.2.4.7 Curwin ve Mendler Modeli

Curwin ve Mendler (1998) tarafından geliştirilen bu modelin temelinde, öğrenciye daha fazla değer ve ümit verme bulunmaktadır. Özellikle düzeni bozan davranışlar göstermeyi alışkanlık haline getiren ve sınıf içindeki eğitim ve öğretimi engelleyen öğrencilerin bulunduğu sınıflar için bu model daha uygun bulunmaktadır. Bu öğrenciler için öğrenmenin cazip hale getirilmesine ve eğitim sürecinde başarılı olmalarına odaklanılmalıdır. Sorunlu davranış sergileyen öğrenciler sınıf içerisinde başarılı olmadıkça eğitim sürecine gösterdikleri azim de düşecektir. Öğretmenler, bu öğrencilerin sınıf içerisinde başarılı olmalarını sağlayabilmek için eğitim programlarını ve program içerisindeki etkinlikleri onlara uygun şekilde tekrar düzenlemelidir. Öğretim programı içerisinde farklı eğitim stillerini kullanması, öğrencilerin duygularını harekete geçirici etkinliklerin kullanılması, yaratıcı ve sanatsal çalışmaların bu etkinliklere dahil edilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin eğitime olan ilgilerine zarar verici değerlendirme stillerinden kaçınılması ve onları teşvik edici değerlendirme tekniklerinden faydalanılması da başarının artırılması konusunda etkili olacaktır.

2.2.5 Disiplin Modellerinin Değerlendirilmesi

Sınıf içerisinde disiplini sağlamaya yönelik olan bu modellerin her biri kendi içerisinde belirli temellere ve kurallara sahiptir. Bu açıdan her bir model birbirinden farklı olmakla birlikte birbirlerinden etkilenecek oluşturulmuş olduklarından ortak bazı noktalara da sahiptirler. Diğer taraftan sınıf yönetimi sürecinde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının oluşma nedenleri

problemi oluşturan öğrencinin özelliklerine bağlı olarak da farklılık göstermektedir. Disiplin modellerinden Redl ve Wattenberg Modeli istenmeyen davranışların oluşmasına neden olan sosyal ve psikolojik nedenlere odaklanmaktadır. Kounin, Redl ve Wattenberg ve Gordon modelleri olumsuz davranışların sınıf içerisinde yayılmasını önlemeye yönelik modellerdir. Jones modeli ise davranışların oluşmadan engellenmesi sürecine odaklanmaktadır. (Ünsal, 2016). Bu nedenle disiplin modellerinin kullanılması sürecinde tek bir modeli kullanmak yerine, duruma, karşılaşılan davranışa ve öğrencilerin özelliklerine göre farklı modellerin bir arada kullanılması sınıf yönetimi açısından daha etkili olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan sınıfta disiplini sağlamaya yönelik olarak tercih edilecek modelin seçimi öğretmenlerin inanç, kişilik ve karakter özellikleri ile de bağlantılıdır (Arslan ve Polat, 2016). Hangi model kullanılırsa kullanılsın, bu modellerin hepsinde öğretmenlerin sınıfta olan biten durumlara hâkim olduğu algısının öğrencilere aktarılması bulunmaktadır. Diğer taraftan tüm bu modeller sadece karşılaşılan durumun anlık olarak çözülmesine değil tekrarlanmasının da önüne geçilmesine odaklanmaktadır. Ancak bu süreç bazı yaklaşımlarda ödül ve ceza uygulamaları ile yapılırken, bazılarında ise örnek teşkil edecek durumlar oluşturulmasına odaklanılmaktadır.

Alanyazında sınıfta disiplin konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, sınıf yönetimi sınıfta disiplin konusuyla ilgili olarak; sınıf öğretmenleri tarafından kullanılan sınıf disiplin türleri (Bayraktar ve Doğan, 2017), ideal öğretmen adaylarının disiplin modelleri (Kentli, 2016), öğretmenlerin öğrencilerin güvenleri ile sınıf disiplin inançları arasındaki ilişki (Arslan ve Polat, 2016), sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri (Sadık ve Arslan, 2015), sınıf yönetimi ve dışlayıcı disiplin stratejileri (Mitchell ve Bradshaw, 2013), öğretmen adaylarının disiplin modellerine yönelik görüşleri (Melek, 2011), sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin temelinde yer alan yaklaşımlar (Aksoy, 2011), okul disiplin uygulamaları (Osher vd., 2010), öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinde kullanılan disiplin modellerine yönelik görüşleri (Ekiz ve Yiğit, 2007; Güleç vd., 2008), öğretmenlerin sınıfta kullandıkları disiplin modelleri (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007; Pala 2005), sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı yaklaşımlar (Aksoy, 2001), sınıf disiplini ve öğrenci sorumluluğu (Lewis, 2001) gibi yapılmış araştırmalara rastlanmıştır.

Öğretmen yetiştirme programlarından mezun olacak öğretmen adaylarından beklenen nitelikler YÖK (2018) tarafından: (i) evrensel, milli ve yerel/bölgesel kültürleri ve bunlar arasındaki ortak ve farklı yanları tanıyan; (ii) kültürel, etik, ahlaki değerler ve kişilik yönünden rol model olması, (iii) teknoloji okur yazar, araştırmacı öğretmen niteliği kazanmış” olmaları şeklinde tanımlanmıştır. Burada yaratıcı düşünceden bahsedilmemektedir ancak MEB (2018) tarafından belirlenen öğretmen yeterliliklerinin temelleri arasında yaratıcı düşünmeye yer verilmiştir ve öğretmenlerin öğrencilerde analitik düşünme ve yaratıcı düşünceyi geliştirici çalışmalar yapmasının önemine vurgu yapılmıştır. Bu tezin de ana değişkenlerinden olan ve yaratıcı problem çözmenin temelini oluşturan yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramlarına değinmekte fayda görüldüğünden bir sonraki bölümde yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları ele alınacaktır.

2.3 Yaratıcılık

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme yirminci yüzyıldan itibaren eğitim, sağlık, teknoloji gibi birçok alanın gelişmesinde önemli bir kavram olmuştur. Bu nedenle de son yıllarda yaratıcılık ve yaratıcı düşünme üzerine yapılan çalışmalar artmış ve yaratıcılık, eğitimin temel amaçlarından biri olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Shaheen, 2010; Rawat vd., 2012). Yaratıcılık, ayakta kalabilmek, başarılı olabilmek, bilim ve teknoloji alanındaki ilerleme ve değişimlerde sektörel ya da kişisel başarı sağlayabilmek için önemli bir faktör olup, pek çok kişi, kurum ve kuruluş tarafından detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Bu nedenle yaratıcı düşünme üzerine yapılan çalışmalar yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra artış göstermeye başlamış ve bu çalışmalar her insanın az veya çok yaratıcılık becerilerine sahip olduğunu göstermiştir (Sternberg ve Lubart, 2009). Diğer taraftan yaratıcılık sadece yakın tarihte değil, tarihin her döneminde toplumların ilgisini çeken bir konu olmuştur. Bu nedenle de yaratıcılık ile ilgili geçmişten günümüze kadar yapılmış birçok tanım bulunmaktadır.

Yaratıcılık üzerine yapılan ilk çalışmalar yaratıcılığı doğuştan gelen ve dâhilere özgü bir özellik olarak tanımlamıştır. Wallas (1926) tarafından yapılan tanıma göre yaratıcılık problem çözme sürecidir ve bu süreç; hazırlık (problemi açığa çıkarma ve tanımlama), kuluçka (bilginin bilinçdışı işlenmesi), aydınlanma (olayın iç yüzünü kavrama) ve gerçekleştirme (test etme ve çözüm uygulama) olarak evrelere ayrılmaktadır (Akt: Cropley, 1997, Runco, 2007). Platt ve Baker (1931) yaratıcılığı tanımlarken, yüksek yaratıcılığın %83 oranında birdenbire gelen bir

ilhamdan kaynaklandığını belirtirken, Edison, yaratıcılığın sadece %1'inin ilham geri kalan %99'unun ise çok çalışmak olduğunu ifade etmiştir (Cropley, 1997). Yaratıcılık çalışmaları ile ilgili en önemli dönüm noktalarından birisi Guilford (1950)'un Amerikan psikologları ve eğitimcilerinin kullandığı bütün testlerin ve akademik sınavların tek doğru cevabı olan yakınsak düşünme üzerine kurgulanmış olduğu ve bu durumun hayal gücünü kullanan, bağımsız düşünme yapısına sahip bireylerde dezavantaja sebep olduğu ile ilgili yayınladığı makaledir. Guilford'a göre yaratıcılık pek çok cevabı olan bir konudur ve tam anlamıyla ıraksak düşünme ile ilgilidir (Vernon, 1970). Morgan (1953), yaratıcılıkta ana noktanın alışılmışın dışındalık olduğunu söylemektedir. Bruner (1962) ise, alışılmadık olmanın yanı sıra yaratıcılıkta uygunluk ve faydalı olma durumunun çok önemli olduğunu belirtmiştir (Akt: Cropley, 1997). Çocuklarda yaratıcı düşünmeyi geliştirme üzerine yaptığı çalışmalarla bilinen Torrance (1962, 1972, 1994), yaratıcılığın duruma göre bir süreç ya da ürün ve zaman zaman da kişilik ya da çevre şartları olabileceğini ifade etmiştir. Yaratıcılığı, problemleri hissetme, bilgiler arasındaki boşlukları görme, hipotez ya da fikir oluşturma, engelleri ortadan kaldırma, hipotezleri test ederek çözüme ulaştıracak seçenekleri belirleme ve sonuçları tartışma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu sürecin kişileri sözel veya sözel olmayan, soyut ya da somut çok fazla sayıda yeni ya da orijinal ürün üretmeye yönlendirdiğini belirtmektedir.

Alanyazındaki diğer tanımlar incelendiğinde Torrance'ın tanımı ile hem paralel hem de farklı bakış açılarına rastlanmaktadır. Campbell (1963) yaratıcılığın mantıklı düşünmenin bir sonucu olduğunu söylerken, Feldman, Ghiselin ve Wallas (1963) gibi araştırmacılar yaratıcılığın aniden gelen ilhama bağlı olduğunu söylemiştir (Akt: Cropley, 1997). Stein (1974) yaratıcılığı, farklı bir çalışmanın sonuçlarının dikkate değer bir grup insan tarafından zamanda belli bir noktada faydalı, makul ya da tatmin edici olarak kabul edilmesi süreci olarak tanımlamaktadır (Akt: Martin, 2009). Csikszentmihalyi (1988)'ye göre yaratıcılıkta toplum tarafından tanınma ve kabul önemlidir. Sternberg (1988), Ochse (1990) ve Lubart (1991, 1994) ise yaratıcılığı alışılmışın dışında (orijinal ve beklenmedik) ve kendine mal edilmiş (kullanışlı, görev sınırlamalarına uyumlu) iş üretebilmek yeteneği olarak tanımlarken (Akt: Sternberg, 2009), Dewulf ve Baillie (1999) ise yaratıcılığı hayal güçlerinin paylaşılması olarak ifade ederek yaratıcılık ile ilgili üç özellik tanımlamaktadır. Bu özellikler; fikirleri göz önünde canlandırabilme yeteneği, hafızanın etkili kullanımı yani öğrenilen bilgileri birbirleriyle

ilişkilendirebilme yeteneği ve yakınsak/ıraksak düşünmedir. Yakınsak düşünme; mantık, akıl yürütme, analiz, objektiflik ve eleştirme, ıraksak düşünme ise açıklık, sübjektiflik, his, sezgi, duygu, algısal ve hayal gücü süreçleriyle ilişkili olan sağ beyni devreye sokmaktadır. (Akt: Barron, 2002). Vance'ye göre yaratıcılık; yeninin hazırlanması ve eskinin elden geçirilmesidir (Akt: Bentley, 2004). Robinson (2008) ise insanların soyut olarak yaratıcı olmadığını ancak somut bir eylem içinde (matematikte, mühendislikte, yazıda, müzikte, iş hayatında vb.) yaratıcı olabileceklerini belirtmektedir. Ona göre gerçek yaratıcılık, bireyin alanını ve kendisini gerçekleştirebileceği uğraşını bulduktan sonra ortaya çıkar. Lubart (2010) yaratıcılığı kişinin ortam ve şartlara uyumlu aynı zamanda özgün (her zamanki karşılaştığımızdan farklı, yeni) bir ürünü fark edebilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır (Lubart vd., 2010).

Bütün bu tanımlar dikkate alındığında, genel olarak farklı düşünebilmek şeklinde açıklanabilecek yaratıcılık, günümüzde de anlamı tartışılmakla birlikte zihinsel bir süreç olarak görülmektedir ve temelinde özgün, yeni bir şeyler üretme, problemlere yeni ve farklı çözüm yolları bulabilmek vardır (Robinson, 2008; Sungur, 1997). Yaratıcılık üzerine yapılan tanımlar genel olarak yaratıcılığı bireysel bir özellik veya bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bireysel özellik olarak tanımlanan yaratıcılıkta doğuştan var olma, ilham gibi unsurlar dikkat çekerken, süreç olarak yapılan tanımlarda ise yaratıcılık temelde bireyin çalışkanlığı ve gelişimi ile ilgilidir. Bu nedenle aslında yaratıcılık birey ile ilgilidir. Diğer taraftan tüm bu tanımlar iki ortak nokta üzerinde toplanmaktadır (Barron, 1955; Guilford, 1950; Stein, 1953). Bunlardan birincisi, yaratıcılığın farklı, yeni ya da inovatif bir şeyi temsil etmesi gerekliliği ikincisi ise yaratıcı bir durumun kullanışlı ve şartlara uygun olmasıdır. Farklı bir ifade ile yaratıcı bir şey yeni ve kullanışlı olmalıdır. Sungur (1997)'ye göre yaratıcılık, bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir ihtiyaçtan oluşur. Bu algısal eylem yoğun ilgiyle bir arada bulunur ve geleneksel düşüncüyü yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz. Çeliköz (2017), yaratıcılık konusunda araştırmacıların uzlaştığı bir başka ortak noktanın, yaratıcılığın yeni bir fikir, farklı bir bakış veya orijinal bir ürün olduğu ve yaratıcılığın ortaya çıkan sonuca göre değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Özetle tüm bu tanımların ortak olarak yeni, yenilik, özgünlük, buluş ve faydalılık kavramlarına odaklandığı görülmektedir.

Değişen koşullar, bireylerden beklenen becerilerin de değişmesine neden olmaktadır. Bu nedenle 21. yüzyılda eğitimden esnek, değişen şartlara uyum gösteren, yenilikçi, eleştirel düşünme bakış açısına sahip, yaratıcılık temelli, problem çözme odaklı, karmaşık iletişimlerini düzenleyebilen, iş birliğini esas alan, üretken ve kendini yenileyebilen bir yapıya sahip olması ve bu yetilere sahip bireyler yetiştirmesi beklenmektedir (Geisinger, 2016). 21. yüzyıl öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirildiğinde ise yaratıcılık, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde farklı eğitim tekniklerini ve araçlarını kullanabilmesi, sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlerin çözümünde alışılmışın dışında çözümler üretebilmesidir. Bu açıdan yaratıcılık bu çalışmada Torrence tarafından tanımlanan çerçevede öğretmenlerin içinde bulundukları koşullar çerçevesinde yeni fikirler ve çözümler üretebilme yeterliğidir. Torrance tarafından yapılan tanımda olduğu gibi öğretmenlerden beklenen yaratıcılık yeterliliği de karşılaşılan sorunlara, bilgi eksikliğine, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama ve çözümleri geliştirme sürecidir. Bu nedenle bu çalışma kapsamında yaratıcılık Torrance'ın yaratıcılık tanımı çerçevesinde değerlendirilmiş ve yaratıcı düşünme becerisinin ölçülmesinde de Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır.

21. yüzyılda eğitimin insan odaklı olduğu savunulsa da Khan'a göre (2016) eğitimde hedef ekonomik kaygılar doğrultusunda; yaratıcı, meraklı, kendini yönetebilen ve yönlendirebilen, ömrü boyunca yeni şeyler öğrenebilecek, yeni fikirler bulup bunları uygulayabilecek yeni bir işgücünün yetiştirilmesidir. Temelinde ekonomik kaygılar da olsa araştırmalar değişen yüzyılın ana temalarından biri olan yaratıcılık yetisi, bugünün ve geleceğin eğitiminden beklenen ana çıktılardan başında geldiğini göstermektedir. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi, ilkçağ düşünürlerinden günümüz bilim insanlarına kadar her dönemde ilgi çeken bir konudur (Eker ve Sak, 2016). Güvenç (1993) eğitim sürecinde, sürekli değişen ve geçerliğini kısa zamanda yitiren hazır bilgiler vermek yerine bilinmeyenleri (değişmeyen, temel sorunları) gündeme getiren bir toplum veya kültür ortamının yaratıcılığı teşvik ettiğini söylemektedir. Araştırmalar, eğitim sürecinde anlama/anlatma, araştırma, eleştirme, değiştirme özgürlüğü içinde orta halli ailelerde yetişen, dünyayı gezip tanıma fırsatına sahip olan bireylerin daha yaratıcı bireyler olduğunu göstermektedir.

Yaratıcılığın bireysel ve mesleki gelişime, problem çözme yetisine ve toplumsal büyümeye katkı sağlayacağı düşünüldüğünden günümüzde gittikçe daha

çok ele alınan bir konu haline gelmektedir (Lubart, 2018). 21. yüzyıl becerilerinden biri olarak ve diğer becerilerin geliştirilmesinde de katkısı olduğu düşünülen yaratıcılık öğretmen yetiştirme sürecinde de öğretmenlere kazandırılması beklenen becerilerden biridir. Özellikle de sınıf yönetiminde karşılaşılan problemlerin çözümünde yaratıcılık öğretmenler için en temel yeterliklerden biri olarak görülmektedir. Diğer taraftan bireylerin yaratıcı bakış açısına sahip olabilmesi, öğretmenlerin de yaratıcı ve sınırların dışında düşünebilen bireyler olmaları ile bağlantılıdır. Cropley (1997), eğitimciler için en önemli noktanın öğrencilerinin kendi alanları ile ilgili derin bir bilgiye sahip olmalarını sağlamanın yanı sıra, yaratıcılık alanına da hâkim olmalarını sağlamaları olduğunu belirtmektedir. Ona göre öğretmenler, öğrencilerinin hayal güçlerini geliştirebilmeli, benzerlikleri, farklılıkları, bağlantıları keşfederek problemleri fark edebilmeli, geliştirebilmeli ve farklı yollar kullanarak problemlere çözüm yolları üretebilmelerine yardımcı olmalıdırlar.

2.3.1 Yaratıcılık Yaklaşımları

Yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalar yaratıcılık ile ilgili çeşitli yaklaşımların doğmasına sebep olmuştur. Bu yaklaşımlar disiplinlere ve ekollere göre farklılık göstermektedir. Yaratıcılık, kimi araştırmacılar tarafından zekanın bir yansıması, bilinç dışı bir süreç, problem çözme yeteneği, çağrışım temelli bir düşünme eylemi gibi ifadelerle tanımlarken (MacKinnon, 1962; Guilford, 1968; Koberg ve Bagnall, 1974), kimi araştırmacılar ise yaratıcılığı bireysel bir düşünce şekli olarak değerlendirmekte ve yaratıcı kişiliği, bireyin kavrama yeteneğinin bilişsel alanda farklılaşan düşünce yapısı ile niceliksel olarak incelemektedirler (Mac Kinnon, 1962; Guilford, 1968; Torrance, 1994). Bazı araştırmacılar ise kavramı örgütsel veya toplumsal faktörler bazında inceleyerek yaratıcılığın bu faktörlerden nasıl etkilendiğini araştırmıştır (Argyris ve Schön, 1996). Alanyazında bireylerin yaratıcılık performanslarını ölçmeye ve geliştirmeye yönelik testler ve ölçümler üzerine duran araştırmalar da mevcuttur (Osborn, 1957; Thurstone, 1952; Torrance, 1966, 1968, Weiser, 1970, Akt: Sternberg ve Lubart, 2009). Bu yaklaşımlar bazı çalışmalarda kuram olarak isimlendirilmekte ve bazı yaklaşımlar birlikte ele alınmaktadır. Ancak bilim insanları bu konuda ortak bir görüşte birleşmediklerinden ve tüm yaklaşımlar kuram boyutunda olmadığından bu çalışmada konu yaratıcılık yaklaşımları adı altında verilecektir.

Eski çağ filozofları, yaratıcılığın bilimsel çalışmaya kendiliğinden ödün verilebilecek bir şey olmadığına, çünkü yaratıcılığın ruhsal veya doğa kaynaklı bir süreç olduğuna inanmaktaydı (Sternberg ve Lubart, 2009). Onlara göre birey yaratmaz sadece doğada bulunanı veya tanrının ilhamını keşfederdi (Sriraman, 2004). Yaratıcılık, bireyin dünyayı algılama şeklini belirleyen istisnai bilgi veya ürünler olarak görülürdü (Sriraman vd., 2013). Yaratıcı insan ise bir kutsal varlık tarafından ruh ile doldurulan boş bir kap olarak görülmekteydi. Onlara göre her şey tanrı tarafından yaratılmıştı ve doğada mevcuttu. Yaratıcılık tanrının ilhamı ya da doğada olanın keşfedilmesi ile ortaya çıkmaktaydı. Bireyin tanrının ilhamından veya doğadan esinlendiği fikirleri; sıra dışı ürünlere dönüştürdüğü görüşü vardı (Lubart, 1994). Bu yaklaşımda yaratıcılık çalışmalarının çıkış noktası ruhsallık ve gizemlilik temeline dayandığından ve bilimsel temeli olmadığından günümüzde geçerliliğini büyük ölçüde yitirmiş ve yerini psikoloji konusunda yapılan diğer çalışmalar sonrasında ortaya çıkan yeni teori ve yaklaşımlara bırakmıştır. Aşağıda bu yaratıcılık yaklaşımları açıklanmıştır.

2.3.1.1 Pragmatik Yaklaşım

Bu yaklaşım yaratıcılığı anlamaya çalışmaktansa yaratıcılığı geliştirmeye yönelik pratik teknikler sunmaktadır. Bu tekniklerin kullanılması ile yaratıcılığın gelişeceğine ve böylece herkesin yaratıcı olabileceğine inanılmaktadır. Bu yaklaşımın savunucularından biri olan Osborn'un (1953) temel deneyimi reklam ajanslarıdır. İnsanları, yapıcı bir atmosfer içinde eleştirel ve kısıtlayıcı düşünceler üretmektense fazla sayıda çözüm yolu aramaya yönelten beyin fırtınası yöntemini geliştirmiştir. Gordon (1961), yaratıcılığı teşvik etmek için öncelikle analojiyi içeren sinektik metodunu (farklı fikirler, amaçlar ve nesnelerin yeni fikirler, ürünler veya çözümler üretmek üzere harmanlanması ile gerçekleşen yaratıcı süreçleri içeren çalışma) önermektedir. Adams (1974 – 1986) ve Von Oech (1983) insanların sıklıkla inşa ettiği yanlış inanışlara yaratıcı faaliyet ile müdahale edilmesini önermektedir. Örneğin bazı insanların sadece tek bir doğrunun olduğuna ve belirsizliğe müdahale edilmesi gerektiğine inandıklarını belirtir. Ona göre insanlar bu zihinsel blokları tanımlayarak ve uzaklaştırarak yaratıcı olabilirler. Aynı zamanda Von Oech (1986) yaratıcı üretimimizi desteklemek için kâşif, artist, hâkim ve savaşçı gibi rollere bürünmemizi önermektedir. De Bono (1985) fikirlere ekleme çıkarma yapma ve ilginçleştirme araçlarını kullanmayı, fikirleri yargılamaktansa kışkırtmak için hipotez kurmak, tahmin etmek ve şiirsellik tekniklerini kullanmayı

önermektedir. En önemli tekniklerinden biri düşünme şapkalarıdır. (Akt: Sternberg ve Lubart, 2009). Ünlü bir matematikçi olan Polya'da pragmatik yöntemin savunucularındandır. Karmaşık problemlerin çözümünde çeşitli buluşsal tekniklerin kullanılabileceğini ve problem çözümü için belli adımların takip edilmesi gerektiğini ancak bu şekilde çeşitli yaratıcı çözümler ortaya çıkabileceğini belirtmektedir (Polya, 2004).

Sternberg ve Lubart'a (2009) göre, mistik ve pragmatik yaklaşım yaratıcılığın geliştirilmesinde faydalı olabilir ancak bu yöntemlerde önemli psikolojik teorilerin içinde bulunan temeller eksiktir. Bunun yanı sıra onları geçerli kılabilecek önemli ampirik denemelerden de yoksundurlar. Bu teknikler, psikolojik teoriler ve doğrulama olmadan da işe yarayabilir ancak bu şekilde insanları ticarileşmeye yöneltecektir (Sternberg ve Lubart, 2009). Pragmatik yaklaşımın yaratıcılığı açıklamaktansa yaratıcılık hakkında var olan açıklamaları kabul edip yaratıcılığı geliştirme üzerine odaklanmaktadır. Bu nedenle pragmatik yaklaşımların izlediği yöntemler psikolojik teorilerden ve psikoloji araştırmalarının doğrulamalarından uzak bir şekilde kendilerine göre bir yolla ticari boyutta sonuçlar elde etmeye çalışmaktadırlar.

Yaratıcı düşüncenin güncel kullanımı ve geliştirilmesi üzerine odaklanan birçok görüş için pragmatik yaklaşım başlığı kullanılmaktadır. Tüm bu görüşlerin birleştiği nokta ise konunun teorik ya da araştırmaya dayalı arka planı üzerinde durmak yerine, nasıl daha yaratıcı düşünülebileceğine ilişkin tekniklere odaklanılmasıdır. Bu anlayışa dayalı teknik ve uygulamalara günümüzde de rastlanmaktadır (Sternberg ve Ben-Zeev, 2001).

2.3.1.2 Psikodinamik (Psikanalitik) Yaklaşım

Psikodinamik yaklaşım, 20. yüzyıl yaratıcılık çalışmasının ilk ana teorik yöntemi olarak nitelendirilebilir (Sternberg ve Lubart, 2009). Psikodinamik yaklaşım, yaratıcılığın bilinçli gerçeklik ile bilinç dışı dürtüler arasındaki gerilimden kaynaklanmakta ve bireyin içindeki psikolojik dinamiklerin bir sonucu olarak oluşan kişilik merkezli savunma mekanizmaları üzerine kurgulanmaktadır (Morris, 2002). 20. yüzyıl yaratıcılık çalışmasının ilk ana teorik yöntemi olarak nitelendirilen bu yaklaşımın çıkış noktası Freud'un bilinçaltı, ego (ben) ve süper ego ilişkileri içinde tanımladığı zihinsel süreçlere dayanmaktadır (Lubart, 1994; Dacey vd., 1998; Smith vd.1995;). Psikodinamik kişilik yaklaşımı Freud'un bu

bakış açısı temel alınarak, bilinç ve bilinçaltı arasında kurulan denge ile tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 2005).

Psikodinamik yöntem uyarlanabilir regresyon kuramını ve detaylandırmayı ortaya koymuştur. Uyarlanabilir regresyon (esin aşaması, birincil süreç), bilinç içindeki modüllendirilmemiş düşüncelere zorla girme yoluna başvurmaktadır. Modüllendirilmemiş düşünceler, aktif problem çözme boyunca gerçekleşebilir ancak sıklıkla uykudayken hayal kurarken, gündüz rüyalarında, psikozda ortaya çıkar. Detaylandırma (ikincil süreç), birincil sürecin materyalleri aracılığıyla gerçeklik yönelimli yeniden çalışma ve dönüşüm olarak ifade edilir. Ego denetimli düşüncedir (Sternberg ve Lubart, 2009). Düşünme dürtü yönelimlidir fakat organize olmamıştır. Geçici olarak mantıksal, rasyonel düşüncenin kaldırılması gerekir çünkü bunlar düşünmeyi sınırlandırır ve yeni çözümlerin formüle edilmesini engeller. Bilinç öncesinin değeri bilginin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınması ile ilgilidir. Yaratıcı birey çevresinin bilincindedir. Önceden bilgiyi alır ve kabul eder. Gerçekliği indirgemekten kaçınır. Kulak ile görür, ağzı ile hisseder, kalbi ile dinler. Formları işitir ve vücudu ile konuşur. Dört adımlı Gestalt modeli (hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama) psikodinamik yaklaşımın yaratıcılık çalışmalarına uyarlanmasının bir örneği olarak gösterilebilir. Leonardo Da Vinci, Jung ve Adler bu yaklaşımı destekleyenler arasında yer almaktadır (Sungur, 1997).

Sriraman (2004) psikodinamik yaklaşımın Albert Einstein gibi ünlü yaratıcılar tarafından da kullanıldığını belirtmektedir. Ancak bu yaklaşım ölçüm için önerilen teorik yapıdaki zorluklar sebebiyle davranışçılar tarafından eleştirilmiş ve yaratıcılık kuramları arasında belki de en çok tartışılanı olmuştur. Onur (2018), insan davranışlarının sadece bilinçli süreçlerle açıklanamayacağını savunan bu kurama göre; yaratıcılığın, insanın bilinçaltına itilmiş ve eksikliğini duyduğu duyguların aniden ortaya çıktığı özgür bir esinlenme süreci olduğunu belirtmiştir.

Yaratıcı düşünce alanında farklı bir bakış açısı kazandıran kuram, yaratıcılığı insanın bilinçaltında tuttuğu ve bu nedenle de eksikliğini duyduğu duyguların ortaya çıkması ile oluşan özgür bir esin süreci olup, uygulaması kolay olan bir yaklaşımdır (Sternberg ve Lubart, 2009). Bu nedenle de iş ve eğitim dünyası tarafından sıklıkla tercih edildiği söylenebilir.

2.3.1.3 Psikometrik Yaklaşım

Psikometrik yaklaşım, yaratıcılık çalışmalarına kâğıt ve kalem temelli testlerin yardımıyla yaratıcılığın derecesinin belirlenmesini sağlamaktadır (Sternberg ve Lubart, 2009). Bu yaklaşımları ilk geliştirenlerden biri, Mednick (1962)'tir. Mednick (1962), geliştirdiği “Çağrışımsal Düşünme Modeli” ile yaratıcılık alanyazınına birleştirme kavramını kazandırmıştır (Liang, 2002). Bu modele göre yaratıcılık, birbirlerinden bağımsız fikirler arasında bağ kurularak birleştirilmesi ile kendini göstermektedir. Farklı ifade ile bireyler problemlere farklı fikirlerden çağrışımlarla çözüm bulurlar. Yaratıcılığın çağrışımsal düşünme modeline göre incelenmesinde amaç fikirlerin nasıl ortaya çıktığının ve birbirlerine nasıl bağlandıklarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu yaklaşım kapsamında yaratıcılığı ölçümlemek için Mednick tarafından herhangi bir alanda özel bir bilgi gerektirmeyen “Uzak İlişkiler Testi (Remote Associates Tests (RAT))” geliştirilmiştir. Test, her bir seviyesi 30 maddeden oluşan iki seviyeden oluşmaktadır. Testte her madde içeriğinde yer alan üç kelime ile ilişkili farklı kelimelerin bulunması beklenmektedir. Çözüme ulaşmak yaratıcı düşünmeyi gerektirmektedir çünkü akla gelen ilk yakın ilişkili cevap genellikle doğru olmamaktadır (Mednick, 1968). RAT’a dair yapılan deneysel araştırmalar (yakınsak düşünme ya da sözel yetenek testlerinin puanlarıyla korelasyon gösteren puanlara bakılarak) RAT’ın ayırıcı geçerliğinin olmadığını göstermektedir. (Runco, 2007).

Psikometrik yaklaşımın temsilcilerinden bir diğeri olan Guilford (1968), yaratıcılığın ölçülmesinde “Zihin Yapısı Modelini” geliştirmiştir. Bu modele göre zekâ üç boyuttan meydana gelmektedir. Bunlar işleyiş, ürün ve içeriktir. Bu boyutların birbirleriyle olan kombinasyonlarına göre 120 zihin yeteneği ölçülebilmektedir. Bu boyutlar aşağıda açıklanmaktadır (Guilford, 1968).

A) İşleyiş

- a. Değerlendirme: Bilgi ya da kararların yargılanması
- b. Yakınsak üretim: Sorulara tek bir cevap verme.
- c. Iraksak üretim: Çoklu cevaplar verebilme.
- d. Hafıza: Depolanan yerden geri çağırma.
- e. Biliş: Bilmek, keşfetmek ya da farkında olmak

B) Ürün

- a. Üniteler: Ayrılmış parçaların bilgisi

- b. Sınıflar: Parçaların özelliklerine göre gruplanması
- c. İlişkiler: Parçalar ve bilgi arasındaki bağlantılar
- d. Sistemler: Organizasyonların bilgisi
- e. Değişim: Bilginin değişimi
- f. Akıl yürütme: Bilgilerden tahmin yürütme

C) İçerik

- a. Görsel içerik: Renk, şekil.
- b. Sembolik içerik: İşaretlerden (rakam ya da kodlardan) anlam çıkarma
- c. Sesli içerik: Konuşma ya da müzik.
- d. Davranışsal içerik: Sözel olmayan bilgi (hisler ya da duygular)

Yaratıcılığın ölçülmesinde psikometrik yaklaşım kapsamında kullanılan testlerden bir diğeri de Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'dir. Torrance tarafından 1962 yılında geliştirilmeye başlanan ve 2000 yılında son halini alan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) yaratıcılık testleri arasında en yaygın kullanıma sahip olan testtir. Bu test ile yaratıcı düşüncedeki akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma ölçülebilmektedir. Torrance, yaratıcı düşünme testini Guilford'un "Zihin Yapısı Modeli" çalışması üzerine inşa ederek geliştirmiştir. Bu test iraksak düşünmeye ilaveten problem çözme becerilerini de içeren birkaç göreceli basit sözel ve figürel etkinlikten meydana gelmektedir. Testler akıcılık (ilgili yanıtların toplam puanı), esneklik (ilgili yanıtların farklı kategorilerinin sayısı), orijinallik (yanıtların istatistiksel nadirliği) ve detaylandırma (yanıtların içindeki detayların miktarı) için puanlanabilmektedir (Torrance 1962, Torrance vd., 2008; Sternberg ve Lubart, 2009).

Yaratıcılığın ölçülmesinde psikometrik yaklaşım, testlerin uygulanmasının kolay ve objektif olarak puanlanabilir olması sebebiyle yardımcı olmaktadır (Sternberg ve Lubart, 2009).

2.3.1.4 Bilişsel Yaklaşım

Wallas (1926), Mednick (1962), Francis Galton'un (1882) ve Piaget (1896) tarafından yapılan araştırmalar bilişsel yaklaşım için önemlidir. Bu yaklaşım, insan düşüncesinin altında yatan zihinsel ifade ve süreci anlamak üzere yaratıcılık çalışmalarına odaklanmaktadır. Bilişsel kuram üzerine çalışan araştırmacılara göre insan, bilişsel süreçlerden ötürü diğer varlıklardan daha niteliklidir ve bu sayede dış dünyada yaşananları içselleştirip anlamlandırabilmektedir (Cüceloğlu, 2005).

Weisberg (1993), yaratıcılığın sıradan bir bilişsel süreç gerektirdiğini ve bunun sonuçlarının ise orijinal ve sıradan olmayan bir ürün olduğunu söyler (Akt: Sriraman, 2004). Feldman (1999)’a göre davranışın temelinde biliş yer alır ve çevresel faktörler, eğitim süreçleri, geçmiş deneyimler, öğrenilmişliklerle biliş, kişinin yaratıcılığını etkiler. Bilişsel yaklaşıma göre Piaget (1896)’nin tanımlamış olduğu gelişim aşamaları ile yaratıcı başarıma arasında ortak noktalar bulunmaktadır ve yaratıcılık bu gelişim aşamalarını içeren önemli bir bilişsel süreçtir (Memduhoğlu ve Yılmaz 2018). Bilişsel yaklaşımın savunucularından olan Feldman (1999), yaratıcılığın Piaget’in aşamalarının öngördüğü gelişmeyi de içeren genel zihinsel gelişmenin özel bir durumu olduğunu belirtmektedir. Piaget’in aşamalı gelişim yaklaşımı ile yaratıcı başarıma arasında 4 noktada benzerlik bulunduğu rapor edilmiştir (Sungur, 1997).

1. Çözümüne tepki çoğu kez sürprizlerden birisidir.
2. Çözüm bir kez başarılı mı çoğu kez açık, anlaşılır görülür.
3. Sorun üzerinde çalışmada genelde çözüme doğru bir çekilme duygusu olur.
4. Çözüm bir kere başarılı mı önemi kalmaz olur.

İngiliz ampiristleri Hume ve Mille ise çağrışım teorisini temellendirmiştir (Çapan, 2014). Bu teoriye göre çağrışımlar düşünmenin temelini şekillendirir. Yaratıcılık bu çağrışımların sayısına ve alışılmış olmamasına bağlıdır. Bu yaklaşımın savunucularından olan Mednick (1962) “Uzak Çağrışım Testi”ni geliştirmiştir. Ona göre yaratıcılık süreci özgül gerekleri karşılayan ya da belli bir yönde yararlı olan yeni kombinasyonlar içindeki birleşik elementlerin göreceli uzaklığının doğrudan bir işlevidir. Bu yaklaşıma göre yaratıcılık, bir alandaki birleşik elemanların bilgisini gerektirir. Bir bireyin yaratıcılığının düzeyi onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlıdır. Yaratıcı kişilerin ıraksak düşünceye daha fazla ulaşabilme olanakları vardır. Özetleyecek olursak bilişsel kuramlara göre yaratıcılık, verileri düzenleme, problem çözmede esnek düşünce ve sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün ortaya çıkartmaktır (Parsıl, 2012).

2.3.1.5 Sosyal Kişilik (Hümanist) Yaklaşımı

Bu yaklaşım bilişsel yaklaşıma paralel gelişmektedir. Sosyal kişilik yaklaşımı yaratıcılık kaynağı olarak kişilik değişkenleri, motivasyon değişkenleri ve sosyokültürel koşullara odaklanmaktadır. Sosyal kişilik yaklaşımının geliştiricileri Rogers ve Maslow olmakla birlikte temelinde, Adler’in kişinin en

iyiye ulaşmak için gösterdiği sürekli çaba bulunmaktadır (Morris, 2002; Sungur, 1997). MacKinnon (1962), Baron (1968, 1969), Gough (1979), Amabile (1983) ve Eysenck (1993) gibi araştırmacılar belirli kişilik özelliklerinin genellikle yaratıcı insanın ayırt edici özelliği olduğunu belirtmektedir. Korelasyonel çalışmalar ve araştırmalar vasıtasıyla, çeşitli yaratıcılık örnekleriyle geniş bir dizi özelliğin ilişkisi tanımlanmıştır. Bu özellikler, yargılamadaki bağımsızlığı, kendine güveni, hareketlerdeki karmaşıklığı, estetik uyumu ve risk alabilmeyi içermektedir. Yaratıcılık için motivasyona odaklanan bir grup teorisyene göre içsel motivasyon için düzen ve başarı ihtiyacı gereklidir.

Maslow (1959), yaratıcılığın bir ürün, karakter, etkinlik, süreç ya da tutum olabileceğini söylemektedir. Ona göre yaratıcılık, kişinin dokunduğu her şeye bireyselliğini yansıtmaması, bireyin bir eylemi kendi ruhunu ortaya koyar biçimde yapması, bir çocuğun gördüklerini görebilmesi, o bakış açısını yakalayabilmesidir. Yaratıcılığı özel yetenek gerektiren yaratıcılık ve kendini gerçekleştirme anlamındaki yaratıcılık olarak ikiye ayırmaktadır (Akt: Sungur, 1997).

- a. Özel Yetenek Gerektiren Yaratıcılık: Büyük yeteneklerin çoğu psikolojik olarak sağlıklı insanlar değillerdir. Büyük yeteneklerin kazanılmış olmaktan çok kalıtsal olduğu hakkında bazı kanıtlar vardır (Sungur, 1997).
- b. Kendini Gerçekleştirme Anlamındaki Yaratıcılık: Kendini gerçekleştirme ve yaratıcılık konusundaki öneriler, kişilik geleneği içinde dikkate alınabilir. Maslow'a (1968) göre utanmazlık, cesaret, özgürlük, doğallık, kendini benimseme ve diğer özellikler bir insanın kendi potansiyelinin farkına varmasına liderlik eder (Akt.: Sternberg ve Lubart, 2009).

Amabile (1983), gelecekteki gelişmelere temel olan araştırmalarında içsel motivasyonun önemi üzerinde durmaktadırlar. Yaratıcılık sadece motivasyona ihtiyaç duymamaktadır ancak onun ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Akt: Sternberg ve Lubart, 2009). Bu yaklaşıma göre, yaratıcılık insanın istendik davranışlarından birisidir ve her insan bu özellikte doğar. Her insan yeterli koşullar ve zaman sağlanırsa yaratıcı ürünler ortaya koyabilir. Çatışmalar, olumsuz tutumlar ve ceza ise yaratıcılığı engelleyebilir (Maslow, 1970; Akt: Sönmez, 1993). Bu yaklaşıma göre iyi ya da kötü yaratıcılık yoktur. Sadece toplumsal değerleri farklı yaratıcılık vardır. Yağlı boya tablo yapma, bir işkence aracı geliştirme ya da insan

ilişkilerinde yeni bir yaklaşım bulma arasında yaratıcı süreç açısından temel bir farklılık yoktur. Yaratıcı süreç, bireyin dışında gelişen karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı ve maddelerin, olayların, insanların ya da yaşantı koşullarının ortaya çıkışıdır. Yaratıcı üründe bulunması gereken özellikler, yenilik ve özgünlüktür. Yaratıcı bireyde bulunan özellikler; deneyime açık olma, değerlendirmenin içsel dokusu ve kavramlarla ilgilenmedir. Rogers (1972)'a göre, yaratıcılığı belirleyen koşullar ise şunlardır (Akt: Sungur, 1997).

a) Psikolojik Güven:

- Bireyin tek ve tartışmasız değerli olduğunu kabul etmek
- Dışsal değerlendirmenin olmadığı bir ortam sağlamak
- Empatik anlayış

b) Psikolojik Özgürlük:

- Yaratıcılığın değer ölçütünün bireyin içinde olduğunu kabul ettiğimizde yaratıcılığa doğru ilerleyebiliriz.
- Birey kendisinin dışındaki ölçütlerle değerlendirildiğini hissettiğinde huzursuz olur.
- Değerlendirme;
 - Düşüncenizi sevmedim: bireyi kendi değerlendirme kalıpları içinde tutar.
 - Yaptığınız şey kötü: bireyi dış güçlerin merhametine terk eder.

Kişinin düşüncelerinin benimsenmesi yaratıcılığı geliştiren bir faktörken bu düşüncelerin yargılanması ise yaratıcılığı engelleyecektir (Toprakçı, 2001). Sosyal kişilik yaklaşımı bireyin yaşam kalitesi ve iç mutluluğunu temel almakta ve bireyin geçmiş deneyimlerinden ziyade o günkü deneyim ve düşüncelerine odaklanmaktadır. Yine bu kurama göre yaratıcılık, bilinçsiz ve bireyin kontrolü dışında gelişen bir süreç değildir aksine bireyin yeteneklerini bilinçli bir şekilde belli bir amaca yönelik kullandığı zaman ortaya çıkmaktadır (Onur, 2018).

2.3.1.6 Birliktelik Yaklaşımı

Genel anlamıyla birliktelik yaklaşımı çeşitli yaratıcılık görüşlerinin olabilirliklerinin hesaplanmasını gerektirir (Lubart, 1994). Yaratıcılık üzerine yapılan pek çok çalışmanın hipotezine göre yaratıcılık için çeşitli parçaların bir noktada birleştirilmesi gerekmektedir (Csikszentmihaly, 1990; Hennessey ve

Amabile, 1988; Lubart, 1994; Sternberg ve Lubart, 2009). Sternberg (2005), bir mesleğin uzmanı ve yabancı olan kişileri incelemiş ve yaratıcı birey hakkında fikir sahibi olmuştur. İnsanlar, “fikirlerin birleştirilmesi”, “benzerliklerin ve farklılıkların bulunması”, “esnekliğe sahip olması”, “estetik olması” “alışılmışın dışında olması”, “motive edilmiş olması”, “araştırmacı olması” ve “toplumsal normları sorgulaması” gibi bilişsel ve kişisel elementlerin birlikteliğini içermektedir. Amabile (1983), yaratıcılığı içsel motivasyonun, ilgi alanının bilgi ve becerisinin ve yaratıcılıkla ilgili becerilerin birleşimi olarak açıklamaktadır.

Yaratıcılıkla ilgili beceriler şunları içermektedir (Collins ve Amabile, 2009):

- a. Bilişsel tarz: karmaşıklıklarla başa çıkma ve problem çözme boyunca zihinsel eğilimlerin kırılması.
- b. Farklı fikirlerin üretimi için sezgilere aykırı yaklaşımların denenmesi gibi buluşsal yöntemlerin bilgisi.
- c. Yoğunlaşmış çaba tarafından bir çalışma stiline kişiselleştirilmesi, problemleri bir kenara koyma yeteneği ve yüksek enerji.

Csikszentmihalyi (1996) farklı bir sistemler yaklaşımını temele almakta ve bireysellik, konu ve alan arasındaki ilişkilere dikkati çekmektedir. Konu bilgisi üzerinden edinilen bireysel kazanımların bilişsel süreç, kişisel özellik ve motivasyon kullanılarak dönüştürülmesi veya genişletilmesidir. Alan, bir konuyu etkileyen ya da kontrol eden, değerlendiren ve yeni fikirleri seçen insanlardan (resim eleştirmenleri, galeri sahipleri vb.) meydana gelmektedir. Csikszentmihalyi’nin sistem yaklaşımı, günlük hayatın içerisindeki yaratıcılık yerine, uzun yıllar kullanılan yaratıcı buluşların altındaki çevreye odaklanmaktadır. Diğer bir deyişle, çevrenin sürece olan katkısına vurgu yapmaktadır.

Sternberg ve Lubart (2009) tarafından geliştirilen ve yatırım modeli olarak adlandırılan yaklaşımlarında; zekâ, bilgi, bilişsel stil, motivasyon (neden/dürtü), kişilik ve çevresel bağlamdan oluşan artırılabilir veya azaltılabilir altı bileşen ortaya konmuştur. Araştırmacılar, bu teori ile bazı insanların diğerlerine göre neden daha fazla yaratıcı olduğunu açıklamaya çalışmıştır. Bu teoriye göre aşağıdaki üç bilişsel beceri önemlidir (Zhang ve Stenberg, 2011):

- a. Problemleri yeni yollarla görme ve geleneksel düşüncenin sınırlandırmalarından kaçmayı birleştirebilme yeteneği,
- b. Hangi fikirlerin işe yarayıp hangi fikirlerin işe yaramayacağını tanımlamada analiz yeteneği,

- c. Birinin fikrini değerli gösterme ya da bir fikri başkalarına satmaya insanları ikna edebilmek için dili kullanabilme yeteneği.

Teorinin odaklandığı bilgi boyutu ise yaratıcılığı ileriye götürülebilme için bilgiye duyulan ihtiyacı ifade etmektedir. Bunun yanı sıra alan hakkındaki bilgi kapalı ve sabit bir bakış açısına da yol açabilir (Frensch ve Stenberg, 1989). Collins ve Amabile (2009) ise yaratıcı çalışma için motivasyonun çok önemli olduğunu belirtmektedirler. Yaratıcı bir çalışma çıkaran kişi gerçekten yaptığı işi severek yapıyorsa potansiyel çalışmaları için ödüllendirilmelidir. Yaratıcı çalışmaların destekleyici ve ödüllendirici bir çevreye ihtiyacı vardır. Yaratıcı düşünmek için ihtiyaç duyulan tüm şartlara sahip olunması yaratıcılığın ortaya çıkması için yeterli olmayıp bununla birlikte yaratıcı düşünmeyi destekleyici bir ortam (yaratıcı fikirlerin sunulabileceği bir forum ortamı gibi) da olması gerekmektedir (Zhang ve Stenberg, 2011). İşlevsel bir yaratıcılık için kişisel özellikler önemlidir ve bu özellikler, kişisel etkililiği, engellerle başa çıkmada istekliliği, hissedilen durumlarla ilgili risk almayı, belirsizliklere müsamaha göstermeyi içermektedir. İnsanların, işlevsellik seviyesinin basit bir özetinden fazlasına sahip olduğu varsayılmaktadır. Örneğin, belirli bir eşiğin altında yaratıcılığın gerçekleşmesi mümkün olmayabilir; motivasyon eksikliğinde direnç gibi durumlar ortaya çıkabilir ya da zekâ ve motivasyonun ikisinin de yüksek seviyede olması yaratıcılığı arttırabilir (Frensch ve Stenberg, 1989).

Woodman and Schoenfeldt (1990) da yaptıkları çalışmalarda benzer bileşenleri önceki koşullar, kişilik özellikleri duruma bağlı şartlar olarak gruplandırarak birliktelik yaklaşımını savunmuştur. Runco ve Chand (1995) ise problemin bulunmasını başlangıç olarak belirleyen ve fikir üretme ve değerlendirme ile devam eden bir yaratıcılık süreci üzerinde durmuş, detayda ise içsel motivasyonla bilginin etkisini ele almışlardır (Akt: Özyıldız, 2018).

Yaratıcılığın ve kriterlerinin tanımlanmasındaki problemler yaratıcılık araştırmalarında zorluklara yol açmaktadır. Yaratıcılıktaki tekli yaklaşımlar alışıldık talimatlar ve süreçlerden alışılmadık sonuçlar elde etmeye niyetlenmektedirler. Bu nedenle yaratıcılığı anlamak için birden çok bilim dalını ilgilendiren çoklu disiplin yaklaşımları gereklidir (Stenberg ve Lubart, 2009). Bu çalışmada, yaratıcılığın alt bileşenlerden oluşan bir sistem olduğunu kabul eden birliktelik yaklaşımları temele alınmıştır.

2.3.2 Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık ile yaratıcı düşünme kavramları birbiriyle çok karıştırılan çoğu zaman da birbiri yerine kullanılan kavramlardır. Yaratıcı düşünmeyi bir fikir üretme süreci olarak açıklayabilirken, yaratıcılığı ise yeni bir performans veya ürün ortaya koymak olarak açıklayabiliriz. Yaratıcılık ile ilgilenen belli başlı araştırmacılar, 1950’lerden beri yaratıcı düşünme becerilerini de tanımlamaya ve açıklamaya çalışmıştır.

Torrance (1962, 1968), öğrencilerin yaratıcı düşünebilmelerini sağlayacak şekilde öğretim yapmanın mümkün olduğunu ve bunun çeşitli yollarla yapılabileceğini belirtmektedir. Yaratıcılığın içindeki duygusal ve mantık dışılıklar oldukça kuvvetlidir. Bu nedenle bu düşünceler testlerin mantığında da yer almalıdır. Öğrencilere yaratıcı düşünmeyi öğretmek duygusal ve mantık dışı süreçleri anlama, bilinçli bir şekilde kullanma ve onları alternatif çözümleri değerlendirmek için kriterlere uygulama işidir. Çocuklar nasıl yaratıcı düşünüleceğini öğrenebilir ve bunu sonraki yaşantılarında da sürdürebilirler. Torrance’a göre bu durum ancak eğitim ile gerçekleşebilecek bir olaydır. “Yaratıcı düşünme becerisi” ile “yaratıcı düşünme” kelime anlamı olarak aynı şey değildir. Hepimiz uygulamalarımızdan daha yaratıcı düşünebiliriz. Torrance bu nedenle tüm hayatı boyunca öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmalarını sağlayabilecek ve onları tüm hayatları boyunca yaratıcı düşünmeye motive edebilecek öğretmenlerin gelişimi ile ilgilenmiştir.

Bono, Guilford ve Torrance’ın üzerinde durduğu diğer yaratıcı düşünme becerileri “Tablo 2-3”te sunulmaktadır (Torrance ve Safter, 1990).

Tablo 2-3. Yaratıcı Düşünme Becerileri

Edward de Bono (1974, 1975, 1976, 1980)	J. P. Guilford (1950, 1977, 1986)	E. Paul Torrance (1979)
Başlangıç	Problemlere hassaslık	Problemi bulma
Düzenleme ve şekillendirme	Soru sorabilme yeteneği	Alternatifler Üretme (akıcılık)
Sonuçlandırma	Neyin yanlış olduğunu ve küçük düzensizlikleri sezme	Orijinallik
Odaklanma	Fikirlerin akıcılığı	Soyutlaştırma (özü vurgulama)
Yargılamak	Esneklik	Detaylandırma
Referanslara başvurma	Detaylandırma	Açıklık
Gözden kaçanları araştırma	Sentezleme	Farkında olma ve duyguları kullanma

Uygunluğunu yargılama	Analiz etme	İçeriğe fikirlerin eklenmesi
Önemini yargılama	Yeniden düzenleme	Birleştirme ve sentezleme
Kanıtların önemini yargılama	Yeniden tanımlama	Zengin ve renkli görsellik
Hataları yargılama	Transfer etme	Fantezi
Soyutlaştırma	Karmaşıklıkla başa çıkma	Ses ve hareketlerin kullanılması
Harekete karar verme	Değerlendirme	Farklı bakış açısından bakma
Sonuçlandırma: Kısa ve uzun vadeli sonuçlar	Planlama	İçeriğin görselleştirilmesi
Hedeflerin bilinmesi		Sınırların dışına çıkma
Alternatiflerin ve olasılıkların üretilmesi		Espri
Planlama		Sınırsızlığa saygı
Kriterlerin üretilmesi ve önemlerinin yargılanması		
Hedefe odaklanma		
Büyütme, geliştirme		
Kurallar oluşturma		
Uyarlama		

Bu becerilerin içinde en sık rastlanılanları ve Torrance tarafından da temele alınan dört temel beceri; akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırmadır. Torrance (1972) akıcı, esnek ve özgün düşünme becerisine sahip olan bireyleri yaratıcı olarak betimlemektedir. Bu dört beceri yaratıcı düşünmenin olmazsa olmaz becerileri olarak da adlandırılabilir. Bu çalışmanın da araştırma bölümünde Torrance tarafından geliştirilen model kullanıldığından bu beceriler aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

2.3.3 Yaratıcı Düşünme Becerisinin Ölçümlemesinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

Torrance (1962), yaratıcılık konusunda hem kendi kuramını yaratmış hem de yaratıcılığı ölçümlemeye yönelik birçok ölçek geliştirmiştir (Schreglmann ve Kazancı, 2016). Bu ölçeklerden biri olan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT), 1962 yılında geliştirilmeye başlanmış ve 2000 yılında son halini almıştır. Günümüzde de yaratıcılık testleri arasında en yaygın kullanıma sahip olan bu test ile yaratıcı düşüncedeki akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma ölçülebilmektedir. Torrance, yaratıcı düşünme testini Guilford'un "Zihin Yapısı Modeli" çalışması üzerine inşa ederek geliştirmiştir. Bu test ıraksak düşünmeye

ilaveten problem çözme becerilerini de içeren birkaç göreceli basit sözel ve şekilsel etkinlikten meydana gelmektedir. Testler akıcılık (ilgili yanıtların toplam puanı), esneklik (ilgili yanıtların farklı kategorilerinin sayısı), orijinallik (yanıtların istatistiksel nadirliği) ve detay (yanıtların içindeki detayların miktarı) için puanlanabilmektedir (Sternberg ve Lubart, 2009; Torrance vd., 2008).

1966 yılında geliştirilen test "sözel" ve "şekilsel" formlardan oluşmaktadır. Test, sözel kısımda yedi, şekilsel kısımda üç olmak üzere toplam 10 adet alt testten oluşmaktadır. Sözel bölümde yer alan alt testler: soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular, farzedin ki adlı faaliyetlerdir. Şekilsel bölümde kullanılan testler ise; resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgilerdir. Resim testlerinde kişinin kaç resim çizme etkinliğini gerçekleştirebildiği akıcılık; kaç farklı konuda resim çizebildiği esneklik, kimsenin düşünemediğini düşünerek farklı resim çizebilme ise özgünlük boyutlarının değerlendirilmesinde ölçüt olmaktadır. Sözel ve şekilsel kısımdaki testler süreye bağlı olarak cevaplandırılmaktadır (Torrance ve Ball, 1984). 1984 yılında teste özellikle şekilsel bölümde güncellemeler yapılmıştır. Bu yapılan güncelleme doğrultusunda yaratıcı düşünme boyutlarının ölçümlemesinde akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç ve kriter dayanaklı ölçüler (yaratıcı güç kontrol listesi); duygusal dışavurum, hikâyeyi ifade edebilme, hareket ya da faaliyet, başlıkların ifade gücü, tamamlanmamış şekillerin sentezi, çizgilerin sentezi, alışılmamış görselleştirme, içsel görselleştirme, sınırları uzatma veya geçme, espri, hayal gücü zenginliği, hayal gücü renkliliği, fantezi boyutları kullanılmaya başlanmıştır (Aslan, 2001; Torrance ve Safter, 1990; Torrance vd., 2008).

Torrance, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri” ölçeğinin çeşitli yaş grupları, meslek ve eğitim seviyesi için kullanılabilir olduğunu belirtmektedir. Yetişkinler ve çocuklardaki yaratıcılığın işlevselliğini ve potansiyelini anlamaya çalışan pek çok eğitimci, sonuçları standart hale getirmede ustalaşmanın çok fazla emek ve zaman gerektirmesinden dolayı Torrance Yaratıcı Düşünme Testini (TYDT, 1966, 1974) kullanmaya tereddüt etmekteydiler. Bununla birlikte standardize edilmiş puanlama akıcılık üzerinde çok fazla durmakta ve yaratıcılığın özünü ortaya çıkaramamaktaydı. Bu nedenle 1983 yılında dokuz yıllık bir çalışmanın sonunda akıcı puanlama sistemi (streamline scoring system) adı verilen yenilikler, standart puan ve norm tablosu ilave edilmiştir (Torrance vd., 2008).

1998 yılında tekrar revize edilen TYDT'nin temel amacı, yaratıcılığı değerlendirmekten ziyade öğrencilerin güçlü olduğu yanları belirlemektir (Kaufman ve Beghetto, 2009; Kim, 2006).

TYDT, öğrencilerin sınıf performanslarını ölçmek için öğretmenler tarafından kullanılabilecek bir araç olarak da görülmektedir (Kim, 2006). Son oluşturulan TYDT, akıcılık (toplam cevap sayısı), esneklik (farklı cevapların sayısı), orijinallik (cevapların eşsizliği) ve detaylandırma (cevapların detayı) alt boyutlarını ölçümleyerek yaratıcı düşünme becerisinin düzeyini belirlemektedir (Cramond ve Kim, 2009). Bu boyutlar aşağıda kısaca anlatılmaktadır.

2.3.3.1 Akıcılık

Akıcılık, çok fazla sayıda, anlamlı fikir üretmek demektir (Torrance vd., 2008). Akıcılık becerisi kullanıldığında birkaç dakika içinde tüm pürüzleri gidermeye yönelik mümkün olan en fazla fikre ulaşmaya çalışılır ve bunların içinden en mantıklısı tercih edilir (Guilford, 1968). Diğer bir tanıma göre düşüncede akıcılık, kişinin mevcut bilgi birikimini ihtiyaç duyduğunda nasıl kullandığı veya oluşan bir probleme belirli bir zaman içinde üretebileceği alternatif çözüm sayısıdır (Saxena,1994, Akt: Özcan, 2009). Akıcılık bir nesnenin farklı kullanımlarına yönelik kişinin üretebildiği fikir sayısıdır (Torrance, 1972). Örneğin, bir kalemin farklı kullanımlarını beş dakika içinde öğrencilerin yazmaları istenebilir. Özgün fikirler ancak en aşikâr fikirleri tükettiğimizde bulunur. Eğer “kare olan ve aklınıza gelen her şeyi söyleyiniz.” sorusuna 20 madde verilirse son on fikir ilk on fikre göre daha özgün ve esnek yani çeşitli olacaktır. Mednick (1962), yaratıcı özelliklere sahip kişilerin akıcı olarak düşünebildiklerini, zengin bir çağrışım zincirine sahip olduklarını ve uzak fikirleri bulmada daha başarılı olduklarını belirtmektedir (Akt: Runco, 2007).

Fikirselsel akıcılık arttıkça, daha fazla alternatif çözüm üretileceğinden işe yarar ve heyecan verici çözümlerin bulunma şansı da artacaktır. Eğitimde alternatif çözümlerin aranması öğrencilere pek çok durumda birden fazla doğru cevabın olabileceğinin öğretilmesi açısından önemlidir. Fazla sayıda fikre sadece beyin fırtınası yöntemi ile ulaşılmaz, ilk ulaşılan fikrin türevlerinin üretilmesi ile de ulaşılabilir. Pek çok yaratıcı problem çözme modelinde problem durumuna farklı açılardan bakılması önemlidir. Böylelikle çok sayıda alternatif açıklama ve çözüm önerisi üretilebilir (Torrance ve Safter, 1990).

2.3.3.2 Orijinallik

Orijinallik, başka birinin düşünemediği farklı, şaşırtıcı ve yeni fikirler ya da davranışlardır. Orijinallikte üretilen fikirlerin sayısından çok ne kadar alışılmışın dışında olduğu önemlidir (Torrance, 1972). Orijinallikte ortaya konan düşüncenin yeni ve çok az kişi tarafından oluşturulması söz konusudur. (Cropley 1997; Sungur 1997; Fisher, 2004; Hu ve Adey, 2002). Diğer taraftan üretilen ürün ya da fikir teklik özelliğine sahiptir. Özgün düşünebilme yetisi üretilen düşüncelerdeki yeniliğe ve farklılığa bağlıdır (Runco vd., 2007). Feldhusen ve Clinkenbeard (2002), iyi bir hayal gücünün orijinal düşünürün en yakın arkadaşı olduğunu belirtmektedir. Orijinallik, yaratıcılık açısından çok değerli olup, bireyin özgür fikirlerine göre şekillenir. Orijinallik, çoğunlukla beklenmedik ve kuralların dışında çözümler bulmak yani sıra dışı olma durumudur. Kavramın odak noktası alışlagelmişin ve başkalarının izlediği yolun dışına çıkabilmektir (Sternberg ve Lubart, 2009; Torrance, 1994).

Özgün fikirlerin ortaya çıkabilmesi için öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri ve kabul gördükleri bir ortamda bulunmaları gerekir. Pek çok yaratıcı öğrenci orijinal fikirler ürettiklerinde etraflarındaki onlarla alay etme riskine karşı dışarıyla paylaşmazlar. Bu nedenle orijinal düşünen insanların düşünce üretmeye devam edebilmeleri için kendilerini farklı hissetmeyecekleri bir rahatlıkta olmaları gerekir. Orijinal fikirlerin üretilmesi için dersin iyi planlanmış olması gerekir. Öncelikle alternatiflerin üretilmesi uygun bir zaman verilmesi, problemlerin önemli noktalarına odaklanılması ve orijinal düşünce üretiminin meşrulaştırılması gerekir. Öğretmen sorularından hemen sonra mutlaka bir “bekle” zamanı olması gereklidir. Eğer öğretmen öğrencilere soru yönelttikten sonra beklemezse öğrencilerden beklendik cevapların gelmesi ya da soruyu tam olarak anlamadan yanlış cevaplar vermeleri çok olasıdır (Torrance ve Safter, 1990).

2.3.3.3 Esneklik

Esneklik; farklı türde fikirler üretmektir. Guilford (1968), yaratıcı düşünürlerin esnek düşünürler olduğunu belirtmiştir. Esneklik çok alternatifli, farklı kategorilerde düşünebilme yeteneğidir. Pek çok düşünür tarafından zihnin bir düşünce kategorisinden diğerine zıplayabilmesi şeklinde açıklanmaktadır. Üretilen düşünce, çözüm veya alternatifler farklı tür ve sınıflara ait olmalıdır. Olaylara farklı açılardan bakarak değişik düşünceler ortaya koyabilmek ve düşünce çizgisinin yönünü değiştirebilme yeteneğidir. Esneklik becerisine sahip bireyler, bir görevi

yerine getirirken strateji değişikliği yapabilir ve dūşüncesini bir yönden başka bir yöne değiştirebilirler. Problemlerin çözümünde zihindeki kalıpların dışına çıkılması önemlidir. Ne kadar çok fikir üretilirse üretilen fikirlerin esnekliği de o kadar artar. (Feldhusen ve Clinkenbeard, 2002; Sternberg ve Lubart, 2009; Torrance, 1972; Torrance vd., 2008).

Kalıplardan uzaklaşmak ve esnek düşünce yapısına sahip olmak yeni bir ortama veya duruma adapte olmayı kolaylaştırır, meydana çıkan sorunların daha kolay çözülmesini sağlar. Bu beceri sayesinde problemlere yaratıcı çözümler bulunabilir (Oğuzkan vd., 2001). Bu becerinin bireyi sakin kıldığı da düşünülmektedir. Örneğin esnek düşünme yapısına sahip bir çocuğun tüm boyalarını düşürmesi onu sinirlendirmez ve tekrar topladığı boyalar ile resmini tamamlamaya kolaylıkla odaklanabilir (Yavuzer, 1994).

2.3.3.4 Detaylandırma

Detaylandırma fikirlerin ayrıntılı bir şekilde açıklanması ile ilgilidir (Torrance ve Safter, 1990). Sadece iyi bir fikre sahip olmak önemli değildir. Bir fikrin değerli olması ne kadar detaylandırılabilirdiği ile ilgilidir. Bu nedenle bir ürüne ya da bir fikre detaylar ekleyebilme becerisi oldukça önemlidir (Torrance, 1977). Pek çok kaynakta zenginleştirme veya detaylandırma olarak da ifade edilen detaylandırma, fikirlerin daha açık ve ilginç olması için onlara ayrıntıların ilave edilmesi olarak açıklanabilir.

Detaylandırma, düşünmeyi uzatmayı, detayları-ayrıntıları vermeyi ve fikirleri toplamayı gerektirir. Pek çok ayrıntılı düşünme şekli bulunmaktadır. Önceki öğrenilenler ile ilişkilendirme görselleştirme ve uygulama, diğer alanlarla ilişkilendirme, okumanın ya da hareketin içine ilave edilebilecek pek çok durum bunlara dahil edilebilir. Ayrıntılı düşünmenin çeşitli sayılardaki kişilerden oluşturulmuş grup etkinliklerinde, tüm sınıfla yapılan ya da bireysel yapılan etkinliklere nazaran daha etkili olduğu düşünülmektedir. Okuma çalışmaları içerisinde çok ayrıntılı analizler yapılabildiği için detaylandırma çok daha etkili kullanılabilir. Özellikle, okunanların yaratıcı olarak yeniden yazılması, detaylandırılması, yeniden düzenlenmesi ile ilgili çalışmalar detaylandırma becerisinin gelişimi için kullanılabilir (Torance ve Safter, 1990). Detaylandırma, detaylı analiz ve inceleme ile bir ürün veya fikrin var olan ürün ve fikirlerden nasıl farklılaştığını ve onlarla olan ortak özellikleri belirlemektir. Bu açıdan bilinenden

yola çıkarak yeniliklere ulaşma çabası olarak da tanımlanabilir (Oğuzkan vd., 2001).

Guilford, akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma becerilerinin yaratıcı düşüncenin temel özellikleri olduğunu ifade etmiş ve bu becerileri ölçümlemek için Zekanın Yapısı (Structure of Intellect-SOI)” modelini geliştirmiştir. Guilford’un bu çalışmasından yola çıkarak Torrance tarafından “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” (TYDT) geliştirilmiştir ve bu test günümüzde de kullanılmaya devam etmektedir (Guilford, 1968; Kim, 2006). Torrance’ın yaratıcılığın bireylerdeki dışavurumunu anlamaya çalıştığı bu ölçek çalışması, akıcılık (toplam cevap sayısı), esneklik (farklı cevapların sayısı), orijinallik (cevapların eşsizliği) ve detaylandırma (cevapların detayı) alt boyutlarını ölçerek yaratıcı düşünmeyi gözler önüne sermeyi ve derecelendirmeyi amaçlamaktadır (Torrance ve Safter, 2008). Torrance (1977), yaptığı araştırmalarda, Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formda öğrencilerin detaylandırma puanlarının, okul başarısı ile ilişkisinin, diğer tüm şekilsel form becerilerinden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu durumun plan yapma ve bunu uygulayabilme becerisinin detaylandırma ile ilişkisi olması sebebi ile anlamlı olabileceği düşünülmektedir. Bu özellikle gerçek yaşam problemlerinde ve bunların çözümlerinde daha da anlamlı hale gelmektedir.

Yaratıcı düşünmenin genel olarak odağı bir konu veya probleme yönelik farklı fikirler oluşturabilmektir. Bu anlamda yaratıcı düşünme problem çözme özelinde ele alındığında, karmaşık problemlerin çözümü için yeni, alışılmışın dışında, orijinal ve benzersiz çözümler üretmek için gerekli olan bir özelliktir (Mumford vd., 2012; Wong ve Siu, 2011). Problem çözme ise düşünme çerçevesinde ele alındığında, üst düzey düşünme becerilerini geliştiren bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Carson, 2007). Birbirlerinin gelişimleri üzerindeki etkileri yaratıcılık ve problem çözmenin kesişiminden oluşan “yaratıcı problem çözme” kavramını ortaya çıkarmıştır. Yaratıcı problem çözme insanların günlük yaşamda karşılaştıkları problemler, fırsatlar ya da zorluklar ile ilgili kullandıkları süreç olarak ifade edilmektedir (Treffinger vd., 2006). Bu çalışmada ele alınan değişkenlerden biri olması nedeniyle bir sonraki bölümde yaratıcı problem çözme ve bu kapsamdaki yaklaşımlar ele alınacaktır.

2.4 Problem Çözme

Problem, mevcut durum ile istenen durum arasındaki farklılıklardır (Treffinger vd., 2008) ve bu farklılıkları giderme süreci problem çözme sürecini oluşturmaktadır (Davidson ve Sternberg, 1998). Öğrenme açısından en önemli unsurlardan biri olan problem çözme birey tarafından problemin algılanmasından çözümüne kadar geçen düşünsel süreç olarak tanımlanabilir (Bingham, 2004). Benzer bir tanıma göre ise problem çözme, herhangi bir durumda bireyin aklını, bilgisini, deneyimlerini ve yaratıcılığını kullanarak karşılaştığı zorlukların üstesinden gelme sürecidir (Goffin ve Tull, 1985).

Genç ve Kalafat (2010), problemi, insanların bir amaç doğrultusunda hareket ettikleri süreçte karşılarına çıkan içsel ve dışsal engeller olarak da tanımlamaktadır. Runco (2007), problemlerin büyüklüğünün kişiden kişiye değişkenlik gösterdiğini ancak alanyazında belirlenmiş bazı problem türleri bulunduğunu belirtmektedir. Açık uçlu problemler iraksak düşünmeye imkân tanır ve kapalı uçlu problemler yakınsak düşünmeyi gerektirir. Benzer bir ayırım, kötü tanımlanmış problemlerle iyi tanımlanmış problemler arasında da vardır. Problemler bir ikilemi de ifade edebilir. İkilemde kalırsanız iki seçeneğiniz vardır ve ikisi de problemi tamamen çözemeyebilir. Birini seçerseniz diğer seçeneğin sunduğu alternatifi kaybedersiniz. Yaratıcılık yalnızca problem çözmekten ibaret değildir. Bazıları problem çözmenin bir çeşit yaratıcılık olduğunu savunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yaratıcı eylemler ve performanslar vardır ve bunlar problem çözme girişimleri değildir. Guilford (1968), tüm problemleri çözmenin bir yaratıcılık olduğunu belirtmiş, her yaratıcı düşünmenin bir problem olup olmadığını ise açık uçlu bir soru olarak bırakmıştır. Bu durum, problemin nasıl tanımlanacağı ile ilgilidir.

Problemlerin çözümü için öncelikle problemin tanımlanması ve devamında bireyin akıl yürütme süreci ile problemi anlamlandırması gerekmektedir. Problemin algılanmasından sonra birey problemi nasıl ele alacağına karar verir ve problemi çözmek için bir plan ortaya koyar (Lin, 2010). Bilim dallarının her birinde problem çözme farklı problem çözme uygulama planlarına rastlanmaktadır. Tablo 2-4’de farklı disiplinlerdeki problem çözme süreci basamakları paylaşılmıştır (Lumsdaine ve Lumsdaine, 1995).

Tablo 2-4. Çeşitli disiplinlerdeki problem çözme süreci basamakları

Bilimsel Metod (Fen Bilimleri)	Yaratıcı Düşünme (Psikoloji)	Polya'nın Metodu (Matematik)	Analitik Düşünme (Mühendislik)	8-D Metodu (Endüstri)	Yaratıcı Problem Çözme (Tüm Problemler)
Tümevarımsal veri analizi ve hipotez	Araştırmaların keşfi	Problem nedir?	Tanımlama ve sistemin taslak çizimi. Bilinmeyenlerin belirlenmesi.	Takım yönteminin kullanılması. Problemin tanımlanması Acil durumla ilgilenilmesi	Problemin tanımlanması: Veri toplanması ve analiz/egilim ve içeriğin keşfi
Tümdengelim in olası çözümleri	Kuluçka dönemi (olasılıklar)	Çözümün planlanması	Problemin modellenmesi	Olayların temelini bulunması.	Fikir üretimi -Pek çok fikir
Alternatif çözümlerin test edilmesi	Aydınlanma (Çözüm hakkındaki kesin kararın verilmesi)	Alternatiflere bakılması	Analizlerin ve deneylerin yönetilmesi	Düzeltilici hareketin test edilmesi ve en iyi hareket planının tasarlanması Planın uygulanması	Fikirlerin yargılanması ve karar verilmesi -En iyi çözüm
En iyi çözümün uygulanması	Doğrulama ve uyarılma	Planın yürürlüğe konması, sonuçların kontrol edilmesi	Son sonuçların değerlendirilmesi	Problemin yenilenmesinin engellenmesi Takımın tebrik edilmesi	Çözümün uygulanması ve takip edilmesi -Ne öğrenildi?

Tablo 2-4 incelendiğinde, farklı bilim dalları için problem çözmenin farklı uygulamaları olduğu görülmekle birlikte bu yöntemlerin hepsi mevcut probleme yönelik en iyi çözümü bulmaya odaklandığından diğer bilim dallarında da kullanılabilir. Tüm bu süreçlerin başlangıcında problemin tanımlanması bulunmaktadır.

Bilimsel metoda göre problemin tanımlanması verilerin tümevarım yöntemi ile analiz edilmesi ve hipotezlerin oluşturulması ile sağlanır (Güner, 2000). Polya'nın problem çözme metoduna göre problemi anlama aşaması "Problem nedir?" sorusu ile başlar. Bu noktada eldeki verilerin ne olduğu, problemi tanımlamaya yeterli olup olmadıkları, problemin çözümü için gerekli koşulların belirlenmesi yapılır. Problemin tanımı yapıldıktan sonra "daha önce bu tarz bir problem ile karşılaşıldı mı" gibi problem ile ilgili sorular sorarak çözüm için planlama yapılır ve plan uygulamaya alınarak çözüme ulaşılmaya çalışılır. Bu

noktada çözüme ulaşamayacağı görülürse farklı çözüm alternatifleri değerlendirilerek çözüme ulaşmaya çalışılır. Son aşamada ise sonucun doğruluğu ve tercih edilen stratejinin uygunluğu değerlendirilir (Polya, 2004). Mühendislik bilimlerine bakıldığında uygulanan analitik düşünme yöntemi de yine problemi, küçük bileşenlerine ayırarak, mevcut bilgiyi ve bilinmezleri sistematik bir yapı ile ortaya koymaya odaklanır. Problemin tanımı sonrasında problem modellenerek analiz edilir ve belirlenen çözümler uygulamaya alınır. Son aşama diğer tüm yöntemlerde olduğu gibi sonucun değerlendirilmesi aşamasıdır (Greiff vd., 2013; Umay ve Arıol, 2011).

Yaratıcılığa ilişkin bilişsel teoriler de çoğunlukla problem çözme sürecine odaklanmaktadır. Yaratıcılık karşılaşılan problemlere alışılmışın dışında çözümler üretilmesi ile ilişkilidir. Yaratıcılık, alanyazında problem çözme becerisi olarak görülmekle beraber; problemi fark ederek, farklı düşünmeyi ve çözüm bulmayı gerektirmektedir. Kavramlar arsındaki bu ilişki “yaratıcı problem çözme” kavramını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerden de 21. yüzyıl becerileri kapsamında sınıf yönetiminde karşılaşılan problemlere yaratıcı çözümler üretebilmeleri beklenmektedir. Farklı bir ifade ile yaratıcı düşünme becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Bu nedenle bir sonraki bölümde yaratıcı düşünme becerisi kavramı açıklanmıştır.

2.4.1 Yaratıcı Problem Çözme

Yaratıcılık çoğunlukla iş dünyasında problem çözme süreci olarak düşünülür. İş dünyasında problem çözmek yaratıcı sürecin bir ögesidir. Yaratıcılık aynı zamanda problem çözmek olduğu kadar problem bulma sürecidir (Robinson, 2008). Yaratıcı problem çözme çok farklı düşünme becerileri ve düşünme araçları ile çalışan bir çerçeve gibidir ve bireyin problem çözme becerisi ve yaratıcılığı ile ilişkilidir (Amran vd., 2019). Yaratıcı problem çözme sırasında birey tüm beyin fonksiyonlarını kullanmaktadır. Yaratıcı problem çözme süreci üç düşünme tipini içermektedir: analitik, yaratıcı ve eleştirel düşünme. Yaratıcı problem çözme bir dizi ıraksak düşünme ve onu peşi sıra izleyen yakınsak düşünmedir. (Lumsdaine ve Lumsdaine, 1995). Yaratıcı problem çözme, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ilgili disiplin ve süreçlerde kullanılması olarak da açıklanabilir.

Doğal ortamda problemler çoğunlukla sınavlarda sorulan problemler kadar belirgin değildir. Bu problemleri bulmak problem çözme sürecinden ayrılabilir.

Çoğu zaman çözümlerin niteliği problemin niteliğine bağlıdır. Problem bulma teorileri problemi belirleme ve tanımlamayı göz önünde bulundurur. Problem kurma, problem belirleme (görev sadece tanınır ama işlenmez), problem tanımlama (görev çözüm için hazırlanır), problemi keşfetme, problemi algılama ve problem üretme de dahil olmak üzere çeşitli problem bulma becerileri belirlenmiştir (Getzels ve Smilansky, 1983; Mumford vd., 1991; Runco 1994). Problem bulmayı inceleyen ya da bizzat yaşayan çoğu kişi, bunun problem çözme becerisinden daha önemli olduğuna inanmaktadır.

Guilford (1950), “probleme karşı hassasiyet”ten bahsetmiş; Torrence (1962) ise yaratıcılığın tanımında boşlukların hissedilmesini ya da eksik unsurların değiştirilerek hipotezlerin oluşturulmasını vurgulamıştır. Wertheimer (1982) “çoğunlukla büyük keşiflerde en önemli şey, belli bir sorunun bulunmasıdır. Verimli sorunun ortaya konulması çoğu zaman ortaya konmuş sorunun çözümünden daha büyük bir başarıdır” demiştir.

Problemi çözerken ya da basitleştirirken yeni yollar keşfetmek için önündeki adımları yok etmek, uğraşılan problem üzerinde bilinç altını veya sezgilerini çalıştırarak derinlemesine düşünmek gerekir. Hayal gücünün akmasına izin vermek, bırakıp gitmesini sağlamak; fikirleri birleştirmek, fikirleri, olguları problemlere özgün ya da yeni yaklaşımlar bulmak için yeniden düzenlemek, var olan fikirleri yeni bir şey üretmek için değiştirmek, çevirmek; geçmiş, şu an, gelecek, burada, orada herhangi bir yere ya da hiçbir yere gibi farklı durumlara yönelmek fikirlerle oynama evresinde bize yardımcı olabilir. Bunun için ilgileri genişletmek, bakış açısını bilerek tersine çevirmek, mümkün olan sonsuz sayıda fikre kendini açmak, asla dememek ve her durumda kendini olumluya açmak önemlidir (Black, 2003).

Yaratıcı problem çözme süreçleri için farklı modeller geliştirilmiştir. Bu modellerden bu çalışma kapsamında kullanılmış olan Problem Çözme Modelleri (Osborn-Parnes, Gestalt, Isaksen ve Treffinger ile Gelb Süreç Modeli) aşağıda açıklanmaktadır.

2.4.2 Yaratıcı Problem Çözme Modelleri

2.4.2.1 Osborn-Parnes Yaratıcı Problem Çözme Modeli (CPS)

Bu model beyin fırtınası tekniği üzerine vurgu yapmaktadır (Runco, 2007). Bu model beyin fırtınası tekniğinin de yaratıcısı olan Osborn tarafından 1963 yılında formüle edilmiştir. Beş adımdan meydana gelmektedir ancak zaman zaman

karmaşıklığı (hedefleneni) bulma adımı da ilave edilebilmektedir. Her bir adım, bir ya da daha fazla yaratıcı ve işe yarar çözümün üretilmesinde ne yapılacağını söylerler. Buradaki farklılık her adımın ilk olarak farklı fikirlerin üretilmesini sağlayan (olaylar, problem tanımlamaları, fikirler, değerlendirme kriterleri, stratejilerin uygulanması) ıraksak düşünme aşamasını içermesidir. Ardından ileriki araştırmalar için en fazla ümit verici fikirlerin seçilmesinde bir ıraksak düşünme aşamasını gerektirir. Problemin çözümüne uygun düşünce süreçleri geçirerek birçok fikir üretilmeli diyerek nihayetinde ise üretilen fikirler arasından en doğru olanı seçerek sonuca ulaşılır. “Tablo 2-5”te Osborn Parnes yaratıcı problem çözme süreci açıklanmaktadır (Davis, 1981; Akt: Hunt, 1998, Sungur, 1997).

Tablo 2-5. Osborn-Parnes yaratıcı problem çözme süreci

1	2	3	4	5	6
HB	OB	PB	FB	ÇB	KB
Hedefleneni Bulma (HB) (Karmaşıklığı Bulma)	Olayı Bulma (OB)	Problemi Bulma (PB)	Fikri Bulma (FB)	Çözümü Bulma (ÇB)	Kabul Edileni Bulma (KB) (Fikrin Uygulanması)
Hedeflerin Tanımlanması, İstekler, Meydan Okuma	Verilerin toplanması	Problemin Aydınliğa Kavuşturulması	Fikir Üretimi	Seçim ve çözümlerin güçlendirilmesi	Hareket (uygulama) için plan
Hedefler, istekler nelerdir? Neye meydan okunmak istenmektedir. Hangi çalışma istenmektedir?	Durum ya da durumun arka planı nedir? Tüm gerçekler, sorular, veriler, ilgili duygular nelerdir?	Üzerinde gerçekten odaklanılmaya ihtiyaç duyulan problem nedir? İlgilenilen, gerçekten ihtiyaç duyulan adres nedir?	Problemin nasıl çözüleceği ile ilgili tüm muhtemel çözümler nelerdir?	Çözüm nasıl güçlendirilebilir? Çözümler hangisinin en iyi işe yarayacağını bilerek nasıl seçilebilir?	Çözümün uygulamaya konulabilmesi için ihtiyaç duyulan tüm hareket adımları nelerdir?

Tablo 2-5’te görüldüğü gibi, bu sürecin 6 aşaması bulunmaktadır. Birinci aşamada üzerinde çalışılacak amaç ya da zorluk nedir sorusundan yola çıkılarak ulaşılacak istenen hedefler belirlenir. İkinci aşama mevcut durum, arka planı, durumun kapsadığı duygu ve verilerin ortaya konması aşaması olan olayı bulma aşamasıdır. Üçüncü aşamada ana problemin net tanımı yapılmaktadır. Bu noktadan sonra çözüm için olası alternatiflerin belirlendiği fikir bulma aşamasına geçiş yapılarak yaratıcı fikirler üretilmeye başlanır. Beşinci aşamada bulunan alternatifler değerlendirilerek izlenecek yol ve çözümün güçlendirilmesi durumu vardır. Son

aşamada ise çözüm için eyleme geçilir. Bu aşamada bir hareket planı oluşturularak çözüm uygulamaya konulmaktadır (Kleibeuker vd., 2017).

Osborn – Parnes Yaratıcı Düşünme Modeli (beyin fırtınası egzersizleri, sosyal çalışmaları sorgulama, ıraksak düşünme stratejileri, fikir üretimi eğitimi vb.) ile yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu etkileyici ve başarılı sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmaların ulaştıkları başarı yüzdesi 91’dir. Çalışmalar 5 yaşından 17 yaşına kadar olan çocuklar ve gençler ile yürütülmüştür (Torrance, 1987).

2.4.2.2 Geştalt (Dört Adımlı Yaratıcı Süreç) Modeli

Geştalt bir sonuçtur; anlamlı bir bütündür. Diğer bir ifade ile bütün ve tam anlamadır. Geştalt psikolojisi algısal süreci tanımlamak için kullanılmaktadır. Temel fikir, insanların deneyimlerinden ve kısmi bilgilerden bütün bir anlam oluşturdukları yönündedir. Örneğin birkaç yıldız gördüğümüzde bir ayı veya bir takımyıldızı görmüşüz gibi bir anlam yükleyebiliriz. Yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme alanyazınında bu kavrama anlayışı hakimdir (Runco, 2007). Geştaltçılar, düşünme temelinin ayrı ayrı tepki çağrışım zincirlerinden oluştuğu fikrine karşı çıkarlar. Onlara göre kişi problem durumuna bir bütün olarak tepki vermekte ve problemin tüm yapısını fark ederek, yapının parçalarını yeni bir organik bütün ortaya koymak üzere kavramaktadır (Çiftçi, 2002). Bu modelde yaratıcılık yerine üretken düşünme ve sorun çözme kavramları kullanılmaktadır. Wertheimer, yaratıcı düşünce, sorunun yeniden yapılandırılmasını gerektirir demektedir. Sorunun yapısal yönleri stres ve gerilim yaratır. Bu stres takip edilirse stresi azaltıcı ve düşünürün sorunu algılamasını değiştirici yöntemlere yol açar. Geştaltçılara göre bir sorunun yapısal yönleri, çözüme götürücü yeniden yapılaştırma sürecini kararlaştırır. Yaratıcı düşünmeyi yöneten ilkeler şunlardır (Sungur, 1997):

- Açıklıklar, güçlük, sorun bölgeleri ve rahatsızlıklar gözden geçirilmeli ve yapısal olarak ele alınmalıdır.
- Sorunu çözen birey, rahatsızlıkların hangi durumla ilgili olduğunu bütünü ve parçalarıyla ilişkili olarak düşünmelidir.
- Yapısal gruplaştırmının, bütünleştirmenin ve merkezileştirmenin soruna uyarlanması gerekir.
- Sorunun asıl ve önemsiz yönleri birbirinden ayrılmalıdır.
- Yapısal doğruluk, parça doğruluktan daha çok aranmalıdır.

Wallas tarafından 1926 yılında geliştirilen Gestalt modeli; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama olarak dört adımdan meydana gelmektedir. Yaratıcı

düşünme, ulaşılabilir araştırmalar ve bilgilerin ilk keşfedildiği yerdeki bir süreçtir. Zihin bilinçsizce ve çok çabuk bir şekilde, çözüm hakkındaki kesin karar ortaya çıkıncaya kadar fikir ve olasılık üretmektedir. Bu “aha” durumudur. Bilinçli zihin ise sonucu doğrular ve daha pratik olabilmesi için küçük uyarlamalar yapar. İlk düşünülen fikrin süper bir fikir olması önemli değildir. Bu model, yüksek kalitede bir çözüm elde edebilmek için karar vermeden önce pek çok farklı fikrin üretilmesini sağlar (Lumsdaine ve Lumsdaine, 1995; Sriraman, 2004). Bu modelin dört adımı aşağıdaki gibi açıklanabilir:

a) Hazırlık: Hazırlık aşaması problemin belirlenmesi, tanımlanması ve bilgi toplamadan oluşur. Bir soruna bilinçli, sistematik ve mantıksal bir yaklaşımı içerir. Birey problemi tanımaya ve öğrenmeye bu dönemde başlar. Bu aşamaya doğrulama da dahildir. Bu şekilde bireyin sınamasına ve onarmasına imkân verir. Özgünlük ve etkililik gerektiren yaratıcılıkta doğrulama çok önemlidir. Araştırmacı kendisinin çalışmalarını ya da kendisinden önceki çalışmaları inceler, gözlemler ve eleştirir. Bu aşama kişinin önceki aşamalara geri dönmesi ve süreçten tekrar geçmesini de kapsamaktadır. Bu katı biçimde çizgisel (lineer) bir olay değildir (Runco, 2007; Sungur: 1997).

Bu evrede en önemli olan şey problem hakkında olabildiğince çok veri toplanmasıdır. Toplanan verinin önemsiz olduğu ya da problemin ne olduğunun bilindiği düşünülse de mümkün olan her verinin toplanması gerekir. Bu noktada verilerin önemli ya da önemsiz olduğuna dair çok erken bir yargıya kapılmamak gerekir. Problemin iki farklı hali olabilir. Problemin tanımlanması dedektif ve kâşif bakış açısı olmak üzere iki farklı bakış açısıyla yaklaşmayı gerektirir. Dedektif mantığı krizler ve problemin analitik kısımlarıyla uğraşmaktadır. Kâşif mantığı ise konular ya da problemin görünen fırsatlarıyla ilgilenmektedir. Tablo 2-6’da bu iki farklı bakış açısı karşılaştırılmaktadır (Lumsdaine ve Lumsdaine, 1995).

Tablo 2-6. Problemin tanımlanmasında sorulabilecek sorular

Problem ne kadar büyük?	Problem nerde gerçekleşmektedir?
Problem hakkında belirgin olan nedir?	Neler (çevre, araç-gereç, prosedür, personel) problemle ilişkili olsaydı değişiklikler meydana gelirdi?
Bunu problem yapan nedir?	Problemle ilgili belirgin olan olay nedir? Kanıt nedir? Olayların ilişkisi nedir?
Bu problemi diğer problemlerden farklı yapan nedir?	Problem insanları, organizasyonu ya da toplumu tehdit eder bir durumda mıdır?

Hangi olaylar bu probleme sebep olmuştur?	Ne şekilde tehdit etmektedir?
Ne kadar zamandır problem mevcuttur?	Problemin kişiler, topluluk ya da çevre üzerindeki etkileri kısa zamanlı mı yoksa uzun zamanlı mıdır? Nasıl?
Bu niçin bir problemdir?	Problem ne kadar karmaşıktır?
Problem nasıl başlamıştır?	Farklı parçalar nasıl ilişkilendirilmiştir?
Problem kimleri içermektedir, bu kişileri ne şekilde içermektedir ve neden?	Problem diğer problemlerle bağlantılı mıdır? Ne şekilde bağlantılıdır?
Problem nasıl ve ne zaman keşfedilmiştir?	Problemdeki bazı faktörler ayrılabilir mi? Bu bütün problemi nasıl etkiler?

b) Kuluçka: Kuluçka aşaması, bilginin bilinçsiz olarak işlenmesini kapsar. Bu, yaratıcı süreç modellerinde nispeten yaygın bir gerekliliktir. Kuluçka aşaması çoğunlukla fark edilir. Kuluçkada ilişki süreçleri iş başındadır ve zihnin sansürüne uğramaz. Kuluçka aşaması yalnızca psikanalistlerin ve kısa bir uyku isteyenlerin riayet ettiği bir aşama değildir. Guilford, kuluçkanın bilişsel dönüşümler için gerekli zamanı sağlayarak vaat edilen ilişkilerin kurulmasına izin verdiğine inanmıştır (Runco, 2007). Smith ve Linsey (2011)'e göre, kuluçka aşaması probleme ilişkin bir başlangıç çalışmasından sonra problemin geçici olarak bir kenara bırakıldığı yaratıcı problem çözme aşamasıdır. Kuluçka aşamasının bilinçli çalışmanın neden olduğu yorgunluktan kurtulmaya imkân tanıdığını belirtmektedirler. Kuluçka etkileri beklenmedik bir içgörü veya beklenmedik bir anı şeklinde ortaya çıkabilir. Uygun olmayan zihin durumları unutulur ve problem çözme ya da düşünmeye müdahale edilmez. Bilinçli zihin rahatlar ya da başka bir yere odaklanır. Kuluçka etkileri farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Bilimsel kanıtlarla en iyi desteklenen iki teori, sabitlikleri unutma teorisi ve fırsatçı asimilasyon teorisidir. Fırsatçı asimilasyon teorisinde, tekrarlanan başarısızlıklar kişiyi çözülmemiş bir soruna karşı duyarlı hale getirir ve bir süre sonra tesadüfen karşılaşılan uyaranlar tarafından içgüdüsel fikirler tetiklenebilir. Dolayısıyla bu teori, problem çözücüye başarılı çözümlere yönlendiren ipuçlarına odaklanır. Sabitlikleri unutma teorisinde ise sabitlik başarılı problem çözmenin bilişsel bariyeri olarak görülür ve sabitlik olmadığında, problemin çözümü basit yollarla ortaya çıkar.

c) Aydınlanma: Yeni bir fikrin ortaya çıktığı andır. Çözüm çoğunlukla kişinin zihninde aniden belirir ve bu aşama çoğunlukla “a-ha” aşaması olarak da bilinir. Robinson (2008) yaratıcı süreçlerin, insan bilincinin tüm alanlarından

yararlandığını söylemektedir. Bilinç ne bütünüyle mantıksal ne de duygusaldır. Yaratıcılığın neden çoğu kez içgüdüsel ya da sezgisel sıçrayışlar yaptığı sorusunun yanıtı, yaratıcılığın tam da zihin ve bilincin bütünüyle mantıklı düşünce tarafından düzenlenmeyen bölgelerinden yararlandığı gerçeğinde yatar. En iyi fikirler biz onları aramazken ya da düşünmezken zihnimizde belirir. Kuluçka ve aydınlanma bilinç dışında oluşur. Fikirlerin çeşitli biçimleri rastgele üretilir. Çoğu da bilince ulaşamaz. Ancak potansiyel olarak yararlı olanlar bilince ulaşabilir.

Aydınlanma aynı zamanda kavrama olarak da bilinir. Çoğunlukla kavrama tekildir. Bir problemimiz olabilir ve aynen bir ampulün yanması gibi hemen aklımıza bir çözüm gelir. Kavrayış, genellikle bir çözüme yol açar. Kavrayış çoğunlukla deneme-yanılma ile karşılaştırılır. Deneme-yanılma, adım adım yapılan bir problem çözme olup burada hatalar yapılır; ancak çözüme giden yolda bir sonraki adımda hata düzeltilir. Diğer taraftan kavrayış ani olur ya da öyle gibi görünür. Ani bir aydınlanma söz konusudur (Runko, 2007).

d) Doğrulama: Sonuçları doğrulama, gösterme ve kullanmadır. Bilinçli ve akılcı bir dönemdir. Bir önceki dönemde bulunan çözümlerin aksaklıkları giderilir ve doğrulukları gözden geçirilir. Çözüm ihtiyaç durumu için uygunsa çözümün genellenerek uygulanabilirliği sağlanır (Buse ve Mansfield, 1980; Akt: Sungur: 1997).

2.4.2.3 Isaksen ve Treffinger Modeli

Isaksen ve Treffinger (1985) tarafından Osborn'un modeli temel alınarak 1980'lerden sonra geliştirilmiştir. Yaratıcı problem çözme ile ilgili belirledikleri adımlar şöyledir (Treffinger vd. 1994, 2006):

a) Karışıklığı bulma: Sürecin ilk basamağı olan karışıklığı bulma, üzerinde çaba gösterilmesi ve uğraşılması gereken durumu belirler. Duruma yönelik tüm sorunlar, bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilerek, engeller, fırsatlar ve problemler hakkında objektif tanımlamalar yapılır. Mevcut duruma yönelik gerçekler bulunup, tanımlanarak ve ıraksak düşünme aracılığıyla duruma ait problemlerin listesi çıkartılır.

b) Gerçeği bulma: Bu aşamada mevcut durumu açıklayabilmek için bilgiler toplanarak bilinenler, bilinmeyenler, sorunlar, engeller ve gerekli bilgiler belirlenir. Burada veri toplanmasının amacı durumun karmaşıklığını çözmek ve yeniliği başlatmaktır.

c) Problemi bulma: Esas problemi belirleyebilmek için mevcut durumla ilgili farklı yollar değerlendirilir ve olabildiğince çok problem tanımlanarak sorunlu durumu açıklığa çıkaracak ve bu olanakları yansıtacak esas problemin tespit edilmesi sağlanır. Çözümüne uygun problem durumları tanımlanır ve problemi oluşturan esas nedeni bulmaya yönelik bir çaba sergilenir.

d) Fikri bulma: Bu aşama probleme farklı açılardan bakma imkânı verdiği için potansiyel çözümlerle birlikte süreci bütün olarak incelemeyi sağlar. Problem durumuyla ilişkili mümkün olduğu kadar çok çözüm tanımlanır. Tanımlanan çözümler ıraksak düşünce vasıtasıyla fikirler, yollar, alternatifler, yaklaşımlar, farklı düşünmeye imkân veren çeşitli yöntem ve teknikler aranarak uygun olanlar belirlenir.

e) Çözümü bulma: Problemi çözmeye yönelik harekete geçmek için en iyi çözüm veya çözümleri tercih etmekte seçilen ölçütlerin bir listesi kullanılır. Çözüm için bir önceki basamakta bulunan fikirler, etkileri ve çözüme yönelik geçerlilikleri burada incelenerek yeni ve farklı yollarla düşünülür. Problem durumunun çözümü için en uygun ve geçerli olan çözüm seçilir.

f) Bulguyu kabul etme: Bu aşamada çözüm için belirlenen fikrin kabulü ve bu çözüme yönelik bir eylem planının belirlenip gerçekleştirilmesi için çaba gösterilir. Eylem planına dair fikirler geliştirilir ve uygulanır. Bu aşamada fikirleri veya çözümleri daha etkili, daha kabul edilebilir, daha güçlü, daha yararlı hale getirmenin yolları aranır (Treffinger vd., 1994, 2006).

2.4.2.4 Gelb Süreç Modeli

DeWulf ve Baillie (1996) içeriği birbirine benzeyen bir grup yaratıcılık süreç modelini özetlemiştir. Gelb süreç modeli adı verilen bu model birbiriyle örtüşen altı basamaktan meydana gelmektedir (Akt: Jackson, 2002).

a) Hazırlık: Bu başlangıç basamağında durum özümsemekte, problemler açıklanmakta, yeniden düzenlenmekte ve yeniden açıklanmaktadır. Bu adımda, konu hakkında hiç bilginin olmadığı ya da çok az bilginin olduğu bir durumdan, konu hakkında bilinmesi gerekenlerin kavrandığı bir duruma geçilir. Hepimiz bir problem ile uğraşırken çeşitli stratejiler kullanırız. Ancak probleminden bir anlam çıkarmak ve akıllıca, hayal gücüne dayalı, üretken bir çalışma için kesin birtakım bilgiler elde etmeye ve bunları anlamaya ihtiyaç duyarız. Öğrencilerin yeni problemler ya da durumlar üzerinde çalışırken nasıl yeni bilgiler elde edeceklerinin farkına varmalarına yardımcı olmak bu tip öğrenme tasarımları için önemlidir.

b) Üretim: Bu basamak, problem, konu, durum ya da çatışma teması hakkında pek çok fikir yaratmayı içermektedir. Bu süreç sezgisel, bir defaya mahsus ya da sistematik olabilir. Geliştirilmiş olan çeşitli strateji ve teknikler üretim sürecini kolaylaştırmaktadır. Beyin fırtınası kendiliğindenliği (spontanlığı) yakalamak ya da ilişkilendirilmiş fikirler buna güzel bir örnektir. Yaratıcı öğrenme tasarımları öğrencileri fikir üretimini destekleyen çeşitli teknikler ve araçlar kullanmaları için cesaretlendirmelidir.

c) Kuluçka: İnsanlar bir süre bir problem ile meşgul olduklarında genellikle iyi fikirler, potansiyel çözümler veya muhtemelen ilerideki yola yönelik daha açık bir anlayışa sahip olurlar. Bunun gibi deneyimler genellikle rahat bir dönemden sonra meydana gelir (Örn: uyku gibi). Yaratıcı düşünce zihinde ilk sırada yer almadığında kuluçka tipi deneyimler gerçekleşmeyebilir ve birey öğrenme durumunun bir parçası içinde bunu deneyimleyemeyebilir.

d) Fikirlerin Değerlendirilmesi: Fikirler üretildikten sonra yeniden gözden geçirilir, analiz edilir, kümelenir ve değerlendirilir. Değerlendirme çerçevesinin oluşturulmasında dikkate alınan unsurlar, fikirlere değer biçilmesi için kullanılan kriterler, seçenekler ve muhtemel çözümler yaratıcı süreçte tamamlayıcıdır. Tasarımlar, öğrencilere kendi fikirlerini değerlendirmede yardımcı olmak için kendi çerçevelerini (taslaklarını) ve kriterlerini kullanmaları ve geliştirmelerinde yaratıcı düşünceye ihtiyaç duymaları konusunda cesaretlendirmelidir. İş yaşamında fikirleri meslektaşlarımızla ya da bize eş düzeydeki insanlarla test ederiz. Öğrencilerin öğrenme yaşantısında grup tartışması için fikirlerin yararları ve fikirlerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek kriterler önemlidir.

e) Uygulamaya Koyma: Değerlendirme, planları değerli fikirlere dönüştürür. Bu fikirler özel durumlarda uygulamalara dönüşür. Bu bizi yaratıcı düşünmeden fikirlerin ürüne, performansa veya sürece dönüştüğü alanda yeniliğe (inovasyona) götürür. Yaratıcı öğrenci öğrenmesi için olan tasarımlar öğrencilerin fikirlerini ürüne dönüştürmek için fırsatları öğrencilerle buluşturmalıdır. Gerçek yaşamda iyi fikirler çoğunlukla niyet edilen sonuçları doğurmayabilir. Beklenmedik problemlere ve acil durumlara adapte edilmesi ve onlara göre değiştirilmesi gerekir.

f) Sonuçların/Ürünlerin Değerlendirilmesi: Yaratıcı öğrenme sürecinin sonlarına doğru öğretmen öğrencilerini tüm süreci, sonuçlarını ve deneyimleri boyunca ne öğrendiklerini test etmeleri için geriye çekilerek bir değerlendirme

yapmaları konusunda cesaretlendirebilir. Yaratıcı olma, bazı alanlarda aklın bir durumudur ve bunun nasıl yapıldığının farkında olmak farklı alanlarda onu tekrar gerçekleştirebilmek için önemlidir. Bu nedenle, deneyim ve sonuçların genele yansıtılabilmesi için şu soruların sorulması önemlidir: “Fikrin istediğin gibi sonuçlandı mı?”, “Süreç boyunca neler oldu?”, “Bu fikri gelecekte nereye taşımak istersin?”.

Sınıf yönetimi etkili bir eğitim öğretim süreci açısından temel unsur olduğundan bu konu alanyazında en çok ele alınan konulardan biridir, sınıf yönetimi üzerine ulusal ve uluslararası alanyazınında yapılan araştırmalar bir sonraki bölümde paylaşılmıştır.

2.5 İlgili Araştırmalar

2.5.1 Sınıf Yönetimi Üzerine Yapılan Araştırmalar

Sınıf yönetimi ile ilgili olarak ulusal ve uluslararası alanda yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, bu araştırmalardan dikkat çekenlerine aşağıda yer verilmiştir.

2.5.1.1 Ulusal Araştırmalar

Bu bölümde ulusal alan yazında yer alan sınıf yönetimi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan araştırmaların çoğunlukla ilköğretim düzeyinde yoğunlaştığı, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde daha az çalışmanın yer aldığı görülmüştür.

Saraç (2002), çalışmasında Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilik algıları ile mesleğe yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 284 öğretmen adayı ve 66 öğretmen ile ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının demografik değişkenlere göre değişmediği görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları, okudukları bölüme göre değişiklik göstermektedir. Araştırma sonucunda Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde okuyan öğrencilerin mesleğe yönelik tutum puanlarının, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümünde okuyan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğretmen adayları aldıkları eğitimler içerisinde alana yönelik dersleri ve sınıf yönetimi dersini faydalı bulmaktadır. Öğretmen adayları mesleki yeterlik konusunda kendilerini oldukça yüksek düzeyde yeterli görmektedir.

Savran ve akıroğlu (2003) alışmalarında ilkokul ve ortaokul Fen bilgisi şretmen adaylarının algılanan yeterlik inançları ile sınıf yşnetimi inançları arasındaki farklılıkları incelemişlerdir. Çalışmada 646 şretmen adayı ile çalışılmış ve araştırma verilerinin sınıf yşnetimine yşnelik verilerinin toplanmasında bu araştırmada da kullanılan Sınıf Kontrolüne İlişkin Tutum ve İnançlar leği (ABCC) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda şretmen adaylarının kendilerini Fen Bilgisi alanında yeterli, sınıf yşnetimi konusunda daha mşdahaleci olarak gşrdükleri ancak ABCC envanterinin insan yşnetimi boyutunda mşdahaleci olmayan tarzı tercih ettikleri bulunmuştur. şretmen yeterliğinin olumlu şretim davranışı ve şretmenlerin sınıf yşnetimi yaklaşımları ile tutarlı bir şekilde ilişkili olduğu da araştırmanın sonuçları arasındadır. Araştırmacılar, 2007 yılında aynı yşntemleri kullanarak 584 şretmen adayı ile çalışmayı tekrarlamışlar ve benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Benzer bir araştırma da iki yıl sonra Yılmaz (2009) tarafından 204 ortaöğretim fen ve matematik şretmen adayı ile tekrarlanmış aynı sonuçlara ulaşmıştır. Farklı zamanlarda yapılan bu araştırmaların farklı lme teknikleri ve farklı örneklemeler ile aynı sonucu vermesi, sınıf yşnetimi sşrecinde henşz şretmenlik deneyimi yaşamamış şretmen adaylarının aldıkları eğitim doğrultusunda sınıf ve insan yşnetimi tutumlarını şekillendirdiklerini dşşşndşrmektedir. Benzer şekilde mesleki yeterlik anlamında iki grubun da kendilerini yşksek dşzeyde yeterli gşrmesi alan derslerinin şretmen adayları tarafından yeterli olarak gřrřldřđđnř dşşşndşrmektedir. şretmen adaylarının kendilerini sınıf yşnetimi konusunda mşdahaleci olarak tanımlamaları sınıfta disiplini oluşturmak konusunda daha geleneksel yşntemleri tercih edeceklerinin bir gşstergesi olabilir.

ağlar (2004), ilkokul şretmenlerinin sınıf yşnetimine ilişkin tutumlarında toplam kalite yşnetimi şretim programının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. ntest-sontest denetim öbekli deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmada 58 sınıf şretmeni ile çalışılmıştır. Program 10 ders olarak uygulanmıştır. Program sonunda elde edilen verilerin analizi sonucunda deney grubunda yer alan şretmenlerin, sınıf yşnetiminin tşm boyutlarında toplam kalite yşnetimi uygulamalarına karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri gşrşlmşştşr. Araştırma, şretmenlerin sınıf yşnetimine yşnelik tutumlarının, toplam kalite yşnetimi gibi şretmenlere farklı bakış açıları kazandırabilecek farklı yaklaşımlarla oluşturulmuş

özel öğretim programları ile değiştirilebileceğini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Girmen vd. (2006) tarafından sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tepkilerini ve tepkisel modeli ne derecede kullandıklarını belirlemeye yönelik 63 sınıf öğretmeni ile yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışları yönetebilmek için en çok kuralları hatırlatma tepkisini tercih ettikleri bulunmuştur. Bunun yanı sıra çalışmanın sonuçlarına göre soru sorma ve sesli uyarma yöntemleri de yine sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetme konusunda çok fazla kullandıkları yöntemlerdir. Öğretmenlerin az da olsa azarlama, ceza verme, öğrencileri yakından sessizce uyarma, göz teması kurma, görmezden gelme gibi tepkileri ise nadir de olsa kullandıkları araştırmanın bulgularından biridir. Araştırma öğretmenlerin sınıf yönetiminde disiplini sağlamak için geleneksel yöntemlere yöneldiklerini göstermektedir. Geleneksel yöntemlerle disiplin sürecinin günümüz eğitim sisteminde başarılı olmadığı ve yaratıcı çözümlere gidilmesi gerektiği öğretmenlerden beklenen 21.yüzyıl yetkinlikleri çerçevesinde aktarılmıştı. Bu çalışmada da öğretmenlerin geleneksel yöntemlere yönelmesi, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme anlamında gelişim ihtiyaçlarını göstermektedir.

Yılmaz (2007), 102 sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamak amacıyla kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerini belirlemeyi amaçlamış ve bu amaçla öğretmenler ile anket çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplin sürecinde tercih ettikleri yöntemlerin, öğretmenin çocuğu olmasına, sınıfın büyüklüğüne ve okulun türüne (devlet/özel) göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özel hayatlarında anne olmasının öğrencilere davranışını değiştiren bir unsur olarak bulunması, kullanılacak disiplin modellerinin tercihinde öğretmenlerin bireysel özelliklerinin etkisini göstermektedir. Ayrıca sınıf büyüklüğü ve okul türünün de disiplin yönetimi davranışlarını etkilemesi, sınıf yönetiminin farklı dinamiklerden etkilendiğinin göstergesidir. Örneğin araştırmanın sonucuna göre sosyal ve fiziksel cezanın daha çok çocuk sahibi ve devlet okulunda çalışan öğretmenler tarafından kullanıldığı, sınıf mevcudu düşük olan okullarda öğretmenlerin çoğunlukla psikolojik ödüllendirme yoluna gittiği görülmüştür. Araştırmanın sonucu öğretmenlerin disiplin modellerinde duruma

göre farklı modelleri tercih ettiklerini ancak tercihlerini kişisel özellikleri doğrultusunda yaptığının göstergesidir. Bu açıdan içeriği disiplin yönetimi yaklaşımları ile zenginleştirilmiş sınıf yönetimi eğitiminin öğretmenlerin tutumları üzerinde değişiklik yapabileceği düşünülmektedir.

İpek ve Balay (2007), sınıf öğretmeni adaylarının sınıf içerisindeki istenmeyen davranışlara yönelik müdahale tutumlarında sınıf yönetimi dersinin etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışma, araştırmacıların geliştirdiği ölçek üzerinden 234 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının istenmeyen davranışların yönetilmesinde daha demokratik yöntemlere yöneldikleri, dersi almayan öğrencilerin ise geleneksel ve otoriter yöntemlere yöneldikleri ve bu davranışlara karşı daha ilgisiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının istenmeyen davranışlara müdahale tekniklerine yönelik seçimleri üzerinde anlamlı bir şekilde etkili olduğunu göstermektedir.

Temizkan (2008) Türkçe öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada 160 öğretmen adayından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği aracılığı ile veri toplamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yöntem ve tekniklerini kullanma açısından kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleklerine karşı tutumları ve yeterlik algıları yüksek olmasına rağmen kendilerini sadece sınıf yönetimi açısından yetersiz olarak değerlendirmeleri, henüz gerçek bir sınıf deneyimi yaşamadıkları için aldıkları eğitimi gerçek sınıf ortamında nasıl kullanacaklarını bilemediklerinin bir göstergesi olabilir. Bu sonucun, sınıf yönetimi eğitimi içeriğinin öğretmen adaylarına bekleneni veremediğinin de göstergesi olduğu söylenebilir.

Ekici (2008), sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmada 91 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırma sınıf yönetiminin öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisini belirleyerek sınıf yönetimi eğitiminin geliştirilmesinde katkı sağlamayı hedeflemektedir. Araştırma sonucunda sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının geliştirilmesinde etkili olduğu ve sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının geliştirilmesindeki payının %2,5 düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi dersinin öğretmen

adaylarının öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde aday öğretmenlerin göreve daha özgüvenli olarak başlamalarını sağlayabilecek sınıf yönetimi öğretim programlarının oluşması bu etkinin düzeyini artırabilir. Ekici (2008) tarafından yapılan bir başka araştırmada da sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları üzerindeki etkisi araştırılmış ancak araştırma sonucunda sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının inanç ve tutum düzeyleri ön-test ve son-test puanlarında değişmemekle birlikte yüksek olarak bulunduğu da görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin henüz gerçek bir sınıf deneyimi yaşamadıkları için sınıfta karşılaşılabilecek problemlere yüzeysel bakmalarına ve bu nedenle de üstesinden rahatlıkla gelebileceklerini düşünmeleri nedeniyle olabilir. Araştırma sonuçları geleneksel sınıf yönetimi eğitiminin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutumlarını değiştirebilecek bir içeriğe sahip olmadığını göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Çetin (2009) eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının sınıf yönetimine yönelik davranışlarının kendilerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ortaya koymayı amaçladığı çalışmada öğretim elemanlarının sınıf yönetimine yönelik davranışları her zaman sergilediklerini düşünmelerine rağmen öğrencilerin öğretim elemanlarının sınıf yönetimi davranışlarını ara sıra sergilediklerini düşündüklerini aktarmıştır. Bu sonuç, eğitim fakültelerindeki öğrencilerin sınıf yönetimi konusunda öğretim elemanlarını kendilerine rol model alamadıklarının bir göstergesi olabilir. Diğer taraftan öğretim elemanlarının kendilerini öğrenci görüşlerinden farklı olarak sınıf yönetimi tekniklerini kullandıkları yönünde değerlendirmeleri, sınıf yönetimi algısının öğretmenler tarafında net olmadığının da göstergesi olabilir. Öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşlerinin demografik verilere göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı da araştırma sonuçlarındandır.

Yörük ve Tezcan (2009), 30 lise öğrencisinin katıldığı araştırmada öğrenci görüşlerine göre etkili bir öğretmende olması gereken özellikleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Verilerin analizi sonucunda etkili öğretmeni tanımlayan 33 özelliğe ulaşılmıştır. Bu özelliklerden öne çıkanlara göre etkili öğretmen kişilik sahibi, öğretme arzusuna sahip, etkili sınıf ve davranış yönetme becerisi olan, öğrenci merkezli, mesleki bilgisi yüksek, yetenekli ve profesyonel olarak tanımlanmıştır. Özellikler yedi kategori altında birleştirilmiş ve burada sınıf yönetimi becerisinin

öğrenciler tarafında da ön plana çıkan bir öğretmen yetkinliği olduğu ortaya konmuştur.

Ubuz ve Sarı (2009) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının gözünden iyi ve etkili öğretmene yönelik özellikleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmalarında üçüncü sınıfta okuyan 109 öğretmen adayından açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ile veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının görüşlerinden çıkartılan öğretmen nitelikleri, kişisel özellikler ve yetenekler, konuya hakimiyet, profesyonel gelişime açıklık, takdir edilme ve görev yükümlülüğü başlıkları altında gruplandırılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlerin niteliklerine yönelik görüşlerinin ağırlıklı olarak öğretmenin kişisel özelliklerine odaklandığı görülmüştür.

Ercoskun (2011)'un çalışmasında sınıf öğretmenlerinin etkili bir sınıf yönetimi oluşturulabilmesi açısından sahip olması gereken yeni rolleri belirlemeyi amaçlanmıştır. Bu kapsamda 742 kişilik bir örneklem grubu ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda araştırma katılımcılarının sınıf yönetimi yeterliklerinin, sınıf yönetimi dersi alma durumlarına ve sınıf yönetimi deneyimine sahip olup olmamalarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sınıf yönetimi deneyimi olan ve sınıf yönetimi eğitimi alan katılımcıların sınıf yönetimine yönelik yeterlik algıları diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç sınıf yönetimi eğitiminin ve sınıf yönetimine yönelik uygulama tecrübesinin öğretmenlerin bu konudaki yetkinliklerini geliştirebileceği söylenebilir.

Akgün vd. (2011) tarafından okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerini gözlem yöntemi ile belirlemeyi amaçladıkları çalışmada 6 okul öncesi öğretmen ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda sınıf yönetiminde tercih edilen stillerin öğrenim türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı buna göre ön lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamada ağırlıklı olarak olumsuz ifadelerle yöneldikleri bulunmuştur. Bu sonuç ön lisans programları ile lisans programlarının içeriklerinin farklı olması nedeniyle ön lisans programından mezun öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplin modelleri hakkında yeterli eğitimi alamadıklarını düşündürmektedir. Bu sonuç sınıfta karşılaşılan olumsuz davranışların etkili bir şekilde yönetilmesinde öğretmenlere verilen eğitimin etkisinin olduğu söylenebilir.

Cerit (2011), yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı

amaçlamıştır. Çalışma kapsamında 414 aday öğretmenden toplanan verilerin analizi sonucunda sınıf yönetimi yaklaşımlarının belirlenmesinde bireysel öğretim yeterliği ve genel öğretim yeterliğinin, sınıf yönetiminin insan, öğrenim ve davranış yönetimi boyutları üzerinde tercih edilen yaklaşımların belirleyicisi olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre bireysel öğretim ve genel öğretim yeterliği yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının bu boyutlarda daha müdahaleci yöntemlere yöneldikleri görülmüştür. Bu doğrultuda sınıf yönetimi eğitim içeriğinin tek başına aday öğretmenler üzerinde disiplin yönetimi konusunda beklenen etkiyi oluşturamadığı dolayısıyla da etkili bir içeriğe sahip olmadığını düşündürmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin farklı içerik ve yöntemlerle gerçekleştirilen sınıf yönetimi eğitimine duydukları ihtiyacı gözler önüne sermektedir.

Şahin (2011) “Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları” isimli çalışmada öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri alan bilgisi, mesleki yeterlilik, kişilik özellikleri ve öğrenciye karşı tutum olarak özetlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf yönetimi, farklılıkların ve istenmeyen davranışların yönetilebilmesi öğretmenler tarafından etkili öğretmenin sahip olması gereken önemli yetkinlikler olarak bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin mesleklerinde yetkin olabilmek için sınıf yönetimi becerisini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Teyfur (2011), ilköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacı yaklaşım uygulamasının sınıf yönetimi üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada yapılandırmacı yaklaşımın öğretim sürecine dahil edilmesinin öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumları üzerinde değişikliklere neden olduğunu ve öğretmenlerin sınıf içerisindeki istenmeyen davranışların yönetilmesinde geleneksel yöntemlerden ziyade daha farklı uygulamalara yöneldiğini bulmuştur. Bu sonuç doğrultusunda sınıf yönetimi içerisinde verilecek olan disiplin yönetimi ve öğrenciyi merkeze alan yaklaşımların öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarında değişiklik yaratabileceğini göstermektedir. Ek olarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun davranış modelleri geliştirmekte zorlandıkları da araştırmanın çıktıları arasındadır. Burada yine yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitime duyulan ihtiyaç ön plana çıkmaktadır. Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitimi, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun davranış kalıpları geliştirmelerine de destek olacaktır.

İnceçay ve Dollar (2012) tarafından yapılan çalışmada temel amaç öğretmen adaylarının yeterlik inançlarının sınıf yönetimine hazır olma algıları ile olan ilişkisini araştırmaktır. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlikleri ile zorlu sınıf davranışlarını yönetmeye hazır oluşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin gerçek bir öğretim ortamında uygulanmasında ise anlamlı bir farklılık oluşmadığı da bulgular arasındadır. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin aldıkları sınıf yönetimi öğretim programlarında yeterlik algılarını güçlendirici unsurların kullanılması gerektiği söylenebilir.

Taşkaya (2012) tarafından nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin belirlenmesi amaçlanan çalışmada 70 öğretmen adayı ile görüşme yapılmış ve çalışma sonucunda etkili öğretmende bulunması gereken 98 farklı özellik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların başında öğretmenlerin nitelikli bir öğretmenin iyi bir sınıf yönetimi becerisine sahip olması gerektiğini düşündükleri gelmektedir. Öğretmen görüşlerine göre sınıf yönetimi, öğrencileri tanıyarak, ne çok sert ne de çok yumuşak tutumlar sergilemeden yapılmalıdır. Öğretmenler istenmeyen davranışların yönetilmesi sürecinde öğrencileri rencide etmeden sorunların çözülmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrenmeye uygun sınıf ortamlarının da sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı açısından önemli olduğunu paylaşan öğretmenler, sınıf yönetimi konusunda geleneksel yöntemlerden ziyade daha yaratıcı uygulamalara yönelmek istemektedir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha öğrenci merkezli yaklaşımlar geliştirmek istedikleri söylenebilir. Sınıf yönetimi öğretim programlarının içeriklerinin bu doğrultuda güncellenmesi faydalı olacaktır.

Kanadlı (2012), çalışmasında öğretmenlere yönelik hazırlanan bir mesleki gelişim programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin uygulanan öğretim programı öncesinde genelde öğretmen merkezli tutumlara sahip olduklarını, program sonrasında ise daha çok öğrenci merkezli tutum geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin programa katılmadan önce sınıf yönetiminde otoriter tavır sergiledikleri ancak program sonrasında öğrenci merkezli sözel ifadelerin öğretmenler tarafından daha fazla kullanılmaya başlandığı görülmüştür. Bu sonuç sınıf yönetimi öğretim programının

içeriğinin belirli bir düzeyde öğretmen tutumları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Demir vd. (2012) tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının sınıf disiplinini sağlamada cezalandırma yöntemlerine yönelik tutumlarını ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada öğretmen adaylarının psikolojik, sosyal ve fiziksel cezalandırma yöntemlerini tercih etmelerinin cinsiyet, öğretim şekli ve bölüm çeşitlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bölüm farkı olmaksızın ceza uygulamalarına yönelik eğilimlerinin yüksek olduğu, sınıf içi disiplini oluşturmada cezayı etkili bir araç olarak gördükleri bulunmuştur. Sonuçlar öğretmen adaylarının sınıf içerisindeki istenmeyen davranışların yönetilmesinde ağırlıklı olarak geleneksel yöntemlere yöneldiklerini göstermektedir. Bu durumun alana ve sınıfa göre değişiklik göstermemesi sonucundan yola çıkarak verilen sınıf yönetimi öğretim programının içeriğinin öğretmenleri geleneksel yöntemlere yönlendirdiğini söylenebilir.

Pehlivan (2012) tarafından yapılan çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışların giderilmesinde geri bildirim yöntemini kullanma tercihleri ve karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetilmesinde öğretmenlerin çoğunlukla aşağılayıcı ve tehdit içeren olumsuz ifadeleri kullanma eğiliminde oldukları, belirli bir oranda da istenmeyen bu davranışlara karşı tepkisiz kaldıkları görülmüştür. Sık karşılaşılan istenmeyen davranışların başında öğrencilerin kurallara aykırı davranması gelmektedir. Bu davranışların öğrenciler tarafından sıklıkla tekrarlanması, öğretmenlerin davranış yönetiminde tercih ettikleri yöntemlerin başarılı olamadığının göstergesidir. Öğretmenlerin davranışların tekrarlanmasını önlemekten ziyade yapılan davranışa yönelik anlık olumsuz tepkiler vermeleri öğrenci açısından caydırıcı olmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetiminde davranışın tekrarlanmasını önleyici yöntemlere yönelmesini sağlayacak şekilde sınıf yönetimi öğretim programları güncellenmelidir.

Çetin (2013) öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışları sınıf kurallarına uymama, derste izinsiz konuşma, küfürlü konuşma, çekingenlik, şiddet içerikli televizyon programları izlenmesinden kaynaklanan sorunlar (tehdit etme), hiperaktivite ve dikkat eksikliği olarak rapor etmiştir. Öğretmenlerin sınıfta

karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinin ise çoğunlukla ceza ve ödül verme, görmezden gelme, uyarma, öğrencilere daha samimi davranma, rehberlik servisini kullanma, öğrencileri etkinliklerle kaynaştırma, görev verme, oyun oynatma olduğunu aktarmıştır. Öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemlerin çoğunlukla davranışın görüldüğü andaki disiplini sağlamaya yönelik olduğu ve istenmeyen davranışların engellenmesine yönelik yaklaşımların ise nadiren tercih edildiği görülmektedir.

Uğurlu vd. (2014) tarafından yapılan benzer bir çalışmada öğretmenlerin sık karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin bu davranışların yönetiminde tercih ettikleri yöntemlerin ortaya konması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmek için genellikle sözlü uyarı yöntemine başvurdukları, daha sonra davranışın nedenini bulmaya çalıştıkları ve son olarak da aile ile iletişim kurarak çözüme ulaşmaya çalıştıkları görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenler cezayı istenmeyen davranışla baş etmede kullanılabilecek en son yöntem olarak tanımlamıştır.

Bayar ve Kerns (2015) fizik öğretmenlerinin karşılaştığı istenmeyen davranışları tanımlamayı ve nedenlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini dağıtan, motivasyonlarını düşüren, öğrenme isteklerini azaltan ve öğrencilerin öğrenmesini engelleyen davranışları istenmeyen davranış olarak tanımladığı görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin bu davranışları gösterme nedenlerini motivasyon eksikliği, öğrenilmiş çaresizlik, başarılı olmak için umutsuzluk, konuya hazır olma eksikliği ve önyargı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca sınıfta istenmeyen davranışların üstesinden gelmek için planlı görmezden gelme, yakınlık kontrolü, gerginliği etkisiz hale getirmek için mizah kullanma, dikkat dağıtıcı nesneleri sınıftan çıkarma, öğrencilerin yerlerini değiştirme ve zaman aşımı uygulaması gibi stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Kılıçoğlu (2015), devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf içerisindeki istenmeyen davranışlarla başa çıkma yöntemlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla, öğrencilerin kişiliklerine müdahale etmeden ve saygı çerçevesinde bu davranışları önlemeye çalıştıklarını bulmuştur. İstenmeyen davranışların tekrarlanması durumunda ise öğretmenlerin tekrar düzeyine göre fiziksel ceza yoluna gittikleri, öğretmenlerin çalıştıkları bölgeye göre uyguladıkları cezaların değişiklik gösterdiği bulunmuştur.

Öğretmenlerin yaşlarının da ceza uygulamalarında anlamlı bir etkisinin olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır.

Kansızoğlu ve Şama (2015), Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini farklı boyutlar açısından ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada öğretmen adaylarının, iletişim becerisine sahip olmaları gerektiğini düşündüklerini, disiplin, otorite ve hiyerarşiye önem verdiklerini, ödül ve ceza stratejilerini de disiplini sağlama, motivasyonu artırma ve öğrenmeyi geliştirme açısından gerekli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma da sınıf yönetiminde öğretmen adaylarının düşünme kalıplarının geleneksel yöntemler etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Araştırma ayrıca sınıf yönetiminin farklı becerilerden etkilendiğini gösteren bir çalışma olup, öğretmen adaylarının sınıf yönetiminin, kullanılan stratejiler, öğretmenin kişisel nitelikleri ve davranışları ile öğretmenin sahip olduğu alan bilgisinin sınıf yönetimi üzerinde önemli etkenler olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Sadık ve Arslan (2015) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, istenmeyen davranışların ve öğretmenlerin bu davranışlara yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında öğretmenlerin uyarma ve ceza verme yöntemlerini disiplini sağlamada etkisiz bir yöntem olarak tanımlamalarına rağmen sıklıkla kullanmaya devam ettiklerini belirlemişlerdir. Daha etkili bulunan yöntemler ise derste değişiklik yapma, kuralları öğrencilerle birlikte belirleme ve öğrenciye sevgi gösterme olarak belirlenmiştir. Bu araştırma, öğretmenlerin farklı düşünme kalıplarını kullanmaları gerektiğinin bilincinde olduklarını ancak bunu davranış boyutuna dönüştüremediklerini göstermektedir.

Erdem (2016) ise ilkokul öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlar karşısında sıklıkla öğrenciye yaptığı davranışın yanlışlığını anlatma, sınıf kurallarını hatırlatma ve olumsuz davranışı oluşturan nedenleri araştırma yoluna gittiklerini, nadiren de fiziksel ceza, sınıf dışına çıkarma, ödev verme gibi ceza yöntemleri kullandıklarını bulmuştur. Benzer şekilde bu çalışmada da öğretmenlerin sıklıkla geleneksel yöntemlere başvurdıkları dikkat çekmektedir.

Gündüz ve Konuk (2016) da yaptıkları çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında çözüm için çoğunlukla sözlü uyarı yoluna gittiklerini, davranışın düzelmemesi halinde ise davranışı düzenlemeye çalıştıklarını aktarmıştır. Öğretmenlerin genel olarak istenmeyen davranışlarda sözlü uyarıya yöneldiği bu konuya yönelik yapılan araştırmaların

(Çetin, 2013; Erdem, 2016; Gündüz ve Konuk, 2016; Sadık ve Arslan, 2015; Uğurlu vd., 2014) genelinde dikkat çekmektedir. Sevgi ve ilgi göstermek, iletişim kurmak ise öğretmenlerin genellikle istenmeyen davranışların yönetilmesinde ikinci tercihi olmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi kapsamında karşılaşılan duruma ve nedene göre doğru yaklaşımlara yönelmesi faydalı olacaktır.

Gökyer ve Doğan (2016) ise istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini araştırdıkları çalışmada istenmeyen davranışların ağırlıklı olarak derse ilgisizlik, ders konusundan sıkılma, motivasyon eksikliği, öğretmenlerin sözünü dinlememe, sözünü kesme davranışları olduğunu aktarmıştır. Öğrencilerin okul kurallarına yönelik olumsuz davranışlarının ise en çok derse geç gelme, izinsiz konuşma, sınıfı temizliğine özen göstermeme şeklinde sıralandığı bulunmuştur. Bu davranışların temelinde ise ağırlıklı olarak aile içerisinde yaşanan huzursuzluklar, ailenin eğitim ve gelir durumu ve ilgi ihtiyacı olduğu görülmüştür. İstenmeyen davranışların engellenmesi hususunda yapılan önerilere bakıldığında ise öğrencilerle hem öğretmenin hem de yönetimin iyi bir ilişki kurarak gerekli yerlerde onlarla konuşması, velilerle iyi iletişim kurulması şekilde öneriler paylaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışların yönetilmesinde davranışların nedenlerinin de farkında olması ve bu nedenleri belirleyerek duruma ve davranışa yönelik farklı çözümler üretebilmeleri ve farklı disiplin yaklaşımlarını birlikte kullanabilmeleri gereklidir. Öğretmenlerin kullanacakları farklı problem çözme yöntemleri aynı zamanda öğrencilerle olan iletişimlerinin de gelişmesine destek olabilecektir.

Uçgun ve Canlı (2016), Türkçe öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik benimsedikleri öğretmen modelini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında cinsiyet ve sınıf düzeyinden bağımsız olarak öğretmen adaylarının çoğunlukla yapılandırmacı değil geleneksel öğretmen modelini tercih ettiklerini bulmuşlardır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmeni yöneten ve otorite kuran kişiler olarak tanımladıkları da çalışma sonucundaki bulgulardan biridir. Sınıf yönetiminde öğretmenlerin geleneksel ve otoriter sınıf yönetimi yöntemlerine başvurmasının kıdem ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın 2016 yılında yapılmış olması ve öğretmen yetiştirme programları ile öğretmen niteliklerinin 2017 yılından sonra 21. Yüzyıl becerileri doğrultusunda güncellendiği düşünüldüğünde kıdemi yüksek olan öğretmenlerin disiplin modellerinde geleneksel yaklaşımlara yönelmesinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Coşan (2017) okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara yönelik tercih ettikleri stratejileri ortaya koymayı amaçladığı çalışmada öğretmenlerin sınıf içerisinde en çok karşılaştıkları istenmeyen davranışların genel sınıf düzenini bozmaya yönelik olan davranışlar olduğunu ve öğretmenlerin bu istenmeyen davranışlar karşısında gösterdikleri tutumun yaşa, hizmet içi eğitim alma durumuna ve kıdeme göre farklılaştığı bulunmuştur. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak sosyal disiplin yöntemlerine yöneldikleri, öğrenciyi olumsuz etkileyebilecek sert müdahaleleri daha az tercih ettikleri de araştırmanın sonuçları arasındadır. Araştırma sonuçları sınıf yönetiminin uygulama, alınan eğitim, deneyim ve en önemlisi öğretmenin görev yaptığı eğitim kademesi ile bağlantılı olduğunu göstermek açısından dikkat çekicidir. Araştırmalar (Erdem 2016; Gündüz ve Konuk, 2016; Sadık ve Arslan, 2015) öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubu düştükçe sınıflarında daha fazla öğrenci merkezli çözümlere başvurduklarını göstermektedir. Bu sonuç da özellikle büyük yaş grupları ile çalışacak olan öğretmenler ile yapılacak problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitiminin önemini arttırmaktadır.

Zembat vd. (2017)'un okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında öğretmenlerin problem çözme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre problem becerileri arttıkça sınıf yönetimi becerileri de artış göstermektedir. Araştırma sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesinde problem çözmenin önemini göstermek açısından dikkat çekicidir. Zira sınıf yönetiminin temelinde de sınıf içerisinde karşılaşılan sorunların hızlı ve etkili bir şekilde çözümlenmesi bulunmaktadır.

Erdoğan (2019), çalışmada Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda sadece sınıf yönetiminin fiziksel düzeni sağlama alt boyutu ile kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik alt boyutu arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yine sınıf yönetiminin fiziksel düzeni sağlama alt boyutu ile dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu da görülmüştür. Araştırma sonuçları öğretmenlerin sınıf yönetimi

yeterlik algılarının fiziksel düzeni sağlama, sınıf içi ilişkileri düzenleme, öğretim yönetimi, zaman yönetimi, davranış düzenleme ve geliştirme alt boyutlarının tamamında çok yüksek düzeyde olduğunu da ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre sınıf yönetiminin öğretmenlerin kişilik özellikleri ile de doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Kendirci (2019), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı çalışma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur. Ek olarak sınıf yönetiminin iletişim, öğrenme ve öğretme, davranış yönetimi alt boyutlarının cinsiyete göre, sınıf yönetimi alt boyutunun ise kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaştığı da araştırma sonuçlarından biridir. Sınıf yönetiminin farklı değişkenlerden özellikle de öğretmenlerin bireysel durum ve özelliklerinden etkilendiğinin göstergesidir.

Toraman (2019) etkili öğretmen kavramına yönelik ortaokul düzeyindeki öğretmen adayları, öğretmenler ve öğrenciler ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendilerini öğretim becerileri ve sınıf yönetimi konularında yetkin gördüklerini bulmuştur. Öğretmenlerin kendilerini kişilik özellikleri açısından da değerlendirdikleri çalışmada öğrencilere saygılı ve adil davranma, samimiyet kurma ve sorumlulukları yerine getirme konularında yüksek derecede yeterli gördükleri bulunmuştur. Araştırma öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etkili öğretmenlik özelliklerini genelde kendi özelliklerinin üzerinde belirlediklerini, bu anlamda sınıf yönetimi açısından da varsa eksikliklerini göremediklerini göstermektedir. Zira öğretmenlerin aksine araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenleri sınıf yönetimi açısından genel olarak yetersiz gördükleri bulunmuştur.

Bay, (2020) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve mesleki becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Özellikle öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğu ve kazanılan niteliklerin birbirini etkilediği bulunmuştur. Ayrıca sınıf yönetimi becerisinin yaş, kıdem, okul türü ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerden de etkilendiği görülmüştür. Araştırma sonucu sınıf yönetimi becerisinin farklı değişkenlerden ve becerilerden etkilendiğini göstermesi açısından

dikkat çekicidir. Sınıf yönetimini etkileyen yeterliklerin geliştirilmesine yönelik uygulamalar öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini de artıracaktır.

Bozan ve Ekinci (2020) tarafından öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadıkları sorunlara yönelik yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar da bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bozan ve Ekici'nin öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından genellikle kendi yeterlik ve özelliklerinden, öğrencilerin gösterdiği istenmeyen davranışlardan, velilerden, okulun ve sınıfın fiziki şartlarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki yeterlik düzeyleri ve kıdem değişkeninden etkilendiğini, kıdemleri arttıkça sınıf yönetimi açısından olumlu bir sınıf iklimi oluşturdıkları, farklı teknikler kullandıkları ve sınıf ortamının düzenlenme yoluna başvurdıkları görülmüştür. benzer şekilde Aslan ve Kalkan (2018) tarafından yapılan ve öğretmenlerinin mesleğe yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmeye çalışıldığı çalışmada da öğretmenlerin kıdemlerinin mesleki yeterlik algılarının sınıf yönetimi alt boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Bu çalışmaya göre deneyimli öğretmenler, deneyimsiz öğretmenlere göre kendilerini sınıf yönetimi açısından daha yeterli görmektedir. Son üç çalışmada da kıdemi az olan veya henüz gerçek bir sınıf ortamını deneyimlememiş öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algılarının düşük olduğu, hizmet öncesi verilen sınıf yönetimi eğitiminin öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerinde yeterli derece etkili olamadığı ve bu nedenle de öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetimi konusunda başarısızlık yaşayabildikleri söylenebilir.

Doğan (2020), tarafından yapılan çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algılarında duygusal zekâ algısının etkisini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile duygusal zekâ algıları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinde iletişim alt boyutunda en yüksek puanı aldıkları, fiziksel ortam alt boyutunda ise en düşük puanı aldıkları görülmüştür. Bu sonuç duygusal zekanın sınıf yönetimi anlamında iletişim yeteneğini desteklediğini göstermektedir. Ayrıca araştırma sınıf yönetimi becerisinin duygusal zekâ gibi farklı yetkinliklerden etkilendiğinin de göstergesidir. Ek olarak öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre sınıf yönetimi becerilerinin ve duygusal zekâ algılarının bazı alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya konmuştur.

Gangal (2020) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde uygulamalı sınıf yönetimi eğitimi ve pedagojik formasyon uygulamalarının etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada uygulamalı sınıf yönetimi eğitiminin, sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri, davranış düzenleme ve fiziksel düzenleme alt boyutlarında deney grubu lehine artış gösterdiğini rapor etmiştir.

Aydın ve Ağca Karakaya (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yola çıkarak sınıfta karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının, bunların nedenlerinin ve öğretmenlerin bu davranışları yönetme sürecinde tercih ettikleri yöntemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıfta sergiledikleri istenmeyen davranışların başında, kurallara uymama, dersle ilgilenmeme, dikkatini derse vermeme, verilen görevleri yapmama, saygısızlık, argo kelimelerin kullanımı ve ilgisiz soru ve esprilerle dersi kaynatma olduğu görülmüştür. Bu davranışların nedenleri ise öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı, sistem kaynaklı, aile kaynaklı, çevre kaynaklı ve okul kaynaklı nedenler olmak üzere altı grupta toplanmıştır. Öğrencilerden kaynaklanan nedenler ağırlıklı olarak ergenlik, ilgi eksikliği, başarısızlığı gizleme, arkadaşlarıyla uyumsuzluk olarak belirtilirken öğretmenden kaynaklı nedenler ise ilgi çekici ders materyallerinin kullanılmaması, istenmeyen davranışların yönetilememesi ve ders konusunu anlatamamaları olarak belirtilmiştir. Sistem kaynaklı nedenlerin ders süreleri ve sayılarının fazla olması olduğu, aile kaynaklı nedenlerin ilgisizlik ve yanlış yetiştirme tarzı olduğu, çevre şartlarında çağın getirdiği rahatlıktan kaynaklı olumsuz rol modellerin olması ve okuldan kaynaklı nedenleri okulun fiziki ortamı oluşturmaktadır. Bu nedenlerden, öğretmen kaynaklı olanlarından da anlaşılabacağı üzere öğretmenler istenmeyen davranışların yönetilmesinde yetersiz kalmaktadırlar. Genelde bu davranışların karşısında görmezden gelme, beden dili kullanarak öğrenciyi uyarma, sözlü uyarı ve bağırma, tehdit ve ceza gibi yetersiz çözümlere başvurdıkları görülmüştür.

Çalışmalar genellikle öğretmenlerin yetkinlikleri, yeterlik algıları ve demografik özellikleri ile sınıf yönetiminin davranış ve ilişki boyutlarına, sınıf yönetimi ile ilgili algılara ve istenmeyen davranışların yönetilmesine odaklandığı da görülmüştür (Bozan ve Ekici, 2020; Doğan, 2020; Erdoğan 2019; Elçiçek, 2016; Güven ve Ceylan, 2017; Şara vd., 2016; Şentürk ve Oral, 2008). İstenmeyen davranışlara odaklanan araştırmalarda (Çetin, 2013; Erdem, 2016; Gündüz ve

Konuk, 2016; Sadık ve Arslan, 2015; Uğurlu vd., 2014) istenmeyen davranışların nedenleri arasında öğrencilerden kaynaklanan bazı nedenleri de dile getirmektedir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkmada özellikle geleneksel yöntemlere sıklıkla yöneldikleri de yine pek çok araştırmanın ortak bulgusu olarak ön plana çıkmaktadır (Çetin, 2013; Demir, 2012; Girmen vd., 2006; Erdem, 2016; Gündüz ve Konak, 2016; Kansızoglu ve Şama, 2015; Kılıçoğlu, 2015; Pehlivan, 2012; Uğurlu vd., 2014; Yılmaz, 2007). Özellikle son yıllarda öğrencilerin medya ve sosyal medya araçlarını çok fazla kullanması bu sorunların temelini oluşturan nedenlerden biri olarak dile getirilmektedir ve bu araştırmalarda öğretmenlerin, olumsuz davranışların engellenebilmesi için çoğunlukla sözlü uyarı yoluna başvurduğu sorunun giderilmemesi halinde ise kuralların hatırlatılması ve iletişimsel tedbirlere yöneldikleri görülmektedir.

2.5.1.2 Uluslararası Araştırmalar

Price (2008), öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin okul iklimi ve sınıf yönetimi üzerindeki etkisini ve öğretmenlerin bu yöndeki algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirme hususunda başarılı olduğunu ve öğretmenlerin bu mesleki gelişim etkinliklerini, ister yeni stratejiler olsun ister kullanmakta oldukları stratejileri geliştirmeye yönelik olsun, sınıf yönetimini geliştirmede faydalı gördüklerini ortaya koymuştur.

Ladner (2009), öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları ile sınıf yönetimi açısından kullandıkları uygulamalar ve bunları etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıfta karşılaşılan istenmeyen durumları yönetme konusunda yeterliklerine olan inançlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırma sonuçları öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerini geliştirmeye çalıştıklarını ancak sınıf yönetimi açısından daha kontrolcü ve otoriter müdahalelere yöneldiklerini göstermiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve kuralların uygulanmasının ancak kendileri aracılığı ile gerçekleşebileceğine olan algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin gelişime çok açık olmadıklarının ve sınıf yönetimi açısından kendilerini otorite olarak gördüklerini ve bu konuda da başarılı olduklarını düşündüklerinin göstergesi olduğu söylenebilir. Sınıf yönetiminde karşılaşılan problemlerin çözümünde öğretmen yaklaşımının ve yeterliliklerinin önemi göz

önüne alındığında öğretmenlerin bu algılarının sınıf yönetiminde yaratıcı çözümler oluşturmalarına engel teşkil edeceği söylenebilir.

Yerkes (2009), öğretmenlerin iyimserlik düzeyinin, sınıf yönetiminde tercih ettikleri uygulamalar ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun iyimserlik düzeylerinin düşük olduğu ve sınıf yönetiminde uyguladıkları yöntemlerin de bu doğrultuda daha müdahaleci ve otoriter olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmaya göre iyimserlik ile sınıf yönetimi tutumu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırma sınıf yönetiminin ve sınıf yönetiminde karşılaşılan problemlerin çözümünde tercih edilen yöntemlerin öğretmenlerin özellikleri ve tutumları ile ilişkili olduğunu göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Carlson vd. (2011), özel bir içerikle oluşturulan öğretim programının okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetiminde tercih ettikleri stratejilere yönelik algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu kapsamda öğretmenlere toplam 32 saatlik eğitim verilmiştir. Programın sonrasında izleme çalışmaları yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ve kullanımlarına yönelik algılarının olumlu yönde değiştiği ve sınıf yönetimi algı puanlarının arttığı görülmüştür.

Drang (2011) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inançlarının, bilgilerinin ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik sahip oldukları bilgilerin kendi kişisel görüşlerine, kendilerinden daha tecrübeli olan öğretmenlerin görüşlerine ve bilimsel olmayan kaynaklara dayandığı görülmüştür. Çalışmada ayrıca öğrencilere okuldan elde edebilecekleri kazanımların aktarılmasının ve öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinde duygusal anlamda bir rehber gibi davranmalarının da sınıf yönetiminin kapsamında olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin istenmeyen davranışların yönetilmesinde deneyimden faydalandıkları, istenmeyen davranışların önlenmesi sürecinde ise öğrencilerle rehberlik ilişkisinin kurulması ve öğrencilerin okula yönelik farkındalıklarının artırılması yöntem olarak tercih edilmektedir.

Ritz vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar karşısında tercih ettikleri yöntemleri ve bu yöntemlerin tercih edilme nedenleri ile kullanım sıklığını belirlemeyi

amaçlamıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin istenmeyen davranışları gidermek için çoğunlukla önleyici nitelikte olan ve öğrencilerin öz denetimini artırmak için tasarlanmış iletişim ve rehberliğe yönelik stratejileri tercih ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlar Drang (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir. Öğretmenler istenmeyen davranışların önlenmesine odaklanmakta ve bunu öğrencilerle kuracakları iletişim ile sağlayabileceklerine inanmaktadırlar.

Dada ve Okunade (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin ilkökul öğrencileri arasında yaygın olan istenmeyen davranışları yönetmek için kullandıkları stratejileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin tarafından sıklıkla sergilenen istenmeyen davranışların, arkadaşlarına kötü davranmak, sınıfta gürültü yapmak, uygunsuz kelimelerin kullanımı ve yalan söyleme gibi davranışlar olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin ise bu davranışları düzeltmek için yaratıcı çözümlerden ziyade ödül ve ceza gibi geleneksel yöntemlere yöneldikleri, istenmeyen davranışlar konusunda öğrencileri ceza ile caydırmaya ve iyi davranışları ise ödüller ile özendirmeye çalıştıkları görülmüştür. bu yöntemler davranışların nedenlerine bağlı olarak çoğu zaman yetersiz kalmaktadır.

Lopes ve Olivera (2017) çalışmalarında Portekizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi, sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve bu davranışları yönetmeye harcanan zamana yönelik algıları ile öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada ayrıca istenmeyen davranışların nedenleri (kültür, akademik vb.) ve sınıfta disiplini sağlayabilmek için kullanılan yöntemlerin etkililik düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda sınıf yönetimi konusunda kendilerini daha müdahaleci olarak algılayan öğretmenlerin, sınıf içerisindeki istenmeyen davranışları daha az algılama, farklı bir ifade ile görmezden gelme eğiliminde oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik algıları ile öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu da görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenlerin istenmeyen davranışları yönetmeye harcadıkları zamana yönelik algıları ile öz yeterlilik algıları arasında da bir ilişki olduğu araştırmanın bulguları arasındadır. Sınıf yönetimi algısı ile sınıftaki istenmeyen davranışlara yönelik algı arasında ise öz-yeterlilik ilişkisinden daha düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Farklı bir ifade ile sınıf yönetiminde kendini yeterli gören öğretmenler sınıf içerisindeki istenmeyen davranışları daha az fark etmekte ve bu nedenle de bu davranışlara daha az zaman

harcadığını düşünmektedir. Sınıf yönetimi ve öz-yeterlik arasına pozitif yönlü bir ilişki olduğu dikkate alınırsa öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin sınıf içerisindeki olumsuz davranışları yönetmek açısından farkındalıkları ve ayırdıkları zaman daha düşüktür.

Leslie (2018), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini güçlendirebilecek mesleki gelişim fırsatlarını araştırmak amacıyla yaptığı çalışmasında öğretmenlere proaktif sınıf yönetimi yaklaşımları ve sınıfları organize etmenin etkili yolları hakkında 3 günlük bir mesleki gelişim programı uygulanmıştır. Programın içeriği oluşturulurken öğretmenlerin sınıf yönetimi deneyimlerine, sınıf yönetimi algılarına, sınıf yönetiminden beklentilerine ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirebilecek mesleki gelişim fırsatlarına odaklanılmıştır. Uygulanan program sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algı düzeylerinin arttığı görülmüştür. Elde edilen bu olumlu sonuç, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler ile oluşturulacak öğretim programlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi algı ve beceri düzeylerini artırabileceğini göstermektedir. Carlson vd. (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile de örtüşen bu bulgu, sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar açısından dikkat çekicidir.

Uluslararası alanda yapılan araştırmalara bakıldığında ulusal alanda yapılan çalışmalara benzer şekilde öğretmenlerin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara yönelik tutumları, sınıf yönetimi uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri ve öz-yeterlikleri ile sınıf yönetimini geliştirmeye yönelik oluşturulan eğitim programların etkililiğinin incelenmesine odaklanıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkili olduğu, sınıf içerisindeki istenmeyen davranışların yönetilmesinde genellikle sözel uyarılar kullandıkları (Drang, 2011), öğretmenlerin sınıf yönetimi tekniklerinin mesleki deneyim ve kişisel özelliklere göre değişkenlik gösterdiği (Ritz vd., 2014), sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin, gelişimsel açıdan yeni stratejiler edindikleri (Carlson vd., 2011; Leslie, 2018) gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Yaratıcı problem çözme ve yaratıcılık ile ilgili araştırmalar araştırmanın bundan sonraki bölümünde ayrı ayrı ele alınmıştır.

2.5.2 Yaratıcılık ve Yaratıcı Problem Çözme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.5.2.1 Yaratıcı Problem Çözme Üzerine Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yaratıcı problem çözme üzerine ulusal ve uluslararası alanda yapılmış olan araştırmalardan eğitim alanına yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalara da bu bölümde yer verilmiştir.

2.5.2.1.1 Ulusal Araştırmalar

Oğuz (2002), ilköğretimde fen bilgisi derslerinde yaratıcı problem çözme yönteminin öğrencilerin başarısını ve fen bilgisine karşı tutumu üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmada geleneksel yöntemlerle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının ön test ve son test puanlarında anlamlı bir değişim göstermediğini bulmuştur. Diğer taraftan deney grubundaki öğrencilerin tutum puanları ise anlamlı derecede artış göstermiştir. Ayrıca deney grubunun başarı puanları ile kontrol grubunun başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu da görülmüştür. Araştırma yaratıcı problem çözme temelli eğitimin geleneksel eğitime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Koçoğlu, (2003) ilköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı 16 haftalık çalışma sonucunda deney grubu ile kontrol grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden aldıkları puanlar açısından bir farklılık oluşup oluşmayacağını ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda deney grubunun sözel ve şekilsel son test puanlarının, kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada öğrencilere uygulanan öğretim programındaki uygulamaların geleneksel eğitim grubuna göre yaratıcılık açısından daha başarılı olduğu görülmüştür.

Özkök (2005), disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin uygulanan öğretim programı sonrasında anlamlı şekilde artış gösterdiği bulunmuştur.

Kandemir (2006), matematik alanı öğretmen adaylarının yaratıcılık eğitimine yönelik görüşleri ve yaratıcı problem çözme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini belirlemeyi amaçladığı çalışmada matematik öğretmeni

adaylarından oluşan 43 kişilik gruba yaratıcılık eğitim uygulaması yapmıştır. Araştırma sonucunda uyguladığı programın öğretmen adaylarının tutum, davranış, çok boyutlu düşünme yetisi, performans ve problem çözme yetkinliği üzerine olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

İslim (2009) tarafından bilgi ve iletişim teknolojileri dersinin yönlendirilmiş beyin fırtınası (scamper) tekniği ile işlenmesinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmada 10 ve 11. sınıfta okumakta olan 40 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada kontrol grubuna örnek olay temelli öğretim yapılırken deney grubuna örnek olay ile birlikte beyin fırtınası temelli öğretim uygulaması yapılmıştır. Ders sürecinde verilen örnek olaylara her iki gruptan da çözüm üretmeleri istenmiş grupların ürettiği çözümler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda yönlendirilmiş beyin fırtınası tekniği ile öğretim gören öğrencilerin yaratıcı problem çözme puanlarının örnek olay ile öğretim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Karabey (2010), çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin matematikte yaratıcı problem çözme düzeylerinin ve kritik düşünme becerilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. 6 ve 7. sınıfta okumakta olan 64 üstün yetenekli öğrenciyle yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme beceri puanlarının uygulama öncesindeki puanlara göre anlamlı derecede arttığı görülmüştür. Ayrıca matematikte üstün yetenek puanları ile yaratıcı problem çözme arasında da her iki sınıf öğrencileri açısından anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Uslu ve Girgin (2009), üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile öğrencilerin barınma koşulları, sınıf düzeyleri, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. 890 öğrenci ile yürütülen çalışmada lisans öğrencilerinin problem çözme becerilerinde tüm değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğunu görmüşlerdir. Bu sonuç problem çözme becerisinin bireyin çevresel koşullarından etkilendiğinin göstergesidir.

Yıldırım ve Akman (2012) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcı problem çözme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcı problem çözme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu ve uygulamalara olumlu yaklaşımları belirlenmiştir. Her iki grubun

da yaratıcı problem çözme uygulamalarının mesleki anlamda kendilerine katkı sağlayabileceği yönünde görüşler paylaşması dikkat çekicidir.

Olgun (2012) tarafından yapılan araştırmada amaç; uygulanan yaygın öğrenme programı aracılığı ile ilköğretim okulu öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerilerinde oluşabilecek değişimi belirleyebilmektir. Bu kapsamda özel bir okulda 14 haftalık bir çalışma yürütülmüş, çalışmaya sekizinci sınıfta okuyan 25 öğrenci ve 50 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcı problem çözme yeteneklerinde değişiklik görüldüğü ancak bu değişikliğin çok düşük bir oranda olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yorumları değerlendirildiğinde ise program süresinin yetersiz olduğu ve beklenen düzeyde bir artış için en az iki yıl süre ile uygulanmasının gerektiği görüşüne ulaşılmıştır.

Önol (2013), tarafından yapılan araştırmada yaratıcı problem çözme temelli sınıf etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel sürece yönelik becerilerine ve akademik başarılarına olan etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilere uygulanan yaratıcı problem çözme etkinlikleri, öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve akademik başarı puanları üzerinde olumlu bir artış sağlamış ve beraberinde etkinliklerin öğrencilerin fizik dersine karşı geliştirdikleri tutum üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları yaratıcı problem çözmenin bireylerin diğer becerileri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunun ve bakış açılarını değiştirdiğinin bir göstergesidir.

Yıldırım (2014), yaptığı çalışmada okul öncesi yaratıcı problem çözme etkinliklerinin çocuklarda yaratıcılığın gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiş birinci aşamada öğretim üyeleri ve eğitimi uygulayacak öğretmenlerle yaratıcı problem çözme uygulamaları aktarılmış ve programın çocuklara uygulanması ile ilgili görüşleri alınmıştır. İkinci aşamada ise etkinlikler ön test-son test kontrol gruplu model kullanılarak çocuklara uygulanmış ve yaratıcılığın ölçülmesinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A ve B formları kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesi ve analizi sonucunda yaratıcı problem çözme etkinliklerinin çocuklara uygulanabilmesi için gereklilikler tanımlanmıştır. Deney grubunun son test sonuçları değerlendirildiğinde ise akıcılık, detaylandırma, orijinallik ve toplam yaratıcılık puanlarının anlamlı bir şekilde yükseldiği görülmüştür. Çalışma yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığın bazı alt boyutlarına olumlu yönde etki sağladığını göstermektedir.

Karaca (2017)'nin yaptığı çalışmada yaratıcı zıt düşünme uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Yaratıcılığın ölçülmesinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Form – A kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yaratıcılık toplam puanları ve alt boyutlarına yönelik puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde uygulanan öğretim programının öğrencilerin yaratıcılıkları üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Karakoç (2019), Türkçe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine yönelik algıları ile problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının problem çözme becerisine yönelik algının toplamda %35'ini açıkladığı bulmuştur. Çalışma sonucuna göre problem çözme becerisine yönelik algının yansıtıcı düşünme becerisine yönelik algıdan etkilendiği söylenebilir.

Şahin ve Yeldan (2019), fen bilgisi altıncı sınıf konularından Kuvvet ve Hareket ünitesinde uygulanan sistematik yaratıcı problem çözme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun yaratıcı problem çözme ve akademik başarı testleri son test puanlarının hem ön test puanlarına göre hem de kontrol grubunun son test sonuçlarına göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle uygulanan sistematik yaratıcı problem çözme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Çalışkan, (2020), onuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerisini etkileyen öğrenci ve öğretmen özelliklerini incelediği araştırmasında kolaylaştırıcı ve açıklayıcı öğretmen modellerinin öğrencilerin yaratıcılık becerilerini belirli bir ölçüde etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin sınıf içerisinde kendilerini geliştirmelerine yardımcı olacak, öğrencilerin kendi fikirlerini açıkça ortaya koymalarına fırsat tanıyan, ezberden çok anlamaya yönelik davranışlarla dersi destekleyen, öğrencilere öğrendiklerini deneme fırsatı veren öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirici etkili öğretmen modelinin güler yüzlü, esprili, iletişim becerileri yüksek, öğrencilere tartışma ortamları yaratabilen ve öğrencilerin deneme girişimlerini destekler nitelikte olması gerektiği tespit edilmiştir. Bu

çalışmanın sonuçları, 21. Yüzyıl becerilerinden biri olan yaratıcı problem çözme becerisinin geliştirilmesinde öğretmen niteliklerinin önemli olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Yaratıcı problem çözme üzerine yapılmış ulusal çalışmaların ağırlıklı olarak yaratıcı problem çözme temelli etkinliklerin öğrenci ve öğretmenlerin yaratıcılıkları (Koçoğlu, 2003; Oğuz, 2002; Olgun, 2012; Özkok, 2005; Yıldırım, 2014) ve öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine (Önol, 2013; Şahin ve Yeldan, 2019) odaklandığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda yaratıcı problem çözme temelli uygulamalar yapılmış ve katılımcıların yaratıcılığa yönelik ön test son test puanları karşılaştırılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları birbirleri ile benzer şekilde yaratıcı problem çözme temelli etkinliklerin bireylerin yaratıcılıklarını geliştirdiği yönündedir. Diğer taraftan Çalışkan, (2020) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı problem çözmenin geliştirilmesini etkileyen faktörler incelenmiş ve öğretmen niteliklerinin yaratıcı problem çözme üzerinde pozitif yönlü bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

2.5.2.1.2 Uluslararası Araştırmalar

Burnett (2010), yaptığı çalışmada bütünsel bir bakış açısıyla sezgisel araç ve tekniklerinin yaratıcı problem çözme öğretimi üzerine etkisini ve uygulayıcıların görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın ilk bölümünde Uluslararası Yaratıcılık Araştırmaları Merkezi'nden (ICSC) 100 mezun, öğrenci, profesör ve misafir öğretim üyesinden destek alınarak uygulayıcıların yaratıcılıkta sezgiyi nasıl kullandıkları ve Yaratıcı Problem Çözme sürecinde sezginin rolü sorularına yanıt aranmış, ikinci bölümde ise ICSC'de Yaratıcı Çalışmalar bölümünde okuyan 11 lisansüstü öğrencisine Yaratıcı Problem Çözmeye yönelik hazırlanan ve sezgisel yöntemlerin aktarıldığı eğitim verilmiştir. Çalışmanın sonucunda yaratıcı problem çözmenin dört sezgisel beceriden oluştuğu ve bunların; yansıtma, boşlukları algılama, sisten ayırma ve görselleştirme olduğu bulunmuştur. Sorunların çözümlenmesinde, bilgi boşluklarını belirlemek için sezgilerin kullanılması gerektiği ancak çözümde sahip olunan gerçek verilerin dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Pannells (2010), yaratıcı problem çözme temelli bir sınıf yönetimi eğitiminin öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde karşılaşılan problemleri çözme başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla deney grubuna yaratıcı problem temelli sınıf yönetimi eğitimi verilirken kontrol grubu geleneksel

sınıf yönetimi eğitimine katılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan katılımcıların yaratıcı problem çözme son test puanları, kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların sınıf yönetimi son test puanları karşılaştırıldığında ise deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Pannells tarafından yapılan çalışma uygulama ve sonuçlar bakımından bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Kanchanachayaa ve Shinasharkey (2015)'nin çalışmalarında amaç, yaratıcı problem çözme tekniği ile harmanlanmış çevrimiçi öğrenim programında öğretmen adaylarının katılım ve etkileşimlerinin öğrenme açısından etkisini belirlemektir. Bu amaçla yapılan çalışmaya 28 öğretmen adayı iki grup halinde katılmıştır. Gruplardan biri eğitimlere isimsiz olarak katılırken diğer grup kendi isimleri ile eğitimlere dahil olmuşlardır. Her iki eğitim grubu da yaratıcı problem çözmeye yönelik aynı eğitim uygulamalarına katılmıştır. Eğitim sürecinde yapılan gözlemlerde eğitime kendi isimleri ile katılan katılımcıların, isimsiz olarak katılanlara göre daha çekingen davrandıkları görülmüştür. Eğitim sürecinin başlangıcında diğer gruba göre eğitimde daha az etkileşim sergileyen isimsiz katılımcıların, eğitimin ilerleyen süreçlerinde çevrimiçi etkileşim ortalamalarının yükseldiği görülmüştür. Ayrıca bu grubun etkileşim ortalamalarının eğitime kendi isimleri ile dahil olan gruba göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İsimsiz grup etkinliklerde başlangıçta çekingen kalsa da ilerleyen haftalarda kendi isimleriyle eğitimde yer alan gruba göre daha aktif ve etkileşimli bir hale gelmiş problem çözme konusunda da diğer gruba göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları yaratıcı problem çözme becerisinin dış çevreden etkilendiğini göstermektedir. Bireyler içinde bulundukları ortamda eleştirilmek ve haklarında olumsuz düşüncelerin oluşmasından çekinmekte ve bu nedenle fikirlerini paylaşmakta çekimser kalmaktadır. Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık becerilerinin gelişiminde sınıf ortamının yaratıcılığı destekler nitelikte olması gerektiği söylenebilir. Diğer taraftan araştırmanın sonucunda yaratıcı problem çözme beceri puanlarının yükselmesi bu becerinin uygun şartlar altında öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğunun da göstergesidir.

Hu vd. (2017) yaratıcı problem çözme öğretiminin istatistik eğitimi sürecine katkısını ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında yaratıcı problem çözme öğretiminin öğrenmeye yönelik tutumları ve öğrenme başarılarını olumlu yönde etkilediği, öğrenmeye yönelik tutumların öğrenme başarılarında ve öğrenme

üzerinde önemli ölçüde olumlu etkiler gösterdiği bulmuştur. Bu bulgu yaratıcı problem çözmenin öğrenme ve akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir. Araştırma yaratıcı problem çözme becerisi kullanılarak oluşturulacak öğretim programlarının öğrenme süreçlerinde oluşturabileceği olumlu etkileri göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Danesh ve Nourdad (2017), ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde okuduğunu anlama yeteneği ile yaratıcı problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladıkları bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada yaratıcılık puanlarının ölçülmesinde Torrance Yaratıcılık Testi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda okuduğunu anlama yeteneği ile yaratıcı problem çözme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yaratıcı problem çözmenin alt boyutlarından detaylandırma ve orijinallik ile okuduğunu anlama becerisi arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre yabancı dil öğreniminde kullanılan materyallerde yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme tekniklerine yer verilmesinin dil öğrenme becerileri üzerinde olumlu bir etki yaratacağı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucu, yaratıcılık ve yaratıcı problem çözmenin öğrenme becerileri üzerine olan olumlu etkisini gösteren bir bulgu olarak dikkat çekicidir. Ayrıca Türkçe öğretmen adaylarının da dil öğretimi ile ilgili çalışmalar yaptıkları göz önünde bulundurulduğunda yaratıcı problem çözme becerisini derslerinde kullanmaları durumunda öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini de katkı sağlayabileceği söylenebilir.

El-Bassuony (2017), yaratıcı problem çözme ve mobil öğrenmenin İngilizce öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmada uygulanan yöntemin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yaratıcı problem çözme temelli etkinlikler mobil uygulamalar üzerinden yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama sonundaki sınıf yönetimi becerilerine yönelik algı düzeylerinin uygulama öncesine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini geliştirmede yaratıcı problem çözmenin etkili olduğunu ve yaratıcı problem çözme ile mobil öğrenmenin farklı sınıf yönetimi problemlerini çözme konusunda yardımcı olabileceğini ortaya koymaktadır.

Hooijdonk vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada amaç; yaratıcı problem çözme aşamalarından olan veri toplama, problemi tanımlama ve çözüm bulma uygulamalarının, yaratıcı problem çözme üzerine olan etkisini belirlemektir. Çalışma sürecinde ilkökul öğrencilerine tamamlamaları gereken iki adet yaratıcı problem çözme görevi verilmiştir. Çalışma sonucunda öğrenciler tarafından üretilen fikirlerin sayısı ve bu fikirlerin orijinallığı ile yaratıcı problem çözme aşamalarından veri toplama ve problem bulma arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, problem bulma ile fikirlerin eksiksizliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ancak veri toplama ile fikirlerin eksiksizliği arasında ilişki olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler, kendilerinden beklenen en yaratıcı fikirlere ulaşmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde yaratıcı problem çözme aşamalarının yaratıcı problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Duyar vd. (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı devlet ve özel okullarında görev yapan müdürlerin öğretim liderliği, öğretmenlerin yaratıcı uygulamaları ve öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışmada PISA 2012 veri setlerinden elde edilen veriler analiz edilmiş, verilerin analizi sonucunda ise okul tipine göre öğretmenlerin yaratıcı uygulamalarının ve öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bu sonuç, öğrenme ortamının ve çevre şartlarının yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğunun göstergesidir.

Khalid vd. (2020), matematik öğretiminde yaratıcı problem çözme temelli yaklaşımın, öğrencilerin yaratıcılığı ve problem çözme becerileri üzerine olan etkisini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında yaratıcılık düzeyinin ölçülmesinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun toplam yaratıcılık ve problem çözme puanlarının anlamlı şekilde yükseldiği görülmüştür. Benzer şekilde yaratıcılık alt boyutlarının çoğunda da son test puanları anlamlı derecede yükselmiştir. Ancak yaratıcı problem çözme düzeylerinin orta düzeyde ve geliştirilebilir durumda olduğu görülmüştür. Araştırmada aynı zamanda, öğrencilerin matematiksel yaratıcılığını artırmanın güçlü bir şekilde öğrenme ve etkileşim ortamına bağlı olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Araştırma, yaratıcılığın geliştirilebilir bir beceri olduğu ve

geliştirilmesinde yaratıcı problem çözme temelli uygulamaların olumlu etkisinin olduğunu göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Seechaliao ve Yurayat (2021) yaptıkları çalışmada öğretmen adayları için geliştirilen sosyal medya ile yaratıcı problem çözme ilkelerine dayalı öğretim modelinin eğitimsel yenilik yaratma üzerine olan etkilerine odaklanmışlardır. Bu amaç doğrultusunda on iki öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, sosyal medya ile yaratıcı problem çözme ilkelerine dayalı öğretim modelinin, öğretmen adayları için eğitimsel yeniliklerin yaratılmasını etkili bir şekilde teşvik edebileceğini göstermektedir.

Yaratıcı problem çözme üzerine yapılan araştırmalarda öğretim süreçlerinde yaratıcı problem çözme tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme süreçleri ve yaratıcılıkları üzerindeki etkisine odaklanan çalışmalara (Danesh ve Nourdad, 2017; Hu vd., 2017; Khalid, 2020) sıklıkla rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda yaratıcı problem çözmenin yaratıcılığın gelişimine ve öğrenme süreçlerinin başarısına olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Alan yazında öğretmenler ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin gelişiminde yaratıcı problem çözmenin etkisine odaklanan çalışmalar (El-Bassuony, 2017; Pannells, 2010) ise az sayıdadır.

2.5.2.2 Yaratıcılık Üzerine Yapılan Araştırmalar

Yaratıcı düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri 21. yüzyıl dünyasında bireylerin sahip olması beklenen yetkinliklerden olması nedeniyle bu konuya yönelik alan yazında çok fazla çalışma bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalar ağırlıklı olarak yaratıcılık temelli eğitimlerin öğrenciler açısından çıktılarına ve öğretmenlerin yaratıcılık algılarına odaklanmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlara yaratıcı çözümler bulmaları ve öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirici eğitim ve sınıf yönetimi metotları seçmeleri kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu sayede yaratıcı öğretmenler sınıf yönetiminde çok daha rahat ve etkili olabilirler. Bu anlamda son zamanlarda alan yazında da yaratıcılığın sınıf yönetimine etkisi üzerine yapılmış çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir.

2.5.2.2.1 Ulusal Araştırmalar

Aslan ve Puccio (2006), Torrance'ın yaratıcı düşünce testlerinin Türkçe versiyonunun geliştirilmesi ve test edilmesi amacıyla yetişkinler üzerine bir çalışma yapmışlardır. çalışmada Türk katılımcılardan elde edilen verilerin Amerikan katılımcılardan elde edilen verilerle karşılaştırılması da amaçlanmıştır. Yapılan

Çalışma kapsamında Torrance'ın testlerinin tamamı Türkçe'ye çevrilerek, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmış, ek olarak orijinali ile eşdeğerlik açısından değerlendirilmiştir. Testin eşdeğerliğini belirlemek amacı ile İngilizce ğretmenliği programında okumakta olan öğrencilere testin hem Türkçe hem de İngilizce versiyonu uygulanmış, uygulama sonucunda alınan puanlar testlerin eşdeğerliğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda daha önce Amerika'da yapılan uygulamada toplanan verilerle kültürler arası bir karşılaştırma da yapılmış, bu karşılaştırma sonucunda Türk ve ABD rnekleri arasında Sözlü Akıcılık, Sözlü zgnlk ve Başlıkların Soyutluğu gibi alt boyutlarda farklılık oluştuğu grlmştir. lğin Türkçe versiyonu yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu araştırmalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Kullanılarak Yapılan Araştırmalar:

Karataş ve zcan (2010), farklı iki öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki farklılığı belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada deney grubuna yaratıcı etkinliklerle geliştirilmiş bilişim teknolojileri eğitimi, kontrol grubuna ise yaratıcı bilişim teknolojileri eğitimi uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda deney grubunun yaratıcılık ortalama puanlarının kontrol grubundan elde edilen puanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu grlmştir. ğrenme ortamının yaratıcılık üzerinde etkili olduğunun gösteren araştırma sonucu doğrultusunda sınıf yönetimi sürecinde uygun öğrenme ortamının yaratılmasının öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebileceği söylenebilir.

Temizkalp (2010) tarafından ğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlayan çalışmada ve aday öğretmenlerin akıcılık, orijinallik ve esneklik puanlarının ve toplam yaratıcılık puanlarının okudukları alana göre farklılaştığı grlmştir. Araştırmada fen bilgisi ğretmen adaylarının akıcılık puanlarının diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Temizkalp ise bu durumu ğretim görülen alana yönelik etkinliklerin farklılığı ile açıklamıştır. Araştırma yaratıcılık becerisinin ve alt boyutlarının farklı değişkenlerden etkilendiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Tok ve Sevinç (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı Robert Sternberg'in Başarılı Zekâ Kuramı (2002)'na dayalı olarak oluşturulan düşünme becerileri ğretim programının, okul öncesi ğretmen adaylarının yaratıcılık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma sonucunda deney grubunun ön test ve son test puanları arasında yaratıcılığın sözel ve şekilsel akıcılık,

sözel esneklik, sözel ve şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluğu, şekilsel detaylandırma, duygusal ifadeler, alışılmadık görselleştirme, hayal gücünün zenginliği alt boyutlarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılmasında ise yine deney grubunun son test puanlarının yaratıcılığın sözel akıcılık, sözel ve şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluğu hayal gücünün zenginliği ve fantezi alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı derecede bir farklılık olduğu da gözlemlenmiştir. Araştırma yaratıcılığın alt boyutlarının eğitim ile geliştirilebileceğinin bir göstergesi olarak da değerlendirilebilir.

Çapan (2014), beş yaş çocuklarının yaratıcılık becerilerinin gelişimi üzerinde beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programının etkisini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında 39 anaokulu öğrencisi ile çalışmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu model kullanılarak yapılan araştırmada uygulanan öğretim programının, deney grubuna katılan çocukların toplam yaratıcılık becerileri ve onun pek çok alt boyutunda kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar aldıklarını, dolayısıyla öğretim programının yaratıcılığı olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Altıntaş (2014), üstün zekalı çocuklarla yaptığı çalışmasında yaratıcılığı geliştirmeye yönelik farklı yaklaşımlarla oluşturulan etkinliklerin çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisini devlet ve özel okulları açısından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmada deney grubunun yaratıcılığın bazı alt boyutlarının (orijinallik, akıcılık, esneklik, detaylandırma) ve yaratıcılık toplam puanlarının yapılan uygulamalar sonucunda artış gösterdiği görülmüştür. Diğer taraftan kontrol grubunda ise uygulanan programda yaratıcılık öğeleri bulunmasa da akıcılık puanının yükseldiği ama diğer alt boyutlarda puanların genel olarak düşme eğiliminde olduğu görülmüştür. Araştırma hem yaratıcılığın farklı gruplarda ve farklı yaklaşımlarla oluşturulmuş içeriklerle geliştirilebileceği görülmekle birlikte, hem de yaratıcılık alt boyutlarının uygulanan eğitim programından bağımsız bir şekilde çevresel etkenler, alt boyutların doğası gibi nedenlerle gelişebileceğini göstermektedir.

Arslan ve Doğru (2014), Çapan'ın araştırmasına benzer bir çalışma yapmış ve ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde Modellemeye Dayalı Öğretim yöntemi (MDÖY) ile öğretimin etkisini incelemiştir. Çalışmada ilköğretim altıncı sınıf Fen ve Teknoloji dersinde yer

alan ünitelerden “Madde ve Isı” konusu MDÖY kullanılarak işlenmiştir. Uygulanan Araştırma verilerinin analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının yaratıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubunun yaratıcılık testi ön test son test puanlarının karşılaştırılmasında son test puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Her iki araştırmada yaratıcılığın farklı öğrenme yöntemleri kullanılarak geliştirilebileceğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Umar (2014), karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılan öğrenme ortamının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda deney grubunun yaratıcı düşünme testi son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında sadece yaratıcılığın detaylandırma alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Cansız (2015) tarafından yapılan çalışmada Gerçekçi Matematik Eğitimi yaklaşımı ile yapılan eğitimin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi ve matematikteki başarıları üzerine etkisini belirlemek amacıyla on ikinci sınıfta okumakta olan öğrencilerle 16 haftalık bir uygulama yapılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmış olup, araştırma verilerinin analizi sonucunda uygulanan öğretim programının yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sevgen (2016), çalışmasında anasınıfındaki çocuklara uygulanan yaratıcı drama temelli sosyal beceri öğretim programının çocukların yaratıcı davranışları üzerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun son test ve ön test sonuçları karşılaştırıldığında yaratıcılığın akıcılık ve orijinallik alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu açıdan uygulanan öğretim programı çocukların yaratıcılıklarını açısından gelişim sağlayıcı bir etken olduğu söylenebilir.

Parsa (2016), işbirlikçi sorgulama temelli öğrenme ortamlarının, yaratıcı düşünme becerileri ve sorgulama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmasının sonucunda deney grubunun yaratıcı düşünme testi son test puan ortalamalarının, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu, deney grubunun sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı sonuçlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Araştırma

öğrenme ortamlarının yaratıcılık gelişimi üzerindeki etkisini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Gölcük (2017), tarafından yapılan araştırmada ise ortaokul öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ve fen bilimleri dersine yönelik tutumları üzerinde bilimsel hikâyelerle desteklenen fen öğretim programının etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir yükselme olmasına rağmen, deney ve kontrol gruplarının yaratıcılık son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı ancak öğrencilerin fen dersine yönelik geliştirdikleri tutum puanlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun fen dersi içerisindeki etkinliklerin halihazırda yaratıcılık üzerinde olumlu etkiye sahip olan etkinlikler olması ve seçilen örneklemin sayısının az olmasından kaynaklanabileceği açıklanmıştır.

Çolakoğlu, (2018), çalışmasında matematik dersinde çember eğitiminin özel bir yazılım (GeoGebra) ile gerçekleştirilmesinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubuna 5 hafta boyunca bu yazılım kullanılarak öğretim yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda yaratıcılığın esneklik alt boyutu hariç tüm alt boyutlarında ve toplam yaratıcılık son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Farklı yaratıcılık ölçekleri kullanılarak yapılan araştırmalar:

Yenilmez ve Yolcu (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini ve bu etkinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin tutumunun öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimi üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu ve bu etkinin mezun olunan okula göre de farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcılığı üzerindeki etkisinde diğer demografik değişkenler açısından anlamlı bir fark oluşmadığı da görülmüştür. Araştırma sonuçları yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde öğretmenlerin tutumunun önemini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Başaran (2008) çalışmasında öğrencilerin yaratıcılık düzeylerindeki farklılıkları etkileyen unsurları incelemiştir. Çalışmada yaratıcılık ve alt boyutlarının cinsiyet, öğrenme stilleri, ana çalgı türü, sınıf düzeyi değişkenlerine

göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucuna göre; sadece yaratıcılığın akıcılık alt boyutunda sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bu değişkenler toplam yaratıcılık ve yaratıcılığın diğer alt boyutları üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmamaktadır. Ek olarak diğer değişkenlerin de yaratıcılık toplam puanı ve yaratıcılığın alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Bu sonuç yaratıcılık alt boyutlarından akıcılığın doğası gereği farklı değişkenlerden etkilenebildiğini göstermektedir.

Temizkan (2011), çalışmasında Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirmek açısından Nasreddin Hoca fıkralarının kullanımını değerlendirmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda Nasreddin Hoca fıkralarının, yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından bireyin kendine güven duyması, bağımsızca düşünebilmesi, alışılmış kalıpların ve kuralların dışına çıkabilmesinin desteklenmesi açısından Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilir zengin metinler olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonucu doğrultusunda, öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmek için geleneksel eğitim metotlarından farklı yaratıcı yöntemlere yönelmesinin faydalı olabileceğini gösterdiği söylenebilir.

Yılmaz (2011), betimsel yöntem kullanarak yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmen adayları ile öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimde yaratıcılık üzerine olan görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin eğitimde yaratıcılığın öneminin farkında oldukları ve eğitimlerde olabildiğince yaratıcı tekniklere yöneldikleri görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin yaratıcılığın eğitim süreçlerindeki önemi konusunda farkındalık sahibi olduklarını göstermektedir.

Hızır (2014)'ın çalışmasının amacı bireylerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı okuma temelli uygulamaların etkisini belirlemektir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda yaratıcı okuma etkinliklerinin, öğrencilerin daha çok sayıda, daha çok alanda ve daha özgün fikirler edinmesini, bu fikirlerini daha farklı, çarpıcı ve detaylı bir şekilde ifade edebilmesini, olağan düşünme gelişimi sağladığını, kısaca öğrencilerin genel yaratıcılık puanlarında ve yaratıcılığın alt boyutlarında olumlu katkı sağladığı bulunmuştur.

Yavuz ve Yavuz (2015) tarafından yapılan çalışmada amaç; üstün yetenekli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanmakta olan öğretim programının

öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın sonucunda son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmüştür. Bu açıdan uygulanan öğretim programının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Diğer taraftan yaratıcılığın alt boyutları açısından değerlendirildiğinde ise öğrencilerin, akıcılık, orijinallik ve kapamaya karşı direnç alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çoban (2016) çalışmasında öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin kendi algılarına göre değerlendirilmesi ve bu algının demografik gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaratıcılıklarına yönelik algılarının yüksek olduğu, yaratıcılık algıları yüksek olan öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları eğitim etkinliklerinin düşük olanlara göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca kitap okumanın ve yaşıyla yaratıcılık algısı üzerinde etkili olduğu da bulgular arasındadır.

Koca (2017), tarama modelinde yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının sahip olduğu yansıtıcı düşünme becerileri ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ve alt boyutları ile yaratıcı düşünme becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve yansıtıcı düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Buna göre yansıtıcı düşünme becerileri faktörleri, yaratıcı düşünme becerilerinin %13'ünü açıklamaktadır. Faktörlerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkisinin sıralaması ise uygulama, ahlak, eleştirel, üst bilişsel, duyuşsal ve bilişsel olarak verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar yaratıcılığın farklı becerilerin gelişimine bağlı olarak gelişebileceğinin bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Polat ve Kontaş (2017) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve bunu etkileyen unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğretmenlerin yaratıcılık becerilerinin, kıdem arttıkça artış gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin yaratıcılıklarının mesleki kıdemlerine bağlı olarak artması tecrübenin yaratıcılık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunun göstergesidir. Benzer şekilde kıdemin sınıf yönetimi becerileri üzerinde de olumlu etkisi bulunmaktadır (Coşan, 2017;

Ercoskun, 2011; Kendirci, 2019). Buna göre yaratıcılık geliştirildikçe deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin gelişimini destekleyeceği söylenebilir.

Uçar ve Dağlı (2017), tarafından yapılan çalışmanın amacı devlet ilkokullarında görevli olan öğretmenlerin motivasyon, yaratıcılık ve okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algı düzeylerini belirlemektir. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin, ilkokul müdürlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının çok yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan ilkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu da görülmüştür. Araştırma sonuçları yaratıcılığın içinde bulunulan ortamın yönetsel özelliklerinden etkilendiğini göstermektedir. Benzer şekilde bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzlarının da öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri üzerinde etkili olacağının göstergesi olabilir.

Yuvacı (2017) tarafından yapılan çalışmada 6 yaşındaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde sınıf ortamlarının ve öğretmenlerinin etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda devlet ve özel okullarda, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türüne göre farklılaştığı, okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu, öğrencilerin ise yaratıcılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve yaratıcılık düzeylerinin sınıf ortamlarına, ebeveynlerinin eğitim durumuna ve okul öncesi eğitim alıp almamalarına göre değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Sınıf ortamlarının ise yaratıcılık gelişimini desteklemeye yönelik özellikler taşıdığı ancak bu özelliklerin sınıf mevcudu ve öğretmenin kıdem süresine göre değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Sınıf ortamının yaratıcılığa etkisine yönelik yapılan analizlerde ise bu iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı bir etkinin olduğu görülmüştür.

Demirtaş (2018) tarafından yapılan çalışmada amaç okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık olgusuna yönelik duyarlılık düzeyi ile matematiksel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmektir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık becerilerinin, kıdem arttıkça artış gösterdiği ve ıraksak düşünme ve davranma alt boyutlarında ise mesleki kıdemin etkili bir faktör olduğu görülmüştür.

Zembat vd. (2018a) tarafından yapılmış olan başka bir araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine olan etkisi ve bu etkinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değişkenlik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda toplanan verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaşa, öğrenim durumuna, kıdemlerine, okul türüne ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Aydın (2019), tarafından yapılan benzer bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri düzeyini belirleyerek sınıf yönetimi becerileri üzerine etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda anaokulu öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile yaratıcı düşünme ve alt boyutları arasında ise pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları Zembat vd. (2018) tarafından yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Her iki araştırma da diğer araştırmalardan farklı olarak yaratıcılığın bu araştırmanın da ana değişkenlerinden biri olan sınıf yönetimi becerileri üzerine olan etkisini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Kılınç (2019), çalışmasında öğretmen adaylarının sahip oldukları yaratıcı kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı düzeylerde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin yaratıcı kişilik boyutları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bununla birlikte yaratıcı kişilik boyutlarının farklı demografik özelliklere göre değişkenlik gösterdiği bulunmuştur.

Ulusal alanda yapılmış olan çalışmalara bakıldığında çalışmaların ağırlıklı olarak çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirmesine yönelik uygulama ve faktörlere odaklandığı (Arslan ve Doğru, 2014; Cansız, 2015; Çapan, 2014; Çolakoğlu, 2018; Gölcük, 2017; Karataş ve Özcan, 2010; Parsa, 2016; Sevgen, 2016; Temizkan 2011; Umar, 2014; Yuvacı, 2017) görülmektedir. Öğretmenler ile yapılan çalışmalarda (Çoban, 2016; Demirtaş, 2018; Kılınç, 2019; Koca, 2017; Polat ve Kontaş, 2017; Tok ve Sevinç, 2012; Yenilmez ve Yolcu, 2007; Yılmaz, 2011) öğretmen davranış ve tutumlarının yaratıcılık üzerindeki etkisi ve

öğretmenlerin yaratıcılıklarını etkileyen unsurlar değerlendirilmiştir. Araştırmaların büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak (Aslan ve Puccio, 2006; Arslan ve Doğru, 2014; Cansız, 2015; Çapan, 2014; Çolakoğlu, 2018; Gölçük, 2017; Karataş ve Özcan, 2010; Parsa, 2016; Sevgen, 2016; Tok ve Sevinç, 2012; Umar, 2014) Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanıldığı görülmüştür.

2.5.2.2.2 Uluslararası Araştırmalar

Graham vd. (2009), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okul öncesi çocuklarla etkileşimlerinde kullandıkları yaratıcı düşünme, oyunculuk ve duyarlılık derecelerini belirleyerek bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcılık, oyunculuk ve ayrıntılı bir öğrenme stili arasında pozitif bir ilişki olduğu, öğretmenlerin ise yaratıcılık ile yapılandırılmış etkileşim tarzları arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yapılandırılmış etkileşim tarzlarının yaratıcılıklarını engellediği görülmüştür. Öğretmenlerin yaratıcılıklarının sınırlandırılması öğrencilerin yaratıcılıklarının da gelişimini eğitim sürecinde olumsuz etkileyecektir.

Cheung (2010), yaratıcı hareket etkinliğinin çocukların yaratıcılığını geliştirmedeki etkililiğini ve öğretmenlerin etkinliklere ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında, dört aşamalı hareket etkinliği uygulaması yapmıştır. Bu aşamalar temayı tanıtmak, hareket becerilerini edinme ve keşfetme, yaratma ve ifade etme, performans ve takdirdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda uygulanan hareket etkinliğinin çocukların hareket tepkilerini çeşitlendirdiği ve öğretmenlerini şaşırttıklarını, ancak öğretmenlerin sınırlı bilgi, beceri ve deneyimlerinin, çocukların yaratıcılığını geliştirmek açısından olumsuzluk yarattığı bulunmuştur. Araştırmanın sonucu öğretmenlerin geleneksel eğitim tekniklerinin yaratıcılıklarını önleyen bir unsur olduğunu göstermektedir.

Lee ve Kemple (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının kişilik özellikleri, yaratıcı etkinliklere katılımları ve çocukların yaratıcılığını desteklediği düşünülen öğretim uygulamalarına yönelik inançları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma sonucunda, deneyime açıklık ve kişilik özelliği puanı yüksek olan öğretmen adaylarının yaratıcılığa yönelik deneyimlere daha fazla katılım gösterdikleri; açıklık puanı yüksek olan ve yaratıcılıkla ilgili

deneyimleri daha fazla olan öğretmenlerin ise yaratıcılığı teşvik eden uygulamaları benimseme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Aish (2014) çalışmasında ilkökul öğretmenlerinin yaratıcılık hakkındaki inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin çoğunun yaratıcılığı sanat ile bağdaştırdığı diğer taraftan ise okul dersleri için fayda sağlayabilecek geliştirilebilir bir beceri olarak gördükleri bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin öğrencilerin sadece küçük bir yüzdesinin oldukça yaratıcı olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Pandit ve Neogi (2016), okul öncesi dönemdeki çevresel faktörlerin çocukların yaratıcılığı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında. çevresel faktörlerin çocukların yaratıcılığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin ise yaratıcılığın en önemli belirleyicisi olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucu yaratıcılığın gelişiminde öğretmenlerin tutumunun önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyması ve öğrenme ortamlarının yaratıcılık üzerindeki etkisini ortaya koyması açısından dikkat çekicidir.

Mullet vd. (2016), çalışmalarında yaratıcı düşünme ve uygulama açısından zengin sınıf ortamlarının nasıl hayata geçirilebileceğini daha iyi anlayabilmek için öğretmenlerin sahip oldukları yaratıcılık algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç çerçevesinde 1999 ve 2015 yılları arasındaki nicel ve nitel ampirik çalışmalar sistematik olarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin yaratıcılığa değer vermelerine rağmen, çoğunlukla yaratıcılık ve yaratıcılık anlayışları bakımından bilgi düzeylerinin teori ve uygulama anlamında yetersiz olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında yaratıcılığı teşvik edebilmek için kendilerini yeterli görmedikleri de araştırmanın bulguları arasındadır. Araştırma sonucu öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretmenlerin yaratıcılıklarını geliştirici uygulamaların öğretim programlarına dahil edilmesi gerektiği söylenebilir.

Mirzaee ve Rahimi (2017), çalışmalarında İranlı İngilizce öğretmenlerinin yaratıcılıkları, sınıf yönetimi stratejileri ve öğrencilerin gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin yaratıcılıkları ile sınıf yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencilerin gelişimi arasında pozitif ve orta düzeyli, tercih ettikleri sınıf yönetimi stratejileri ile öğrencilerin gelişimi arasında ise yine pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Chew ve Eau (2017) yaptıkları çalışmada yaratıcılık öğelerinden özgünlük, detaylandırma ve akıcılık öğeleri kullanılarak tasarlanan elektronik resimli kitap okuma ile yapılan edebiyat eğitiminin çocukların yaratıcılık düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada yaratıcılık puanları Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda resimli e-kitap ile eğitim alan çocukların yaratıcılığın özgünlük, detaylandırma ve akıcılık alt boyutlarında anlamlı bir değişiklik gözlemlenmiştir. Elde edilen bulguya göre e-resimli kitap okuma yöntemi ile verilen edebiyat dersinin, küçük yaşta çocukların yaratıcılığının gelişiminde katkısı olduğu söylenebilir.

Suryandari vd. (2018) yaptıkları çalışmada dalga ve optik malzemelerde proje tabanlı fen öğreniminin öğretmen adaylarının okuryazarlık becerilerine ve öğrenme yaratıcılığına yönelik etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre materyal ve optik araçlara dayalı öğrenme etkinlikleri, öğretmen adaylarının fen okuryazarlığı ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye uygun olduğu görülmüştür. Araştırma kullanılan öğrenme araçlarının yaratıcılık üzerindeki etkisini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Arifani vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, harmanlanmış öğretmen mesleki eğitiminin öğretim yaratıcılığı ve öğretim etkinliği üzerindeki etkisini öğrenenlerin bakış açısından analiz etme amaçlanmıştır. Yapısal eşitlik modeli kullanılarak yapılan analiz sonucunda harmanlanmış mesleki eğitimin İngilizce öğretmenlerinin yaratıcılığı ve öğretim etkinliği üzerinde pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretimin etkililiği ve yaratıcılığının göstergelerine bakıldığında ise, bilgi, konu, bağımsız öğrenme, öğrenme ortamı ve materyal değişkenleri en güçlü etkiye sahip olan unsurlar olarak görülmektedir. Etkisi zayıf olan unsurlar ise akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma boyutlarıdır.

Azimifar ve Abedini (2018), İranlı İngilizce öğretmenlerinin yaratıcılıkları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin cinsiyet gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaratıcılıkları ve sınıf yönetimi arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ve çift yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucu yaratıcılığın sınıf yönetimi becerisi üzerindeki etkisini göstermektedir.

Khodabandeh ve Jamali (2019) tarafından yapılan benzer bir araştırmada öğretmenlerin yaratıcılığı, sınıf yönetimi tutumları ve demografik özellikleri (yaş ve cinsiyet) arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaratıcılığı ile sınıf yönetimi arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca bulgular, bu ilişkinin yaş gruplarına göre, yaratıcılığın ise cinsiyet gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Zakiah ve Fajriadi (2020) yaptıkları çalışmada Hybrid-PjBL (Proje Tabanlı Öğrenme) öğrenme etkinliklerinin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri ve öz-düzenleyici öğrenmeleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları Hybrid-PjBL öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye uygun olduğu ve yapılan analizlerde eğitim teknikleri uygulanan öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerinin yüksek düzeyde çıktığı görölmüştür. Araştırma sonuçları farklı yöntemleri ile yaratıcılığın geliştirilebileceğinin görülmesi açısından anlamlıdır.

Katz-Buonincontro vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen eğitiminde yaratıcılığı önleyen epistemik inançları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğı ile yapılan araştırmada nitel içerik analizi kullanılarak beş tema ortaya çıkartılmıştır. Bunlar: öğretim başarısının bir bileşeni olarak yaratıcılık için öğretim, yaratıcı öğretim yetenekleriyle ilgili uyumsuz inançlar, öğrencinin yaratıcı potansiyeli hakkında farklı inançlar, yaratıcılığın öğrenci öğrenimi için önemi ve yeni fikirleri ifade etme özgürlüğüdür. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen eğitiminde yaratıcılığın kullanılabilmesi açısından yaratıcılığı engelleyen nedenlerin de belirlenmesi ve öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanacak öğretim programlarının bu engelleri aşabilecek şekilde kurgulanması gerektiğı söylenebilir. Yaratıcılığın geliştirilmesinde öğrenci ve öğretmen tutumunun ve uygun öğrenme ortamının önemini ortaya koyması açısından araştırma dikkat çekicidir.

Yaratıcılık ile ilgili uluslararası eğitim alanında yapılan çalışmaların genellikle öğrencilerin ve öğretmenlerin yaratıcılığının geliştirilmesinde kullanılan öğretim programı ve uygulamalara (Arifani vd., 2019; Chew ve Eau, 2017; Lee ve Kemple, 2014; Suryandari vd., 2018; Zakiah ve Fajriadi, 2020) ve yaratıcılıklarını etkileyen unsurlara odaklandığı (Katz-Buonincontro vd., 2020; Pandit ve Neogi, 2016) görölmektedir. Yaratıcılık ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkileri inceleyen

Çalışmaların (Azimifar ve Abedini, 2018; Khodabandeh ve Jamali, 2019; Mirzaee ve Rahimi, 2017) sayısı ise azdır.

Yaratıcı problem çözme ve yaratıcılık ile ilgili araştırmalardan da anlaşıldığı üzere öğretmenin problem çözme becerisinin yüksek olması sınıf içerisinde ve dışında oluşan veya oluşabilecek problemlere hazırlıklı olup, önlem alabilmesini, hızlı ve etkin çözümle üretebilmesini sağlayacaktır. Sınıfın içi ve dışına yönelik problemlerin en iyi şekilde yönetilebilmesinin sınıfın yönetiminin başarısına da katkı sağlayacağı söylenebilir. Sınıf yönetiminin etkinliği eğitimin niteliğini de etkilediğinden gerek yeni, gerekse tecrübeli birçok öğretmen için endişe kaynağıdır. Araştırmalar (Azimifar ve Abedini, 2018; Khodabandeh ve Jamali, 2019) sınıf yönetimi ile yaratıcılık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Marzano ve Pickering (2003), sınıf yönetimi stratejilerinin etkin kullanımının, öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için sınıflarında gerçekleştirmeleri gereken zorlu görevlerden biri olduğuna işaret etmektedir. Yine araştırmalara (Mullet vd. 2016) göre öğretmenler yaratıcılığa değer vermekte ancak çoğunlukla bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Diğer taraftan problem çözme ve yaratıcılık öğretmen nitelikleri bölümünde de belirtildiği üzere 21. yüzyıl öğretmenlerinden beklenen sınıf yönetimi becerileri arasındadır ve bu konuda deneyimleri fazla olan öğretmenler yaratıcılığı teşvik eden uygulamaları benimseme eğilimindedirler (Lee ve Kemple, 2014).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ile bu araçların geçerlik-güvenirlik çalışmaları, deney ve kontrol grupları ile araştırma öncesinde, araştırma süresince ve araştırma sonrasında yapılan işlemler ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1 Araştırma Deseni

Araştırmada yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetiminin, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Yarı deneysel desende araştırma yapılacak grupların tamamen rastgele belirlenmesi söz konusu değildir. Araştırmacı hazır gruplar üzerinde, rastgele atama yaparak gruplardan birini deney grubu, diğerini kontrol grubu olarak belirlemektedir (Büyüköztürk, 2007). Neuman (2008), basit rastlantısal örneklemi her bir örnekleme unsurunun eşit seçilme olasılığının bulunduğu bir rastlantısal örneklem olarak açıklamaktadır. Bu araştırmada basit rastlantısal örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Belirli ölçütlere göre oluşturulan iki sınıfın adı kağıtlara yazılmış ve içlerinden rastgele seçilen sınıf deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

Ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desende, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test işlemleri uygulanır. Bu iki testin arasında ise araştırmada etkisi araştırılan uygulama yapılır (Karasar, 1998). Bu desen, bir grubun iki ayrı niteliğe ait ölçümlerinin ortalamaları hakkında bilgi sağlar. Ön testlerin deney öncesinde benzerlik derecelerinin gösterilmesi, deney sonunda yapılan son testin buna göre değerlendirilip yorumlanmasına olanak sağlar (Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmada ise ön testin yapılmasının ardından deney grubuna yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi, kontrol grubuna ise geleneksel sınıf yönetimi öğretim programı uygulanmıştır. Ardından son test uygulaması yapılmıştır. Araştırma deseni Tablo 3-1’de verilmiştir.

Tablo 3-1. Araştırma Deseni.

Grup	Araştırma Öncesi	Ön test	Uygulama	Son test
Deney	Öğrenci izin formları	TYDT	Yaratıcı Problem Çözme Temelli Sınıf Yönetimi Eğitimi Uygulaması	TYDT
		Tutum Ölçeği		Tutum Ölçeği
Kontrol	Öğrenci izin formları	TYDT	Sınıf Yönetimi Eğitimi Uygulaması	TYDT
		Tutum Ölçeği		Tutum Ölçeği

Tablo 3-1’de görüldüğü üzere, araştırma öncesinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına izin formları doldurtulmuştur. Birinci hafta, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları ve İnançları Ölçeği (ÖASYTİÖ) ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekilsel A (TYDT-A) uygulanmıştır. Sonraki aşamada 8 hafta boyunca deney grubuna yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitimi verilirken, kontrol grubuna ise sınıf yönetimi öğretim programı uygulanmıştır. Her iki gruba da aynı öğretim elemanı tarafından eğitim verilmiştir.

Araştırmanın nicel kısmında, bağımsız değişken sınıf yönetimi ve yaratıcı problem çözme uygulaması iken, bağımlı değişkenler ise sınıf yönetimine yönelik tutum ve yaratıcı problem çözme becerisidir. Bu çalışmanın diğer bağımlı değişkenleri ise yaratıcılığın altında yer alan beş alt boyut ve yaratıcı güç kontrol listesidir.

Araştırmanın nitel kısmında, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Nitel araştırmalarda süre, maliyet, kaynaklara erişim, etik kaygılar, uzmanlık gibi bazı kısıtlamalar vardır. Bu nedenle araştırma sorularını yanıtlamak için araştırma grubundan daha küçük gruplar ile çalışılabilir (Neuman, 2008). Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sohbet tarzında yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2003), sohbet tarzı görüşmelerde önceden belirlenmiş sorular olmadığından, soruların konuşmanın anlık akışı içinde kendiliğinden geliştiğinden bahsetmektedir. Öğretmen adaylarına önceden belirlenmiş sorular sorulmuş ancak sohbet arasında gerek duyulan yerlerde yeni sorular da sorulmuştur. Bu görüşmeler daha sonra deşifre edilerek içerik analizi uygulanmıştır.

3.2 Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubu, bir eğitim fakültesinin 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nün 3.sınıfında öğrenim gören ve yaşları 20 ve 25 arasında değişen 61 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılar, öğretmen adaylığı sürecinde bazı temel formasyon derslerini tamamlamış olmaları ve sınıf yönetimi dersinin 3. sınıfta veriliyor olması sebebiyle 3. sınıf öğretmen adayları arasından seçilmiştir. Türkçe öğretmenliği bölümünde sınıf yönetimi dersini alan iki farklı sınıfın bulunması ve bu sınıfların öğretim elemanının araştırmayı kendi sınıflarında yapmak üzere gönüllü olması da araştırmanın gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlamıştır.

Türkçe Dersi içeriği öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dil becerileri (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) ve zihinsel beceriler gözetilmiş, öğrencilerin bu becerileri bireysel ve sosyal gelişimleri açısından kullanabilecekleri ve Türkçeyi severek, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bütünsel bir yapıya dönüştürülmüştür. Bu kapsamda öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerinin sağlanması, öğrenme becerilerinin artırılması ve dil becerilerinin geliştirilmesi için Türkçe Dersi ön şart haline gelmiştir (MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019). Türkçe Dersi anasınıfında ana dil etkinlikleri ile başlayıp 8. sınıfın sonuna kadar devam eder. Sonrasında ise Türk Dili ve Edebiyatı olarak lisede öğrenciler yine Türkçe dersi görmeye devam ederler. Türkçe dersi anadil öğretimine dayalıdır ve ilerleyen yıllarda öğrencilerin hem hayattaki başarısı, kendilerini sözlü ve yazılı ifade etme becerilerine dayalı olabilir hem de ortaokulun ve lisenin son sınıflarında girecekleri sınavlardaki başarıları anadillerindeki hakimiyetleri doğrultusunda artabilir. Günümüzde yeni nesil olarak adlandırılan sorularda her derste uzun okuma metinleri yer almaktadır ve öğrencilerin ilgili dersin sorusunu cevaplayabilmesi, okuduğunu ne kadar iyi anlayıp yorumladığı ile doğru orantılıdır. Türkçe dersi bu kapsamda önemli bir derstir. Bu dersin öğretmenlerinin belirli donanımlara sahip olması büyük önem arz etmektedir. Dolayısı ile bu araştırmada Türkçe öğretmen adayları ile çalışılmasına karar verilmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının sınıf yönetimi etkinliklerinde kullanacakları yaratıcı problem çözme temelli yöntem ve teknikler ile ileride bu dersi alan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının pozitif yönde etkilenebileceği gibi onların da Türkçe dersi Öğretim Programının amaçlarından bazıları olan “duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması”,

“bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi”, “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” gibi becerilerinin gelişimine de katkı sağlayabilir. Bu durum öğrencilerin dolaylı olarak diğer derslerdeki başarılarına pozitif bir katkı sağlayabilir.

Araştırmaya başlanmadan önce her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının dersi ilk kez alıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Bu çalışma kapsamında uygulanan öğretim programı öğrenciler için uzun ve zaman gerektiren bir program olduğundan öğretmen adaylarının gönüllülüğü de dikkate alınmıştır. Araştırma grubunda yer almak istemeyen 3 öğretmen adayı araştırma grubundan çıkarılmıştır.

Gruplardaki cinsiyet dağılımlarının denk olup olmadığı betimsel analizler yoluyla kontrol edilmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulan deney ve kontrol gruplarının sınıf ve cinsiyete göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3-2’de sunulmuştur.

Tablo 3-2. Deney ve kontrol gruplarının sınıf ve cinsiyete göre dağılımı.

Grup	Cinsiyet	3. sınıf
Deney	Kadın	17
	Erkek	14
Kontrol	Kadın	16
	Erkek	14

Tablo 3-2’ye göre, araştırmaya dâhil edilen 61 öğretmen adayının 31’i deney, 30’u kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan 31 öğretmen adayının 17’si kadın, 14’ü erkektir. Kontrol grubunda yer alan 30 öğretmen adayının ise 16’sı kadın, 14’ü erkektir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hepsi 3. sınıf öğrencisidir.

Örneklem tercihinde katılımcı sayısının fazlalığı yerine konu hakkında daha fazla veri toplanabileceği düşünülen grup önemlidir. Nitel verilerin toplanmasında kullanılan örnekleme yöntemlerinden biri uygun (convenience) örneklemedir. Uygun örneklemede, örneklem büyüklüğünü hesaplamak için belirli bir kural yoktur. Örneklem büyüklüğü araştırmanın amacına ve sahip olunan olanaklara göre kararlaştırılır (Büyüköztürk vd., 2012; Balcı, 2004). Bunun gerekçesi ise yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin anket uygulaması sonucunda elde edilen

bulgular hakkında derinlemesine bilgi edinme görevi görmesiyle beraber, görüşmelerin çok fazla zaman kaybına neden olmasıdır. Bu nedenle, uygulama sonunda deney grubunda yer alan 31 öğretmen adayı içerisinde 3'ü kadın, 3'ü erkek olmak üzere toplam 6 gönüllü öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış form kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.2.1 Grupların Denkliği

Araştırma kapsamında önce Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel Form-A ve Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (ÖASYTİÖ) ile ön test uygulaması yapılmıştır (Veri toplama araçları ile ilgili bilgi Bölüm 3.3'te verilmektedir. bkz. s. 129). Uygulanacak testin belirlenmesi amacıyla deney grubunun ön test puanlarının normalliğine dair uygulanan Shapiro Wilk testi sonucuna göre deney grubundaki öğretmen adaylarının tutum, yaratıcılık alt boyutları ile toplam yaratıcılık ön test puanlarının normal dağıldığı görülmüştür ($p>0,05$) (Detaylı bilgiye birinci alt probleme ilişkin verilerin analizi bölümünde yer verilmiştir. bkz. s. 148). Shapiro Wilk testi sonucunda, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının akıcılık, detaylandırma, soyutluk, yaratıcı güç ve toplam yaratıcılık ön test puanlarının normal dağıldığı ($p>0,05$) görülürken, tutum, orijinallik ve direnç ön test puanlarının normal dağılmadığı ($p<0,05$) tespit edilmiştir (Detaylı bilgiye ikinci alt probleme ilişkin verilerin analizi bölümünde yer verilmiştir. bkz. s. 148). Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları açısından denk olup olmadığının belirlenmesi amacıyla normal dağılım gösteren akıcılık, detaylandırma, soyutluk, yaratıcı güç ve toplam yaratıcılık için bağımsız örneklem t testi ve normal dağılım göstermeyen tutum, orijinallik ve direnç için uygulanan Mann Withney U testlerinin sonuçları Tablo 3-3'te sunulmuştur.

Tablo 3-3. Deney ve kontrol gruplarının TYDT ve ÖASYTİÖ ön test puanlarının karşılaştırılması

Bağımlı Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	s	t	p
Yaratıcı Düşünme (Toplam Puan)	Deney	31	54,83	29,73	0,326	0,746
	Kontrol	30	52,23	32,69		
Akıcılık	Deney	31	85,16	19,14	0,301	0,765
	Kontrol	30	83,73	17,89		
Detaylandırma	Deney	31	113,83	19,21	0,629	0,532

	Kontrol	30	110,16	25,96		
Soyutluk	Deney	31	100,48	19,57	1,151	0,254
	Kontrol	30	91,46	38,81		
Yaratıcı Güç Kontrol Listesi	Deney	31	97,64	16,93	0,442	0,650
	Kontrol	30	85,16	19,14		
Bağımlı Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	U
Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum	Deney	31	26,71	641,00	-0,321	0,748
	Kontrol	30	25,37	685,00		
Orijinallik	Deney	31	32,52	1008,00	-0,680	0,497
	Kontrol	30	29,43	883,00		
Direnç	Deney	31	32,39	1004,00	-0,624	0,533
	Kontrol	30	29,57	887,00		

Tablo 3-3'e göre, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların sınıf yönetimine yönelik tutumları gruba göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>0,05$). Benzer şekilde, katılımcıların TYDT'nin alt boyutları olan akıcılık, orijinallik, detaylandırma, soyutluk, direnç ve yaratıcı güç kontrol listesi boyutlarından aldıkları puanların ve TYDT'den aldıkları toplam puanların gruba göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre, katılımcıların TYDT ve ÖASYTYİÖ'den aldıkları ön test puanlarının deney ve kontrol grupları için denk olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, her iki gruba da öğretim elemanı tarafından aynı ortamda ve eşit süre eğitim verilmesi grupların öğretim elemanı, ortam ve süre açısından da denk olmasını sağlamıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri ve sınıf yönetimine yönelik tutumları ölçüleceğinden bu yapıları ölçmeyi amaçlayan ölçme araçları belirlenmiş ve bu ölçme araçları için geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ve diğer ölçme araçlarına göre daha çok tercih edilen "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel A ve B Formları", "Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları ve İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca, ölçme araçları uygulandıktan sonra katılımcılarla gerçekleştirilecek olan yarı yapılandırılmış görüşmeler için de araştırmacı tarafından "Görüşme Formu" hazırlanmıştır.

3.3.1 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Form (TYDT)

Sternberg ve Lubart (2009) Torrance Yaratıcılık Testinin yaratıcılık testleri arasında en yaygın kullanıma sahip olan test olduğunu belirtmektedir. Torrance

Yaratıcı Düşünme Testi ile akıcılık, esneklik, orijinallik, detaycılık, yeniden tanımlama, problemleri algılama ve yargılama çeşitli şekillerde rahatlıkla ölçümlenebildiği için Torrance vd. (2008) tarafından tavsiye edilmektedir. Ayrıca ölçeğin şekilsel formu, yaş grupları, meslek, eğitim seviyesi, cinsiyet, ırk, dil, sosyoekonomik statü ve kültürel farklılıklardan bağımsız olarak kullanılabilir (Kim vd., 2006). Bu çalışmada da yaratıcılığın ölçülmesinde çok fazla tercih edilen bir test olması ve kültürel etmenlerden etkilenmemesi (Torrance, 2008; Torrance vd., 2008) sebebi ile Torrance Yaratıcı Düşünme Testi şekilsel formun kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca testin gruplara uygulanması ve test sonuçlarının diğer projektif testlere nazaran daha objektif yorumlanabilmesi (Torrance vd., 2008) bu araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formlarının kullanılmasının bir başka nedenidir.

Torrance, yaratıcı düşünme testini Guilford'un çalışması üzerine inşa etmiştir. Torrance tarafından test 25 yılı aşkın bir sürede geliştirilmiştir. Testin ilk provaları 1958 yılında gerçekleştirilmiştir. Test ilk olarak 1966 yılında yayımlanmıştır. Anaokulundan yetişkinlere kadar uygulama olanağı olan projektif test tekniğinde yapılandırılmıştır. 1966 yılından bu yana testin kendisi ilk yayımlandığı haliyle kullanılmaya devam edilmiştir. 1983 yılında teste akıcı puanlama sistemi adı verilen standart puan ve norm tablosu ilave edilmiştir. Normlar belirli aralıklarla güncellenmiştir. 1992 yılındaki puanlama yöntemi değişikliğinin ardından sadece yaş gruplarına ait standart skor ve yüzdelik değerlerde güncelleme yapılmıştır. En son 2007 yılında normları güncellenen test, ırsak düşünmeye ilaveten problem çözme becerilerini de içeren, birkaç göreceli basit sözel ve şekilsel etkinlikten meydana gelmektedir (Sternberg ve Lubart, 2009; Torrance, 2002; Torrance vd., 2008;). Sözel kısımda yedi alt test, şekilsel kısımda ise üç alt test olmak üzere toplam 10 adet alt test bulunmaktadır. Sözel kısımda bulunan alt testler sırasıyla: soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular, farz edin ki adlı faaliyetlerdir. Şekilsel kısımda ise sırasıyla; resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgiler/daireler adlı alt testler bulunmaktadır. Sözel ve şekilsel kısımdaki testler süreye bağlı olarak cevaplandırılmaktadır. Her bir etkinliğin uygulanması on dakika gibi bir sürede gerçekleşir. Test öncesi yapılan açıklamalar ve alt testler arasında verilen kısa molalarla birlikte test 40 dakika gibi kısa bir sürede uygulanabilmektedir (Aslan, 2001; Torrance vd., 2008).

Bu çalışmada kullanılan şekilsel formda yer alan bölümler aşağıda daha detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Aslan, 2001; Torrance vd., 2008).

1. Resim Oluşturma: Deneğe kâğıt üzerinde düzgün olmayan bir şekil verilir ve bu şekli kullanarak hikayesi olmayan, orijinal bir resim meydana getirmesi ve beraberinde de bu resmi tanımlayan orijinal bir isim bulup resmin altına yazması beklenir.
2. Resim Tamamlama: Bu bölümde, on farklı karenin içinde doğru ve eğrilerden oluşan farklı çizgiler bulunmaktadır. Denekten, bu çizgileri tamamlayarak farklı, orijinal hikayeleri olan resimler oluşturması ve oluşturduğu resimlere uygun birer başlık (isim) bulması beklenir.
3. Paralel Çizgiler/Daireler: Paralel çizgiler açık, daireler kapalı figürler olduklarından farklı boyutları ölçmektedirler. Torrance (1972), kuramsal olarak eksik figürlerin yani paralel çizgilerin yaratıcı eğilimi yapılandırma ve tamamlamaya yönelttiğini, daireler gibi kapalı figürlerin ise var olan formları bozmayı ve değiştirmeyi gerektirdiğini belirtmektedir. Bu testte deneğe, A formunda otuz çift paralel çizgiden oluşan bir seri verilir. B formunda ise 36 daire verilir. On dakika içinde bunlardan tamamlayabildiği kadarını orijinal hikayesi olan resimler haline getirmesi ve yaptığı resimlere birer başlık (isim) bulması istenir.

Testin değerlendirilmesi için ise yirmi dakika ile bir saat arasında bir zaman dilimine ihtiyaç duyulmaktadır. Standardize edilmiş bir puanlama sistemine sahiptir ve normlar belirli aralıklarla güncellenmektedir. Testin yukarıda açıklanan üç etkinliği değerlendirilirken, akıcılık, esneklik, orijinallik, detaylandırma ve yaratıcı güç kontrol listesi (duyguların ifadesi, hikâye anlatımı, hareket, başlıkların etkililiği, tamamlanmamış figürlerin sentezi, tamamlanmamış çizgi ya da dairelerin sentezi, alışılmadık görselleştirme, iç detay görselleştirmesi, sınırların dışına çıkma, espri, görselliğin zenginliği, görselliğin renkliliği ve fantezi) alt boyutları için ayrı ayrı yapılmaktadır. Test sürecinde verilen cevap sayısı akıcılık puanını oluştururken bu cevapların kaç farklı tür ve kategorilerde düşünüldüğü ise esneklik puanı ile ilgilidir. Orijinallik puanı ise verilen cevapların istatistiksel olarak alışılmışın dışında olmasına bağlıdır. Şekiller içerisindeki detay miktarı ve kullanılan ayrıntılar testin detaylandırma puanını oluşturmaktadır. Resim tamamlama ve paralel doğrular etkinlikleri için gerçekleştirilen akıcılık puanı hesaplanırken, verilen uyaran kullanımına, uyarana verilen başlıklara, uyarana eklenen detaylara ve

uyaranların birleştirilmesine dikkat edilmektedir. Kombinasyonlara yani şekillerin birleştirilmesi durumunda özel durum uygulanır. Örneğin; tekrar eden şekillerde kullanılan çizgilerin sayısına değil, farklı yapılan şekillere bakılmaktadır. Çizgilerden yapılan her farklı çalışma için 1 puan verilir (Torrance vd., 2008).

Resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel doğrular etkinlikleri için gerçekleştirilen orijinallik puanı hesaplanırken, üretilen sıra dışı fikirlerin sayısına bakılır ve akıcılık özelliği olmayan cevaplar puanlanmaz. Uyarıcının nasıl kullanıldığına ve Torrance ve ekibi tarafından belirlenmiş olan listede var olup olmadığına bakılır. Eğer cevap listede yoksa orijinal sayılmaktadır. Örneğin; paralel doğrular etkinliğinde kitap, kapı veya pencere çizmek yaratıcı olarak kabul edilmemektedir. Buna ek olarak kombinasyonlardan yani şekillerin birleştirilmesinden ek puan kazandırılır (Torrance vd., 2008).

Resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel doğrular etkinlikleri için gerçekleştirilen detaylandırma yani zenginleştirme puanı, yapılan çizimin orijinal olmasının yanı sıra, çizime boyut, pozisyon, gölgeleme, dekorasyon gibi çizim ayrıntılarının eklenmesine bakılarak hesaplanır. Her bir detay için 1 puan verilir (Torrance vd., 2008).

Resim oluşturma ve resim tamamlama etkinlikleri için gerçekleştirilen başlıkların soyutluğu puanı, 0 ile 3 arasında puanlanmaktadır. Basit başlıklara 0 puan, özel bir durumu belirten başlıklara 1 puan, somut tanımlamanın ötesine geçen başlıklar için 2 puan ve resme uygun ancak resimle somut ilişkisi olmayan başlıklara ise 3 puan verilmektedir. Örneğin; resimde araba çizilmişse ve başlık olarak “araba” yazılmışsa 0 puan; “eski araba” yazılmışsa 1 puan; “kaplumbağa kadar yavaş gider” yazılmışsa 2 puan; “sabır” yazılmışsa 3 puan almaktadır (Torrance vd., 2008).

Resim tamamlama etkinliği için gerçekleştirilen kapatmaya karşı direnç puanı, tamamlanmamış şekilleri erkenden kapatmama, kapatmayı erteleme ve açık fikirli olma becerisiyle ilişkili olarak hesaplanır. Kapatmaya karşı direnç ile ilgili Şekilsel Test (A-B) formunun resim tamamlama etkinliği için belirlenmiş erken kapanma kılavuz çizgileri bulunmaktadır. Bu çizgilerin varlığına göre yapılan şekiller 0 ile 2 puan arasında puanlanmaktadır. Örneğin; şekil en kısa yoldan kapatılmışsa 0 puan, kapama çabuk gerçekleşmiş ama alan dışına çizimler eklenmişse 1 puan ve kapama hiç yapılmamış ya da uyaran şeklin bir parçası olarak kullanılmış ise 2 puan verilir (Torrance vd., 2008).

Beş alt boyuttan alınan puanların üzerine yaratıcı güç kontrol listesinden alınan puanlar bonus olarak eklenir. Yaratıcı güç kontrol listesinde ilgili yanıtlardaki duyguların ifadesi, hikâye anlatımı, hareket, başlıkların etkililiği, tamamlanmamış figürlerin sentezi, tamamlanmamış çizgi ya da dairelerin sentezi, alışılmadık görselleştirme, iç detay görselleştirmesi, sınırların dışına çıkma, espri, görselliğin zenginliği, görselliğin renkliliği ve fantezi kriterlerine göre bonuslar hesaplanır. Her bir yaratıcı güçten alınabilecek maksimum iki bonus puanı bulunmaktadır (Torrance, 2002; Torrance, 2008; Torrance vd., 2008). Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formun testin kullanım izini Ek 2’de Torrance Şekilsel Testi Uygulayıcı Eğitimi Sertifikaları Ek 3 ve Ek 4’te sunulmuştur. TYDT Şekilsel Form A Ek 6’da ve TYDT Şekilsel Form B’de Ek 7’de sunulmuştur.

Orijinal testin farklı yaş grupları için KR-21 güvenirlik puanı, şekilsel test A formu için 0,89, Şekilsel test B formu için 0,90 bulunmuştur. Bu sonuç oldukça tatmin edici olarak değerlendirilmektedir (Torrance, 2008).

Ölçeğin ön test ve son test uygulamalarında kullanmaya uygun A ve B formları vardır (Torrance, 2002; Torrance, 2008; Torrance vd., 2008). Testin A ve B formları için Aslan (1999) tarafından dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında üç ayrı uzman tarafından test Türkçe’ye çevrilmiş ve bu üç form karşılaştırılarak tek bir form elde edilmiştir. Elde edilen Türkçe ve İngilizce formlar iki dili de bilen 30 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Şekilsel kısım için, (0,50 ile 0,96) arasında değişen, 0,01 ve 0,05 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca puan türlerinin tümü için İngilizce ve Türkçe form ortalamaları arası farklılık t testi ile analiz edilmiştir. Test sonuçlarına göre farksızlık beklenmekte iken 7 alt test türü için ortalamalar arası anlamsız farklılık elde edilirken “Başlıkların Soyutluğu” (şekilsel test) alt puan türü için anlamlı sonuç elde edilmiştir. Tüm puan türleri aynı yönergeye bağlı olarak saptandığından ve diğer yedi test için anlamsızlık elde edildiğinden bu sonucun örneklemin özelliğinden kaynaklanan bir durum olduğu düşünülmüş ve testin Türkçe yönergesinin kullanılmasına karar verilmiştir (Aslan ve Puccio, 2006).

Güvenirlik çalışmaları kapsamında test ve iç tutarlılık hesaplamaları tekrar yapılmıştır. İlkokul için (0,89) ile (0,86) arasında, lise için (0,71) ile (0,62) arasında, yetişkin formu için (0,68) ile (0,81) arasında değişen Cronbach Alfa korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Geçerlik çalışmaları kapsamında Wonderlic ve Wais testleri ile kriter geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Wais’in parça birleştirme alt testi

ile (0,66) benzerlik alt testi ile ($r=-0,73$, $p<0,01$) düzeyinde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca muhakeme alt testi ile ($r=-0,67$, $p<0,01$) düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak, güvenirlik çalışması kapsamında Cronbach Alfa katsayıları her bir boyut için hesaplanmış ve 0,74 ile 0,91 arasında değerler elde edilmiştir. Ölçeğin tamamı için elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise 0,85'tir (Aslan, 2001; Aslan, 2006, Aslan ve Puccio, 2006).

Ölçek ulusal ve uluslararası binlerce çalışmada kullanılmıştır (Torrance, 2008). Şekilsel form cinsiyet, ırk, dil, sosyoekonomik statü ve kültürel farklılıklardan etkilenmemektedir (Torrance vd., 2008; Kim vd., 2006).

Mevcut araştırma bağlamında ölçeğin alt boyutlarının standart puanlarına yönelik hem grup (deney-kontrol) hem de ölçüm (ön test-son test) için yapılan güvenirlik analizi sonuçları Tablo 3-4'te verilmiştir.

Tablo 3-4. Torrance Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları.

Güvenirlik Analizi	Ön test	Son test
Deney	0,837	0,610
Kontrol	0,610	0,796

Tablo 3-4'te görüleceği üzere Torrance ölçeğinden alınan standart puanların alfa katsayıları hem grup hem de ölçüme göre farklılaşmaktadır. Deney grubunun ön test puanlarının alfa katsayıları 0,83 çıkmıştır. Buna göre deney grubunun ön test standart puanlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Öte yandan deney grubunun son test standart puanlarının alfa katsayısı 0,61 olarak hesaplanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde madde sayısı 10 ve altında olan ölçeklerde alfa katsayısının 0,60'ın üzerinde çıkması güvenirlik için yeterli görülmektedir (Cronbach ve Meehl, 1955; Cronbach, 2004; Fraenkel ve Wallen, 2006). Kontrol grubunun ön test puanları da 0,60'ın üzerinde çıkmış ve güvenilir olarak kabul edilmiştir. Kontrol grubunun son test puanları ise 0,79 olarak hesaplanmıştır. Buna göre kontrol grubunun son test puanlarının oldukça güvenilir düzeyde olduğu söylenebilir (Field, 2009).

3.3.2 Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (ÖASYTYİÖ)

Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç (Attitudes and Beliefs on Classroom Control (ABCC) Ölçeği), Martin vd. (1998) tarafından öğretmenlerin

sınıf yönetimi inançlarına ve uygulamalarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte 26 Likert tipi madde bulunmaktadır. Bu ölçekte sınıf yönetimi, öğretimin yönetimi (12 madde), insanın yönetimi (10 madde) ve davranışın yönetimi (4 madde) boyutlarını içeren çok yönlü bir yapı olarak tanımlanmıştır. Her bir maddenin karşısında Likert tipi 4 ölçekli bir cevap skalası bulunmaktadır. Bu skala (4) Beni çok iyi tanımlar, (3) Beni genellikle tanımlar, (2) Beni biraz tanımlar ve (1) Beni tanımlamaz şeklinde derecelendirilmiştir. Her bir alt ölçekte öğretmenlerin müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci yönelimleri belirlenmektedir. Ölçekteki bazı maddeler test puanlandıktan sonra alt ölçeklerin her birinden elde edilen yüksek puan müdahaleciliği, düşük puan ise müdahaleci olmamayı yansıtmaktadır (Arsal, 2014; Martin vd., 1998; Savran ve Çakıroğlu, 2004; Yılmaz, 2009).

Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeğinin Türkçeye uyarlaması Savran ve Çakıroğlu (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması iki faktörlü bir yapı içermektedir. İki faktörlü yapıda 6., 7. ve 24. maddelerin faktör yük değerleri 0,30'un altında kaldığı, 17. madde ise yanlış faktöre yüklendiği için ölçekten çıkarılmıştır. Davranışın yönetimi alt ölçeğinde yer alan 23., 25. ve 26. maddeler ise insanın yönetimi alt ölçeğine dâhil edilmiştir. İki faktörlü yapıda açıklanan toplam varyans %29,60 olarak hesaplanmıştır. Öğretimin yönetimi alt ölçeği faktör yük değerleri 0,33 ile 0,64 arasında değişen 12 maddeden, insanın yönetimi alt ölçeği ise faktör yük değerleri 0,46 ile 0,58 arasında değişen 10 maddeden oluşmaktadır. Öğretimin yönetimi alt ölçeğinde yer alan maddelerin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha 0,71'dir. Öğretimin yönetimi alt ölçeğinde yer alan maddelere ait düzeltilmiş madde toplam korelasyonları 0,23 ile 0,50 arasında değişmiştir. İnsanın yönetimi alt ölçeğinde yer alan maddelerin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha 0,73'tür. İnsanın yönetimi alt ölçeğinde yer alan maddelere ait düzeltilmiş madde toplam korelasyonları 0,31 ile 0,47 arasında değişmektedir. Ölçek 4'lü likert tipinde oluşturulmuş ve (4) Tamamen katılıyorum, (3) Katılıyorum, (2) Katılmıyorum ve (1) Kesinlikle katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte, "Öğretmenlerin, bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencileri yönlendirmesi gerektiğine inanıyorum", "Öğrencilerin, kendi günlük etkinliklerini oluşturmalarının, onların sorumluluk duygularını geliştireceğine inanıyorum" ve "Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kuralları

ile ilgili önerilerini söylemelerine izin veririm.” gibi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inancını ölçmeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır.

Ölçek, farklı kültürlerdeki öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Akcaoglu, 2017; Arsal, 2014; Ladner, 2009; Martin vd., 1998; Savran ve Çakıroğlu 2004; Savran ve Çakıroğlu 2007; Ünal ve Ünal, 2009; Yılmaz, 2009). Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği’nin kullanım izni Ek 5’de ve Ölçek Ek 8’de sunulmuştur.

Mevcut araştırma bağlamında ölçeğin alt boyutlarından ve toplamından alınan puanlara ilişkin hem grup (deney-kontrol) hem de ölçüm (ön test-son test) için yapılan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3-5’te verilmiştir.

Tablo 3-5. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları.

Güvenilirlik	Öğretimin Yönetimi Ön test	İnsanın Yönetimi Ön test	Ölçeğin Toplamı Ön test	Öğretimin Yönetimi Son test	İnsanın Yönetimi Son test	Ölçeğin Toplamı Son test
Deney	0,867	0,811	0,902	0,772	0,742	0,852
Kontrol	0,869	0,696	0,866	0,778	0,677	0,728

Tablo 3-5’te görüleceği üzere deney grubunun öğretimin yönetimi alt boyutunu oluşturan maddelerden aldıkları ön test puanları oldukça yüksek düzeyde güvenilir. Benzer şekilde deney grubunun insanın yönetimi alt boyutundan aldıkları son test puanlarının da oldukça güvenilir düzeyde olduğu söylenebilir. Kontrol grubu ön test puanları incelendiğinde insanın yönetimi alt boyutunun oldukça güvenilir, öğretimin yönetimi boyutunun ise oldukça yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun son test puanları incelendiğinde her iki alt boyutun da puanlarının oldukça güvenilir düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeğin toplam puanlarının güvenilirlik katsayıları incelendiğinde kontrol grubunun son test puanı oldukça güvenilir düzeyde bulunurken, diğer puanların tamamının oldukça yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Tüm bu yorumlar bir arada değerlendirildiğinde Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeğinden alınan puanların hem grup (deney-kontrol) hem de ölçüm (ön test-son test) açısından güvenilir iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu söylenebilir.

3.3.3 Görüşme Formu

Araştırmadan elde edilen bulguları desteklemek amacıyla öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sessiz bir ortamda üçerli gruplar şeklinde yapılmıştır. Görüşme öncesinde öğretmen adaylarından görüşmenin kaydedileceği ile ilgili izin alınmış ve görüşmeler başından sonuna kadar kesintiye uğramadan kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Görüşme formu, görüşme formu hazırlama ilkeleri (Karasar, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2003) göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Soruların kolay anlaşılabilir, odaklı ve farklı türden olmasına ve görüşülen kişileri yönlendirmeyecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme esnasında sorulabilecek alternatif sorular da yazılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra 3 uzman görüşü alınarak formlar üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Aşağıda görüşme formu sorularından örneklere yer verilmiştir. Görüşme formu Ek 9’da sunulmuştur.

1. Sınıf yönetimi dersinde yaptığımız etkinlikler seni nasıl etkiledi? Bu etkinliklerin seni geliştirdiğini düşünüyor musun? Nasıl? örnek vererek açıklayabilir misin?
2. Sınıf yönetimi dersinde yapılan yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığını geliştirdiğini düşünüyor musun? Nasıl?
3. Öğretmen olduğunda derste yaptığımız etkinliklerin sınıf yönetimi konusunda karşılaşılabileceğin olası sorunları çözmede sana yardımcı olacağını düşünüyor musun? Neden? Örnek vererek açıklayabilir misin?

3.4 Araştırma Süresince Deney ve Kontrol Grubu ile Gerçekleştirilen İşlemler

Bu bölümünde, araştırma kapsamında uygulanan yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitiminin içeriğine yer verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında çalışma öncesinde, çalışma sırasında ve çalışma sonrasında gerçekleştirilen işlemler aşağıda sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında çalışmalar birbirlerine paralel, 10 hafta boyunca haftada 2 saat olarak yürütülmüştür. Çalışmanın birinci ve onuncu haftalarında deney grubundaki öğretmen adaylarına “Torrance Yaratıcı Düşünme Ölçeği” ve “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları ve İnançları Ölçeği” uygulanmıştır. Ders uygulaması 2. ve 9. haftalar arasında

toplamda 16 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın 11. haftasında sadece deney grubunda yer alan öğretmen adaylarıyla görüşme formuna dayalı görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.4.1 Deney Grubu ile Yapılan İşlemler

Deney grubu ile araştırma öncesi, araştırma sırası ve araştırma sonrasında aşağıda belirtilen uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

3.4.1.1 Deney Öncesi Yapılan İşlemler

Araştırmada öncelikle alanyazın taranarak kuramsal altyapı hazırlanmış ve yapılacak olan araştırmanın problem cümlesi yazılmıştır. Ardından bu araştırmada kullanılacak olan ölçme araçları tespit edilmiştir. Araştırma sonunda kullanılmak üzere uzman görüşleri de alınarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Sonrasında araştırma grubu seçilmiş ve grupların denkliğinin sağlanması ile ilgili uygulamalar yapılmıştır.

Araştırmada yaratıcı problem çözme temeline göre uygulanan sınıf yönetimi dersine yönelik bilişsel ve duyuşsal hedefler ve davranışlar araştırmacı tarafından yazılmıştır. Araştırmada kullanılan bilişsel hedef ve davranışların belirtke tablosu Ek 10'da verilmiştir. Ek 11'de ise yine araştırmada kullanılan duyuşsal hedef ve davranışları belirtke tablosu verilmiştir. Bilişsel Hedef ve Davranışlar hafta hafta belirtilirken duyuşsal hedef ve davranışlar programın her aşaması ile ilgili olduğundan haftalara ayrı ayrı dağıtılmamıştır. Ardından yaratıcılık alt boyutları ve yaratıcı güç becerileri (Torrance vd., 2008) ders hedef ve davranışlarına uygun olarak haftalara dağıtılmıştır. Uygulamanın son haftasında yaratıcı düşünme becerilerinin tamamının gözden geçirilmesi ve kullanılması istendiğinden son hafta tüm becerileri içermektedir. Araştırmada kullanılan yaratıcı düşünme becerileri tablosu Ek 12'de sunulmuştur. Son olarak programda kullanılacak olan yöntem ve tekniklerin listesi çıkarılmış ve yine haftalara dağıtılmıştır. Ek 13'te ise araştırmada kullanılan yöntem ve teknikler verilmiştir.

Sınıf yönetimi ve yaratıcı problem çözme etkinlikleri için bilimsel ve akademik kaynaklardan etkinlikler seçilmiştir. Alanyazından faydalanılarak her hafta için teorik bilgileri içeren sunumlar hazırlanmıştır. Bilişsel ve duyuşsal hedef ve davranışlara yönelik hem sınıf yönetimi hem de yaratıcı problem çözme için belirlenen içeriğe uygun öğretim etkinlikleri ve değerlendirme süreci planlanmıştır. Sekiz haftalık uygulama planı hazırlanmıştır. Ardından sınıf yönetimi dersi içeriği ve yaratıcı problem çözme etkinliklerini kapsayan sekiz haftalık detaylı ders

planları hazırlanmıştır. Ders planlarının hazırlanmasında aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir.

- Hedef ve Davranışlar
- Yöntem ve Teknikler
- Araç ve Gereçler
- Yaratıcı Düşünme Becerisi
- Dikkat Çekme
- İşleniş
- Değerlendirme
- Bir sonraki derse hazırlık

Hazırlanan ders planlarının uygunluğu ile ilgili eğitim bilimleri alanında görev yapan öğretim üyelerinin 3'ünün görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan ders planları Ek-14'te verilmiştir.

3.4.1.1.1 Araştırmacının Rolü

Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi dersinin işlenmesi ile ilgili araştırmacının rolü aşağıda açıklanmıştır. Araştırmacının bu uygulamalardaki rolü, uygulamanın nasıl yapılacağını anlatmak ve süreci gözlemci olarak izlemektir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından;

- Öncelikle “Sınıf Yönetimi” dersi ve “Yaratıcı Problem Çözme” içerikleri ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve bu içerikler birleştirilerek ders planları ve ders etkinlikleri hazırlanmıştır.
- Öğretim görevlisine her ders öncesi yapılacak etkinlikler ile ilgili bilgi vermiştir.
- Araştırmacı her derste sadece gözlemci olarak bulunmuş ders işlenişlerine müdahale etmemiştir.
- Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel Ön Test ve Son testleri araştırmacı tarafından tek tek okunmuştur. Her bir testin okunması için yaklaşık yarım saat ile bir saat arasında bir süre harcanmıştır.
- Yaratıcı Düşünme Testi ve Tutum ölçekleri ile toplanan verilerin SPSS'e girmesi yine araştırmacı tarafından yapılmıştır. Verilerin analizi ve yorumlanması da araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formları araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

3.4.1.1.2 Öğretim Elemanının Rolü

“Yaratıcı Problem Çözme Temelli Sınıf Yönetimi” dersi içeriği bu konuda alan uzmanı olan öğretim elemanı tarafından hem deney hem de kontrol grubunda uygulanmıştır. Öğretim elemanı tarafından sırasıyla aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

- Deney ve kontrol gruplarındaki ön test ve son test etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.
- Araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları ve etkinlikler incelenmiş, kontrol edilmiş ve deney grubunda uygulanmıştır.
- Uygulamalar sırasında öğretmen adaylarının sorularına cevap vermiş, yapılan etkinliklere dönüt ve düzeltmeler vermiştir.

Kontrol grubunda, yaratıcı problem çözme etkinliklerinden bağımsız, sınıf yönetimi bağlamında aynı içerikler ile ders etkinlikleri paralel olarak uygulanmıştır.

3.4.1.2 Deney Grubu ile Yapılan Uygulama (Araştırma Süreci)

İlk hafta ön test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan evvel uygulamalar süresince kazandırılması planlanan bilişsel ve duyuşsal hedef ve davranışlar, farkındalık yaratmak adına deney grubundaki öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Ardından sekiz hafta boyunca hazırlanan etkinlikler öğretim elemanı tarafından uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında öncelikle yaratıcılığın ve yaratıcı problem çözmenin ne olduğu üzerinde durulmuş ardından da örnek olaylardan yola çıkarak sınıf yönetimi modelleri üzerinden yaratıcı problem çözme uygulamaları yapılmıştır.

Aşağıda program süresince deney grubu ile gerçekleştirilen çalışmaların konu başlıkları ve bu kapsamda yapılan etkinliklere ilişkin bilgiler sunulmuştur. Haftalık yapılan deneysel çalışmalarda yaratıcı problem çözme boyutlarına göre gerçekleştirilen etkinlik örnekleri verilmiştir.

1. Hafta: Torrance Yaratıcı Düşünme Ölçeği Şekilsel Form-A uygulaması
Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları ve İnançları Ölçeğinin uygulanması

2. Hafta: Yaratıcılık nedir ve neden önemlidir? İstenmeyen Davranışların Kaynağı Olarak Aile, Okul ve Çevre ile ilgili problemlerin çözümünde neler yapılabilir?

Uygulamada Geliştirilmesi Amaçlanan Yaratıcı Problem Çözme Becerileri: “Yaratıcılık nedir ve neden önemlidir?” konusu ile sınıf yönetimi dersi konusu olan

“İstenmeyen Davranışların Kaynağı Olarak Aile, Okul ve Çevre” konuları birleştirilerek işlenmiştir. Sınıf yönetimi dersinin içeriğinde sınıf yönetimi tanımları, disiplin, disiplin sağlamanın önemi, istenmeyen davranışların neler olduğu, istenmeyen davranışların nedenleri üzerinde durulmuştur. Yapılan etkinlikler ile öğretmen adaylarında yaratıcı problem çözmeye yönelik “akıcılık, hali hazırdaki sınırları kırmak, makro ölçekli bakış açısı, kısıktıcı bakış açısı” yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple aşağıdaki etkinlikler yapılmıştır.

Hali hazırdaki sınırları kırmak: Öğretmen adaylarının kalıpların dışında düşünebilmelerine yardımcı olmak, kalıpların içinde ve kalıpların dışında düşünmek arasındaki farkı kavratmak için “Dokuz Nokta Problemleri” çözülmüştür. Yapılan etkinliklerin detayları Ek 14, I. Hafta Ders Planında açıklanmaktadır (bkz. s. 249).

Akıcılık: Öğretmen adaylarının akıcı düşünme becerilerini geliştirmek için, onlarla bir nesnenin gerçek kullanımı dışında başka hangi amaçlar için kullanılabileceği hakkında beyin fırtınası yapılmıştır. Olabildiğince çok ve farklı özgün fikir üretmeye çalışmaları istenmiştir. Uçuk kaçık fikirlerin bu çalışmada özellikle önemli olduğu belirtilmiştir.

Makro ölçekli bakış açısı: Bu becerinin gelişimi için Anoloji tekniği kullanılmış ve öğretmen adaylarının çalışma kağıdında verilen bilgilerden anolojiler üretmeleri istenmiştir.

Kısıktıcı Bakış Açısı: Bu becerinin gelişimi için provokasyon tekniği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının provokasyon tekniğini uygulaması ve okulda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engellemek için çözüm önerilerini sunması istenmiştir.

3. Hafta: Redl ve Wattenberg Disiplin Modelinden yola çıkarak yaratıcı problem çözme uygulamalarının yapılması

Uygulamada Geliştirilmesi Amaçlanan Yaratıcı Problem Çözme Becerileri: “Redl ve Wattenberg’e göre grupla mücadele Ederek Disiplin” konusu yaratıcı problem çözme uygulamaları ile birleştirilmiştir. Sınıf Yönetimi dersinin konusu olarak Redl ve Wattenberg’e göre grup davranışına, etkilerine, nedenlerine ve kontrolüne odaklanılmıştır. Öğretmen adaylarının grup içinde ve nasıl farklı davrandıkları tanımlanmıştır. Grup davranışının istenmeyen etkileri ile baş edebilmelerine yardım edebilecek spesifik teknikler incelenmiştir. Ödül ve cezaya

bakış açıları ile istenmeyen davranışlar ile karşılaşan öğretmenlere öneriler sunulmuştur. Modelin eleştirisi yapılmıştır. Yapılan etkinlikler ile öğretmen adaylarında yaratıcı problem çözmeye yönelik olarak “İçeriğini Değiştirmek”, “Yaklaşımında Soyutluk”, “Olguların Fikirlerin Birleştirilmesi”, “Alışıl gelmedik Bakış Açısı” yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple öğretmen adaylarıyla aşağıdaki etkinlikler yapılmıştır.

İçeriğini Değiştirmek, Alışıl gelmedik Bakış Açısı, Olguların Fikirlerin Birleştirilmesi: Diğer kullanımlar, adapte etme, büyütme, değiştirme, küçültme, yerinde kullanma, yeniden düzenleme, tersine çevirme, birleştirme ve kaldırma adımlarını içeren “Değiştir” etkinliği yapılmıştır. Öğretmen adaylarının bir soruna bu adımları sıra ile uygulaması istenmiştir.

Yaklaşımında Soyutluk: Öğretmen adaylarına verilen örnek olay üzerinden, Redl ve Watenberg’e göre problem çözme basamaklarını da kullanarak çözüm üretmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarını daha fazla fikir üretmeye teşvik etmek için olaylara fantastik açıdan bakmaları, hayal etmeleri, -miş gibi davranmalarının önemli olduğu hatırlatılmıştır. Ayrıca algıladıkları hareket ve duydukları ses gibi fiziki olguların da problem çözümlerine katkı sağlayabileceği belirtilmiştir. Gerekli bilgilerin toplanması aşamasında 5N1K tekniğinden faydalanabilecekleri hatırlatılmıştır. Öğretmen adaylarından problem çözümünde ürettikleri fikirleri SWOT analizi ile değerlendirmeleri istenmiştir. Son olarak öğretmen adaylarıyla AEİ (Artı, Eksi, İlginç) Etkinliği yapılmıştır. Öğretmen adaylarına köşelerinde artı, eksi ve ilginç yazan üçgenler dağıtılmış ve problem çözümü ile ilgili ürettikleri fikirlerin “artı” ve “eksi” yönlerini ellerindeki kağıtlara yazmaları istenmiştir. Ne artı ne de eksi kapsamına girmeyen fikirleri ise “ilginç” köşesine yazmaları istenmiştir. Tüm etkinlikler öncesinde kullanılacak yöntem ve teknikler (5N1K, SWOT Analizi, Artı, Eksi, İlginç) ile ilgili öğretmen adaylarına eğitim verilmiştir. Verilen eğitimlerin sunumlarına Ek 14, II. Hafta Ders Planından ulaşılabilir (bkz. s. 266).

4. Hafta: Jones Disiplin Modelinden yola çıkarak yaratıcı problem çözme uygulamaları yapılması

Uygulamada Geliştirilmesi Amaçlanan Yaratıcı Problem Çözme Becerileri: Sınıf yönetiminde Jones modeli ile yaratıcılığın boyutları birleştirilerek yaratıcı problem çözme etkinlikleri yapılmıştır. Sınıf yönetimi dersinin konusu olarak Jones modelinde beden dilinden nasıl faydalanılacağı konusu tartışılmıştır. Öğretmen

adaylarının gösterilen görsellerdeki öğretmen adaylarının beden dillerini okumaları istenmiştir. Güdüleme sistemlerinin neler olduğu incelenmiş ve etkili yardım yoluyla disiplinin nasıl sağlanacağı konuları üzerinde durulmuştur. “Parmak kaldıran öğretmen adaylarına ortalama ne kadar zaman ayrılacağı” problemi ile ilgili çalışılmış ve probleme ilişkin farklı çözüm yolları üretilmiştir. Yaratıcılık becerileri arasında yer alan ve aynı zamanda yaratıcılığın boyutları olarak da adlandırılan akıcılık, esneklik, orijinallik, detaylandırma becerilerinin sınıf yönetiminde Jones modelinden yola çıkılarak problem çözme süreçlerine uygulanması amaçlanmıştır. Jones modeli öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Ardından öğretmen adaylarıyla yaratıcılığın boyutları sunumu paylaşarak akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırmanın neler olduğu açıklanmıştır. Yaratıcı problem çözme adımlarının uygulanması esnasında yaratıcılığın boyutlarına dair etkinlikler yapılmıştır. Yapılan etkinliklerin detaylarına Ek 14, III. Hafta Ders Planından ulaşılabilir (bkz. s. 276).

Akıcılık: Problemin tanınması adımı akıcılık becerisinin gelişimine yönelik “Öğretmen nerede hata yapmıştır?”, “Öğretmenin tepkisinin öğrenciler üzerindeki etkisi ne olabilir?”, “Siz öğretmen olsaydınız ne yapardınız?” sorularına ilişkin öğretmen adaylarının olabildiğince çok fikir yazmaları istenmiştir.

Esneklik: Öğretmen adaylarından yazdıkları fikirleri benzer özellikleri açısından kategorilere ayırmaları istenmiştir. Ardından da gruplara ayrılarak SWOT analizini yapmaları istenmiştir. Problem durumuyla ilgili aşağıdaki soruların cevapları bulunmuştur: “Bu problem neden orada ortaya çıktı? Şu anda etkisi ne? Gelecekte etkisi ne olacak?” Olan ile olması gereken durum arasındaki farkın belirlenmesi, 5N1K formülünü kullanarak belirtilerin ve sebeplerin birbirinden ayrılması, cevaplar tükeninceye kadar neden sorusu sorularak ana sebebin bulunması sağlanmıştır.

Orijinallik: Öğretmen adaylarından problemi tanımlamaları ve probleme uygun orijinal çözüm yolu ya da yolları üretmeleri istenmiştir.

Detaylandırma: Çözüm yollarını geliştirme için öğretmen adaylarının buldukları çözümlere olabildiğince çok ayrıntı eklemeleri istenmiştir. Ardından da en iyi çözüm yolunun seçimi için elde bulunan bütün çözümleri kontrol etmeleri, sorular sormaları, genel hataları bulmaları, bulunan en son çözümden başlayarak geriye doğru düşünmeleri istenmiştir. Son olarak da tek bir çözüm yolu geliştirilerek problem çözülmüştür.

5. Hafta: Kounin Disiplin Modelinde, Osborn Yaratıcı Problem Çözme Modeline Uygun problem üretme ve çözme uygulamaları yapılması

Uygulamada Geliştirilmesi Amaçlanan Yaratıcı Problem Çözme Becerileri: Sınıf yönetiminde Kounin Modeline göre Osborn yaratıcı problem çözme modeline uygun problem üretebilme ve çözebilme etkinlikleri yapılmıştır. Sınıf yönetimi dersinin konusu olarak öğrencinin derse katılımını sağlayacak ve dikkatini çekecek öğretmen davranışlarıyla ilgilenilmiştir. Öğrencilerin derse bağlanmasını sağlayan sınıf yönetimi teknikleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarına önce Kounin Modeli ardından da Osborn'un Yaratıcı Problem Çözme Tekniği tanıtılmıştır. Akıcılık, esneklik, orijinallik, detaylandırma becerilerinin Kounin modeline göre, Osborn yaratıcı problem çözme modelinden yola çıkılarak çözülecek problemler ile geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Akıcılık ve Esneklik: Öğretmen adaylarının Kounin modelinde karşılaştıkları sorunlarını listelemeleri istenmiştir (Akıcılık). Ardından öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunları kategorilere ayırmaları ve bir zihin haritası üzerinde bu kategorileri ve kategoriler ile ilgili fikirleri göstermeleri istenmiştir (Esneklik). Kategoriler ortaya çıkarıldıktan sonra bir kategori seçilerek “Balık Kılçığı” haritasına yerleştirilmiş ve o sorunlara sebep olan nedenleri kılçığın alt tarafına yazmaları istenmiştir.

Detaylandırma: Balık kılçığında belirttikleri kategorilerden bir sorun seçilmiş ve Black (2003)'in Fikir Üretme tekniğinden faydalanılarak öğretmen adaylarının “genişlet, tersine çevir, aç, hayal gücünü kullan, yok et, fikirleri birleştir, yeniden düzenle, uydur veya değiştir, yönlen, avarelik et, fikirlerle oyna, problemi derinlemesine düşün” adımlarını seçtikleri soruna uygulamaları istenmiştir.

Orijinallik: En orijinal olduğu düşünülen fikir seçilmiştir. Fikre eklemeler yapılmış ve fikir yeniden gözden geçirilmiştir. Yapılan etkinliklerin detaylarına Ek 14, IV. Hafta Ders Planından ulaşılabilir (bkz. s. 282).

6. Hafta: Ginot ve Canter Disiplin Yaklaşımlarına Göre Istakoz Tuzağı Modelinin uygulanması

Uygulamada Geliştirilmesi Amaçlanan Yaratıcı Problem Çözme Becerileri: Ginot ve Canter Yaklaşımlarına Göre Istakoz Tuzağı Modelini kullanarak yaratıcı problem çözebilme etkinlikleri yapılmıştır. Sınıf yönetimi dersinin konusu olarak Canter modelinde destekleyici disiplin yaklaşımı üzerinde durulmuştur. Sınıfta

öğrenci ve öğretmenin hakları tartışılmış ve destekleyici disiplini sağlamada atılacak adımlar üzerinde durulmuştur. Ginot modelinde ise uygun iletişim yoluyla disiplinin nasıl sağlanacağı üzerinde durulmuştur. Öğretmenin sınıf iklimini belirleme ve sürdürmedeki öneminden bahsedilmiştir. “Zenginlik ve renkli detaylar, mizahi bakış açısı, duygular, hareket ve ses” yaratıcı düşünme becerileri kullanılarak yaratıcı problem çözmelerine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Istakoz Tuzağı Modelinden faydalanarak verilen probleme bir grubun Ginot, diğer grubun da Canter yaklaşımına göre çözüm üretmesi istenmiştir. Istakoz Tuzağı modelinde yararlı sonuçlar getirebilir çözümlerin (beş ya da altıdan fazla olmaması gerekir çünkü zihin bu sayıdan fazlasını düşünmekte zorlanır) üç seçeneğe kadar indirilerek gerçek alternatiflerin bulunması amaçlanmaktadır. Bu yöntemde önce akla gelen tüm seçenekler yazılır. Ardından bu seçenekler altıya indirilir. Sonraki adımda üçe, ikiye ve tek seçeneğe indirilir. Seçeneklerin üretilmesi esnasında bir önceki hafta işlenen Black’ın “Fikir Üretme Tekniği” kullanılmıştır. Seçeneklerin azaltılması sırasında ise “Neden” sorusunun cevap bulununcaya dek seçeneklere sorulması istenir. Öğretmen adaylarının çözüm önerilerini yazarken zenginlik ve renkli detaylar ilave etmeleri, mizahi bir bakış açısı ile olaylara yaklaşmaları, duyguları ve hareketleri çözüm önerilerinin içine dahil etmeleri istenmiştir. Yapılan etkinliklerin detaylarına Ek 14, V. Hafta Ders Planından ulaşılabilir (bkz. s. 289).

7. Hafta: Gordon Disiplin Modeline Uygun Yaratıcı Problem Çözme uygulamaları yapılması

Uygulamada Geliştirilmesi Amaçlanan Yaratıcı Problem Çözme Becerileri: Gordon Modeline uygun Osborn – Parnes Yaratıcı Problem Çözme Tekniği kullanılarak yaratıcı problem çözme etkinlikleri yapılmıştır. Sınıf yönetimi dersinin konusu olarak ödül ve cezadan neden uzaklaşılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Kontrol etme yetkisinin ne olduğu ve öğretmenlerin neden kontrol etme yetkisinden uzaklaşmaları gerektiği tartışılmıştır. Öğretmen adaylarıyla, “Yaklaşımında soyutluk, açıklık, içeriği değiştirme” düşünme becerilerini kullanarak yaratıcı problem çözmelerine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Gordon Modeline göre; disiplin, sorumluluk ve oto-kontrolü sağlamalı, disiplinde ceza ve ödül kullanılmamalı, öz kontrolü sağlamada öğretmenler “kontrol etme” yetkilerini bırakmalıdır (Charles, 1996). Öğretmen adaylarının Gordon Modeli ve ters çevirme tekniğini kullanarak verilen probleme çözüm üretmeleri istenmiştir.

Yaklaşımında soyutluk ve tersine çevirme becerisi: Tersine çevirme etkinliği uygulanır. Çoğunlukla bir problem, süreç, konu hakkındaki kabullenmeler öyle kesin ve genel görünür ki bunları değiştirmek düşünülemez. Bunlar tersine çevrilerek yaratıcı çözümler bulunabilir. Bunun için öncelikle problem tanımlanır. Problem hakkındaki tüm kabuller listelenir. Listelenen tüm kabullerin tersi yazılır. Tersine çevrilen kabullerden uygulanması mümkün olanlar seçilir. Seçilen yeni yaklaşımlardan, problemi en etkin çözebilecek olan belirlenir. Black'e göre (2003); problemi çözerken ya da basitleştirirken yeni yollar keşfetmek için önündeki adımları yok etmek, uğraşılan problem üzerinde bilinç altını veya sezgilerini çalıştırarak derinlemesine düşünmek gerekir. Hayal gücünün akmasına izin vermek, bırakıp gitmesini sağlamak, fikirleri birleştirmek, fikirleri, olguları problemlere özgün ya da yeni yaklaşımlar bulmak için yeniden düzenlemek; var olan fikirleri yeni bir şey üretmek için değiştirmek, çevirmek; geçmiş, şu an, gelecek, burada, orada herhangi bir yere ya da hiçbir yere gibi farklı durumlara yönelmek fikirlerle oynama evresinde bize yardımcı olabilir. Bunun için ilgileri genişletmek, bakış açısını bilerek tersine çevirmek, mümkün olan sonsuz sayıda fikre kendini açmak, asla "asla" dememek ve her durumda kendini olumluya açmak önemlidir (Black, 2003).

Yaklaşımında soyutluk ve açıklık becerileri: Öğretmen adaylarının Gordon Modeli'ne göre Osborn – Parnes Yaratıcı Problem Çözme Adımlarını izleyerek "Kazan – Kaybet", "Kaybet – Kazan", "Kazan – Kazan" senaryoları üretmeleri istenmiştir. Yapılan etkinliklerin detaylarına Ek 14, VI. Hafta Ders Planından ulaşılabilir (bkz. s. 293).

8. Hafta: Curwin ve Mendler Disiplin Modeline Uygun Yaratıcı Problem Çözme uygulamaları yapılması

Uygulamada Geliştirilmesi Amaçlanan Yaratıcı Problem Çözme Becerileri: "Curwin ve Mendler Modeline Uygun Geşalt Modelini Kullanarak Yaratıcı Problem Çözme" etkinlikleri yapılmıştır. Sınıf yönetimi dersinin konusu olarak kronik istenmeyen davranışlı öğrencilerin özellikleri ve bu öğrenciler üzerinde işe yaramayan disiplin yöntemleri üzerinde durulmuştur. Kronik istenmeyen davranışlara yönelik yaratıcı tepkiler geliştirmek ile ilgili fikir üretilmiştir. Tersine çevirme, esprilerden faydalanma, abartma, paradoksal davranışlar, komik ve saçma bulunan şeylerin listesinin yapılması gibi akıcı, esnek ve orijinal düşünmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. İç Perspektif, fantezi ve geleceğe yönelme

yaratıcı düşünme becerilerinin Curwin ve Mendler Modeline Uygun ve Geştalt Modeliyle yaratıcı problem çözülerek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarına Curwin ve Mendler modeli ile Geştalt Modeli açıklanmıştır. Öğretmen adayları, 3 ya da 4'er kişilik gruplara ayrılmıştır ve onlardan Curwin ve Mendler Modeline uygun Geştalt adımlarını takip ederek çözüm önerileri üretmeleri istenmiştir. Kuluçka aşamasının gerçekleştirilmesi için problem durumu, dersin hemen başında, öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Modelin birinci adımını yani hazırlık adımını dersin başında gerçekleştirmeleri istenmiştir. Hazırlık aşamasında probleme Geştalt modeli ile ilgili sorular sormaları istenmiştir. Yapılan etkinliklerin detaylarına Ek 14, VII. Hafta Ders Planından ulaşılabilir (bkz. s. 297).

9. Hafta: Gelb Süreç Modeli Kullanılarak Öğrenci Motivasyonunun Arttırılmasına Yönelik Yaratıcı Problem Çözme uygulamaları yapılması

Uygulamada Geliştirilmesi Amaçlanan Yaratıcı Problem Çözme Becerileri: Gelb Süreç Modeli Kullanılarak öğrenci motivasyonunun arttırılmasına yönelik yaratıcı problem çözme etkinlikleri yapılmıştır. Sınıf yönetimi dersinin konusu olarak motivasyon sebepleri üzerinde durulmuş ve çeşitli kuramların motivasyon sağlama yöntemleri incelenmiştir. İçsel motivasyonun nasıl arttırılabileceği ve dışsal motivasyonun neler olduğu üzerinde durulmuştur. Bu uygulamada tüm yaratıcı düşünme becerilerinin gözden geçirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarıyla öğrenci motivasyonunun arttırılmasına yönelik neler yapılabileceği ile ilgili ders sunumu paylaşılmıştır. Ardından öğretmen adaylarına Gelb Süreç Modeli açıklanmış ve Gelb Süreç Modelinin adımlarının yer aldığı bilgi kâğıdı dağıtılmıştır. Öğretmen adayları, gruplara ayrılmış bir örnek olay paylaşılmıştır. Bu örnek olayı Gelb Süreç Modelinin adımlarını takip ederek çözmeleri istenmiştir. Çözümlerinde sınıf yönetiminde kullanılan güdüleme modellerinden hangisinin kullanıldığını belirtmeleri de istenmiştir. Yapılan etkinliklerin detaylarına Ek 14, VIII. Hafta Ders Planından ulaşılabilir (bkz. s. 304).

3.4.1.3 Deney Grubu ile Uygulama Sonrası Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın onuncu haftasında deney grubundaki öğretmen adaylarına “Torrance Yaratıcı Düşünme Ölçeği Şekilsel Form B” ve “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları ve İnançları Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın 11. haftasında ise deney grubunda yer alan 6 öğretmen adayı ile araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formu

araştırmacı tarafından okunmuştur. Test ve tutum ölçeği sonuçları SPSS'e yüklenmiş, analizleri yapılarak sonuçlar yorumlanmıştır. Görüşmelerin de analizi ve yorumlamaları yapılmıştır.

3.4.2 Kontrol Grubu ile Yapılan İşlemler

Kontrol grubunda verilen sınıf yönetimi dersleri ile deney grubunda verilen sınıf yönetimi dersleri, sınıf yönetimi bağlamında aynıdır. İki grupta da örnek olaylar üzerinden aynı haftalarda aynı sınıf yönetimi içeriği ile dersler işlenmiştir. Araştırma öncesinde kontrol grubundaki öğretmen adaylarına “Torrance Yaratıcı Düşünme Ölçeği Şekilsel Form A” ve “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları ve İnançları Ölçeği” uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarına, deney grubundaki öğretmen adaylarına paralel şekilde, araştırmanın 1. haftasında, “İstenmeyen Davranışların Kaynağı Olarak Aile, Okul ve Çevre”; 2. haftasında, “Redl ve Wattenberg’e Göre Grupla Mücadele Ederek Disiplin”; 3. Haftasında, “Jones Modeli”; 4. Haftasında, “Kounin Modeli”; 5. haftasında, “Ginot ve Canter Modeli”; 6. haftasında, “Gordon Modeli”; 7. haftasında “Curwin ve Mendler Modeli” 8. haftasında, “Öğrenci Motivasyonunun Arttırılması” çalışmaları yapılmıştır. Araştırma bitiminde ise kontrol grubundaki öğretmen adaylarına “Torrance Yaratıcı Düşünme Ölçeği Şekilsel Form B” ve “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları ve İnançları Ölçeği” uygulanmıştır. Dersler deney grubunda işlenen sıra ile aynı öğretim elemanı tarafından işlenmiştir. Uygulama süresince öğretmen adayları, sınıf yönetiminde karşılarına çıkan konulara farklı bir pencereden yaklaşmışlardır. Her konunun sonunda da öğretmen adaylarından “Jake’in sınıfındaki Kris şöyle davranır: o sessizdir, asla derse engel olmaz ve diğer öğrencilerle çok az kaynaşır. Bir ödevi hemen hemen hiç yapmaz. Sadece buradadır, hemen hemen hiç değerli bir çaba göstermez.” sorununa ilgili konu bakış açısından çözüm bulmaları istenmiştir. Ancak deney grubunda gerçekleştirilen yaratıcı problem çözme ile ilgili özel uygulamalar bu grupla gerçekleştirilmemiştir. Bu nedenle, bu araştırmada kontrol grubu ile yapılan işlemler “Geleneksel Yöntem” olarak ifade edilmektedir.

3.5 Verilerin Analizi

Bu bölümde uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan nicel ve nitel ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt probleminde, yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubundaki öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum, yaratıcı düşünme becerileri alt boyutları (akıcılık, orijinallik, detaylandırma, soyutluk, direnç ve yaratıcı güç kontrol listesi) ve toplam yaratıcılık TYDT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmiştir. Uygulanacak testin belirlenmesi amacıyla deney grubunun ön test puanlarının normalliğine dair uygulanan Shapiro Wilk testinin sonuçları Tablo 3-6’da sunulmuştur.

Tablo 3-6. Deney Grubu Ön Test Puanlarının Normalliğine Dair Uygulanan Shapiro Wilk Testi Sonuçları

	Ön test	İstatistik	df	p
Deney Grubu	Tutum	0,940	31	0,082
	Akıcılık	0,984	31	0,891
	Orijinallik	0,986	31	0,942
	Detaylandırma	0,962	31	0,410
	Soyutluk	0,970	31	0,507
	Direnç	0,964	31	0,368
	Yaratıcı Güç	0,966	31	0,415
	Yaratıcılık	0,936	31	0,065

Shapiro Wilk testi sonucunda, deney grubu öğretmen adaylarının tutum, akıcılık, orijinallik, detaylandırma, soyutluk, direnç, yaratıcı güç ve toplam yaratıcılık ön test puanlarının normal dağıldığı görülmüştür ($p>0,05$).

Uygulanacak testin belirlenmesi amacıyla deney grubunun son test puanlarının normalliğine dair uygulanan Shapiro Wilk testinin sonuçları Tablo 3-7’de sunulmuştur.

Tablo 3-7. Deney Grubu Son Test Puanlarının Normalliğine Dair Uygulanan Shapiro Wilk Testi Sonuçları.

	Son test	İstatistik	df	p
Deney Grubu	Tutum	0,941	31	0,093
	Akıcılık	0,950	31	0,162
	Orijinallik	0,973	31	0,551
	Detaylandırma	0,975	31	0,588
	Soyutluk	0,960	31	0,294
	Direnç	0,983	31	0,901
	Yaratıcı Güç	0,981	31	0,875
	Yaratıcılık	0,943	31	0,117

Shapiro Wilk testi sonucunda, deney grubundaki öğretmen adaylarının tutum, akıcılık, orijinallik, detaylandırma, soyutluk, direnç, yaratıcı güç ve yaratıcılık son test puanlarının normal dağıldığı görülmüştür ($p>0,05$).

Deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanlarının normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Bu yüzden, deney grubu öğretmen adaylarının tutum, akıcılık, orijinallik, detaylandırma, soyutluk, direnç, yaratıcı güç ve yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik bir test olan bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır.

3.5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Verilerin Analizi

Araştırmanın ikinci alt probleminde, geleneksel yöntemle sınıf yönetimi eğitimi yapılan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum, yaratıcı düşünme becerileri alt boyutları (akıcılık, orijinallik, detaylandırma, soyutluk, direnç ve yaratıcı güç kontrol listesi) ve toplam yaratıcılık TYDT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmiştir. Uygulanacak testin belirlenmesi amacıyla kontrol grubunun ön test puanları için uygulanan Shapiro Wilk testinin sonuçları Tablo 3-8’de sunulmuştur.

Tablo 3-8. Kontrol Grubu Ön Test Puanlarının Normalliğine Dair Uygulanan Shapiro Wilk Testi Sonuçları.

	Ön test	İstatistik	df	p
Kontrol Grubu	Tutum	0,844	30	0,000
	Akıcılık	0,967	30	0,152
	Orijinallik	0,929	30	0,031
	Detaylandırma	0,969	30	0,562
	Soyutluk	0,974	30	0,573
	Direnç	0,831	30	0,000
	Yaratıcı Güç	0,968	30	0,512
	Yaratıcılık	0,952	30	0,184

Shapiro Wilk testi sonucunda, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının akıcılık, detaylandırma, soyutluk, yaratıcı güç ve toplam yaratıcılık ön test puanlarının normal dağıldığı ($p>0,05$) görülürken, tutum, orijinallik ve direnç ön test puanlarının normal dağılmadığı ($p<0,05$) tespit edilmiştir.

Uygulanacak testin belirlenmesi amacıyla kontrol grubunun son test puanları için uygulanan Shapiro Wilk testinin sonuçları Tablo 3-9’de sunulmuştur.

Tablo 3-9. Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Normalliğine Dair Uygulanan Shapiro Wilk Testi Sonuçları

	Son test	İstatistik	df	p
Kontrol Grubu	Tutum	0,875	30	0,000
	Akıcılık	0,958	30	0,544
	Orijinallik	0,900	30	0,010
	Detaylandırma	0,984	30	0,880
	Soyutluk	0,975	30	0,764
	Direnç	0,878	30	0,000
	Yaratıcı Güç	0,945	30	0,127
	Yaratıcılık	0,963	30	0,396

Shapiro Wilk testi sonucunda, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının akıcılık, detaylandırma, soyutluk, yaratıcı güç ve toplam yaratıcılık son test puanlarının normal dağıldığı ($p>0,05$) görülürken, tutum, orijinallik ve direnç son test puanlarının normal dağılmadığı ($p<0,05$) tespit edilmiştir.

Kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları için gerçekleştirilen normallik analizleri sonucuna göre, öğretmen adaylarının akıcılık, detaylandırma, soyutluk, yaratıcı güç ve toplam yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik bir test olan bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Tutum, orijinallik ve direnç ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ise parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

3.5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Verilerin Analizi

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubundaki öğretmen adayları ile geleneksel yöntemle sınıf yönetimi eğitimi yapılan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum, yaratıcı düşünme becerileri alt boyutları (akıcılık, orijinallik, detaylandırma, soyutluk, direnç ve yaratıcı güç kontrol listesi) ve toplam yaratıcılık TYDT son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmiştir.

Ön test – son test kontrol gruplu desenlerde deneysel işlemin etkililiğini test etmek için önerilen kovaryans analizi (ANCOVA), kısaca bir araştırmada etkisi sınıranan bağımsız değişkenin dışında bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak isimlendirilen bir başka değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayarak gruplar arası karşılaştırma olanağı veren güçlü bir tekniktir. (Büyüköztürk, 2007) Tek faktörlü kovaryans analizi

gerçekleştirilmeden önce analizin gerektirdiği varsayım olan grup içi varyansların homojenliği varsayımı kontrol edilmiştir. Grup içi varyans homojenliği varsayımı için uygulanan Levene testi sonuçları Tablo 3-10’da sunulmuştur.

Tablo 3-10. Deney ve kontrol grubu homojenlik testi.

	df	F	p
Tutum	1	1,839	,180
	59		
Akıcılık	1	,000	,996
	59		
Orijinallik	1	3,727	,058
	59		
Detaylandırma	1	1,927	,170
	59		
Soyutluk	1	8,043	,006
	59		
Direnç	1	,047	,828
	59		
Yaratıcı Güç	1	,827	,367
	59		
Yaratıcılık	1	1,622	,208
	59		

Levene testi sonucunda, deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının tutum, akıcılık, orijinallik, detaylandırma, direnç, yaratıcı güç ve toplam yaratıcılık puanlarının varyanslarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bir başka deyişle, varyans homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Soyutluk boyutu için ise varyans homojenliği varsayımı sağlanmamıştır ($p<0,05$). Shapiro Wilk Testi sonucuna göre normallik varsayımını da sağlamış olmaları nedeni ile akıcılık, detaylandırma, yaratıcı güç ve toplam yaratıcılık için tek faktörlü kovaryans analizi uygulanmıştır ($p>0,05$). Öte yandan, varyans homojenliği varsayımını sağlamasına rağmen Shapiro Wilk Testi sonucuna göre normallik varsayımını sağlamadıkları için tutum, orijinallik ve direnç boyutları için parametrik olmayan Mann Whitney U testi tercih edilmiştir ($p<0,05$). Ayrıca, soyutluk boyutu için de homojenlik varsayımı sağlanmadığı için parametrik olmayan Mann Whitney U testinin kullanılması tercih edilmiştir ($p<0,05$).

3.5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Verilerin Analizi

Araştırmanın dördüncü alt probleminde yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrasındaki görüşlerinin neler olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın nitel analiz aşamasında verilerden çıkarılan kavramlara göre tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Belirli bir kuramsal temeli olmayan konularda kullanılan bu yöntemde veriler araştırmacı tarafından yapılan tümevarımcı kodlama yöntemi ile işlenir. Araştırma kapsamında tüm veriler satır satır gözden geçirilir, araştırma konusunun çerçevesi içerisinde önemli olanlar saptanır. Birden fazla kodlayıcının olduğu çalışmalarda ortaya çıkan kodların tanımlanması, açıklanması önemlidir. Böylelikle farklı kodlayıcılar verileri kodlarken belirli bir anlam birliği sağlanabilir ve tutarlı bir kodlama yapılabilir. İçerik analizinde birbirlerine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip, anlaşılır biçimde organize edilip, yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu çalışmada da, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarından gönüllük esasına göre üç kız ve üç erkek seçilip, bu kişilere uygulanan eğitim programlarına ilişkin soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşmeler ortalama 5-10 dakika sürmüş, görüşme ortamı olarak öğretmen adaylarının uygun oldukları zaman aralıkları belirlenmiş, görüşmeler sessiz ve rahatsız edilmeyecek odalarda yapılmıştır. Görüşmeler daha sonra yazıya dökülmüştür. Veri analizi sürecinde kullanılan içerik analizi kapsamında en küçük birimleri kodlar, kodlardan yararlanarak kategoriler oluşturulmuştur. Görüşme kapsamında öğretmen adaylarının genel olarak etkinliklerle ilgili görüşleri sorulduğu için içerik analizi sonucunda öğretim sürecine ilişkin durumlar olarak adlandırılan bir tek tema oluşturulmuştur.

3.5.4.1 Nitel verilerin geçerlik ve güvenirlik çalışması

Hazırlanan görüşme formunun geçerliliğini arttırmaya yönelik olarak önce bir öğretmen adayı ile uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada karşılaşılan sorunlar belirlenip gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra uzman görüşüne başvurulmuş ayrıntılı gözden geçirme ve düzeltmeler yapılmış, görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Yine alanında uzman akademisyenlerden destek alınarak görüşme formunun kapsam geçerliliği ile ilgili geri bildirim alınmıştır. Bu şekilde görüşme formunun geçerliliği arttırılmaya çalışılmıştır. İç geçerlilik bulguların anlamlılığı, kendi içinde tutarlılığı, önceden oluşturulan kavramsal çerçeve ve kuramlarla uyumluluğuna bakılarak değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerinden de destek alınarak çalışmanın geçerliliği bu yaklaşımla

sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca iç güvenilirliği sağlamak için görüşmecilerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Doğrudan alıntılar verilirken öğretmen adayları Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır.

İçerik analizinde güvenilirlik, kodlayıcıların ve kodlama kategorilerinin güvenilirliğiyle yakından bağlantılıdır. Kodlayıcıların güvenilirliği farklı kodlayıcıların aynı metni aynı biçimde kodlaması, aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlaması ile ilişkilidir. Kategori ve kodların güvenilirliğinde bunların açık bir biçimde ifade edilmiş olması ve belirsiz kategori ve kodun olmaması önemli bir gerekliliktir (Bilgin, 2014). İçerik analizinde güvenilirliği arttırmak için belirlenen tema, kategori ve kodlar araştırmacı dışında nitel araştırma konusunda yeterli bilgiye sahip iki uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiştir.

Bu yaklaşımla belirlenen tema, kategoriler ve kavramsal kodlarda fikir birliği sağlanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Araştırmada tema ve kategori sayısı az olduğundan kodların uyuşma yüzdesi incelenmiş “Güvenirlik = Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” şeklindeki güvenilirlik formülü esas alınmıştır. Araştırmada güvenilirlik formülünden elde edilen sonuç olarak: üzerinde görüş birliği sağlanan kod 9, üzerinde görüş ayrılığı olan kod sayısı 2, güvenilirlik $9/(9+2) = 0,82$ olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994), 0,70 ve üzeri uyuşma değerinin kabul edilebilir değer olduğunu belirttikleri için, bu araştırma kapsamında toplanan nitel verinin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak için elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubu öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t testinin sonuçları Tablo 4-1’de sunulmuştur. Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, deney grubu öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ön test ve son test puanları anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Buna göre deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonunda tutumlarında anlamlı bir değişme olmadığı söylenebilir.

Tablo 4-1. Deney grubu öğretmen adaylarında sınıf yönetimine yönelik tutum ön test son test puanları karşılaştırılması.

		N	X	SS	t	df	p
Sınıf Yönetimi Tutum	Son test	31	71,48	8,88	1,355	22	0,189
	Ön test	31	68,52	11,21			

Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubu öğretmen adaylarının akıcılık ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t testinin sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur. Tablo 4.2 incelendiğinde, deney grubu öğretmen adaylarının akıcılık ön test ve son test puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Öğretmen adaylarının akıcılık ön test puan ortalaması ($x=85,16$) iken son test puan ortalaması ($x=98,29$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonunda akıcılık puanlarında anlamlı bir yükselme olduğu söylenebilir.

Tablo 4-2. Deney grubu öğretmen adaylarında akıcılık ön test son test puanları karşılaştırılması.

		N	X	SS	t	df	p
Akıcılık	Son test	31	98,29	14,03	-3,868	30	,001
	Ön test	31	85,16	19,14			

Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubu öğretmen adaylarının orijinallik ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t testinin sonuçları Tablo 4.3'te sunulmuştur. Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, deney grubu öğretmen adaylarının orijinallik ön test ve son test puanları anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Öğretmen adaylarının orijinallik ön test puan ortalaması ($x=86,00$) iken son test puan ortalaması ($x= 120,48$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonunda orijinallik puanlarında anlamlı bir yükselme olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4-3. Deney grubu öğretmen adaylarında orijinallik ön test son test puanları karşılaştırılması.

		N	X	SS	t	df	p
Orijinallik	Son test	31	120,48	13,13	-7,749	30	,000
	Ön test	31	86,00	22,30			

Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubu öğretmen adaylarının detaylandırma ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t testinin sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur. Tablo 4.4 incelendiğinde, deney grubu öğretmen adaylarının detaylandırma ön test ve son test puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Öğretmen adaylarının detaylandırma ön test puan ortalaması ($x=113,83$) iken son test puan ortalaması ($x=144,42$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonunda detaylandırma puanlarında anlamlı bir yükselme olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4-4. Deney grubu öğretmen adaylarında detaylandırma ön test ve son test puanları karşılaştırılması.

		N	X	SS	t	df	p
Detaylandırma	Son test	31	144,22	14,95	9,824	30	,000
	Ön test	31	113,83	19,21			

Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubu öğretmen adaylarının soyutluk ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t testinin sonuçları Tablo 4-5’te sunulmuştur. Tablo 4-5 incelendiğinde, deney grubu öğretmen adaylarının soyutluk ön test ve son test puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Öğretmen adaylarının soyutluk ön test puan ortalaması ($\bar{x}=100,48$) iken son test puan ortalaması ($\bar{x}=122,61$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonunda soyutluk puanlarında anlamlı bir yükselme olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4-5. Deney grubu öğretmen adaylarında soyutluk ön test ve son test puanları karşılaştırılması.

		N	X	SS	t	df	p
Soyutluk	Son test	31	122,61	28,51	4,013	30	,000
	Ön test	31	100,48	19,57			

Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubu öğretmen adaylarının direnç ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t testinin sonuçları Tablo 4-6’da sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, deney grubu öğretmen adaylarının erken kapatmaya direnç ön test ve son test puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Öğretmen adaylarının erken kapatmaya direnç ön test puan ortalaması ($\bar{x}=97,64$) iken son test puan ortalaması ($\bar{x}=128,38$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonunda erken kapatmaya direnç puanlarında anlamlı bir yükselme olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4-6. Deney grubu öğretmen adaylarında direnç ön test ve son test puanları karşılaştırılması.

		N	X	SS	t	df	p
Direnç	Son test	31	128,38	21,73	7,088	30	,000
	Ön test	31	97,64	16,93			

Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubu öğretmen adaylarının yaratıcı güç kontrol listesi ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t testinin sonuçları Tablo 4-7’de sunulmuştur. Tablo 4-7’de görüldüğü gibi, deney grubu öğretmen adaylarının yaratıcı güç ön test ve son test puanları anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Öğretmen adaylarının yaratıcı güç ön test puan ortalaması ($x=5,48$) iken son test puan ortalaması ($x=12,32$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonunda yaratıcı güç puanlarında anlamlı bir yükselme olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4-7. Deney grubu öğretmen adaylarında yaratıcı güç kontrol listesi ön test ve son test puanları karşılaştırılması.

		N	X	SS	t	df	p
Yaratıcı güç kontrol listesi	Son test	31	12,32	3,19	9,497	30	,000
	Ön test	31	5,48	2,65			

Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubu öğretmen adaylarının toplam yaratıcılık ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t testinin sonuçları Tablo 4-8’de sunulmuştur. Tablo 4-8’de görüldüğü gibi, deney grubu öğretmen adaylarının yaratıcılık ön test ve son test puanları anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Öğretmen adaylarının yaratıcılık ön test puan ortalaması ($x=54,83$) iken son test puan ortalaması ($x= 93,87$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonunda yaratıcılık puanlarında anlamlı bir yükselme olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4-8. Deney grubu öğretmen adaylarında toplam yaratıcılık ön test ve son test puanları karşılaştırılması.

		N	X	SS	t	df	p
Yaratıcılık	Son test	31	93,87	13,21	7,857	30	0,000
	Ön test	31	54,83	29,73			

4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının tutum ölçekleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Wilcoxon testi sonuçları Tablo 4-9’da sunulmuştur. Tablo 4-9’da görüldüğü gibi kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test ve son test tutum puanları anlamlı fark göstermemektedir ($p>0,05$). Buna göre, kontrol grubu için uygulanan geleneksel eğitimin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutumunda anlamlı bir değişime neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 4-9. Kontrol grubu öğretmen adaylarında sınıf yönetimine yönelik tutum ön test ve son test puanları karşılaştırılması.

TUTUM	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	13	8,54	111,50	-0,157	0,876
Pozitif Sıra	8	15,00	120,00		
Eşit	3				

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının akıcılık ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t testinin sonuçları Tablo 4-10’da sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, kontrol grubu öğretmen adaylarının akıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Öğretmen adaylarının akıcılık ön test puan ortalaması ($x=83,73$) iken son test puan ortalaması ($x= 94,70$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre kontrol grubundaki öğretmen adaylarının aldıkları geleneksel eğitim sonunda akıcılık puanlarında anlamlı bir yükselme olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4-10. Kontrol grubu öğretmen adaylarında akıcılık ön test ve son test puanları karşılaştırılması

		N	X	SS	t	df	p
Akıcılık	Son test	30	94,70	19,89	3,239	29	0,003
	Ön test	30	83,73	17,89			

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının orijinallik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Wilcoxon testi sonuçları Tablo 4-11’de sunulmuştur. Tablo 4-11’de görüldüğü gibi kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test ve son test orijinallik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p>0,05$). Son test puanları ortalaması ön test puanları ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir. Buna göre, kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının aldıkları geleneksel eğitimin orijinallik puanlarında anlamlı bir artışa neden olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4-11. Kontrol grubu öğretmen adaylarında orijinallik ön test ve son test puanları karşılaştırılması

ORJİNALLİK	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	18,14	127,00	-2,170	0,030
Pozitif Sıra	23	14,70	338,00		
Eşit	0				

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının detaylandırma ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t testinin sonuçları Tablo 4-12’te sunulmuştur. Tablo 4-12’de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğretmen adaylarının detaylandırma ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Buna göre, araştırma kapsamında kontrol grubuna uygulanan geleneksel eğitimin katılımcıların detaylandırma becerilerinde anlamlı bir artışa sebep olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4-12. Kontrol grubu öğretmen adaylarında detaylandırma ön test ve son test puanları karşılaştırılması

		N	X	SS	t	df	p
Detaylandırma	Son test	30	101,76	28,84	-1,641	29	0,112

	Ön test	30	110,16	25,96			
--	---------	----	--------	-------	--	--	--

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının soyutluk ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t testinin sonuçları Tablo 4-13'te sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, kontrol grubu öğretmen adaylarının soyutluk ön test ve son test puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Buna göre, araştırma kapsamında kontrol grubuna uygulanan geleneksel eğitimin katılımcıların soyutluk becerilerinde anlamlı bir artışa sebep olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4-13. Kontrol grubu öğretmen adaylarında soyutluk ön test ve son test puanları karşılaştırılması

		N	X	SS	t	df	p
Soyutluk	Son test	30	91,36	36,87	-0,010	29	0,992
	Ön test	30	91,46	38,81			

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının direnç ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Wilcoxon testi sonuçları Tablo 4-14'te sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test ve son test direnç puanları anlamlı fark göstermemektedir ($p>0,05$). Buna göre, araştırma kapsamında kontrol grubuna uygulanan geleneksel eğitimin katılımcıların erken kapatmaya direnç becerilerinde anlamlı bir artışa sebep olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4-14. Kontrol grubu öğretmen adaylarında direnç ön test ve son test puanları karşılaştırılması

DİRENÇ	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	13,33	120,00	-1,891	,059
Pozitif Sıra	19	15,05	286,00		
Eşit	2				

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı güç kontrol listesi ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t testinin sonuçları Tablo 4-15'de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, kontrol grubu öğretmen adaylarının yaratıcı

güç kontrol listesi ön test ve son test puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Öğretmen adaylarının yaratıcı güç kontrol listesi ön test puan ortalaması ($x=7,13$) iken son test puan ortalaması ($x=5,20$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre kontrol grubundaki öğretmen adaylarının aldıkları geleneksel eğitim sonunda yaratıcı güç kontrol listesi puanlarında anlamlı bir düşüş olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4-15. Kontrol grubu öğretmen adaylarında yaratıcı güç kontrol listesi ön test ve son test puanları karşılaştırılması

		N	X	SS	t	df	p
Yaratıcı Güç Kontrol Listesi	Son test	30	5,20	3,84	3,040	29	0,005
	Ön test	30	7,13	2,80			

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yaratıcılık ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımlı örneklem t testinin sonuçları Tablo 4-16’da sunulmuştur. Tablo 4-16 incelendiğinde, kontrol grubu öğretmen adaylarının toplam yaratıcılık ön test ve son test puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Buna göre, araştırma kapsamında kontrol grubuna uygulanan geleneksel eğitimin katılımcıların toplam yaratıcılık becerilerinde anlamlı bir artışa sebep olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4-16. Kontrol grubu öğretmen adaylarında toplam yaratıcılık ön test ve son test puanları karşılaştırılması

		N	X	SS	t	df	p
Yaratıcılık	Son test	30	55,07	32,43	-0,392	29	0,698
	Ön test	30	52,23	32,69			

4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubundaki öğretmen adayları ile geleneksel yöntemle sınıf yönetimi eğitimi yapılan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tutum son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4-17’de sunulmuştur. Tabloda

görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının son test tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p<0,01$). Buna göre yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının tutumlarını geliştirmede kontrol grubundaki öğretime göre daha etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 4-17. Deney ve kontrol grubunun son test tutum puanı karşılaştırması

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	31	33,50	741,00	286,000	0,341
Kontrol	30	29,50	637,00		

Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının akıcılık son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan ANCOVA testi sonuçları Tablo 4-18’de sunulmuştur. Tablo 4-18’de görüldüğü gibi ANCOVA sonuçlarına göre yaratıcı problem çözmeye dayalı öğretim yapılan öğretmen adayları ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının akıcılık boyutunda ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F:0,571$, $p>0,05$).

Tablo 4-18. Deney ve kontrol grubunun son test akıcılık puanı karşılaştırması

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Akıcılık	Ön Test	3556,306	1	3556,306	14,910	0,000
	Grup	136,316	1	136,316	0,571	0,453
	Hata	13834,381	58	238,524		
	Toplam	585924,00	61			

Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının orijinallik son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4-19’da sunulmuştur. Tablo 4-19 da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının son test orijinallik puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p<0,01$). Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının sıra puanları ortalaması (42,06) kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının sıra puanları ortalamasından (19,57) anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Buna göre, yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının orijinallik özelliklerini geliştirmede kontrol grubundaki öğretime göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4-19. Deney ve kontrol grubunun son test orijinallik puanı karşılaştırması

ORJİNALLİK	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	31	42,06	1304,00	122,000	0,000
Kontrol	30	19,57	587,00		

Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının detaylandırma son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan ANCOVA testi sonuçları Tablo 4-20’de sunulmuştur. Tablo 4-20’deki ANCOVA sonuçlarına göre yaratıcı problem çözmeye dayalı öğretim yapılan öğretmen adayları ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının detaylandırma boyutunda ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F:61,558$, $p<0,05$). Buna göre yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi uygulamalarının öğretmen adaylarının detaylandırma özelliklerini geliştirmede kontrol grubunda uygulanan geleneksel eğitime göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4-20. Deney ve kontrol grubunun son test detaylandırma puanı karşılaştırması

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Detaylandırma	Ön Test	7236,155	1	7236,155	17,779	0,000
	Grup	25054,633	1	25054,633	61,558	0,000
	Hata	23606,631	58	407,011		
	Toplam	986370,00	61			

Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının soyutluk son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4-21’de sunulmuştur. Tablo da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının son test soyutluk puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının sıra puanları ortalaması (38,73) kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının sıra puanları ortalamasından (23,02) anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Buna göre, yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının soyutluk özelliklerini geliştirmede kontrol grubundaki eğitime göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4-21. Deney ve kontrol grubunun son test soyutluk puanı karşılaştırması

SOYUTLUK	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	31	38,73	1200,50	225,500	0,001
Kontrol	30	23,02	690,50		

Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının direnç son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4-22’de sunulmuştur. Tablo da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının son test direnç puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının sıra puanları ortalaması (40,26) kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının sıra puanları ortalamasından (21,43) anlamlı bir şekilde yüksektir. Buna göre, yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının erken kapatmaya karşı direnç özelliklerini geliştirmede kontrol grubundaki öğretime göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4-22. Deney ve kontrol grubunun son test direnç kontrol listesi puanı karşılaştırması

DİRENÇ	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	31	40,26	1248,00	178,000	0,000
Kontrol	30	21,43	643,00		

Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı güç boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan ANCOVA testi sonuçları Tablo 4-23’de sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı güç boyutunda ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=97,103$, $p<0,05$). Buna göre yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi uygulamalarının öğretmen adaylarının yaratıcı güç boyutunu geliştirmede kontrol grubundaki öğretime göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4-23. Deney ve kontrol grubunun son test direnç puanı karşılaştırması

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Yaratıcı Güç	Ön Test	44,873	1	44,873	5,326	0,025

	Grup	818,175	1	818,175	97,103	0,003
	Hata	488,701	58	8,426		
	Toplam	6052,00	61			

Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının toplam yaratıcılık son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan ANCOVA testi sonuçları Tablo 4-24'te sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yaratıcılık ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F:39,035$, $p<0,05$). Buna göre yaratıcı problem çözme temelli uygulamaların öğretmen adaylarının yaratıcılığını geliştirmede kontrol grubundaki öğretime göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4-24. Deney ve kontrol grubunun son test toplam yaratıcılık puanı karşılaştırması

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Yaratıcılık	Ön Test	2674,981	1	2674,981	4,691	0,034
	Grup	22256,778	1	22256,778	39,035	0,000
	Hata	33070,369	58	570,179		
	Toplam	399880,00	61			

4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmen adaylarının yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi uygulaması hakkındaki görüşlerine göre oluşturulan kategoriler ve kodlar Tablo 4-25'te sunulmuştur.

Tablo 4-25. Öğretmen adaylarının yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi uygulaması hakkındaki görüşlerine göre oluşturulan kategoriler ve kodlar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	f
Öğretim sürecine ilişkin durumlar	Etkinliklerin özellikleri	Gerçek hayat	1
		Geliştirici	16
		Etkileyici	4
		Farklı/Değişik	1
		Ufuk açıcı	1
	Etkinliklerin Kazandırdıkları	Farkındalık	5
		Yaratıcılık	6
		Düşünme becerisi	2
		Farklı bakış açısı	5
		Problem çözme becerisi	12

		Sınıf yönetimi becerisi	5
--	--	----------------------------	---

Öğretmen adayları uygulanan öğretim programı kapsamındaki etkinliklerin değişik ve etkileyici olduğunu ve gerçek hayatta kendilerine olumlu yönde katkı sunacağını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, öğretmen adayları ağırlıklı olarak etkinliklerin ufuk açıcı olduğunu, etkinlikler kapsamında yeni bilgiler öğrendiklerini ve bu bilgilerin onları geliştirdiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının bu düşüncelerine ilişkin ifadeleri yer almaktadır.

Değişik etkinliklerdi. Daha önce böyle etkinliklere hiç rastlamamıştım. Özellikle resim çizme etkinlikleri beni çok etkiledi. Onun dışında problem çözmeye yönelik olan etkinlikler farklı aşamalar daha önce rastlamadığım şeylerdi. Bu yüzden gerçek hayatta etkili olacağını düşünüyorum. (Ö4, s.2)

Benim de yaratıcı problem çözme etkinliklerinde dikkatimi çeken şey ilerde kullanacağımız materyalleri geliştirme açısından da ufkumuzu açtığını düşünüyorum. Ders anlatımında da öyle. Ayrıca bu sorun çözme aşamalarını uygulayabilmek zordu aslında benim için. İlk başta gerçekten zorlandım buna nasıl fikir üretebilirim acaba diye ama zamanla geliştiğini gördüğüm için hoşuma gitti sonradan. Size çok teşekkür ederim. (Ö5, s.10)

Öğretmen adayları etkinliklerin kendilerine birçok fayda sağladığını ve bu faydalardan birinin de kazandıkları farkındalık olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri yanıtlar birlikte değerlendirildiğinde, uygulanan eğitim öncesinde bazı konularda oldukça yüzeysel düşündükleri fakat eğitim sonrasında bu konularda farkındalıklarının arttığı anlaşılmaktadır. Aşağıda bir katılımcının bu konudaki görüşlerine yer verilmiştir.

Dersten önce bunların hiçbirini bilmiyorduk. Kendi yöntemlerimizle, mesela öğrenci ödevini yapmadıysa kendi yöntemlerimizle ya da bizim öğretmenimiz bize ne yaptıysa biz de onlardan yola çıkarak öğrenciler karşı bir tutum sergilerdik. Sınıf yönetimi dersinde işlediğimiz kuramlar ve sizin derste yaptığınız etkinlerden yola çıkarak olaylara daha farklı çözüm önerileri üretebiliriz. Dersi almadan önce bu şekilde davranmazdık. En azından bizde bir bilinç ve farkındalık oldu. (Ö6, s.8)

Öğretmen adayları araştırma kapsamında uygulanan etkinliklerin kendilerini yaratıcı olma konusunda zorladığını ve etkinliklerin sonuna doğru yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılık becerilerini geliştirdiklerini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, uygulanan etkinliklerin düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve problem durumlarına farklı bir

açıdan bakmayı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu düşüncelerine ilişkin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Ben de bu etkinliklerin bize çok şey kattığını düşünüyorum. Yaratıcı düşünmemizi geliştirdiğini düşünüyorum. Aslında ilk başta biraz saçma gelmişti bana ama bu seferki çizimlerimde fark ettim, değişiklikler gördüm. Benim için faydalı olduğunu düşünüyorum. Bir de SWOT analizini öğrendik. Onun da bize ilerde yarar sağlayacağını düşünüyorum. (Ö5, s.2)

Ben düşünüyorum. Şöyle söyleyeyim ilk başta ilk geldiğiniz hafta verdiğiniz etkinliklerde pek bir şeyler çıkartamazken sonraki etkinliklerde daha yaratıcı olduğumu düşünüyorum. Olaylara farklı açılardan bakmayı, bakmakla görmek arasında farkı bulduğumu düşünüyorum. Tamamen değil ama kısmen veya yarı yarıya %50 beni geliştirdiğine inanıyorum. (Ö3, s.3)

Öğretmen adaylarının deney grubuna uygulanan yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitiminin problem çözme ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiğini ve elde ettikleri bu becerilerin öğretmenlik yaparken karşılaştıkları sorunları çözmeye onlara yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

Yaratıcı problem çözme ile ilgili çizimler bana şunu öğretti: yetişkinlerde yaratıcılığın sınırlandığını gördüm. Bu etkinlikler çocuklara yapılmış olsaydı onlar doğru mu yanlış mı düşünmüyorlar ama biz olur mu olmaz mı, belli kurallara, belli kalıplara uydurmaya çalışıyoruz, çizemiyoruz bu yüzden. Ama çocuklarda bu yok. O yüzden yaratıcı düşünme ile ilgili çalışmaların çok daha küçük yaşlarda başlanması gerektiğini düşünüyorum. Yetişkinlerin kalıplar içinde düşündüğünü düşünüyorum. Sabit fikirli. Japonya'da anaokulu çocuklarına bazı fikirler veriliyormuş ve bunları çizmeleri isteniyormuş. Uçuk kaçık fikirler. O yüzden bunun ilköğretime daha küçük seviyelere indirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu sebeple bu etkinlikler bana çok katkı sağladı. En azından kendi açımdan bir şeyleri fark etmeme sebep oldu. Problem çözme uygulamalarında ilk başta çok zorlanıyorduk, en fazla bir iki cümle çıkıyordu ancak şimdi çok rahat fikir üretebiliyoruz. (Ö6, s.10)

Evet hocam. İlk soruda da söylemiştim. Bence etkili olacağını düşünüyorum. Biz de sınıfta pek çok problemle karşılaşacağız. Yaptığımız etkinlikler bu problemlere değişik açılardan bakmamızı sağlayacak. Bunun yaratıcı çizimlerle de ilgisi olduğunu düşünüyorum. En uç noktadan, farklı bakış açılarından, probleme arkadan, yandan birçok açıdan bakmamızı sağladı. O yüzden sınıf yönetiminde işimize yarayacağını düşünüyorum. (Ö4, s.5)

5. TARTIŞMA

5.1 Birinci Alt Problem: Deney Grubuna Ait Bulguların

Tartışması

Araştırma sonucunda, yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitimi uygulamasının yapıldığı deney grubu öğretmen adaylarının ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu sonuç, yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitiminin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutumunu değiştirmede etkili olmadığını düşündürmektedir. Bu bulguya benzer şekilde Akçaoğlu (2017) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutumlarının ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ve sınıf yönetimi dersi içeriğinin tutumları değiştirmede tek başına yeterli olmadığını bulmuştur.

Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gördükleri sınıf içerisinde yaşanan problemleri yönetmek konusunda henüz gerçek bir tecrübe edinmemiş olmakla birlikte genel olarak sınıf yönetimine karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bu sonuç, alanyazındaki öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ve bu nedenle de sınıf yönetimi konusunda çoğunlukla kendilerini yeterli gördüklerini rapor eden çalışmaları (Celep, 2002; Ekici, 2008; Savran ve Çakıroğlu, 2007) destekler niteliktedir. Celep (2002), öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda iyimser ve insancıl görüşlere sahip olabileceğini ancak henüz gerçek anlamda bir öğretmenlik deneyimi yaşamadıkları için sınıf yönetimine karşı düşünce ve tutumlarının eğitim sürecinde değişme olasılığının düşük olabileceğini belirtmektedir. İpek ve Balay (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının sınıf içerisindeki istenmeyen davranışlara yönelik tercih ettikleri davranış şekillerinin sınıf yönetimi dersini görenler ve görmeyenler arasında farklılaştığı ve sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının geleneksel yöntemlerden ziyade demokratik yöntemlere yöneldiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, sınıf yönetimi dersinin sınıf yönetiminde disiplinin sağlanması açısından olumlu bir etkiye sahip olduğunun göstergesidir. Pannels (2010), tarafından yapılan bir çalışmada ise yaratıcı problem çözme temelli eğitim uygulamasının sınıf yönetimi üzerinde etkili olabilmesi için öğretmenlerin edindikleri yaratıcılık becerilerini sınıf yönetimi ile birleştirebilmeleri gerektiğini ve bunun için zaman ve

ek eğitimlere ihtiyaç duyulabileceğini ortaya koymuştur. Bu araştırmalar göz önüne alındığında deney grubuna uygulanan yaratıcı problem çözme etkinliklerinin sınıf içerisinde disiplini sağlamada yaratıcı çözümler kullanılması açısından olumlu bir fark yaratacağını da düşündürmektedir. Ancak yaratıcılığın gelişimi uzun zaman alan süren bir süreçtir. Tecrübenin de kullanılan disiplin modelleri üzerindeki etkisi göz önüne alındığında (Ünal ve Ünal, 2009) yaratıcı problem çözme etkinliklerinin öğretmen eğitiminin ilk yılından itibaren tüm eğitim programı sürecinde uygulanmasının, ileriye dönük olarak sınıf yönetiminde karşılaşılan problemlerde yaratıcılığın kullanılması ve sınıf yönetimine karşı olumlu bir tutum geliştirilmesi açısından pozitif bir etki oluşturabilir.

Sınıf yönetimi çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve sınıf yönetimi yetkinliği, yaratıcı problem çözme dışında birçok farklı beceriye sahip olmayı da gerektirmektedir. Alanyazında yer alan araştırmalar (Doğan, 2020; Erdoğan, 2019; Kansızoğlu ve Şama, 2015; Kendirci, 2019) öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarının tek bir değişkenden etkilenmediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle sadece tek bir beceriye odaklanan bir yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitimi uygulaması öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarını değiştirmek konusunda yetersiz kalmış olabilir. Bu çalışmada yapılan yaratıcı problem çözme uygulamalarının 8 hafta ve haftada iki ders saati ile sınırlı olması da öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutumlarının değişmesinde yetersiz kalmış olabilir. Bu nedenle, programın süresinin artırılması ve tüm öğretmen eğitimi sürecine yayılması öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve bakış açısında farklılık yaratabileceği söylenebilir.

Araştırma sonucunda, deney grubu öğretmen adaylarının akıcılık ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Uygulanan yaratıcı problem uygulamalarının kapsamında farklı haftalarda uygulanan “dokuz nokta problemleri”, “beyin fırtınası”, “Kris çalışmıyor” gibi yaratıcı problem çözme becerilerinden akıcılık boyutunu geliştirecek etkinliklerin bulunması, akıcılık puanlarındaki anlamlı artışın sebebi olarak görülebilir. Bu etkinlikler kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlerin olası hatalarına yönelik tartışma yapması, öğretmenin karşılaşılan problemlere daha etkili bir çözüm bulmak için neler yapabileceğine ilişkin fikirler üretmesi ve problemlerin çözümünde farklı araç ve gereçlerin kullanılmasına yönelik beyin fırtınası yapması akıcılık puanlarındaki pozitif yönlü değişimi açıklayacak uygulamalar olarak görülmektedir. Akıcılık;

hemen çözüm bulma ve çok fazla sayıda fikir üretmek anlamına gelmektedir (Koçoğlu ve Köymen, 2003). Akıcılık becerisi kullanıldığında kısa süre içinde mevcut sorunları gidermeye yönelik mümkün olan en fazla fikre ulaşılmaya çalışılması ve en mantıklısının tercih edilmesi sağlanabilir (Guilford, 1950). Öğretmenlerin yetkinliklerinin artırılması ve sınıf içerisindeki problemlerin çözümlerinde daha etkili olabilmeleri açısından yaratıcı problem çözme uygulamalarının öğretmen adaylarının akıcılık boyutundaki puanlarını arttırması, öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi anlamında önemli bir göstergedir. Bu bulgu alanyazında yaratıcılığı ve yaratıcı problem çözme destekleyici kapsamda oluşturulmuş öğretim programlarının akıcılık puanlarını pozitif yönde etkilediğini gösteren çalışmaları (Cheung, 2010; Sevgen, 2016; Tok ve Sevinç, 2012) da desteklemektedir. Örneğin Cheung (2010), Sevgen (2016) ve Tok ve Sevinç (2012) tarafından geliştirilen öğretim programlarının akıcılık üzerindeki etkisi Torrance Yaratıcılık Şekilsel Testi kullanılarak incelenmiş ve benzer şekilde deney grubunun akıcılık puanlarının eğitim öncesine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu raporlamışlardır.

Araştırma sonucunda, deney grubu öğretmen adaylarının orijinallik ön test ve son test puanlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan yaratıcı problem çözme uygulamalarının amaçlarından biri de öğretmen adaylarında yaratıcılığın orijinallik boyutunun geliştirilmesidir. Araştırmanın sonucunda deney grubunun orijinallik son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek çıktığı görülmüştür. Programda kullanılan, Jones ve Kounin Disiplin Modelleri ve Osborn'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli kapsamında farklı haftalarda yapılan yaratıcı problem çözme uygulamaları, yaratıcılığın orijinallik alt boyutunu geliştirmeyi hedeflemektedir. Araştırma sonucunda deney grubunun orijinallik puanlarında görülen artış, kullanılan bu yaratıcı problem çözme uygulamalarının, öğretmenlerin yaratıcılıklarının orijinallik boyutunu geliştirebileceğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Buna göre, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştiren modellerin yaratıcı problem çözme uygulamaları ile desteklenmesi durumunda problem çözme becerileri ile birlikte yaratıcılığın orijinallik boyutunu da geliştirebileceği söylenebilir. Problem çözme ile yaratıcılık arasında özellikle de yaratıcılığın orijinallik boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu alanyazında yapılan çalışmalarla da ortaya konmuştur (Aktamış ve Hiğde, 2016; Sezgin, 2019;

Sonmaz, 2002). Alanyazın incelendiğinde, yaratıcılık ve problem çözme uygulamaları ile oluşturulan yaratıcı düşünme etkinliklerini içeren eğitim programlarının, yaratıcılığın orijinallik alt boyutu puanlarında anlamlı bir artışa neden olduğu çalışmalara rastlanmaktadır (Chew ve Eau, 2017; Sezgin, 2019; Sözer ve Çapan, 2014; Tok ve Sevinç, 2012). Tok ve Sevinç (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları ile yapılan problem çözmeye dayalı uygulamalarla desteklenen yaratıcı düşünme becerileri eğitimi sonunda orijinallik boyutunda anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Pannells (2010), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada yaratıcı problem çözme etkinliklerini içeren sınıf yönetimi eğitimi uyguladığı deney grubunun orijinallik puanlarının eğitim sonunda yükseldiğini bulmuştur.

Araştırma sonucunda, deney grubu öğretmen adaylarının yaratıcılığın detaylandırma alt boyutu son test puanlarında, ön test puanlarına göre artış olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının sınıf yöntemi konusunda problemlere çözümler bulmalarına yönelik uygulanan yaratıcı problem çözme etkinliklerinin (Örneğin Jones modeli ile ilgili etkinlikler) detaylandırma konusunda yaratıcılığını olumlu etkilemiş olabilir. Özellikle Jones modeli kapsamında yapılan uygulamada öğretmen adaylarından probleme yönelik çözümlerinin her aşamasını ayrı ayrı detaylandırmaları istenmiş ve buna ek olarak öğretmen adayları, Ek 14'te IV. Hafta ders planında açıklanan Black'in fikir üretme tekniğinde yer alan adımları kullanarak probleme ve çözümlere yönelik tüm aşamaları ayrıntıları ile detaylandırmışlardır. Bu uygulamalar, öğretmen adaylarının detaylandırma özelliklerinde pozitif gelişim görülmesinin nedeni olarak ifade edilebilir. Alanyazında da benzer bulgulara ulaşılmış olarak örnek çalışma (Şekerci vd., 2018) bulunmaktadır. Şekerci vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada hem toplam yaratıcılık puanı açısından hem de detaylandırma boyutunda son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Alanyazında farklı bulguların elde edildiği çalışmalar (Çolakoğlu, 2018; Karaca, 2017) olduğu da görülmektedir. Bu bağlamda, yaratıcı problem çözmeyi geliştirici eğitim içeriklerinin hazırlanmasında detaylandırma alt boyutunun geliştirilmesine yönelik tasarlanacak etkinliklerin, bu çalışmada bulunan sonuçların değerlendirilerek, detaylandırma alt boyutunun geliştirilmesini sağlamak açısından faydalı olacaktır.

Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının soyutluk puanlarının anlamlı bir artış gösterdiğinin tespit edilmesi, uygulanan

eğitimin öğretmen adaylarının soyut düşünme becerisini geliştirdiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Özellikle, Ginot ve Canter yaklaşımlarına göre İstakoz Tuzağı Modelini (Ek-14, V. hafta ders planı) kullanarak yapılan yaratıcı problem çözme etkinliklerinin öğretmen adaylarının soyutluk özelliklerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir. Eğitim sürecinde kullanılan 5N1K gibi teknikler öğretmen adaylarının soyutluk puanında artışa neden olmuş olabilir. Fisher (2005), Sternberg ve Swerling (2002)'nin belirttiği gibi düşünme temelli ve sorgulamaya dayalı uygulamalar düşünme becerilerini geliştirir. Etkinliklerde kullanılan SWOT ve 5N1K teknikleri ise problemin nedenlerinin ve bulunan çözümlerin güçlü ve zayıf yanları ile oluşturacağı fırsat ve tehditleri sorgulayarak sonuca ulaşmayı sağlayan düşünme temelli teknikler olduğundan soyutluk özelliğinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir (Hill ve Westbrook, 1997). Benzer şekilde öğretmen adaylarından farklı problemlere Gordon Modeli'ne göre Osborn – Parnes Yaratıcı Problem Çözme Adımlarını izleyerek “Kazan – Kaybet”, “Kaybet – Kazan”, “Kazan – Kazan” senaryoları (Ek-14, VI. hafta ders planı) üretmelerinin istenmesinin de yine öğretmen adaylarının soyutluk özelliğinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Eğitim programları ile yaratıcılığın soyutluk boyutunun geliştirilebildiğine yönelik çalışmalar alanyazında da mevcuttur (Sezgin, 2019). Keleşoğlu (2017)'nin, yaratıcılığı destekleyici etkinliklerle tasarlanan bir öğretim programının öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında elde edilen sonuç yaratıcı düşünmenin soyutluk alt boyutunun geliştirebileceğinin bir göstergesi olduğundan bu çalışmada elde edilen sonuç ile benzer niteliktedir.

Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğretmen adaylarının erken kapatmaya direnç puanlarında anlamlı bir yükselme olduğunun tespit edilmesi, uygulanan eğitimin öğretmen adaylarının erken kapatmaya karşı direnç özelliğini geliştirdiğini göstermektedir. Genel olarak yaratıcılığı düşük bireyler, mevcut bilgiyi göz önüne almadan mümkün olabilecek en kısa yoldan sonuca ulaşma eğiliminde olduğundan bu durum erken kapamaya neden olmaktadır (Cansız, 2015). Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmadan elde edilen bulgulara benzer şekilde, Cansız (2015) tarafından yapılan araştırmanın, erken kapanmaya direnç becerilerini artırmada etkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte farklı bulguların elde edildiği çalışmalar (Yavuz ve Yavuz, 2016) olduğu da görülmektedir. Bu

doğrultuda, eğitim şekli ve uygulanan teknikler ile erken kapamaya direnç özelliğinin artış durumu arasında paralellik olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda, deney grubu öğretmen adaylarının yaratıcı güç kontrol listesi (duygusal dışavurum, hikâyeyi ifade edebilme, hareket veya faaliyet, başlıkların ifade gücü, tamamlanmamış şekillerin sentezi, çizgilerin sentezi, olağan dışı görselleştirme, içsel görselleştirme, sınırları uzatma veya geçme, mizah, hayal gücünün zenginliği, hayal gücünün renkliliği, hayal gücü) puanlarında anlamlı bir yükselme olması uygulanan yaratıcı problem çözme etkinliklerinin eğitimin öğretmen adaylarının yaratıcı güç kontrol listesinde bulunan özelliklerini geliştirdiği söylenebilir. Bu durum uygulanan eğitimin yaratıcı güç kontrol listesinde yer alan becerileri olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer nitelikte bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin Hızır (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışma da yaratıcı güç kontrol listesinde bulunan becerilerde son testte anlamlı şekilde yükselme görülmüştür. Bu açıdan uygun eğitim programları ile yaratıcı güç kontrol listesindeki becerilerin geliştirilmesinin sağlanabileceği söylenebilir.

Araştırma sonucunda, deney grubu öğretmen adaylarının toplam yaratıcılık ön test ve son test puanlarında anlamlı bir yükselme olduğu görülmüştür. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test sonuçlarında yaratıcılığın her bir alt boyutunda anlamlı bir artış gözlemlendiği için, uygulama sonunda toplam yaratıcılık puanlarının da yükselmesi beklenen bir durumdur. Buna göre, uygulanan eğitimin öğretmen adaylarının yaratıcılık becerilerine olumlu bir katkı sağladığı ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen bulgulara benzer nitelikte bulgulara ulaşılan çalışmaların (Cansız, 2015; Çakır vd., 2019; Karataş ve Yılmaz, 2019; Ömeroğlu, 1990; Ömeroğlu ve Dere, 2018; Pannells, 2010; Sungur, 1988; Tok ve Sevinç, 2012) bulunduğu görülmektedir. Örneğin Tok ve Sevinç (2012) tarafından yapılan çalışmada, yaratıcılığın birçok alt boyutunda ve toplam yaratıcılık puanında eğitim grubu lehine anlamlı derecede farklılık görülmüştür. Benzer şekilde Pannells (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının yaratıcı problem çözme becerilerinde anlamlı bir yükselme olduğu görülmüştür. Alanyazında yer alan bu ve benzeri çalışmalar ve yapmış olduğumuz çalışmanın sonuçları yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yer aldığı öğretim programlarının öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme ve yaratıcılığın alt boyutlarına yönelik becerilerin geliştirilmesinde faydalı olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan Pannels (2010), araştırmasında sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi açısından uygulanan yaratıcı problem çözme etkinliklerinin anlamlı bir etkiye sahip olmamasını yaratıcılık becerilerinin sınıf yönetimi becerilerine dönüştürülebilmesi için zaman ve ek eğitimler gerekliliği ile açıklamıştır. Yaratıcılığın gelişimi zaman almaktadır. Edinilen yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerilerinin alışkanlık ve davranışa dönüşerek sınıf yönetimi gibi becerilere etki etmesi de zaman alacaktır. Ancak yaşın yaratıcılığın gelişimini etkileyen unsurlardan biri olduğu dikkate alındığında (Yeşilyurt; 2020) öğretmen adaylarının eğitimlerinin alt kademelerinden itibaren yaratıcı problem çözme etkinlikleri ile desteklenmeleri faydalı olacaktır. Türkçe öğretmen adaylarının da dil öğretimi ile ilgili çalışmalar yaptıkları göz önünde bulundurulduğunda ise yaratıcı problem çözme becerisini derslerinde kullanmaları durumunda öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini de katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak yaratıcı düşünme etkinlikleri ile uygulanan sınıf yönetimi dersinin deney grubunda yer alan Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcılık ve yaratıcılık alt boyutları puanlarının tamamında anlamlı ve pozitif yönlü bir değişime neden olduğu görülmüştür. Türkçe dersi; dil beceri ve yeterliliklerinin geliştirilmesi, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişim ile mesleki beceriler edinmenin ön şartı olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle de Türkçe öğretiminde temel alınan becerilerden en önemlisi yaratıcı düşünme becerileridir. Öğrencilerin okudukları metinleri anlayabilmesi, bu metinler üzerine orijinal fikirler üretebilmesi için hayal güçlerini etkin olarak kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu da yaratıcılıklarının gelişimi ile mümkün olacaktır. Türkçe eğitiminin yaratıcı bakış açısı ile verilebilmesi için de bu alandaki öğretmenlerin de yaratıcılık becerilerine sahip olması gerekmektedir. Temizkalp (2010), farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini karşılaştırmış ve Türkçe öğretmen adaylarının fen ve matematik alanlarında okuyan öğretmen adaylarına göre yaratıcılık puanlarının düşük olduğunu bulmuştur. Temizkalp (2010) bu durumu, fen ve matematik alanı eğitimlerinde bu bölümlerin doğası gereği yaratıcılık içeren etkinliklerin bulunmasına Türkçe ve sosyal bölümlerde ise verilen eğitimlerin yaratıcılık açısından yeterli materyale sahip olmamasına bağlamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin hem alan bilgilerinin geliştirilmesi hem de yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesi açısından öğretmen yetiştirme

programlarının içeriğinde yaratıcı problem çözme uygulamalarının yer alması faydalı olacaktır.

5.2 İkinci Alt Problem: Kontrol Grubuna Ait Bulguların Tartışması

Araştırma sonucunda, kontrol grubu öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ön test ve son test puanlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum, geleneksel eğitim yönteminin sınıf yönetimi tutum puanlarında bir değişime sebep olmadığı anlamına gelmektedir. Bu sonuç geleneksel sınıf yönetimi eğitim programının içeriğinin sınıf yönetimi tutumlarının geliştirilmesinde yeterli etkiye sahip olmadığının göstergesi olabileceği gibi bu durum, sınıf yönetimine yönelik tutumun farklı değişkenlerden etkilenmesinden de kaynaklanabilir. Alanyazında yer alan çalışmalarda (Ladner, 2009; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Savran ve Çakıroğlu, 2007; Ünal ve Ünal, 2009; Yılmaz, 2009) da daha önce belirtildiği üzere sınıf yönetimine yönelik tutumun farklı unsurlardan etkilendiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu nedenle de geleneksel sınıf yönetimi eğitimi öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarını değiştirmede tek başına yeterli olamamaktadır. Akçaoğlu'nun araştırmasında da geleneksel sınıf yönetimi eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarını değiştirmede görülmemiştir. Her ne kadar uygulanan eğitimler farklı olsa da iki çalışmada da kontrol gruplarında bulunan katılımcıların sınıf yönetimine yönelik tutumunda bir değişiklik olmamıştır. Diğer taraftan öğretmen adaylarının gerçek bir sınıf deneyimine sahip olmaması da kendilerini sınıf yönetimi açısından yeterli görmelerinin sebebi olabilir.

Kontrol grubu öğretmen adaylarının akıcılık ön test ve son test puanlarındaki anlamlı farklılık nedeniyle aldıkları geleneksel eğitim sonunda akıcılık puanlarında anlamlı bir yükselme olduğu ifade edilebilir. Bu sonuç geleneksel eğitimin akıcılığı olumlu yönde etkilediği çıkarımı ile ilişkilendirilebilir. Kontrol grubuna verilen eğitimin içeriğinde de “Kris Çalışmıyor” problemine yönelik çözüm önerilerinin incelenmesi öğretmen adaylarının akıcılık özelliğinin gelişimine yardımcı olmuş olabilir. Ancak öğretmen adaylarının akıcılık özelliğinin gelişmesinin birçok farklı nedeni de olabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle alanyazında yer alan farklı çalışmalarda da ifade edildiği gibi akıcılığın doğasından kaynaklanan sebepler, öğretmenin etkisi, uygulanan öğretim programın etkisi veya öğretmen adaylarının özellikleri olarak sıralanabilir (Altıntaş, 2014; Başaran 2008;

Temizkalp, 2010). Benzer şekilde Altıntaş (2014) tarafından yapılan çalışmada eğitim içeriğinde özellikle akıcılık becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yer almamasına rağmen akıcılık becerisinin artabileceğini göstermiştir. Torrance (1962)'ın belirttiği gibi akıcılık, bireyin belleğinde yer alan bilgilere gerekli durumlarda hızlı bir şekilde erişip kullanabilmesidir. Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının da bilgilerinin yeni olması, bu bilgileri kullanma becerilerinin de yüksek olmasına neden olmuş olabilir. Karaçelik (2009) öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmeye yönelik beceri düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öğretmen adaylarının akıcılık puanlarının öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu, öğretmen adaylarının yaratıcı fikir üretmekte daha başarılı olduğunu görmüştür.

Kontrol grubu öğretmen adaylarının orijinallik ön test ve son test puanlarında görülen anlamlı fark geleneksel eğitimin katılımcıların orijinallik becerilerine katkı sağlama bakımından başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubuna verilen eğitimin içeriğinde özellikle orijinallik özelliğini geliştirmeye yönelik bir içerik olmamasına rağmen öğretmen adaylarının orijinallik becerisinin gelişmesi, öğretmen adaylarının henüz gerçek bir sınıf deneyimi yaşamamalarından dolayı karşılaştıkları problemleri belirli bir alışkanlık ve önyargı olmaksızın, mevcut kalıplara takılmadan objektif olarak dışarıdan bir gözlemci gibi değerlendirdiklerinden orijinal çözümler üretebilmiş olabilirler. Öğrenme sürecinin ve uygulama modellerinin belirli kalıplarla sınırlandırılması ve rutinde yaşanan sorunlarla baş edilmesinde kazanılan alışkanlıklar öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesini engelleyen en önemli etkenlerden biridir (Rıza, 2004). Diğer taraftan geleneksel eğitim programının içerisinde yer alan disiplin sorunlarına alternatif çözümler üretmeye yönelik uygulamalar da orijinallik becerisinin gelişmesine katkı sağlamış olabilir. Köktaş, (2003)'da bu bulguyu doğrular nitelikte, istenmeyen davranışlara farklı bakış açıları ile çözüm bulmaya yönelik uygulamaların orijinallik özelliklerini geliştirebildiğini belirtmiştir. Karaçelik (2009) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmen adaylarının orijinallik puanlarının öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde benzer şekilde eğitim uygulamalarında kontrol grubu katılımcılarının orijinallik puanlarının farklılaştığı bulgulara (Avcu, 2014) ulaşılması, eğitim içeriğinde orijinallik alt boyutunu geliştirici bir içerik yer almamasına rağmen orijinallik puanının artabileceğini göstermektedir.

Araştırma sonucunda, kontrol grubu öğretmen adaylarının detaylandırma ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, geleneksel sınıf yönetimi eğitim programının yaratıcılığın detaylandırma alt boyutu üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını göstermektedir. Geleneksel eğitim programı içerisinde yaratıcılığı ve yaratıcı problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar bulunmamaktadır. Yaratıcılığın detaylandırma alt boyutunun geliştirilmesi ise ancak yaratıcı düşünmeyi destekleyici etkinliklerle gerçekleşmektedir (Karaca, 2017; Şekerci vd., 2018). Kontrol grubuna uygulanan eğitimin detaylandırma boyutunu geliştirici öğeler içermiyor olması da elde edilen bulguyu açıklamaktadır.

Araştırma sonucuna göre, kontrol grubu öğretmen adaylarının soyutluk ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Geleneksel sınıf yönetimi eğitim programının yaratıcılığın soyutluk alt boyutunu geliştirmeye yönelik bir katkı sağlamadığı görülmektedir. Geleneksel eğitim programı içerisinde yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerisinin alt boyutlarından biri olan soyutluk becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar yer almamaktadır. Bu da araştırma sonucunda ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Yaratıcılığın soyutluk alt boyutunun geliştirilmesi ancak yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine yönelik hazırlanmış özel etkinlikler ile gerçekleşmektedir (Kaplan ve Parsa, 2016).

Erken kapatmaya karşı direnç ön test ve son test puanlarında kontrol grubu öğretmen adaylarının aldığı sonuçlarda anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Yaratıcılık becerisi düşük olan bireyler, genel olarak mevcut bilgiyi göz önüne almadan mümkün olabilecek en kısa yoldan sonuca ulaşma eğilimindedir. Bu da onların geleneksel yöntemlere yönelmesine neden olmakta ve yaratıcılıkları önünde engel teşkil etmektedir. Bu alt boyutun geliştirilebilmesi için bireyi mevcut kalıpların dışında düşünmeye zorlayıcı etkinliklerin kullanılması gereklidir. Ancak geleneksel sınıf yönetimi eğitim programının içeriğinde erken kapatmaya karşı direnç boyutunu geliştirici öğelerin bulunmaması, son test puanlarında erken kapamaya direnç alt boyutunda anlamlı bir fark oluşmamasını açıklamaktadır.

Kontrol grubu öğretmen adaylarının yaratıcı güç kontrol listesi ön test ve son test puanlarının anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının aldıkları geleneksel eğitim sonunda yaratıcı güç kontrol listesi puanlarında anlamlı bir düşüşün olması, geleneksel eğitimin yaratıcı güç kontrol listesinde bulunan özellikleri negatif yönde etkilediğini göstermektedir.

Son olarak kontrol grubu öğretmen adaylarının toplam yaratıcılık ön test ve son test puanlarının anlamlı fark göstermediği görülmektedir. Buna göre, araştırma kapsamında kontrol grubuna uygulanan geleneksel eğitimin katılımcıların yaratıcılık becerilerinde anlamlı bir artışa sebep olmadığı söylenebilir. Kontrol grubuna uygulanan eğitimin öğretmen adaylarının yaratıcılık becerilerini geliştirmeyi hedeflememesi ve eğitimin içeriğinde yaratıcılıkla ilgili öğelerin olmaması ile açıklanabilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yaratıcılıklarının geliştirilmesini sağlayabilmek amacıyla geleneksel öğretim programının içeriğinde değişikliklere gidilmesi ve içeriğe yaratıcı problem çözmeye yönelik eğitim uygulamalarının eklenmesi faydalı olabilir.

5.3 Üçüncü Alt Problem: Deney ve Kontrol Grubu

Karşılaştırmalı Sonuçlar ve Tartışması

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum boyutunda elde edilen sonuçlarda anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Geleneksel eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutumunda değişiklik oluşturmaması beklenen bir durumdur. Alan yazında bu bulguyu destekleyen benzer bir çalışma Ekici (2008) tarafından yapılmış ve bu çalışma sonucunda geleneksel sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeylerini geliştirmede istatistiksel olarak önemli bir etkisinin olmadığı rapor edilmiştir. Ancak yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıf yönetimine karşı tutumlarını değiştirmemiş olmasının farklı nedenleri olabilir. Öğretmen adayları sınıf yönetimini gerçekte deneyimlemediklerinden uygulamaların sınıf yönetimi içerisinde karşılaşacakları problemlerle bağlantısını kuramamış olabilirler. Öte yandan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki yeterlik algılarının yüksek olması ve sınıf yönetimi yaklaşımlarının pozitif yönde olması da sınıf yönetimi tutumlarının değişmemesine neden olmuş olabilir. Alanyazında, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce mesleğe karşı olumlu algılara sahip olduklarını gösteren çalışmalar mevcuttur (Celep, 2000; Reupert ve Woodcock, 2010). Örneğin Celep (2002), öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik algılarına yönelik yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda yeterlik algılarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Alanyazında öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarının değişiminde sınıf yönetiminin tek başına yeterli olamayacağına ve

sınıf yönetiminin birçok faktörden etkilendiğine dair çalışmalar (Akçaoğlu, 2017; Cerit, 2011; Ekici, 2008; Yerkes, 1999) bulunmaktadır. Örneğin Yerkes (1999) yaptığı çalışmada iyimserliğin sınıf yönetimi tutumu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulmuş ve sınıf yönetimi eğitimlerine kişisel farkındalığı ve iyimserliği kuvvetlendirici eğitimler eklenmesini önermiştir. Bu durum yaratıcı problem çözme temelli eğitim uygulamalarının öğretmenlerin tutumunu değiştirmede tek başına yeterli olamamasına neden olmuş olabilir.

Deney grubundan elde edilen bulgular, yaratıcı problem çözme temelli uygulamalarının öğretmen adaylarının akıcılık özelliklerini geliştirme açısından kontrol grubundaki etkinliklere göre daha etkili olmadığını göstermiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının karşılaşılan problemlere yönelik bir bilgi birikimi ve tecrübelerinin olmamasından kaynaklanmış olabilir. Bununla birlikte bu sonuç detaylandırma puanlarının anlamlı derecede yükselmesi ile ilgili de olabilir. Öğretmen adaylarının son test uygulamasında ürettikleri çözümleri daha detaylı bir şekilde zenginleştirerek aktarması nedeniyle daha düşük bir akıcılık puanı almış olabilecekleri de düşünülmüştür. Benzer şekilde alanyazında son test puanlarında detaylandırma puanı artarken akıcılık puanının düştüğü gözlemlenen örnek çalışma da bulunmaktadır (Yavuz ve Yavuz, 2016). Alanyazında akıcılık boyutunun farklı içeriklerdeki eğitim programları ile geliştirilebildiğine yönelik çalışmalar (Aktamış ve Hiğde, 2016) olduğu gibi aksini rapor eden çalışmalar (Gölcük, 2017) da bulunmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak akıcılık boyutunun geliştirilmesinde eğitim içeriği ve süresinin önemli olduğu söylenebilir.

Deney grubunda orijinallik son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek çıkması, resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler/daireler etkinliklerine deney grubu öğretmen adaylarının farklı bakış açılarıyla yaklaşmasını sebebiyle olduğu söylenebilir. Jones modeline göre öğretmen adaylarından problemleri tanımlayarak problemlere orijinal çözümler bulmalarının istenmesi kalıpların dışında düşünmelerini tetiklemiş olabilir (Ek-14, III. hafta ders planı). Ayrıca öğretmen adaylarından problemlere Osborn modeline göre orijinal fikirler üretmelerinin istenmesi de orijinallik boyutunun gelişmesini sağlamış olabilir (Ek-14, IV. hafta ders planı). Öğretmen adaylarının etkinlik süresi içerisinde alışılmışın dışında fikirler üretmeye zorlanmaları, hayal güçlerini daha etkin kullanabilmeleri yönünden onları desteklemiştir. Yaratıcılığın orijinallik boyutunu desteklemeye yönelik olan tüm bu

uygulamalar, öğretmen adaylarının yaratıcılığın gelişimini ve kullanılmasını engelleyen mevcut kalıpların dışına çıkmaya zorladığından yaratıcı problem çözme temelli eğitim programının geleneksel eğitim programına göre yaratıcılığın orijinallik alt boyutunun geliştirilmesinde daha başarılı olmuştur.

Deney ve kontrol grubu arasında yaratıcı problem çözmenin detaylandırma boyutunda deney grubu lehine anlamlı fark olması yaratıcı problem çözme uygulamalarının öğretmen adaylarının detaylandırma özelliklerini geliştirmede kontrol grubunda uygulanan geleneksel eğitime göre daha etkili olduğu çıkarımını desteklemektedir. Benzer nitelikte bulgular rapor eden çalışmalar (Karataş ve Özcan, 2010; Karaca, 2017) da yaratıcılığın detaylandırma boyutuna yönelik uygulamaların yer aldığı etkinlikleri içeren bir öğretim uygulaması ile geliştirilebileceği çıkarımını desteklemektedir. Deney grubuna uygulanan eğitimde, geleneksel eğitimden farklı olarak karşılaşılan sorunların ve bu sorunlara yönelik öğretmen adaylarının buldukları çözümlerin olabildiğince detaylandırılarak ele alınması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu, öğretmen adaylarının problemleri yüzeysel olarak değil, derinlemesine ve tüm alt nedenleri ile tanımlamasını ve çözüm üretiminde bu alt nedenleri göz ardı etmeksizin fikir üretmeye yönelmelerini sağlamış olabilir. Öte yandan ayrıntılandırılan bu problem ve çözümlerin diğer öğretmen adaylarıyla tartışılarak değerlendirilmesi öğretmen adaylarının farklı bakış açılarını ve çözüme yönelik önemli olabilecek tüm detayları da görme ve değerlendirme imkânı bulmasını sağlamıştır. Torrance (1962)'ın vurguladığı gibi üretilen fikirlerin oluşturacağı sonuçların tamamında bütün detayların yer alması gerekmektedir. Öğretim programı içerisindeki uygulamalar bu açıdan geleneksel programa göre öğretmen adaylarında farkındalık oluşturmuş ve detaylandırma becerilerini geliştirmiştir. Ayrıca yapılan etkinlikler öğretmen adaylarının ayrıntılara dikkat ederek yanlış ve eksiklerini kolayca fark edebilmelerini sağlamıştır. Gerek alanyazındaki çalışmaların rapor ettiği (Hacıoğlu, 2017) gerekse bu çalışmada gözlemlendiği gibi özel içerikli bir öğretim programı ile yaratıcılığın detaylandırma alt boyutunda gelişim sağlanabilir.

Deney ve kontrol grubu soyutluk puanları arasında deney grubu lehine olan anlamlı farklılık uygulanan Osborn-Parnes problem çözme basamakları temelli etkinlik ile ilişkilendirilebilir. Bu etkinliklerde ürettikleri senaryolar ve tersine çevirme etkinlikleri ile öğretmen adaylarının bir sorun veya probleme yönelik kabullerinin değiştirilmesi, farklı açılardan değerlendirebilmek için veri

toplanması, soyut düşünme ile problemin yeniden tanımlanması ve uygun çözümlerin hepsinin değerlendirilmesinin sağlanması hedeflenmiştir. Fisher (2005) düşünme becerilerinin gelişiminde sorgulamaya dayalı ortamların önemli olduğunu zira öğrencilerin sorgulama ile önyargılı hareket etmeye yönelik eğilimlerinin azaldığını, farklı bakış açıları ile karşılaşılan problemlerde sonuçlara daha rahat ulaştıklarını ve yaratıcı çözümler üretebildiklerini belirtmiştir. Bu çalışmada da öğretim uygulamasındaki etkinliklerin öğretmen adaylarının mevcut kalıplarla değil özellikle ters çevirme etkinliğinde olduğu gibi kalıpları değiştirerek ve dışına çıkarak düşüncelerini ve problemleri tanımlamalarını sağladığı düşünülmektedir. Benzer şekilde alanyazında da bu araştırmada olduğu gibi yaratıcılık ve soyutluk alt boyutunu artıran ve deney grubu lehine anlamlı farklılık görülen çalışmaların (Kaplan ve Parsa, 2016; Koçoğlu, 2003; Tok ve Sevinç, 2010) yer alması soyutluk özelliğinin geliştirilmesi açısından özel içerikli eğitim programlarının faydalı olduğu görüşünü desteklemektedir.

Deney ve kontrol gruplarının erken kapatmaya karşı direnç son test puanları arasındaki anlamlı fark deney grubuna uygulanan eğitimde erken kapatmaya karşı direnci arttıracak etkinliklerin bulunması ile ilişkilendirilmiştir. Bu etkinlikler deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının erken kapatmaya karşı direnç özelliklerinin artmasını sağlamış olabilir. Genel olarak yaratıcılığı düşük bireyler, mevcut bilgiyi göz önüne almadan mümkün olabilecek en kısa yoldan sonuca ulaşma eğiliminde olduğundan bu durum erken kapamaya neden olmaktadır (Cansız, 2015). Bu çalışmada uygulanan “Kazan-Kazan”, “Kazan-Kaybet”, “Kaybet Kazan”, “Dokuz Nokta Problemleri”, “Değiştir” “Parmak kaldıran öğrencilere ortalama ne kadar zaman ayrılacağı” ve “Fikir Üretme Tekniği” etkinlikleri öğretmen adaylarını problemlere mevcut kalıpların dışarısından bakmak ve yaratıcı çözümler bulmaya zorladığından yaratıcı problem çözme etkinliklerinin gerek yaratıcılığın desteklenmesi gerekse erken kapamaya direnç özelliğinin geliştirilmesi açısından geleneksel eğitime göre yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubuna uygulanan yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitiminin yaratıcı güç kontrol listesinde yer alan özellikleri geliştirici resim çizme, problemleri farklı şekillerde ifade edip detaylandırarak çözümleme, problemleri farklı ortamlarda değerlendirme gibi hayal gücünü destekleyici etkinlikleri içermesi öğretmen adaylarının yaratıcı güçlerinin artmasında etkili olmuş olabilir. Kontrol

grubuna uygulanan eğitimde bu etkinliklerin yer almaması kontrol grubunda elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Bu bulgu alanyazında yer alan benzer çalışmaların (Hızır, 2014; Koçoğlu, 2003) bulgularını desteklemektedir.

Deney ve kontrol grubu toplam yaratıcılık puanları arasındaki anlamlı farklılık, yaratıcı problem çözme uygulamalarının yaratıcılık ve alt boyutlarını geliştirmek için özel olarak tasarlanmış olmasından kaynaklanmış olabilir. Geleneksel sınıf yönetimi öğretim programının, yaratıcı bakış açısı yerine klasik yöntemlere odaklanması da iki grubun son test yaratıcılık puanlarındaki farkın sebebi olarak görülebilir. Yaratıcı problem çözme uygulamaları ise, öğretmen adaylarının karşılaşılabilecekleri problemleri mevcut kalıplardan ve alıştıkları düşünce yapısından uzaklaşarak değerlendirmelerini sağlamıştır. Öğretmen adaylarının bu uygulamalara yönelik görüşlerine bakıldığında yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim programı öğretmen adaylarının kendi gelişimleri, yaratıcılık becerileri ve yaratıcılık kavramına yönelik farkındalıklarına da katkı sağlamıştır. Bu durum uygulamaların belirli bir sürece yayılarak ve birbirini tamamlayıcı şekilde planlanmış olması ile ilişkilidir. Öğretmen adayları, yaratıcı problem çözme uygulamalarını problemlere yönelik bakış açılarını ve düşünme tarzlarını olumlu etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu çalışmada kullanılan yaratıcı problem çözme uygulamaları öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını kullanmalarını ve yaratıcılığın gelişimini etkileyen engelleri kaldırdığı düşünülmektedir. Deney grubunun yaratıcılık puanlarının daha yüksek olması ve alanyazında benzer bulguların rapor eden çalışmaları (Arslan ve Doğru, 2014; Kaplan ve Parsa, 2016) da desteklemekte ve yaratıcılığın gelişimini engelleyen ve baskılanmasına neden olan unsurların farklı etkinliklerle ortadan kaldırılabileceğine işaret etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde özel içerikli eğitim programları ile yaratıcı düşünme becerilerinin ve alt boyutlarının geliştirilebildiğine yönelik benzer çalışmalar bulunmaktadır (Dere ve Ömeroğlu, 2018; Karataş ve Özcan, 2010). Gerek alanyazın gerekse bu çalışmadan yola çıkarak geleneksel eğitimin yaratıcılığı desteklemekte yetersiz kaldığı ancak yaratıcı problem çözme eğitimi içerisindeki etkinliklerin yaratıcılığın alt boyutlarında ve toplam yaratıcılık puanı üzerinde olumlu sonuçlar geliştirdiği söylenebilir.

5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışması

Öğretmen adayları yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi öğretim programı kapsamındaki etkinlikleri genel olarak daha önce hiç karşılaşmadıkları türden değişik ve etkileyici etkinlikler olarak değerlendirmişlerdir. Bu etkinliklerin gerçek hayatta da kendilerine olumlu yönde katkı sağlayacağını belirten öğretmen adayları etkinlikleri ağırlıklı olarak ufuk açıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları etkinliklerin kendilerine birçok fayda sağladığını ve bu faydalardan birinin de kazandıkları farkındalık olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, uygulanan yaratıcı problem çözme etkinliklerinin öğretmen adaylarının problemlere yüzeysel baktıkları konusunda farkındalıklarını arttırdığı ve yaratıcılıklarını geliştirerek problemlere farklı bakış açıları ile yaklaşmalarını sağladığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının etkinlikleri, kendilerini yaratıcılık yönünden zorlayıcı ve yaratıcılık becerilerini geliştirici olarak tanımlamaları da bu düşüncüyü desteklemektedir. Yapılan yaratıcı problem çözme etkinliklerinin neden sonuç ilişkileri ile verilmesi ve kullanım alanlarıyla ilişkilendirilmeye çalışılması bu gelişimin sebeplerinden biri olarak söylenebilir. Diğer taraftan araştırma kapsamında uygulanan eğitim, yaratıcı problem çözme temelli olduğu için içerisinde öğretmen adaylarının farklı düşüncelerini sağlayıcı ve kendi ifadeleri ile yaratıcılıklarını zorlayıcı etkinliklerin yer alması öğretmen adaylarının yaratıcılığın önemini fark etmelerini sağlamış olabilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının yaratıcılık gerektiren problemlerin bireyleri gerçek hayat problemlerine karşı hazırladığını ve daha başarılı olmalarını sağladığını öğrendiklerinden (İncebacak ve Ersoy, 2018), etkinliklerde kullanılan problemlerin gerçek hayatta da işe yarayacağını düşünmüş olabilirler. Öğretmen adayları tarafından yapılan yorumlar, araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulguları da desteklemektedir. Öğretmen adaylarının eğitim sonrası yorumlarında eğitim öncesinde problemlere daha yüzeysel baktıklarını ifade etmeleri bir taraftan bu görüşü desteklerken diğer taraftan geleneksel sınıf yönetimi eğitiminin yaratıcılık unsurlarını içermediğini ve problemlerin tanımlanıp, çözümlenmesinde kısıtlı bir bakış açısı sağladığını gösterdiği de söylenebilir. Bu açıdan uygulanan öğretim programı öğretmenlerde hem problemlere bakış açıları hem de yaratıcılığın önemi açısından bir farkındalık oluşmasını da sağladığı öğretmen adaylarının yorumlarından çıkartılabilecek başka

bir sonuçtur. Bu farkındalığın davranışa dönüştürülebilmesi ve gerçek hayatla ilişkilendirilmesinin sağlanması ise zaman gerektiren bir süreçtir.

Yaratıcı bireylerin yaratıcılıklarının gelişmesinin eğitimle mümkün olduğu hem nicel sonuçlardan hem de alanyazında yer alan araştırmalardan görülmektedir (Aktamış ve Hiğde, 2016; Dere ve Ömeroğlu, 2018; Karataş ve Özcan, 2010). Eğitim içerisinde yer alan resim yapma, örnek olay çözümleri gibi etkinlikler başlangıçta öğretmen adaylarına zor gelse de eğitim sürecinde geleneksel yöntemlere göre öğretmen adaylarının farklı bakış açıları ile düşüncelerini sağlamış ve onların kendi ifadeleri ile kalıpların dışında düşünerek yaratıcılıklarının gelişimini desteklemiştir. Deney grubunun toplam yaratıcılık ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunması da öğretmenlerin içerik ile ilgili yaptıkları yorumları desteklemektedir. Yine deney grubunun yaratıcılık alt boyutlarında akıcılık, orijinallik, detaylandırma, soyutluk, erken kapamaya direnç ve yaratıcı güç alt boyutlarında da son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek çıkması eğitim içeriğinde yer alan uygulamaları öğretmenlerin yaratıcılık ve farklı düşünme tekniklerine yönelik becerilerini geliştirebileceğini göstermektedir. Uygulanan yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğretmen adaylarını, Türkçe eğitiminde yaratıcı teknik ve yöntemlerin kullanımı açısından da destekleyeceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitimi yaratıcı düşünme açısından değerlendirildiğinde geleneksel sınıf yönetimi eğitimine göre yaratıcılığın ve alt boyutlarının gelişiminde daha başarılı olmuştur. Bu sonuç, yaratıcı düşünme becerisinin sınıf yönetimi dersi kapsamında uygulanan yaratıcı problem çözme uygulamaları ile geliştirilebileceğini gösteren alanyazın çalışmalarını (Arslan ve Doğru, 2014; Cansız, 2015; Sevgen, 2016; Tok ve Sevinç, 2012) desteklemektedir. Yaratıcılık mevcut bilgiden yola çıkarak problemlere farklı çözümler bulabilmek becerisidir (Robinson, 2008; Sungur, 1997). Bu açıdan, çalışmanın öğretmen adaylarının problemlere bakış açısında değişiklik yaratabildiği ve yaratıcı problem çözme konusunda farkındalıklarını arttırdıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının çalışma sonundaki yorumları da bu bulguyu desteklemektedir. 21. yüzyıl becerilerinin başında gelen yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin öğretmenlere kazandırılması açısından program bekleneni vermekte ancak edinilen yaratıcılık becerisini sınıf yönetimi becerisine dönüşmesinde etkili olacak olan sınıf yönetimi tutumlarının gelişmesinde yetersiz

kaldığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında deney grubunun hem yaratıcılığın alt boyutlarında hem de toplam yaratıcılık boyutunda anlamlı bir artış görülmüş olmasına rağmen sınıf yönetimi tutumlarında anlamlı bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Diğer taraftan geleneksel sınıf yönetimi eğitimi alan kontrol grubunun da sınıf yönetimi ön test-son test sonuçlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu durum hem yaratıcı problem çözme temelli öğretim programının hem de geleneksel sınıf yönetimi programının öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutumları üzerinde anlamlı boyutta bir değişiklik oluşturmamış olduğunu göstermektedir. Bu sonuç birçok farklı nedenden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen adayları edindikleri bilgileri henüz gerçek bir sınıf deneyimi süreci geçirmediği için nasıl kullanabileceklerini tanımlayamamış olabilirler. Alanyazında yer alan araştırmalar (Coşan, 2017; Ercoşkun, 2011; Kendirci, 2019; Uçgun ve Canlı, 2016; Zembat vd., 2018a) kıdemin sınıf yönetimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Edinilen bilginin davranışa dönüşebilmesi için uygulama ile desteklenmesi gerektiği göz önüne alındığında kıdemin sınıf yönetimi üzerindeki etkisinin anlamlı hale geldiği söylenebilir. Benzer şekilde yaratıcılık becerisinin de kıdeme bağlı olarak geliştiğini gösteren araştırmalar da alanyazında mevcuttur (Demirtaş, 2018; Polat ve Konaş, 2017). Bu çalışmalar, yaratıcılığın bireyler için doğaçlama bir davranışa dönüşmesinde tecrübenin önemini göstermektedir.

Sınıf yönetimi birçok beceriden oluşan çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve birçok farklı faktör ve beceriden etkilenmektedir. Bu nedenle edinilen yaratıcılık becerisinin sınıf yönetimi tarafında beceriye dönüşebilmesi için diğer faktörleri de göz önünde bulundurarak uygulanan programın süresinin artması beklenen sonuca ulaşılmasını sağlayabilir. Öğretim programı sürecinde yapılan uygulamalar öğretmenleri yaratıcı düşünmeye ve problemlere yaratıcı çözümler bulmaya yönlendirse de gerçek hayatta bu bilginin içselleştirilerek davranışa dönüşebilmesi için zaman gerektiği söylenebilir. Araştırma kapsamında uygulanan yaratıcı problem çözme etkinliklerinin öğretmen adaylarına kazandırmış olduğu yaratıcı problem becerileri sınıf yönetiminde özellikle istenmeyen davranışların yönetilmesinde oldukça işlerine yarayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Türkçe eğitiminin temel becerilerinden biri olan yaratıcılık becerisinin aktarılabilmesi için öğretmenlerin de yaratıcı düşünme becerilerine sahip olabilmesi gerekmektedir. Bu açıdan uygulanan yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim programının

öğretmen adaylarına edindirdiği yaratıcılık becerileri sadece sınıf içerisinde karşılaşılan problemlerde değil Türkçe dersinin aktarılmasında da yaratıcı araç ve gereçlerin kullanılmasını sağlayacaktır.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

Yaratıcı problem çözmeye dayalı etkinliklerin Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine ve sınıf yönetimi tutumlarına etkisinin incelendiği çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırma sonucunda hem deney grubundaki öğretmen adaylarının hem de kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.
2. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının, yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, detaylandırma, soyutluk, erken kapamaya direnç ve yaratıcı güç alt boyutları ile toplam yaratıcılık sontest puanlarında öntest puanlarına göre anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.
3. Kontrol grubunun yaratıcılık alt boyutlarının öntest-sontest puanlarına bakıldığında ise akıcılık, orijinallik ve yaratıcı güç kontrol listesi alt boyutlarında öntest puanlarına göre anlamlı farklılık bulunurken, detaylandırma, soyutluk ve erken kapamaya direnç alt boyutlarının öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğretmen adaylarının akıcılık ve orijinallik son test puanları, ön test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunurken, yaratıcı güç kontrol listesi son test puanlarının ise yaratıcı güç kontrol listesi ön test puanlarından anlamlı bir şekilde düşük olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunun toplam yaratıcılık öntest-sontest puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
4. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının sınıf yönetimi tutum son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
5. Deney ve kontrol grubu son test puanlarına bakıldığında yaratıcılığın alt boyutlarından orijinallik, soyutluk, detaylandırma, erken kapatmaya direnç, yaratıcı güç ve toplam yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Deney grubunun son test orijinallik, soyutluk, detaylandırma erken kapatmaya direnç, yaratıcı güç ve toplam yaratıcılık puanları kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bununla

birlikte akıcılık boyutunda ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

6. İçerik analizi sonucuna göre ise yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitimi kapsamında uygulanan etkinliklerin geliştirici, etkileyici, farklı, ufuk açıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak, etkinliklerin öğretmen adaylarının farkındalık, olaylara farklı açılardan bakma özelliği, yaratıcılık, düşünme becerisi, problem çözme becerisi ve sınıf yönetimi becerisi kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2 Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Yaratıcı problem çözme becerisinin, sınıf yönetimi becerisinin gelişmesinde sadece istenmeyen davranışların yönetilmesi açısından değil tüm alt boyutlarını kapsayacak şekilde (fiziki ortam, zaman yönetimi, planlama ve program gibi) değerlendirilmesini destekleyecek uygulama ve derslerin eğitim programına eklenmesi faydalı olabilir.
2. Yaratıcı problem çözme etkinliklerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışların önlenmesine yönelik becerinin geliştirilmesinde etkili olabilmesi açısından öğrenilen yaratıcı düşünme ve problem çözme tekniklerinin gerçek hayattaki kullanımına yönelik ek bir ders veya staj uygulaması programa dahil edilebilir. Tekniklerin gerçek hayatta deneyimlenmesini sağlayacak sosyal ve kültürel faaliyetlerin programa eklenmesi de öğrenilen bilginin davranışa dönüşmesinde faydalı olacaktır.
3. Türkçe öğretiminde yaratıcı araç ve gereçlerin kullanılmasının sağlanması açısından bölüm derslerinin içerisinde de yaratıcı düşünme etkinliklerinin eklenmesi faydalı olabilir. Bu açıdan Türkçe Öğretmenliği Bölümü ders programları, yaratıcılığı artırıcı etkinlikler, eğitim materyalleri ve kaynakları açısından zenginleştirilmelidir.
4. Araştırma sonucunda sınıf yönetimi tutumunda bir değişiklik yaşanmaması, öğretmen adaylarının, yapılan uygulamaları henüz gerçek bir sınıf yönetimi deneyimi yaşamamaları nedeniyle sınıf yönetimi içerisinde karşılaştıkları problemlerle ilişkilendirememiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitiminin içeriğinin

öğretmen adaylarına deneyim kazandırabilecek ve gerçek hayatla ilişkilendirebilecekleri şekilde geliştirilmesi faydalı olabilir.

5. Araştırma kapsamında uygulanan yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitimi öğretmen adaylarının akıcılık puanlarında anlamlı artışa sebep olsa da, bu artış geleneksel eğitimin sağladığı artıştan fazla olmamıştır. Deney grubuna uygulanan öğretim programında gerçekleştirilen çalışmalardan da faydalanılarak bu araştırmada kullanılmamış olan yanal düşünme (Bono'nun Altı Şapkası) ya da morfolojik analiz gibi uygulamaların kullanılması akıcılık becerisini geliştirmede faydalı olabilir.
6. Araştırma sonucunda uygulanan yaratıcı problem çözme temelli programın öğretmen adaylarının toplam yaratıcılık ve yaratıcılığın alt boyutlarında olumlu yönde bir farklılık oluşturduğu bulgusundan yola çıkarak edinilen becerilerin geliştirilmesi için yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme etkinliklerinin öğretmen yetiştirme programı içerisindeki mesleki derslere entegre edilmesi Türkçe öğretiminde yaratıcılık unsurlarını kullanabilen öğretmenler yetiştirilebilmesi açısından faydalı olabilir. Türkçe öğretiminde beklenen temel yetkinliklerden olan yaratıcılığın geliştirilebilmesi ancak derslerde kullanılan metinlerin ve materyallerin yaratıcı unsurlar içermesi ile mümkün olabilir.
7. Yaratıcılığın gelişiminin sağlanabilmesi için gelişimin önündeki engellerin kaldırılması gerekmektedir. Bu engeller kişinin kendisinden kaynaklı engeller olabileceği gibi çevresel etkenler de olabilir (sınıf düzeni, yönetim şekli, kültür, kullanılan araç ve gereçler vb.). Öğretmen eğitimlerinde yaratıcılığın gelişiminin sağlanması açısından yaratıcılığı engelleyebilecek unsurlar gözden geçirilerek ortadan kaldırılmalıdır.
8. Yaratıcılığın gelişim süreci yaşa ve yaratıcılığı engelleyici unsurlara bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Uygulanan yaratıcı problem çözme etkinliklerinin süresi uzatılarak, tüm öğretmen yetiştirme sürecine entegre edilmesi ve eğitim programı içerisine gelişimin izleneceği bir yapının kurulması, hem eğitim programlarının hem de uygulanan etkinliklerin geliştirilmesi açısından faydalı olacaktır. Gelişimler bu çalışmada olduğu gibi Torrance Yaratıcı Düşünme Testi gibi bireylerin yaratıcı problem çözme becerilerini ölçümleyen testlerle dönemsel olarak takip edilebilir

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda gelecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

9. Bu çalışmada yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitimi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Farklı sınıf ve bölüm düzeyinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutumlarının ve yaratıcılık düzeylerinin farklı olduğunu rapor eden araştırmaları da göz önünde bulundurularak gelecek araştırmalarda farklı sınıf ve bölümlerde okumakta olan öğretmen adaylarıyla çalışılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.
10. Bu araştırmada, uygulama süresinin bir sınırlılık olarak değerlendirilmesi nedeniyle edinilen bilgi ve becerilerin tekrarının yapılabilmesi ve davranışa dönüşmesinin sağlanabilmesi için program iki yarıyla yayılarak uygulanabilir.
11. Çalışmada kullanılan programın sınıf yönetimi üzerindeki etkisini özellikle mesleğin ilk yıllarında sınıf yönetimi konusunda sorun yaşamakta olan yeni öğretmenlerle uygulanması sınıf yönetimi açısından farklı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabileceğinden uygulama, aday öğretmenlik eğitimi kapsamında da uygulanabilir.
12. Bu araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Alanyazında yaratıcı düşünme becerilerinin ölçümlemesine yönelik farklı testler bulunmaktadır. Bundan sonraki araştırmalarda farklı testler kullanılarak yaratıcılık ve sınıf yönetimi ilişkisi incelenebilir ve bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.
13. Bu araştırmada yaratıcı problem çözme temelli eğitimle öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutumunun değiştirilmesi hedeflenmiştir. Başka araştırmacılar, yaratıcı problem çözme temelli eğitim uygulamasının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlilik inançlarının değiştirilmesini amaçlayan çalışmalar gerçekleştirebilirler. Bu araştırmalarda deney ve kontrol grupları belirlenirken sınıf yönetimini etkileyen öz yeterlilik gibi bireysel unsurların uygulama öncesinde değerlendirilmesi faydalı olabilir.
14. Sınıf yönetimi eğitiminin tek başına sınıf yönetimi tutumunu etkilemede yeterli bir unsur olmaması ve alınan eğitimin gerçek sınıf ortamına

yansıtılamaması araştırmadaki kısıtlardan birini oluşturduğundan bundan sonrasında yapılacak çalışmalarda sınıf yönetimi tutumunu destekleyici mesleki eğitimlerle yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi programı birleştirilerek ilerlenebilir. Ek olarak eğitimin gerçek sınıf ortamında deneyimlenebilmesi açısından dönem sonuna gerçek sınıf ortamında uygulama etkinlikleri eklenebilir.

15. Bundan sonraki araştırmalarda öğretmen adayların yaratıcılıklarının gelişimini etkileyen kişilik özellikleri ve çevresel unsurlar gibi unsurların da değerlendirilerek kontrol ve deney gruplarının oluşturulması sonuçların kullanılır hale getirilmesinde faydalı olabilir.
16. Yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitim uygulamasının sınıf yönetimine yönelik yaklaşımları negatif olan bir gruba yapılması durumunda daha farklı sonuçlar elde edilebileceği düşünüldüğünden gelecekteki araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının bu şekilde seçilmesi önerilebilir.
17. Yaratıcılığın gelişimi bireylerin kişilik özellikleri ve çevresel unsurlardan etkilenebilmektedir. Araştırmaya en uygun modelin oluşturulması açısından farklı kişilik özelliklerine sahip ve farklı çevresel ortamlarda eğitim gören öğretmen adayları arasında karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. Benzer şekilde yaratıcılığı engelleyen kişilik özelliklerine sahip öğrenciler ve eğitim ortamları araştırma öncesinde belirlenerek, kapsamdan çıkartılarak çalışmaya katılan bireylerin yaratıcılık gelişimlerinin dış etkenlerden etkilenmeden objektif olarak değerlendirilmesi sağlanabilir.
18. Yaratıcılığın belirli bir sürede geliştiği dikkate alındığında uygulanan yaratıcı problem çözme etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının ve alt boyutlarının zaman içerisinde gelişimi ve değişimini takip etmeye yönelik boyutsal çalışmalar yapılabilir.
19. Yaratıcılığın küçük yaşlarda gelişmeye başladığı dikkate alınarak araştırmanın alt okul kademelerinde de yapılması önerilebilir. Yaş ilerledikçe edinilen tecrübeler, sosyalleşme ve çevresel faktörler yaratıcılığın gelişimine etki eden faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı problem çözme uygulamalarının öğretmen yetiştirme programında farklı eğitim kademelerinde tekrarlanması hem yaratıcılık hem de sınıf yönetimi tutumunda oluşacak değişimi belirlemek açısından faydalı olabilir.

20. Eğitim sistemi içinde yaratıcılığın geliştirilmesi sadece eğitim sisteminin herhangi bir alanında değişiklik yapmakla sağlanamaz. Eğitim programlarının değişmesi yanında, öğretmen özelliklerinin, kullanılan öğretim yöntemlerinin, öğrenci özelliklerinin, sınıflardaki araç-gereç ve donanımların değişmesine ihtiyaç vardır. Eğitimde yaratıcılık ancak bütüncül bir değişim meydana getirilerek sağlanabilir.



7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Ada, S., & Baysal, Z.N. (2018). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E. (2006), Sınıf Yönetimi ile ilgili genel olgular. In Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi*. (6th ed., pp. 1-42), Pegema Yayıncılık.
- Aish, D. (2014). *Teachers' beliefs about creativity in the elementary classroom* [Doktora tezi]. Pepperdine University.
- Akar, H., Tor, D., Tantekin Erden, F., & Şahin, İ. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 792-806.
- Akçadağ, T. (2007). *Sorun Davranışların Yönetimi, Etkili Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Akcaoglu, M. Ö. (2017). *Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi*. [Doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Akgün, E., Yazar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3).
- Aksoy, N.. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 9-20.
- Aktamış, H. ve Hiğde, E., (2016), Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin ve Yaratıcılıklarının İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 49-65.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1997'ye)*(6.). İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınevi.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de eğitim bilimleri: bir bilanço denemesi. In M. Hesapçıoğlu, & A. Durmuş (Eds), *Türk eğitim sisteminin temel sorunu: öğretmen yetiştirme, atama, sağlama ilke ve uygulamaları (1453-2004)*. (pp. 430-443). Nobel Yayın.
- Alan, B. (2020). *Genel öğretmenlik yeterliliklerinin belirlenmesi ve yeterliliklere dayalı bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tasarlanması* [Doktora tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Alicigüzel, İ. (1998). *Çağdaş okulda eğitim ve öğretim*. Sistem Yayıncılık.
- Al-Gaser, A. (2009). *Designing A Training Program on Classroom Management Competencies of English Language Female Teachers* [Doktora tezi]. The Gulf Newsletter.
- Al-Sharqawy, M. (2005). *Effective classroom management*. Egyptian Renaissance Bookshop.
- Al-Tartoory, M., & Al-Kudah, M. (2006). *The New Teacher: Teacher Handbook of Effective Classroom Management*. Al-Hamid Publishing House.
- Altıntaş, E. (2014). *Üstün zekalı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Amabile, T.M. (1983). Social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357-377.

- Amran, M. S., Kutty, F. M., & Surat, S. (2019). Creative problem-solving (CPS) Skills among University Students. *Creative Education*, 10(12), 3049-3058.
- Arifani, Y., Khaja, F. N. M., Suryanti, S., & Wardhono, A. (2019). The influence of blended in-service teacher professional training on EFL teacher creativity and teaching effectiveness. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 25(3), 126-136.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Addison-Westley Reading.
- Arıcak, T. (2011). Sınıf yönetimi. In M. Gürsel (Ed.), *Sınıf içi disiplin* (pp. 212-233). Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Ariol, Ş., & Umay, A. (2011). Baskın olarak bütüncül stilde düşünenlerle baskın olarak analitik stilde düşünenlerin problem çözme davranışlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 27-37.
- Armağan, R. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma becerileri ve özel bir ilköğretim okulunda yapılan uygulama* [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Arsal, Z. (2014). Mikro öğretimin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 137-150.
- Arsalan A., & Doğru M. (2014). Modellemeye dayalı fen öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin anlama, hatırlama, tutma, yaratıcılık düzeyleri ile zihinsel modelleri üzerine etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(2), 1-17.
- Arsalan, Y., & Polat, S. (2016). The relationship between teachers' trust in students and classroom discipline beliefs. *International Education Studies*, 9(12), 81-89.
- Aslan, A. E. (2004). *Torrance Tests of creative thinking (Form A) nursery age level Turkish version*. In 1st International Pre-School Education Conference. Vol. I. (pp. 284-295).
- Aslan, E., & Puccio, G. (2006). Developing and testing a turkish version of torrance tests of creative thinking: A study of adults. *Journal Of Creative Behavior*, 40 (3), 163-178.
- Aslan, E.A. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testinin türkçe versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Ataman, A. (2000). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. In L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (pp. 171-191). Nobel Yayınları.
- Avcu, Y.E. (2014). *Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve akademik başarılarına etkisi: Coğrafya dersi örneği* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aydın, A. (2017). *Sınıf Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, H. (2017). *Öğretmen eğitiminde ekran grup dayanışması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Aydın, T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aydın, B., & Ağca Karakaya, B. (2021). Özel Ortaokul Sınıflarında Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları. *Ekev Akademi Dergisi*, (88), 99-118.
- Aynur, P. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 171-179.
- Azimifar, R., & Abedini, F. (2018). Relationship between iranian efl teachers' creativity and their

- classroom management. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(3), 218-230.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 87-106.
- Balay, R. (2003). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Sandal Yayınları.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem A Yayıncılık.
- Barron, F. (1955). The disposition towards originality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 478-485.
- Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi (19.)*. Anı Yayıncılık.
- Başaran, S. S. (2008). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. 17.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 01-03 Eylül 2008, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Bay, D. N. (2020). Investigation of the Relationship between Self-Efficacy Beliefs and Classroom Management Skills of Pre-School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 335-348.
- Bayar, A., & Kerns, J. (2015). Undesired behaviors faced in classroom by physics teachers in high schools. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 7, 37-45.
- Bayraktar, H.V. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies*, 10(3), 1079-1100.
- Bayraktar, H. V., & Doğan, M. C. (2017). Investigation of Primary School Teachers' Perception of Discipline Types They Use for Classroom Management. *Higher Education Studies*, 7(1), 30-45.
- Bedel, A., Işık, E., & Hamarta, E. (2014). Ergenler için başa çıkma ölçeğinin (EBÇÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 227-235.
- Bentley, T. (2004). *Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yaratıcılık*. Hayat Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Siyasal Yayın Dağıtım.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (F. Oğuzkan, Çev.). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları (Orijinal eserin basım tarihi 1983).
- Black, R. A. (2003). *Kırık Mum Boyalar Yaratıcılığınızı Geliştirmek İçin Yol Haritası*. (E. Aslan, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım (Orijinal eserin basım tarihi 1998).
- Bono, E.D. (2009). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. E. Tuzcular (Çev.). Remzi Kitabevi (Orijinal eserin basım tarihi 1999).
- Boyacı, Ş. D. B., & Özer, M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Bozan, S., & Ekici, A. (2020). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 137-153.
- Bozkurt, M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitabının seçimine yönelik görüşleri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-71.

- Bozkurt, Ş. B., & Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 69-82.
- Brubaker, D. L. (1982). *Curriculum Planning The Dynamics of Theory and Practice*. Scott, Foresman and Company.
- Bullard, J. (2014). *Creating Environment for Learning: Birth to Age Eight*. Pearson Education.
- Burnett, C. (2010). *Holistic approaches to creative problem solving* [Doktora tezi]. University of Toronto Ontario.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel Desenler Öntest – Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Pegem Akademi.
- Carlson, J. S., Tired, H. B., Bender, S. L. & Benson, L. (2011). The influence of group training in the Incredible Years Teacher Classroom Management Program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*. 27(2), 134-154
- Carson, J. (2007). A problem with problem solving: teaching thinking without teaching knowledge. *Mathematics Educator*, 17(2), 7-14.
- Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği*. Pegem Akademi.
- Cansız, Ş. (2015). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrencilerin matematik başarısına ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*. Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, 356-373.
- Cerit, Y. (2011). The relationship between pre-service classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management orientations. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 156-174.
- Chandra, R. (2015). Classroom management for effective teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(4), 13-15.
- Charles, C.M. (1996). *Building Classroom Discipline* (1.). Longman Publishers.
- Charles C.M. (2014). *Building Classroom Discipline* (5.). Pearson, UK.
- Cheung, R.H.P. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early Childhood Development and Care*, 180(3), 377-285.
- Chew, F. P., & Eau, K. L. (2017). Creativity teaching through e-book reading program among the children in Malaysia. *Advanced Science Letters*, 23(3), 2043-2047.
- Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of creativity*. (pp. 297–312). Cambridge University Press.
- Cornelius-Ukpepi B. U., Opuwari, O. S., & Ndfion, R. A. (2020). Teacher variables and delinquent behaviour among primary school pupils in ahoada west local government area of rivers state, Nigeria. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 115-126.
- Coşan, K. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelenmesi ve stratejilerin kullanımına yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Cramond, B., & Kim, K. H. (2009). Torrance Tests of Creative Thinking. In B. Kerr (Ed.).

- Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent*. (pp. 900-902). Sage Publications.
- Cronbach, L. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 391-418.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: general principles. In M. A. Runco (Ed.). *The creativity reserarch handbook*. (pp. 83 – 114). Hampton Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture and person: A system view of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.). *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (pp. 325–339). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). The domain of creativity. In M.A. Runco & R.S. Albert (Eds.). *Theories of creativity*. (pp. 190-212). SAGE.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. Harper Collins Publishers.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan Ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları*. Remzi Kitapevi,
- Curwin, R. (1992). *Rediscovering Hope: Our Greatest Teaching Strategy*. National Educational Service.
- Curwin, R.L., & Mendler, A. (1998). *Discipline with Dignity*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çalık, D. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36 (36), 536-557.
- Çalık, T. (2012). Sınıf Yönetimi. In L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar*. (10th ed., pp. 1-16). Pegem Akademi.
- Çalışkan Ü. E., & Demir, M. K. (2013). Kitle iletişim araçlarının öğrencilerin sınıf içi davranışlarına etkisi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 587-608.
- Çalışkan, Ç. (2020). *Onuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerisini etkileyen öğrenci ve öğretmen özellikleri* [Doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Çağlar, Ç. (2004). *TKY eğitim programının ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutumlarına etkisi üzerine deneysel bir çalışma* [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Çapan, S. (2014). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan bir eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılık becerilerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çakır, Z., Altın Yalçın, S., Yalçın, P., (2019). Montessori Yaklaşım Temelli STEM Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Becerilerine Etkisi, *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(2), 392-409.
- Çelik, T. (2011). Okul ve sınıf. In F. Töremen (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. (pp. 209-220). Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207- 237.
- Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25.

- Çetin, F. (2009). *Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Davranışlarının İncelenmesi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 14, Sayı 1, Sayfa 255-269.
- Çetin, A., Ünsal, S., & Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 Öğretim Yılında Güncellenen Öğretmen Yetiştirme Lisans Programının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 337-358.
- Çiftçi, Y. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çolakoğlu, S. (2018). *Çember konusunun geogebra yazılımıyla öğretiminin 7.sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Çoban, Ç. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Dacey, J. S., Lennon, K., & Fiore, L. B. (1998). *Understanding Creativity: The Interplay of Biological, Psychological, and Social Factors*. Jossey-Bass Inc Pub.
- Dada, E., & Okunade, H. F. (2014). Classroom Undesirable Behaviours and Strategies Used for Controlling Them among Primary School Teachers. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 3. 51-57.
- Dağlı A., & Han, B. (2016) “Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye yönelik bir model önerisi” 4.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim 2016, Antalya
- Danaoğlu, G. (2009). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin 5.sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Danesh, M., & Nourdad, N. (2017). On the Relationship between Creative Problem Solving Skill and EFL Reading Comprehension Ability. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(3), 234-240.
- Davidson, J. E., & Sternberg, R. J. (1998). Smart problem solving: How metacognition helps. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *The Educational Psychology Series*. (pp. 47–68). *Metacognition in Educational Theory and Practice*,.
- Demir, M. K., Şahin, Ç., & Kartal, O. Y. (2012). Öğretmen adaylarının sınıf içi disiplin sağlamada tercih ettikleri ceza uygulamalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 71-86.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretmen Sanatı*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2016). Sınıf yönetiminin temelleri. In H. Kıran (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* (pp. 1-34). Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık fenomenine duyarlılığı ile matematiksel düşünme becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Dere, Z., & Ömeroğlu, E., (2018), A Study on the Effects of Creativity Training Program on Creative Behaviors of Children, *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(1), 1-15.
- Dewulf, S., & Baillie, C. (1999). CASE: Creativity in Art, Science and Engineering: How to foster creativity. Great Britain Department for Education and Employment.
- Diamantes, T. (1995). *Classroom Management from A to Z*. Retrieved February 12, 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400252.pdf>.

- Dilekmen, M., & Ada, Ş. (2010). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(11), 113-123.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Önder Matbaacılık
- Doğan, S. (2020). Öğretmen algısına göre istenmeyen öğrenci davranışları. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 148 – 159.
- Doğan, T. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile duygusal zekâ algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*, (3th ed., pp. 392-431). Macmillan.
- Drang, D.M. (2011). *Preschool Teachers' Beliefs, Knowledge, and Practices Related to Classroom Management*. University of Maryland College Park.
- Dulay, S. (2017). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Duyar, I., Mina, K.D., & Owoh, J.S. (2019). Promoting student creative problem-solving skills: Do principal instructional leadership and teacher creative practices matter? In T. Fidan (Ed.), *Vocational identity and career construction in education* (pp. 78-99). IGI Global.
- Edwards, C.H. (2008). *Classroom Discipline & Management* (5.). John Wiley & Sons, Inc.
- Eker, A., & Sak, U. (2016). Social validity of the creact creative reversal act. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 71-87.
- Ekici, F.Y. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1941-1956.
- Ekici, F.Y., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 2(1), 48-58.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekici, G. (2008a). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 167–182.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akimleri hakkında görüşlerinin farklı programlar açısında incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ekşi, A.İ. (2020). *Özel okullardaki öğretmen görüşlerine göre çok kültürlü okul ve sınıf yönetimi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- El-Bassuony, M.J. (2017). Using creative problem solving and mobile learning to develop classroom management skills of english pre-service teacher. *International Journal of English Language Teaching*, 5(3), 41-69.
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması* [Doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Ercoşkun, M.H. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, A.R. (2012). Sınıfta güdüleme. In H. Kıran (Ed.) *Etkili sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Erdem, H. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemler*. [Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*. Ocak Yayınları.
- Ergün, M., & Duman, T. (2007). *Kritik durumlarda öğretmen davranışları II. Kritik durumlarda öğretmen davranışları-II*. Retrieved February 1, 2021 from meb.gov.tr.
- Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C.M. Evertson ve C.S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. (pp. 3–15). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Evertson, C.M. ve Emmer, T.E. (2013). *Classroom Management for Elementary Teachers*. Prentice Hall.
- Eysenck, H. J. (1991). The roots of creativity: Cognitive ability or personality. *Roeper Review*, 5, 10-12.
- Fang, Y., & Gopinathan, S. (2009). Teachers and teaching in Eastern and Western schools: A critical review of cross-cultural comparative studies. In L.J. Saha, & A.G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching*. (pp. 557-572). Springer.
- Feldhusen, J.F., & Clinkenbeard, P.R. (2002). Purdue creative thinking program, third edition. Creativity instructional materials: a review of research. *Journal of Creativity Behavior*, 20, 153-182.
- Feldman, D.H. (1999). The development of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Creativity*. (pp. 169-188). Cambridge University Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Learn*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Fisher, R., & Williams, M. (2004). *Unlocking creativity teaching across the curriculum*. R. Fisher & M. Williams (Eds). David Fulton Publishers.
- Flynn L.L. (1989). Developing Critical Reading Skills through Cooperative Problem Solving. *The Reading Teacher*, 42(9), 664-668.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2005). *How to Design and Evaluate In Education*. McGraw-Hill.
- Frensch, P.A., & Sternberg, R.J. (1989). Expertise and intelligent thinking: when is it worse to know better? In R.J. Sternberg (Ed.), *Advances in The Psychology of Human Intelligence* (5th ed., pp. 157–188). Psychology Press.
- Gangal, M. (2020). *Uygulamalı sınıf yönetimi eğitimi ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi*. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gough, H. G. (1979). A creative personality scale for the adjective check list. *Journal of personality and social psychology*, 37(8), 1398.
- Geisinger, K.G. (2016). 21st century skills: what are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249.
- Genç, S., & Kalafat, T. (2010). Prospective Teachers' Problem Solving Skills and Emphatic Skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3(2), 135-147.
- Getzels, J.W., & Smilansky, J. (1983), Individual differences in pupil perceptions of school problems. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 307-316.

- Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ., & Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 235-244.
- Goffin, S. G., & Tull, C. Q. (1985). Problem solving: Encouraging active learning. *Young Children*, 40(3), 28-32.
- Gökçe, E. (2003). *Gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları*. Eğitimde yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Sivas.
- Gökyer, N., & Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-106.
- Gölcük, A. (2017). *Bilimsel hikâyelerle desteklenen fen eğitiminin öğrencilerin yaratıcılıkları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Görkaş, B., Otuz, B. & Ekici, G. (2017). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sahip olmaları gereken 21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 421-43.
- Gordon, T. (1996). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Sistem Yayıncılık.
- Graham, B.C., Sawyers, J.K & DeBord, K.B. (2009). Teachers' creativity, playfulness and style of interaction with children. *Creativity Research Journal*, 2, 1-2.
- Greiff, S., Holt, D.V., & Funke, J. (2013). Perspectives on problem solving in educational assessment: analytical, interactive, and collaborative problem solving. *The Journal of Problem Solving*, 5(2), 71-91.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Guilford, J.P. (1968). *Intelligence, Creativity and Their Educational Implications*. Robert R. Knapp Publisher.
- Gülmez, I. (2019). *Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Bir Mentorluk Model Önerisi ve Uygulanabilirliği*. [Doktora tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Gülşen, C. (2010). *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Gündoğdu, S. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri ve bu davranışlara karşı uyguladıkları stratejiler*. [Yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Gündüz, H.B. (2004). *Eğitim okul ve sınıf yönetimi. sınıf yönetimi*. Ş. Erçetin & Ç. Özdemir (Eds.). Asil Yayıncılık.
- Gündüz, H. B. & Konuk, S. (2016). İlkokul öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile baş etme stratejileri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 1(1), 37-54.
- Güner, P. (2000). Sorunlarla etkili baş etme yolu: problem çözme. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 3(1), 62-67.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürkan, T., & Gökçe E. (1999). *Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*. Siyasal Kitabevi.
- Güven, S., & Ceylan, O. (2017). An awareness study on articles published about classroom management scanned in Ulakbim. *Journal of Awareness*, 2(2), 43-54.
- Güvenç, B. (1993). Yaratıcılığın toplumsal ve kültürel boyutları. In A. Ataman (Ed.), *Yaratıcılık ve eğitim* (pp. 129-136). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Hacıoğlu, Y. (2017). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimi temelli etkinliklerin

- fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Hardin, C.J. (2008). Adult students in higher education: A portrait of transitions. *Wiley Periodicals*, 2008(144), 49-57.
- Hennessey, B.A., & Amabile, T.M. (1988). The conditions of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 11-38). Cambridge University Press.
- Heppner, P.P., Witty, T.E., & Dixon, W.A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: a review of 20 years of research using the problem solving inventory. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 344-428.
- Hill, T., & Westbrook, R. (1997). SWOT Analysis: It's Time for a Product Recall. *Long Range Planning*, 30 (1), 46-52.
- Hızır, B. (2014). *İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri.
- Hooijdonk, M., Mainhard, T., Kroesbergen, E.H., & Tartwijk, J. (2020). Creative Problem Solving in Primary Education: Exploring the Role of Fact Finding, Problem Finding, and Solution Finding across Task, *Thinking Skills and Creativity*, 37, 1-10.
- Hu, R., Xiaohui, S., & Shieh, C. (2017). A study on the application of creative problemsolving teaching to statistics teaching. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7), 3139-3149.
- Hu, W., & Adey, P. (2002). A Scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24, 389-403.
- Hunt, K. (1998). *CPS model*. Retrieved September 10, 2021 from <http://members.optusnet.com.au/~charles57/Creative/Brain/cps.htm>
- IBE-International Bureau of Education. (1997). Curriculum Development. *Educational Innovation and Information*, 97.
- İlgar, L. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- İncebacak, B., & Ersoy, E. (2018). Creative problem solving skills of secondary school students. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 12 (1).
- İnceçay, G., & Dollar, Y.K. (2012). Classroom management, self-efficacy and readiness of Turkish pre-service English teachers. *ELT Research Journal*, 1(3), 189-198.
- İpek, C., & Balay, R. (2009). Sınıf yönetimi dersinin sınıf öğretmeni adaylarının istenmeyen davranışlara müdahale biçimleri üzerindeki etkisi. *Education Sciences*, 5(3), 1141-1155.
- İslim, Ö.F. (2009). *Bilgi ve iletişim teknolojileri dersinin SCAMPER (yönlendirilmiş beyin fırtınası) tekniğine göre işlenmesinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Jackson, N. (2002). *Designing for creativity: a curriculum guide*. Paper for LTSN Generic. Retrieved July 19, 2021 from [complexworld/Creativity \(pbworks.com\)](http://complexworld/Creativity/pbworks.com).
- Jones, V.F. (1982). Training Teachers to be effective classroom managers. In D.L. Duke (Ed.). *Helping teachers manage classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jones, V.F., & Jones, L. (2007). *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. Pearson Education, Inc.

- Kalaycı N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Gazi Kitabevi
- Kampylis, P. (2010). *Fostering Creative Thinking: The Role of Primary Teachers*. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla.
- Kanadlı, S. (2012). *Öğretmenlere yönelik hazırlanan bir mesleki gelişim programının etkililiğinin incelenmesi*. [Doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kandemir, M.A. (2006). *Ortaöğretim fen ve matematik alanları matematik eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık eğitimi hakkındaki görüşleri ve yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Kanchanachaya, N., & Shinasharkey, T. (2015). A study on interactions between anonymous and non-anonymous pre-service teachers in blended learning using creative problem solving technique to enhance pre-service teachers' ability in professional practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2401-2406.
- Kansızoğlu, H.B., & Şama, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 149-165.
- Kaplan, P.M. (2016). *İşbirlikli sorgulamaya dayalı öğrenme ortamının yaratıcı düşünmeye, sorgulayıcı öğrenme becerilerine, fen ve teknoloji dersine yönelik tutuma etkisi*. [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabey, B. (2010). *İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözmeye yönelik erişim düzeylerinin ve kritik düşünme becerilerinin belirlenmesi*. [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaca, T. (2017). *Fen öğretiminde yaratıcı zıt düşünme (yazıd) tekniğinin kullanılmasının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Karaçelik, S. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Karakoç, C. (2019). *Yansıtıcı düşünme beceri algılarının Türkçe öğretmenlerinin problem çözme beceri algılarını yordamasının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S., & Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
- Karataş, S., & Yılmaz A. B. (2019). Sosyal medyada ters beyin fırtınası: öğretmenlerin yaratıcı düşünmeye yönelik farkındalıklarına etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 1-20.
- Karip, E. (2017). *Sınıf Yönetimi* (14.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaufman, J. C. (2016). *Creativity 101*. (2.). Springer Publishin Company.
- Katz-Buonincontro, J., Perignat, E., & Hass, R. W. (2020). Conflicted epistemic beliefs about teaching for creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100651.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1 - 12.
- Kavcar, C. (1999). Nitelikli öğretmen sorunu. *Buca Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 1-13.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.

- Kaya, Z. (2001). *Eğitimin Psikolojik Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ö. Demirel (Ed). Pegem Yayıncılık.
- Kayabaşı, Y., & Cemaloğlu, N. (2007). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 149-170.
- Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri*. [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Keleşoğlu, S. (2017). Öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programının tasarımı, denenmesi ve değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kendirci, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kentli, D. F. (2016). İdeal öğretmenlerin disiplin modelleri: bir anlatı çalışması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 290-302.
- Kesicioğlu, O. S., & Deniz, Ü. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic turkish studies*, 9(8).
- Keyik, H. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri*. [Yüksek Lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Khan, S. (2016). *Dünya okulu eğitimi yeniden düşünmek C. Akbaş (çev.)*. Yapı Kredi Yayınları.
- Khalid, M., Saad, S., Abdul Hamid, S. R., Ridhuan Abdullah, M., Ibrahim, H., & Shahrill, M. (2020). Enhancing creativity and problem solving skills through creative problem solving in teaching mathematics. *Creativity Studies*, 13(2), 270-291
- Khodabandeh, F., & Jamali, M. (2019). Exploring the relationship between teachers' creativity, classroom management, age and gender. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 4(1), 67-88.
- Kılbaş, Ş.K. (2003). *Sınıf yönetimi*. Nobel Kitapevi.
- Kılıçoğlu, C. (2015). *Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin başedebilme yöntem ve teknikleri*. [Yüksek lisans tezi]. Toros Üniversitesi.
- Kılınç, K., (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin ve duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kırımlı, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının bölüm ve meslekleriyle ilgili tutum ve yeterlikleri üzerine bir araştırma (KTÜ örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1630-1655.
- Kim, K.H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the torrance tests of creative thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18, 3–14.
- Kim, K.H., Cramond, B., & Bandalos, L.D. (2006). The latent structure and measurement invariance of scores on the torrance tests of creative thinking-figural. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 459-477.
- Kleibeuker, S.W., Stevenson, C.E., Van der Aar, L., Overgaauw, S., Van Duijvenvoorde, A.C., & Crone, E.A. (2017). Training in the adolescent brain: An fMRI training study on divergent thinking. *Developmental Psychology*, 53(2), 353–365.
- Koberg, D., & Bagnall, J. (1981). *The All New Universal Traveler: A Soft-Systems Guide to*

- Koca, G. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Niğde Üniversitesi Örneği)*. [Yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Koç, E. (2011). Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kullanılan disiplin modellerine ilişkin görüşleri. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Koçoğlu, Ç. (2003). *Öğrencilerin hiperortam tasarımcısı olarak katıldığı öğrenme çevresinin yaratıcı düşünmeye etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Koçoğlu, Ç., & Köymen, Ü. (2003). Öğrencilerin hiperortam tasarımcısı olarak katıldığı öğrenme çevresinin yaratıcı düşünmeye etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 127-136.
- Korkmaz, A. (2009). Sınıf organizasyonu. In L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* (10th ed., pp. 277-294). Pegem Akademi Yayınları.
- Koster, B., & Dengerink, J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from The Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Holt, Rinehart ve Winston
- Kounin, J.S., & Gump, P.V. (1958). The ripple effect in discipline. *The Elementary School Journal*, 59(3), 158-162.
- Küçükahmet, L. (2000). Türkiye’de öğretmenlik mesleği kazandırmanın tarihi gelişimi. In L. Küçükahmet (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (pp. 29-55). Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (18.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Ladner, M.C.D. (2009). *Classroom management: teacher training, attitudes and beliefs, and intervention practices*. [Doktora Tezi]. The University of Southern Mississippi.
- Lee, I.R., & 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, 82-94.
- Leslie, E. (2018). *Teachers' Perceptions about Classroom Management Preparedness*. [Doktora Tezi]. Walden University.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students’view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319.
- Liang, J. C. (2002). Exploring scientific creativity of eleventh-grade students in Taiwan. The University of Texas at Austin.
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). Teacher’s classroom management behavior and students’ classroom misbehavior: a study with 5th through 9th-grade students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 467-490.
- Lubart, T. (1994). Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving*. (pp. 290–323). Academic Press, Inc.
- Lubart, T.I., Besancon, M., & Baptist, B. (2010). *Epoc Elkitabı: Yaratıcı Potansiyelin Değerlendirilmesi*. Hogrefe.
- Lubart, T. (2018). *The Creative Process Perspectives from Multiple Domains: Perspectives from Multiple Domains*. Macmillan.
- Lumsdaine, E., & Lumsdaine M. (1995). *Creative Problem Solving Thinking Skills for a Changing*

- World. (3.). McGraw – Hill, Inc.
- Lumsden, L. (1999). *Student Motivation: Cultivating A Love of Learning*. Publishers Press.
- Mackinnon, D.W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 5, 109-124.
- Manning, M.L., & Bucher, K.T. (2007). *Classroom Management: Models, Applications, and Cases*. Pearson /Merrill Prentice Hall.
- Marson. S. (1990). Creating a climate for learning. *Nursing Times*, 86(17), 53-55.
- Martin, L.D. (2009). *What is creativity?. Creative problem solving*. [Ders Notu]. Nottingham University, Business School.
- Martin, N.K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes and beliefs on classroom control theory. *Journal of Classroom Interaction*, 33 (2), 6-15.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works. Research-Based Strategies for Every Teacher*. Pearson Education.
- Marzano, R.J., Gaddy, B.B, Foseid, C.M., Foseid M.P., & Marzano, J.S. (2005). *A Handbook for Classroom Management That Works*. ASCD.
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological review*, 69(3), 220.
- Mednick, S.A. (1968). Remote Associates Test. *Journal of Creative Behavior*, 2, 213-214.
- Memduhoğlu, H.B., & Yılmaz K. (2018). *Eğitime Giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publication
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. Retrieved May 10, 2023 from http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. Retrieved September 19, 2021, from <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Öğretim Programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. (2020). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Retrieved January 12, 2022, from <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T. C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.
- Ministerial Council on Education, Employment Training and Youth Affairs (MCEETYA). (2003). *A National Framework for Professional Standards for Teaching*. Ministerial Council on Education Employment Training and Youth Affairs
- Mirzaee, A., & Rahimi, M. (2017). An Investigation on Relationship between Iranian EFL Teachers' Creativity and Classroom Management strategies and Learners' Improvement. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 5(4), 31-45.
- Mitchell, M.M., & Bradshaw, P.C. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: the role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599-610.
- Morris, G.C. (2002). *Psikolojiyi anlamak, psikolojiye giriş*. H.B. Ayvaşık & M. Sayıl, (Çev.). (1.). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Mullet, D.R., Willerson, A., Lamb, K.N., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 *international results in mathematics and science*. Retrieved from Boston College,
- Mumford, M. D., Mobley, M. I., Uhlman, C. E., Reiter-Palmon, R., Doares, L. M. (1991). Process analytic models of creative capacities. *Creativity Research Journal*, 4, 91–122.
- Mumford, M.D., Medeiros, K.E., & Partlow, P.J. (2012). Creative thinking: processes, strategies, and knowledge. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 30–47.
- NACCCE (National Advisory Committee on Creative Cultural Education), 1999. *All over features: Creativity culture and education*. DFEE
- Neuman, W.L. (2008). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri I Nicel Ve Nitel Yaklaşımlar. (2.)*. Yayın Odası Yayıncılık.
- Nguyen, P.M., Elliott, J.G., Terlouw, C., & Pilot, A. (2009). Neocolonialism in education: Cooperative learning in an Asian context. *Comparative Education*, 45(1), 109-130.
- Obi, C.Z., & Ezemba, C.C. (2019). Classroom management for effective teaching and learning: The implication for teacher control techniques. *International Digital Organization for Scientific Research, IDOSR Journal Of Science And Technology*, 4(1), 44-48.
- OECD (2010). TALIS 2008 *Technical Report* (oecd.org). OECD Publishing.
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): *What Students Know and Can Do*. PISA. Retrieved November 15, 2021 from <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-results-volume-5f07c754-en.htm>.
- OECD (2019). TALIS 2018 *Technical Report* (oecd.org). OECD Publishing.
- Öğretmen Strateji Belgesi, Retrieved March 12, 2021 from <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406>.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, (2017). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. MEB.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022). T. C. Resmi Gazete, 31750, 3 Şubat 2022
- Oğuz, M. (2002). *İlköğretim fen bilgisi dersinde yaratıcı problem çözme yönteminin başarıya ve tutuma etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Oktay, A. (1998). Türkiye'de öğretmen eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 26-27.
- Olgun, E. (2012). *Bir yaygın öğrenme programının ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerilerine katkısı üzerine bir örnek olay çalışması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Önol, M. (2013). *Yaratıcı problem çözme etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine ve başarıya etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Onur, D. (2018). Psikoloji kuramları ve yaratıcılık ilişkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 8(1), 145-156.
- Osborn, A.A. (1963). *Applied Imagination*. Scribner's.
- Osher, D., Bear, G.G. Sprague, R.J., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline?

Educational Researcher, 39(1), 48-58.

Özcan, S. (2009). *Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Özdemir, G. (2020). Öğretmen ve yönetici bakış açısıyla öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 336-349.

Özdemir, İ.E. (2011). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. In M.Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi*. (pp.75-96). Pegem Yayıncılık.

Özden, Y. (2017). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. In E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.

Özkök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 159-167.

Özyıldız, P.K. (2018). *Tasarım stüdyosu eğitiminde bilişsel yetkinlik ve yaratıcılık süreçleri*. [Sanatta Yeterlik Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Paine, L., Blomeke, S., & Aydarova, O. (2016). Teachers and teaching in the context of globalization. In R. W. Rumberger (Ed.). *Aera handbook* (pp. 717-786). American Educational Research Association.

Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(13), 171-179.

Pandit, N., & Neogi, S. (2016). A study on the impact of pre-school factors on creativity of young children. *Facilities*, 1(30), 271-231.

Pannells, C. T. (2010). *The Effects of Training Preservice Teachers in Creative Problem Solving and Classroom Management*. University of Oklahoma.

Park, S., Lee, S. Y., Oliver, J. S., & Cramond, B. (2006). Changes in Korean science teachers' perceptions of creativity and science teaching after participating in an overseas professional development program. *Journal of Science Teacher Education*, 17(1), 37-64.

Parsa, M. (2016). *İşbirlikli sorgulamaya dayalı öğrenme ortamının yaratıcı düşünmeye, sorgulayıcı öğrenme becerilerine, fen ve teknoloji dersine yönelik tutuma etkisi*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Parsıl, Ü. (2012). *Sanatta Yaratıcılık*. An Kitap.

Partin, R.L. (2005). *Classroom Teacher's Survival Guide: Practical Strategies, Management Techniques, and Reproducibles for New and Experienced Teachers*. Jossey-Bass.

Partnership for 21st Century Skills. (2009). Framework for 21st century learning. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>

Pehlivan, Z. (2012). Beden eğitimi derslerinde istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin sözlü dönüt biçimi ve dönüt biçiminin öğrenci güdüsüne etkisi. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 144-158.

Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.

Platt, W., & Baker, R.A. (1931). The relation of the scientific "hunch" to research. *Journal of Chemical Education*, 8(10), 1969.

Polya, G. (2004). *How to Solve it*. Princeton Science Library.

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

- Price, B.P. (2008). *Teachers perceptions of the impact of professional development and teacher-student relationships on school climate*. [Doktora Tezi]. Auburn University.
- Rawat, K.J., Qazi, W., & Hamid, S. (2012). Creativity and education. *Academic Research International*, 2(2), 264-275.
- Redl, F., & Wattenberg, W. (1959). *Mental Hygiene in Teaching*. Harcourt, Brace and World.
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1261-1268.
- Rıza, E. T. (2004). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D., & Green J. (2014). Behavior management in preschool classrooms: Insights revealed through systematic observation and interview. *Psychology in the Schools*, 51(2), 181-197.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık Aklın Sınırlarını Aşmak*. Kitap Yayınevi.
- Runco, M.A & Nemiro, J. (1994). Problem finding, creativity, and giftedness. *Roeper Review*, 16(4), 235-241.
- Runco, M.A. (2007). *Creativity Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Elsevier Academic Press.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55, 68-78.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori Ve Yaklaşımlar (5.)*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sadık, F. (2000). İlköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10).
- Sadık, F., & Arslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 115-138.
- Sağlam, M., & Kürüm, D. (2005). *Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi*. TC Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı. URL:<http://yayim.meb.gov.tr>.
- Sahana, A., Vijila, K. ve Reddy, K. T. R. (2020). Towards a competency framework for business school faculty members. *Alochana Chakra Journal*, 9(6), 3352-3361.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, M. C., Arslan Namlı, N. & Schreglmann, S. (2016). Kırsal kesimlerde okuyan 21. yüzyıl öğrencilerinin teknolojiye yararlanma düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 311-319
- Şahin, F., & Yeldan, İ. (2019). Sistematik yaratıcı problem çözme etkinliklerinin, ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket ünitesindeki akademik başarılarına ve sistematik yaratıcı problem çözme becerilerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 120-142.
- Sakallıoğlu, A. (2014). *Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin sınıf içerisinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bunları yönetmede kullandıkları stratejiler*. [Yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.

- Sanford, J.P., & Emmer, E.T. (1988). *Understanding Classroom Management: An Observation Guide*. Allyn and Bacon.
- Saraç, C. (2002). *Türk dili ve edebiyatı/Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. In L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (pp. 47-90). Nobel Yayın Dağıtım.
- Savran, G.A., & Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4),15-20.
- Savran, G.A., & Çakıroğlu, J. (2004). Preservice science teachers' orientations to classroom management. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 124-130.
- Savran, G.A., & Çakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: lessons from around the world*. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris.
- Schratz, M. (2010). What is a "European teacher"? In O. Gassner (Ed.), *The first ten years after Bologna*. (p. 97). Editura Universitatii din București.
- Seechaliao, T., & Yurayat, P. (2021). Effects of the instructional model based on creative problem-solving principles with social media to promote the creation of educational innovation for pre-service teachers. *Higher Education Studies*; 11(3), 56-69.
- Selçuk, Z., & Güner, N. (2000). *Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları*. Pegem Yayıncılık.
- Sevgen, M. (2016). *Yaratıcı drama yoluyla verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Sezgin, K.A., (2019), İlkokul 3.Sınıf Öğrencileri İçin Geliştirilen Düşünme Becerileri Programı'nın Etkililiğinin İncelenmesi [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education. *Creative Education*, 1(3), 166-169.
- Smith S.M., Ward T.B., & Finke R.A. (1995). *Creative Cognition Approach*. Mit Press.
- Smith, S., & Linsey, J. (2011). A Three-pronged approach for overcoming design fixation. *The Journal of Creative Behavior*, 45(2), 83-91.
- Sonmaz, S., (2002), Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi[Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Sönmez, V. (1993). Yaratıcı okul, öğretmen ve öğrenci. In A. Ataman (Ed.). *Yaratıcılık ve eğitim* (pp. 145-154). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Sriraman, B. (2004). The Characteristics of Mathematical Creativity. *The Mathematics Educator*. 14(1), 19-34.
- Sriraman, B., Haavold, P., & Lee, K. (2013). Mathematical creativity and giftedness: a commentary on and review of theory, new operational views, and ways forward. *ZDM Mathematics Education*, 45(2), 215-225.
- Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. *The Journal of Psychology*, 36, 31-322.
- Sternberg, R.J. (2005). The theory of successful intelligence. *Revista Interamericana de*

- Sternberg, R.J., & Ben-Zeev, T. (2001). *Complex Cognition: The Psychology of Human Thought*. Oxford University Press.
- Sternberg, R.J., & Lubart, I.T. (2009). The concept of creativity: prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge University Press,
- Suryandari, K.C., Sajidan, S., Rahardjo, S.B., Prasetyo, Z.K., & Fatimah, S. (2018). Project-based science learning and pre-service teachers' science literacy skill and creative thinking. *Cakrawala Pendidikan*, 37(3).
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. Evrim Yayınları.
- Şara, P., Karadedeli, İ., & Hasanoğlu, G. (2016). Sınıf yönetimi alanında ulakbim'de taranan makalelerin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2).
- Şekerci, H., Doğan, M., Kabapınar, Y., (2018). Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin İlkokul Sosyal Bilgiler Dersindeki Etkililiğinin İncelenmesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (33), 57-69.
- Şen, H.Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1).
- Şentürk, H., & Oral, B. (2008). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-13.
- Taşkaya, S.M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 283-298.
- Taştan, M., & Kantos, Z.E. (2007). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Z. Cafoğlu (Ed.). Grafiker Yayınları.
- TEDMEM (2020). *2019 Eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 6)*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Temizkalp, G. (2010). *Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri*. [Yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Nasreddin Hoca fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 195-223.
- Tertemiz, N. (2009). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. In L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (pp. 110-135). Pegem Akademi.
- Teyfur, M. (2011). The evaluation of the effect of classroom management implementation in constructive learning approach applied by the form tutors. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 12(2).
- Tezci, E., Karaca, D., & Sezginsoy, B. (2008). The study of reliability and validity of (creative materials. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(1).
- Tok, E., & Sevinç, M. (2012). Düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 204-222.
- Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.
- Toprakçı, Y. (2001). Güç merkezleri açısından okulun örgütsel farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 277-287.

- Toraman, Ç. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin etkili öğretmen özellikleri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Prentice – Hall.
- Torrance, E.P. (1968). *Education and the Creative Potential*. The Lund Press.
- Torrance, E.P. (1972). Can we teach to children think creatively? *The Journal of Creative Behavior*, 6, 114-143.
- Torrance, E.P. (1977). *Creativity in Classroom*. National Education Association (NEA).
- Torrance E.P. (1987). Teaching for creativity. In S.G. Isaksen (Ed.). *Frontiers of creativity research: beyond the basics* (pp.189 – 215). Bearly Limited.
- Torrance, E.P. (1994). *Creativity Just Wanting to Know*. Benedic Books.
- Torrance, E.P. (2002). *The Manifesto A Guide to Developing A Creative Career*. Ablex Publishing.
- Torrance, E. P., & Ball, O. E. (1984). The Torrance Tests of Creative Thinking Streamlined (revised) manual, Figural A and B. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.
- Torrance, E.P., Ball, O.E., & Safter, H.T. (2008). *Torrance tests of creative thinking streamlined scoring guide for figural forms A and B*. Scholastic Testing Service.
- Torrance, E.P., & Safter, H.T. (1990). *The Incubation Model of Teaching: Getting Beyond The Aha!*. Bearly Limited.
- Trancik, A. M. ve Evans, G. W. (1995). Spaces Fit for Children: Competency in the Design of Daycare Center Environments. *Children's Environments*, 12(3), 311-319.
- Treffinger, D.J., Isaksen, S.G., & Brian Stead-Dorval, M.S. (2006). *Creative Problem Solving: An Introduction (4.)*. Prufrock Press Inc.
- Treffinger, D. J., Selby, E. C., & Isaksen, S. G. (2008). Understanding individual problem-solving style: A key to learning and applying creative problem solving. *Learning and individual Differences*, 18(4), 390-401.
- Treffinger, D.J., Isaksen, S.G., & Dorval, K.B. (1994). Creative problem solving: An overview. In M. A. Runco (Ed.), *Problem finding, problem solving and creativity* (pp. 223-256). Ablex.
- Ubuz, B., & Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 53-61.
- Uçak, S., & Erdem, H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında 21. Yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 76-93.
- Uçar, R., & Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (60), 198-216.
- Uçgun, D., & Canlı, S. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının benimsedikleri öğretmen modellerinin incelenmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 487-505.
- Ufrah, (2020). Teachers' creativity and belief in using group work as EFL classroom management strategy. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. State of Islamic Institute of Parepare, Endonezya.
- Uğurlu, C.T., Doğan, S., Şöförtakımcı, G., Ay, D., & Zorlu, H. (2014). Öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri. *Turkish Studies*, 9(2), 577-602.

- Ültanır, G. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirmede Kuram ve Teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ulusoy, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. (11.) Anı Yayınları.
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. [Doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Ünal, S., & Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Ünal, Z., & Ünal, A. (2009). Comparing beginning and experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary schools in Turkey. *The Educational Forum*, 73(3), 256-270.
- Ünsal, H., (2018), Öğretmen Adaylarının Sınıfta Disiplin Modellerine İlişkin Tercihleri, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 519-531.
- Uslu, M., & Girgin, Ç. (2010). The effects of residential conditions on the problem solving skills of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3031-3035.
- Vasa, S.F. (1984). *Classroom Management: A selected review of the literature*. Retrieved March 3, 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED246026.pdf>.
- Vernon, P. E. (1970). *Creativity*. Edited by Vernon. Penguin Books, Ltd.
- Wang, R. (2019). *How to use creative thinking in the teaching and training of college physical education*. 7th International Education, Economics, Social Science, Arts, Sports and Management Engineering Conference (IEESASM 2019), 633-637.
- Wertheimer, M. (1982). *Productive Thinking*. M. Wertheimer (Ed.). Tavistock Publications.
- Wong, Y.L., & Siu, K. (2011). A model of creative design process for fostering creativity of students in design education. *International Journal of Technology and Design Education*, 22(4).
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2).
- Yavuz, Y., & Yavuz, O. (2016). Destek eğitim odasında uygulanan etkinliklerin ilköğretim düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Yavuzer, H. (1994). *Anne-Baba ve Çocuk*. Remzi Kitabevi.
- Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 95-105.
- Yerkes, D.P. (1999). *The relationship of teacher optimism to attitudes and beliefs regarding classroom management*. [Doktora tezi]. University of Montana.
- Yıldıran, G. (2010). Öğretmen eğitimi üzerine düşünceler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 1-11.
- Yıldırım, A. (2014). Okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (5 yaş örneği). [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Akman, B. (2012, Eylül, 12-15). *Erken çocukluk eğitiminde yaratıcı problem çözme uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri*. III. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Adana.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, K. (2009). Pre-service secondary science and mathematics teachers’ classroom management styles in Turkey. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(2), 1-14.
- Yılmaz, N. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yılmaz, S. (2011). *Okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitimi döneminde yaratıcılık hakkındaki görüşleri*. [Yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-972.
- Yiğit, B. (2004). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi. In M. Şişman, & S. Turan (Eds.), *Sınıf yönetimi* (pp. 155-179). Pegem A Yayıncılık.
- YÖK (2018). *Programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları*. Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK, (2020). *YÖK'ten Eğitim Fakültelerine Önemli Yetki Devri Kararı* Retrieved January 12, 2022, from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fakultelerine-yetki-devri>
- Yörük, D., & Tezcan, H. (2009). Öğrenci görüşlerine göre etkili öğretmenin özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 38(183), 219-227.
- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim birinci kademe 1., 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri*. [Yüksek lisans tezi]. Kocatepe Üniversitesi.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 6(29),
- Yurtal, F., & Yaşar, M. (2008). *Sınıf yönetimini etkileyen faktörler*. In Y. Aktaş Arnas, & F. Sadık. (Eds.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* (pp. 62-82). Kök Yayıncılık.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Yavuz, E. A. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 24-43
- Zembat, R., Akşin Y.E., Tunçeli, H., & Yılmaz, H. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 789-808.
- Zembat, R. Küsmüş, G.İ., & Yılmaz, H. (2018a). Değişen dünyada eğitim. S. Dinçer (Ed.), *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ve sınıf yönetimleri becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (pp. 67-80). Pegem,
- Zembat, R., & Küsmüş, G.İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1725-1739.
- Zakiah, N.E., & Fajriadi, D. (2020). Hybrid-PjBL: Creative thinking skills and self-regulated learning of pre-service teachers. *Journal of Physics: Conference Series*, 1521.

Zhang, L., & Sternberg, R. (2011). Revisiting the investment theory of creativity. *Creativity*.



8. EKLER

EK 1 Etik Kurul İzni



Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Burcu AĞCA
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri ABD

Sayın Burcu AĞCA,

“Yaratıcı Problem Çözmeye Dayalı Öğretimin Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine ve Sınıf Yönetimi Tutumlarına Etkisi” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz 27.12.2017 tarihli başvuru (Protokol NO. 2017/312) kurulumuzun 03.01.2018 tarihli ve 2018/01 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhale DEMİRCİ (Üye)

EK 2 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Ölçeği Kullanım İzni

26 Ağustos 2017

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalı doktora programı öğrencilerinizden **BURCU AĞCA** tezinde Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri'ni kullanmak istemektedir. Testin okulöncesi, ilkokul, lise ve üniversite yaş grupları için Türkçe formu kullanım hakkı sahibi olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri (Sözel ve Şekilsel Form A ve B)'nin Türkçe formunu tezinde ve bilimsel araştırma amaçlı olarak kullanmasına tarafımdan izin verilmiştir.

Gereğini emir ve müsaadelerinize arz ederim.



Prof. Dr. A. Esra Aslan

İstanbul Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D. öğretim üyesi

EK 3 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Uygulayıcı Sertifikası – 1



EK 4 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Uygulayıcı Sertifikası – 2



EK 5. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (ÖASYTİÖ) Kullanım İzni

Merhabalar,

Tez çalışmanızda “Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutumları ve inançları” ölçeğini kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar diliyorum.

Prof. Dr. Jale Çakıroğlu
ODTÜ Eğitim Fakültesi

-----Orijinal Mesaj-----

Kimden: Jale Çakıroğlu <Jaleus@metu.edu.tr>

Kime: Burcu Agca <burcu.agca@vizyonkoleji.k12.tr>

İzin Yazısı İstemi Gönderilme Tarihi: 13.04.2018 14:41

İzin Yazısı Gönderilme Tarihi: 14.04.2018 Cmt 16:32

Konu: Re: Tezim ile ilgili izin yazısı ricası



14.04.2018 Cmt 16:32

Jale Cakiroglu <jaleus@metu.edu.tr>

Re: Tezim ile ilgili izin yazısı ricası

Kime: Burcu AGCA

İzle. Başlangıç tarihi: 17 Nisan 2018 Salı. Bitiş tarihi: 17 Nisan 2018 Salı.
Bu iletiyi 17.04.2018 09:04 tarihinde yanıtladınız.

Merhabalar,

Tez çalışmanızda "Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutumları ve inançları" ölçeğini kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar diliyorum.

Prof. Dr. Jale Çakıroğlu
ODTÜ Eğitim Fakültesi

Not: selamlarını iletteğim.

iPhone'umdan gönderildi

Burcu AGCA <burcu.agca@vizyonkoleji.k12.tr> şunları yazdı (13 Nis 2018 14:41):

Jale Hocam merhaba,

Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde doktora öğrencisiyim. Tezimde, eğer izniniz olursa, sizin hazırlamış olduğunuz "Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları ve İnançları" ölçeğini kullanmak istiyorum.

Bana uygunsa bir izin yazısı yollamanızı rica edebilir miyim?

Bu arada Nesibe Aydın Okulları'nın eski eğitim koordinatörüyüm. Eşiniz ve kayınpederiniz ile bazı çalışmalar yapma şansım olmuştu. Kendilerine de selamlarımı ilettebilerseniz çok sevinirim.

İyi günler dilerim.

 **Burcu AGCA**
Eğitim Direktörü

EK 6. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Form – A



RESİMLERLE YARATICI
DÜŞÜNME

E. Paul Torrance

ŞEKİSEL KİTAPÇIK A

Ad Soyad _____

Yaş _____ Cinsiyet _____

Okul _____

Sınıf _____

Şehir _____

Tarih _____



SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC.
480 Meyer Road
Bensenville, IL 60106-1617

Telif hakkı©1999 Prof. Dr. A. Esra Aslan. Bütün hakları saklıdır. Bu çalışmanın Türkçe formu herhangi bir gerekçe ile elektronik, mekanik olarak fotokopi, tarama yeniden baskı şeklinde Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan'ın izni olmaksızın saklanamaz çoğaltılamaz.

İletişim: aeaslan@hotmail.com — <http://ayseesraaslan.com.tr> — tel: 0535 2784833

Telif hakkı©1974, 1984. İngilizce form kullanım hakkı SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC. 480 Meyer road, P.O. box 1056. Bensenville, IL 60106-8056

FAALİYET 1. RESİM OLUŞTURMA

Bir sonraki sayfanın üzerinde eğri bir şekil bulunmaktadır. Bu şekil bir parçasını oluşturacak şekilde bir nesne ya da bir obje çizmeyi düşününüz.

Başkalarının düşünemeyeceği bir resim çizmeye çalışınız. İlk fikirlerinize yenilerini ilave ederek resminizin olabildiği kadar ilginç ve heyecan verici bir hikâye anlatmasına çalışınız.

Resmi bitirdiğinizde sayfanın altındaki satıra resminiz için bir başlık ya da bir isim yazınız. Mümkün olduğunca alışılmadık ve akıllıca bir başlık olmasına gayret gösteriniz. İsmi, resminizin hikâyesini anlatmaya yardım etmesi için kullanınız.



BAŞLIĞINIZ: _____

3

Telif hakkı©1999 Prof. Dr. A. Esra Aslan. Bütün hakları saklıdır. Bu çalışmanın Türkçe formu herhangi bir gerekçe ile elektronik, mekanik olarak fotokopi, tarama yeniden baskı şeklinde Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan'ın izni olmaksızın saklanamaz çoğaltılamaz.

İletişim: aeaslan@hotmail.com — <http://ayseesraaslan.com.tr> — tel: 0535 2784833

Telif hakkı©1974, 1984. İngilizce form kullanım hakkı SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC. 480 Meyer road, P.o.box 1056. Bensenville, IL 60106-8056

FAALİYET 2. RESİM TAMLAMA

Bu ve bunun arkasındaki sayfada bitmemiş şekillere çizgiler katarak ilginç resimler veya nesneler yapabilirsiniz. Ve yine başkalarının düşünemeyeceği şekiller ve nesneler düşünmeye çalışınız. İlk fikirlerinize ilaveler yaparak resminizin ilginç ve bütün bir hikâye anlatmasına çalışınız. Her şekliniz için ilginç bir başlık düşündünüz ve her resmin altındaki numaranın yanındaki çizgi üzerine yazınız.

 1. _____	 2. _____
 3. _____	 4. _____

5. 	6. 
7. 	8. 
9. 	10. 

5

Telif hakkı©1999 Prof. Dr. A. Esra Aslan. Bütün hakları saklıdır. Bu çalışmanın Türkçe formu herhangi bir gerekçe ile elektronik, mekanik olarak fotokopi, tarama yeniden baskı şeklinde Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan'ın izni olmaksızın saklanamaz çoğaltılamaz.

İletişim: aeasian@hotmail.com — <http://ayseesraaslan.com.tr> — tel: 0535 2784833

Telif hakkı©1974, 1984. İngilizce form kullanım hakkı SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC. 480 Meyer road, P.o.box 1056. Bensenville, IL 60106-8056

FAALİYET 3. DOĞRULAR

On dakika içinde bu ve bunun arkasındaki sayfalardaki ikişer ikişer yan yana konmuş düz doğrulardan kaç tane resim veya nesne yapabileceğinizi görünüz. Doğru çiftleri yapacağınız resmin veya nesnenin ana parçası olmalıdır. Resminizi yapabilmek için doğru çiftlerine mum boyalarla veya kaleminizle çizgiler ilave edebilirsiniz. Yapacağınız resmi tamamlamak için, yan yana konmuş doğruların arasına üzerine ya da dış tarafına kısacası istediğiniz yerine çizgiler katabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar değişik nesneler veya resimler yapınız ve her birisinin ilginç bir hikâye anlatmasına çalışınız. Yaptığınız her resim için bir başlık bulunuz ve bu başlığı doğruların altındaki numaralanmış yerlerin karşısına yazınız.

1. _____	2. _____	3. _____
4. _____	5. _____	6. _____

Arka sayfaya devam ediniz.

7. _____ 8. _____ 9. _____

10. _____ 11. _____ 12. _____

13. _____ 14. _____ 15. _____

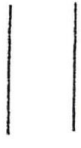
16. _____ 17. _____ 18. _____

Arka sayfaya devam ediniz.

7

Telif hakkı©1999 Prof. Dr. A. Esra Aslan. Bütün hakları saklıdır. Bu çalışmanın Türkçe formu herhangi bir gerekçe ile elektronik, mekanik olarak fotokopi, tarama yeniden basılı şeklinde Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan'ın izni olmaksızın saklanamaz çoğaltılamaz.
İletişim: aeaslan@hotmail.com — <http://ayseesraaslan.com.tr> — tel: 0535 2784833
Telif hakkı©1974, 1984. İngilizce form kullanımı hakkı SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC. 480 Meyer road, P.o.box 1056. Bensenville, IL 60106-8056

19.  20.  21. 

22.  23.  24. 

25.  26.  27. 

28.  29.  30. 

EK 7. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Form - B



RESİMLERLE YARATICI
DÜŞÜNME

E. Paul Torrance

ŞEKİSEL KİTAPÇIK B

Ad Soyad _____

Yaş _____ Cinsiyet _____

Okul _____

Sınıf _____

Şehir _____

Tarih _____



SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC.
480 Meyer Road
 Bensenville, IL 60106-1617

Telif hakkı©1999 Prof. Dr. A. Esra Aslan. Bütün hakları saklıdır. Bu çalışmanın Türkçe formu herhangi bir gerekçe ile elektronik, mekanik olarak fotokopi, tarama yeniden baskı şeklinde Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan'ın izni olmaksızın saklanamaz çoğaltılamaz.
İletişim: aeaslan@hotmail.com — <http://ayseesraaslan.com.tr> — tel: 0535 2784833
Telif hakkı©1974, 1984. İngilizce form kullanım hakkı SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC. 480 Meyer road, P.o.box 1056. Bensenville, IL 60106-8056

FAALİYET 1. RESİM OLUŞTURMA

Bir sonraki sayfanın üzerinde eğri bir şekil bulunmaktadır. Bu şekil bir parçasını oluşturacak şekilde bir nesne ya da bir obje çizmeyi düşününüz.

Başkalarının düşünemeyeceği bir resim çizmeye çalışınız. İlk fikirlerinize yenilerini ilave ederek resminizin olabildiği kadar ilginç ve heyecan verici bir hikâye anlatmasına çalışınız.

Resmi bitirdiğinizde sayfanın altındaki satıra resminiz için bir başlık ya da bir isim yazınız. Mümkün olduğunca alışılmadık ve akıllıca bir başlık olmasına gayret gösteriniz. İsmi, resminizin hikâyesini anlatmaya yardım etmesi için kullanınız.



BAŞLIĞINIZ: _____

3

Telif hakkı©1999 Prof. Dr. A. Esra Aslan. Bütün hakları saklıdır. Bu çalışmanın Türkçe formu herhangi bir gerekçe ile elektronik, mekanik olarak fotokopi, tarama yeniden baskı şeklinde Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan'ın izni olmaksızın saklanamaz çoğaltılamaz.

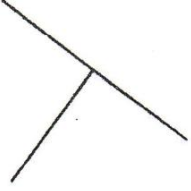
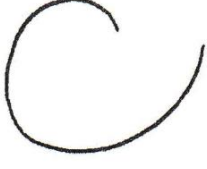
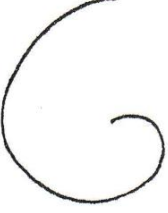
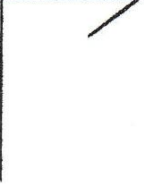
İletişim: aeaslan@hotmail.com — <http://ayseesraaslan.com.tr> — tel: 0535 2764833

Telif hakkı©1974, 1984, İngilizce form kullanım hakkı SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC. 480 Meyer road, P.o.box 1056. Bensenville, IL 60106-8056

FAALİYET 2. RESİM TAMLAMA

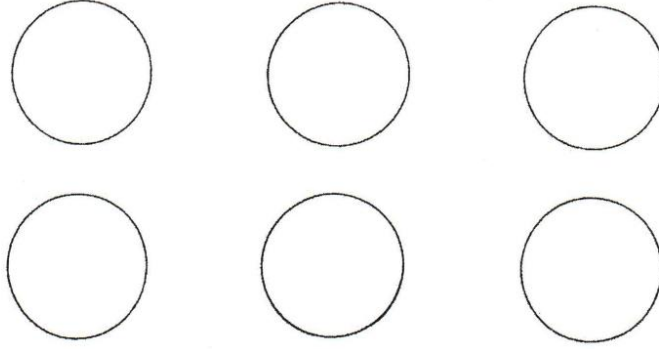
Bu ve bunun arkasındaki sayfada bitmemiş şekillere çizgiler katarak ilginç resimler veya nesneler yapabilirsiniz. Ve yine başkalarının düşünemeyeceği şekiller ve nesneler düşünmeye çalışınız. İlk fikirlerinize ilaveler yaparak resminizin ilginç ve bütün bir hikâye anlatmasına çalışınız. Her şekliniz için ilginç bir başlık düşününüz ve her resmin altındaki numaranın yanındaki çizgi üzerine yazınız.

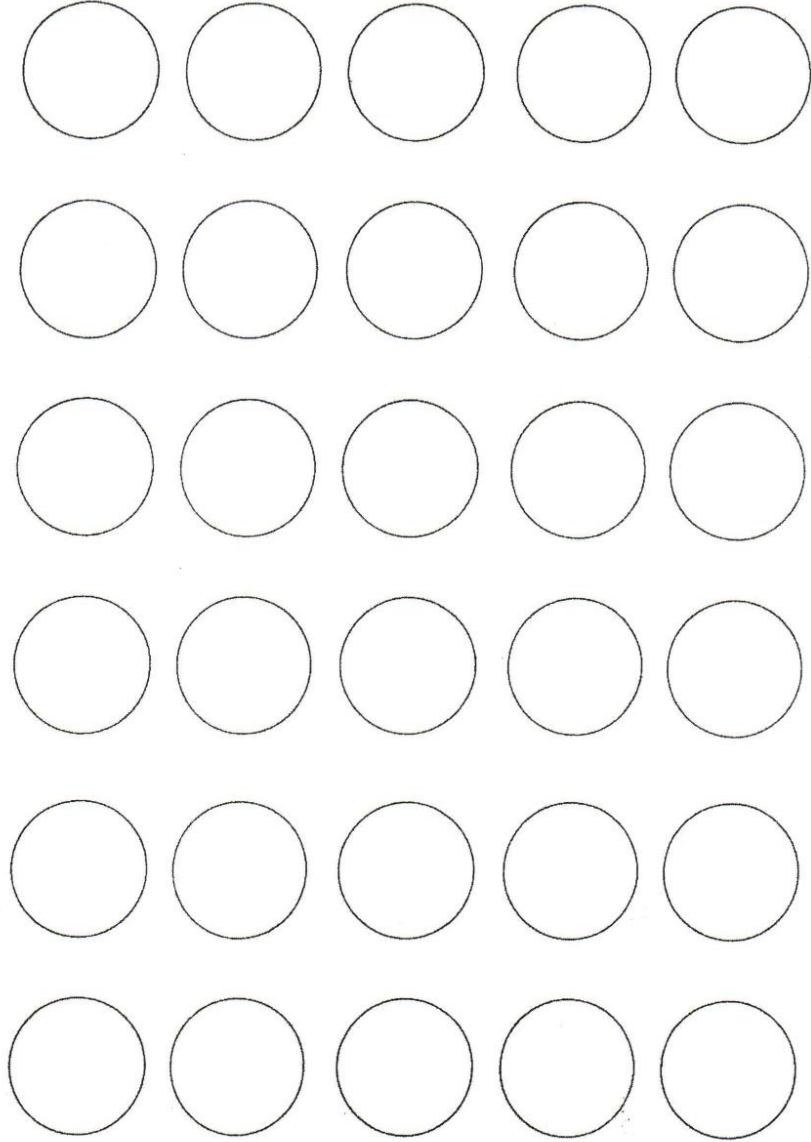
 1. _____	 2. _____
 3. _____	 4. _____

	
5. _____	6. _____
	
7. _____	8. _____
	
9. _____	10. _____

FAALİYET 3. DOĞRULAR

On dakika içinde bu ve bunun arkasındaki sayfalardaki dairelerden kaç tane resim veya nesne yapabileceğinizi görünüz. Daireler yapacağınız resmin veya nesnenin ana parçası olmalıdır. Resminizi yapabilmek için dairelere mum boyalarla veya kaleminizle çizgiler ilave edebilirsiniz. Başkalarının düşünemeyeceği şeyler düşünmeye çalışınız. Her bir daireye yapabildiğiniz kadar değişik resim veya nesne yapmaya, farklı fikirler düşünmeye çalışınız. Yapabildiğiniz kadar ilginç ve bütün hikâyeler oluşturmaya çalışınız. Resimlerin altına isim veya başlık ediniz. 7





EK 8. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği

Tablo 8-1. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutumları ve inançları ölçeği

Aşağıda sınıf yönetimi ile ilgili düşünceler yer almaktadır. Belirtilen düşüncelere ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.

1=Kesinlikle Katılmıyorum	2=Katılmıyorum	3=Katılıyorum	4=Kesinlikle Katılıyorum
---------------------------	----------------	---------------	--------------------------

1. Ders Yönetimi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğretmenlerin bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencileri yönlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐
2. Öğretmenlerin, öğrencilerin yerlerinde gösterdikleri öğrenme davranışlarını, sürekli kontrol etmesinin önemli olduğuna inanıyorum.	☐	☐	☐	☐
3. Öğrencilerin hangi konuları öğreneceğine ve bu konuları öğrenirken hangi etkinliklerin kullanılacağına öğretmenlerin karar vermesi gerektiğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐
4. Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kurallarını duyurur ve kurallara uymayanların cezalandırılacağı konusunda bilgilendiririm.	☐	☐	☐	☐
5. İdeal bir öğrenme için eğitim araç ve gereçlerinden nasıl yararlanılacağını, en iyi öğretmenler bilir.	☐	☐	☐	☐
6. Öğretmenlerin, öğrencilerden kurallara saygı duymalarını ve onlara uymalarını istemesi gerektiğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐
7. Öğrencilerin, öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulanan günlük çalışma programına ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	☐	☐	☐	☐
8. Öğrencilerin onlar için neyin en iyi olduğunu bilen yetişkinleri dinlerlerse okulda başarılı olacaklarına inanıyorum.	☐	☐	☐	☐
9. Ödevlerin asıl amacının sınıfta öğrenilen konuların pratiği ve tekrarı olduğuna inanıyorum.	☐	☐	☐	☐
10. Öğrencilerin birlikte nasıl çalışacakları konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	☐	☐	☐	☐
11. Her öğrenme etkinliği için belli bir zaman belirlerim ve planlarıma uymaya çalışırım.	☐	☐	☐	☐
12. Sınıf kurallarının önemli olduğuna inanıyorum çünkü onlar öğrencilerin davranışlarını ve gelişimini şekillendirir.	☐	☐	☐	☐
2. İnsan Yönetimi				
*13. Öğrencilerin kendi günlük etkinliklerini oluşturmalarının, onların sorumluluk duygularını geliştireceğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐
*14. Öğrencilere, kendi ilgilerini çeken konuları çalışma özgürlüğü verilirse, onların başarılı olacaklarına inanıyorum.	☐	☐	☐	☐

*15. Bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine izin veririm.	☐	☐	☐	☐
*16. Öğrencilerin kendi oturacakları yerleri seçmelerine izin veririm.	☐	☐	☐	☐
*17. Öğrencilerin, öğretmenlerin onların çalışmaları hakkında söylediklerine bağımlı olmaktansa, kendi çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐
*18. Benim sınıfımdaki öğrenciler, öğrenme süreci boyunca istedikleri materyalleri kullanmakta serbesttir.	☐	☐	☐	☐
*19. Öğrencilerin saygıyı, dostluğu, samimiyeti ve nezaketi sınıf arkadaşları ile kendi ortamlarında yaşayarak öğrenmeleri gerektiğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐
*20. Eğer öğrenciler sınıf kurallarının adil olmadığını düşünürlerse, sınıf kurallarını öğrencilerin adil gördüğü şekilde değiştiririm.	☐	☐	☐	☐
*21. Öğrencilerin, öğrenecekleri konuları ve ödevleri kendilerinin seçmesi gerektiğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐
*22. Derslerin başladığı hafta, öğrencilerin sınıf kuralları ile ilgili önerilerini söylemelerine izin veririm.	☐	☐	☐	☐

*=Scoring Reversed For These Items

EK 9. Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sınıf yönetimi dersinde yaptığımız etkinlikler seni nasıl etkiledi? Bu etkinliklerin seni geliştirdiğini düşünüyor musun? Nasıl, örnek vererek açıklayabilir misin?
2. Sınıf yönetimi dersinde yapılan yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığını geliştirdiğini düşünüyor musun? Nasıl?
3. “Sınıf yönetimi dersinde yapılan yaratıcı problem çözme etkinliklerinin problem çözme becerilerini geliştirdiğini düşünüyor musun?” Nasıl? Örnek verebilir misin?
4. Yaratıcı problem çözme etkinliklerinin sınıf yönetimi konusundaki problemleri çözmede sana katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Veya ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsun?
5. Öğretmen olduğunda derste yaptığımız etkinliklerin sınıf yönetimi konusunda karşılaşılabileceğin olası sorunları çözmede sana yardımcı olacağını düşünüyor musun? Neden? Örnek vererek açıklayabilir misin?
6. Yaratıcı problem çözme etkinliklerinin uygulandığı Sınıf yönetimi dersini almadan önce ve şimdi sınıf yönetimi yeterliliğin hakkındaki düşüncelerini karşılaştırabilir misin?

Aşağıdaki alt sorular görüşme sırasında ihtiyaç duyulursa kullanılabilir.

- Daha önce sınıf yönetimi hakkında nasıl hissediyordun? Şimdi nasıl hissediyorsun?
 - Yaptığımız etkinliklerin düşünce ve duyguların üzerinde etkisi oldu mu? Olduysa nasıl açıklayabilir misin?
7. Yaratıcı problem çözme etkinliklerini öğretmen olduğunda kullanabilir misin? Neden? Nasıl kullanırsın?

EK 10. Araştırmada Kullanılan Bilişsel Hedef ve Davranışların Belirtke Tablosu

Tablo 8-2. Araştırmada Kullanılan Bilişsel Hedef ve Davranışların Belirtke Tablosu

Bilişsel Düzeydeki Hedef ve Davranışlar	2. HAFTA	3. HAFTA	4. HAFTA	5. HAFTA	6. HAFTA	7. HAFTA	8. HAFTA	9. HAFTA
Bilgi Basamağı								
H1. Yaratıcılığın bilgisi								
1.1.Yaratıcılığın ne olduğunu, önündeki engelleri ve destekçilerini söyler.	1							
1.2. Yaratıcılığın boyutlarını söyler.			1					
1.3. Yaratıcı problem çözmenin ne olduğunu söyler.		1						
Kavrama Basamağı								
H2.Yaratıcılığın önemini kavrayabilme.								
2.1.Yaratıcı düşünmenin neden önemli olduğunu söyler.	1							
H3. Yaratıcılıkla ilgili belli başlı kavramları açıklayabilme								
3.1. Yaratıcılığın ne olduğunu açıklar		1						
3.2. Yaratıcılığın boyutlarını açıklar.			1					
3.3. Yaratıcı problem çözmenin basamaklarını açıklar.			1					
Uygulama Basamağı								
H4. Kendisinden istenilen ürünü yapabilme.								
4.1. Aile, okul ve çevre ile ilgili istenmeyen davranışın kaynağını tespit edip yaratıcılık tekniklerini kullanarak çözüm önerileri üretebilme.	1							
4.2. Redl ve Wattenberg’e göre grup davranışlarına etkilerine, nedenlerine ve kontrolüne odaklanarak problem çözer.		1						
4.3.Jones modelinden yola çıkarak yaratıcı problem çözer.			1					
4.4. Sınıf yönetiminde Kounin Modeline göre Osborn yaratıcı problem çözme modeline uygun problem üretebilme ve çözebilme				1				
4.5. Sınıf yönetminde Ginot ve Canter yaklaşımlarına göre Istakoz Tuzağı modeline göre problem çözer.					1			
4.6. Sınıf yönetminde Gordon modeline uygun Osborn – Parnes tekniği kullanarak yaratıcı problem çözer.						1		

4.7. Sınıf yönetiminde Curwin ve Mendler modeline uygun Geştalt Modelini Kullanarak Yaratıcı Problem Çözebilme							1	
4.8. Sınıf yönetiminde çeşitli modellere göre öğrenci motivasyonunun artırılmasına yönelik problemlere Gelb Süreç Modelini kullanarak yaratıcı çözümler üretebilme								1
H5. Yaratıcı düşünceleri eyleme koyabilme								
5.1. Akıcı, esnek, detaylı düşünerek ürün veya düşünce üretir.			1					
5.2. Düşünceleri farklı açılardan ele alarak tartışır.		1						
H6. Yaratıcılık ile ilgili verilen etkinlikleri yapabilme								
6.1. İhtiyaç ve sorun analizi yapar.				1				
6.2. Yaratıcılık tekniklerini kullanarak sınıf yönetimiyle ilgili problem çözer.			1					
Analiz Basamağı								
H7. Çevresindeki sorunları saptayabilme								
7.1. Çevresine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak sorunları, açıklıkları, güçlükleri fark eder.				1				
H8. Fikirleri ayrıştırabilme.								
8.1. Ürettiği fikirleri “önemli ve önemsiz fikirler”, “uygulanabilecek ve uygulanamayacak fikirler” olarak gruplandırır.					1			
8.2. Önemli ve uygulanabilecek fikirlerin içinde orijinal olduğunu düşündüklerini tespit eder.					1			
Sentez Basamağı								
H9. Öğrendiklerini birbiriyle ilişkilendirerek karşılaştığı sorunları çözebilme.								
9.1.Geniş bir çerçeveden, farklı bakış açılarından olaya bakarak sorunlara çözüm üretir.					1			
9.2. Yaratıcılık etkinliklerinin birkaçından aynı anda faydalanarak fikir üretir.								1
H10. Özgün bir düşünce ya da ürün ortaya koyabilme.								
10.1.Akla gelen tüm aykırı düşünceleri, ters olasılıkları gözden geçirerek bir ürün oluşturur.				1				
10.2. Ürettiği fikirleri birleştirerek bir çözüm oluşturur.				1				
Değerlendirme Basamağı								
H11.Üretilen ürünü, düşünce ya da olayı değerlendirebilme.								
11.1.Kendinin, arkadaşlarının ya da grubunun ürettiği ürünü, düşünceyi ölçütle karşılaştırarak yargılar.		1						
11.2. En yaratıcı olan fikre karar verir.						1		

EK 11. Araştırmada Kullanılan Duyuşsal Hedef ve Davranışların Belirtke Tablosu

Tablo 8-3. Duyuşsal Hedef ve Davranışlar Belirtke Tablosu

Alma Basamağı
H1. Sınıf yönetiminde yaratıcı problem çözmeye ilgi duyuş
1.1. Sınıf yönetiminde yaratıcı problem çözmeyi öğrenmeye ilgi duyar.
1.2. Sınıf yönetiminde yaratıcı problem çözmeye ihtiyaç duyar.
H2. Çevresinde gerçekleşen olayların farkında oluş
2.1. Çevresini dikkatli bir şekilde gözlemlemler.
H3. Sınıf içi ve dışı çalışma kurallarının farkında oluş
3.1. Konuşanın sözünü kesmeden dinler.
3.2. Tartışmalarda ortak bir noktada buluşmayı 242rigi eder.
Tepkide Bulunma Basamağı
H4. Sınıf yönetiminde yaratıcı problem çözme eğitimi sınıf kurallarına uymaya razı oluş
4.1. Derslerin tamamına katılmayı 242rigi eder.
4.2. Verilen görevleri itiraz etmeden istenilen nitelikte yapmayı 242rigi eder.
4.3. Arkadaşlarının fikirleri hakkında olumsuz yorumlarda bulunmaktan kaçınır.
H5. Grupla çalışma kurallarına uymaya istekli oluş
5.1. Grup çalışmalarına isteyerek katılır.
H6. Sınıf yönetiminde yaratıcı problem çözme ile ilgili yapılacak çalışmalara katılmaya istekli oluş
6.1. Olay, problem hakkında detaylı bilgi edinmeye istekli olur.
6.2. Her çözümü, fikri sorgulamaya istekli olur.
6.3. Mizah duygusunu çalışmalarına yansıtır.
6.4. Çalışmalar süresince rutinden uzak kalmaya çalışır.
H7. Sınıf yönetiminde yaratıcı problem çözemeyi öğrenmekten zevk alış
7.1. Öğrenmekten zevk alır.
7.2. Çalışmalara keyifle katılır.

H8. Yeniliğe ve değişikliğe açık olma
8.1. Yeni fikirler ortaya atmaktan, soru sormaktan çekinmez.
8.2. Yeni görüşleri hoşgörü ile karşılar.
8.3. Basmakalıp düşüncelerden kaçınır.
Değer Verme Basamağı
H9. Problemleri değişik yollardan çözmeye isteklilik
9.1. Farklı fikirler bulabilmek için yaratıcılık tekniklerini uygular.
H10. Her türlü eleştiriye açık oluş
10.1. Yapılan eleştirilere kırılmaz.
10.2. Arkadaşlarından kendini eleştirmelerini ister.
H11. Yapılan çalışmalara kendini veriş
11.1. Aldığı görevleri eksiksiz yerine getirir.
Örgütlenme Basamağı
H12. Davranışlarının tutarlılığı konusunda kararlı oluş
12.1. Arkadaşlarını farklı fikirler üretmeye isteklendirir.
12.2. Fikirlerini savunarak arkadaşlarına 243rigi ettirir.
Kişilik Haline Getirme Basamağı
H13. Duygu ve düşüncelerini özgün bir biçimde anlatmada kararlı oluş
13.1. Yeni ve original bir fikir ortaya çıkarabileceği konusunda kendine güvenir.
13.2. Yeni ve original bir fikir ortaya çıkarana kadar ısrarla çalışmaya devam eder.

EK 12. Araştırmada Kullanılan Yaratıcı Düşünme Becerileri Tablosu

Tablo 8-4. Araştırmada Kullanılan Yaratıcı Düşünme Becerileri Tablosu

Yaratıcı Düşünme Becerileri		2. HAFTA	3. HAFTA	4. HAFTA	5. HAFTA	6. HAFTA	7. HAFTA	8. HAFTA	9. HAFTA
1	Akıcılık	1		1	1				1
2	Esneklik			1	1				1
3	Ayrıntılandırma			1	1				1
4	Orijinallik			1	1				1
5	Yaklaşımda Soyutluk		1				1		1
6	Açıklık						1		1
7	İçeriği Değiştirme		1				1		1
8	Olguların / Fikirlerin Birleştirilmesi		1						1
9	Hali Hazırdaki Sınırları Kırma	1							1
10	Alışlagelmedik Bakış Açısı		1						1
11	İç Perspektif							1	1
12	Mizahi Bakış Açısı					1			1
13	Zenginlik ve Renkli Detaylar					1			1
14	Duygular					1			1
15	Fantezi							1	1
16	Hareket ve Ses					1			1
17	Makro Ölçekli Bakış Açısı	1							1
18	Kışkırtıcı Bakış Açısı	1							1
19	Geleceğe Yönelme							1	1

EK 13. Araştırmada Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Tablo 8-5. Araştırmada kullanılan yöntem ve teknikler

Yöntem ve teknikler	2. HAFTA	3. HAFTA	4. HAFTA	5. HAFTA	6. HAFTA	7. HAFTA	8. HAFTA	9. HAFTA
Analoji	1							1
Artı, Eksi, İlginç (AEİ)		1						
Balık Kılçığı				1				
Beyin fırtınası	1	1	1					1
Beyzade Bey								1
Çıkış Kartı			1					
Fikir Üretimi				1	1			
Gelb Yaratıcı Süreç Modeli								1
Geşalt Yaratıcı Problem Çözme							1	
Istakoz Tuzağı Modeli					1			
İşbirlikçi Öğrenme							1	1
Neden Sorusu					1			
Osborn – Pars Yaratıcı Problem Çözme						1		
Örnek Olay								
Problem Çözme		1	1	1				
Provokasyon	1							
Soru-Cevap	1							
SWOT analizi		1	1		1			
Tartışma	1	1	1	1				
Ters Düşünme			1	1		1		1
Zihin haritası		1		1				
5N1K		1						

EK 14. Ders Planları

TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ UYGULAMA PLANI

1. **KONU:** Torrance Yaratıcı Düşünme Ölçeği ve Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları ve İnançları Ölçeğinin uygulanması

2. **SÜRE:** İki ders saati (60'x 2)

3. **ARAÇ VE GEREÇLER**

- ✓ Projeksiyon ve perde ya da akıllı tahta,
- ✓ Kurşun kalem, silgi,

4. **İŞLENİŞ**

A) TTCT Şekilsel Versiyon A ve B formlarının uygulanması: TTCT A ve B formları paralel formlardır ancak testlerin paralel olmadığı yönünde gelebilecek bir eleştiriye karşın testin ilk uygulamasında öğrencilerin yarısına testin A versiyonu yarısına ise testin B versiyonu verilir. Değerlendirme için yapılacak son uygulamada testin A formunu alanlar B formunu, B formunu alanlar ise A formunu alacaklardır.

Test, aşağıdaki notlar takip edilerek öğrencilere uygulanır.

1. Sınıf atmosferi sıcak, samimi ve arkadaşça olmalıdır. Öğrencilere test bir oyun havasında verilir. Sınıf ısısının uygunluğu kontrol edilir. Sınıf ne çok sıcak ne de çok soğuk olmalıdır.
2. Öğrencilerin sadece yumuşak uçlu bir kurşun kalem ve silgi kullanmaları istenir. Renkli kalemler öğrencilerin testin soruları için çok fazla zaman harcamalarına sebep olduğundan kullandırılmamalıdır.
3. Öğrencilere test öncesinde bu testin doğru ya da yanlış cevaplarının bulunmadığı hatırlatılır ve bunu doğru ya da yanlış cevapların olduğu standart bir test uygulaması olarak algılamamaları sağlanır.
4. Testte toplam 3 alt etkinlik bulunmaktadır. Her bir etkinliğin süresi 10 dakikadır. İkinci ve üçüncü etkinliğin arasında on dakika ara verilir. Testin toplam uygulama süresi 30 dakikadır ancak test için yapılan açıklamalar ve verilen ara ile bu süre 60 – 65 dakikaya ulaşmaktadır. Teste başlanmadan önce öğrencilere zamanlama ile ilgili açıklama yapılır. Ayrıca öğrencilere bazı öğrencilerin önce bazı öğrencilerin sonra bitirebileceği bu durumun önemli olmadığı ve sadece kendi kağıtları ile ilgilenmeleri gerektiği

açıklanmadır. Öğrencilere testin uygulanması esnasında süre ile ilgili sürekli açıklama yapılarak stres olmaları engellenmelidir.

5. Öğrencilere teste başlamadan evvel resimlerinin her birine bir başlık yazmaları gerektiği açıklanır. Etkinliklerin dokuzuncu dakikasında da öğrencilere resimlerine başlık koymaları gerektiği hatırlatılır. Test toplandıktan sonra öğrencilerin başlıkları gözden geçirilmeli ve anlaşılmayan başlıklar varsa öğrenciye ne yazmak istediği sorulmalıdır.
6. Öğrencilerin test ile ilgili açıklamalara uygun davranmadığı gözlemlendiğinde test ile ilgili açıklamaların yinelenmesi gerekir. Örneğin, öğrenciler resimlerini yaparken şekilleri ana çerçeve olarak kullanmayı bırakıp uygulama dışına çıkmaya başarlarsa şekilleri kullanmaları gerektiği bireysel olarak hatırlatılmalıdır.

Teste başlanmadan önce öğrencilere aşağıdaki gibi bir açıklama yapılmıştır.

“Birazdan size vereceğim aktiviteleri yaparken çok keyif alacağınıza inanıyorum. Etkinlikleri yaparken yeni fikirler üretmede ne kadar başarılı ve yaratıcı olduğunuzu göreceksiniz. Umarım hepiniz elinizden geldiğince düşüncelerinizi resme döker ve bunu yaparken de çok keyif alırsınız. Birazdan size vereceğim kitapçıkta üç ilginç çalışma sizleri bekliyor. Çalışmaları yaparken sizden olabildiğince çok ve farklı düşünce üretmeniz beklenmektedir. Yeni düşünceler üretmede hayal gücünüzü kullanmanız ve sınıftaki diğer öğrencilerin aklına gelmeyecek farklı fikirleri üretmeniz çok önemli. Her bir çalışmayı yaparken yeni bir fikir düşündükten sonra buna başka fikirler eklemeniz ve en ilginç ve heyecan verici hikayeyi üretmeniz mümkün. Bu çalışmada doğru ya da yanlış cevaplar yoktur. Önemli olan olabildiğince farklı ve ilginç fikir üretmenizdir.

Her bir çalışmayı tamamlamak için 10 dakikanız olacak. Zamanınızı iyi kullanmanız önemli. Bu nedenle gereksiz yere zaman harcamamaya özen gösteri, hızlı çalışın ama acele etmeyin. Tüm çalışmalar boyunca olabildiğince farklı fikir üretmeye devam edin.

Ben her on dakikanın sonunda diğer çalışmaya geçmenizi söyleyeceğim. Eğer bir çalışmayı size verilen 10 dakikalık zamandan önce bitirirseniz ben diğer aktiviteye geçmenizi söyleyene kadar sessizce sıranızda oturmaya devam edin.

Çalışmalara başladıktan sonra lütfen kaç dakika kaldı gibi sorular yöneltmeyin. Eğer herhangi bir sorunuz olursa sıranızda sessizce parmak kaldırarak yanınıza gelmemi bekleyin.

Çalışmalarda yaptığınız her bir resme başlık eklemeyi unutmayın. Ben her bir çalışmanın dokuzuncu dakikasında çalışmalarınıza başlık eklemenizi sizlere hatırlatacağım.

Buna benzer bir çalışmayı uygulamaların sonunda da sizlerle uygulayacağız. Böylece birinci ve ikinci uygulama arasında yaratıcı fikirler üretme ve problem çözme konularında ne kadar ilerlediğinizi görebileceksiniz. (Bu paragraf sadece Deney Grubundaki Öğrencilere Söylenir)

Buna benzer bir çalışmayı üç ay sonra sizlerle tekrar uygulayacağız (Bu paragraf sadece Kontrol Grubundaki Öğrencilere Söylenir)”

B) 10 dakika ara verildikten sonra öğrencilere “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları ve İnançları Ölçeği” dağıtılır ve doldurmaları istenir.

I. HAFTA DERS PLANI

1. KONU

a. Yaratıcılık nedir ve neden önemlidir?

b. İstenmeyen Davranışların Kaynağı Olarak Aile, Okul ve Çevre

2. SÜRE: (60'x2) ders saati

3. HEDEF VE DAVRANIŞLAR

Bilgi -Yaratıcılığın Bilgisi: Yaratıcılığın ne olduğunu, önündeki engelleri ve destekçilerini söyler.

Kavrama-Yaratıcılığın önemini kavrayabilme: Yaratıcı düşünmenin neden önemli olduğunu söyler.

Uygulama-Kendisinden istenilen ürünü yapabilme: Aile, okul ve çevre ile ilgili istenmeyen davranışın kaynağını tespit edip yaratıcılık tekniklerini kullanarak çözüm önerileri üretir.

4. YÖNTEM VE TEKNİKLER

Tartışma, beyin fırtınası, anoloji, provokasyon, soru - cevap

5. ARAÇ VE GEREÇLER

- ✓ Projeksiyon
- ✓ Çizgisiz dosya kağıtları
- ✓ Walt Disney tarafından yapılmış ilk çizgi film “Steamboat Willie” çizgi filmi (22.10.2017 tarihinde indirilmiştir.)
<https://www.youtube.com/watch?v=BBgghnQF6E4>
- ✓ EK-1.a: Dokuz Nokta Problemleri
- ✓ EK-1.b: Yaratıcılığın Destekçileri
- ✓ EK-1.c: “İstenmeyen Davranışın Kaynağı Olarak Aile” Bilgi Kağıdı
- ✓ EK-1.d: “İstenmeyen Davranışın Kaynağı Olarak Okul ve Çevre” Bilgi Kağıdı
- ✓ EK-1.e: Yanlış/Doğru Bilinen İnanışlar
- ✓ EK-1.f: Duyuşsal Beceriler Kontrol Listesi
- ✓ EK-1.g: “Yaratıcılık Nedir?” Sunumu
- ✓ EK-1.h: “Yaratıcı Düşünme Becerileri” Sunumu

6. YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ

Yaratıcı problem çözmede kullanılacak yaratıcı düşünme becerilerinin tamamı öğrenciler ile incelenir. Uygulamalar süresince bu becerilerin tamamını

geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılacağı belirtilir. Bu çalışma özelinde ise aşağıdaki becerilerin üzerinde durulacağı söylenir.

- ✓ Akıcılık
- ✓ Hali Hazırdaki Sınırları Kırmak
- ✓ Makro Ölçekli Bakış Açısı
- ✓ Kışkırtıcı Bakış Açısı

7. DİKKAT ÇEKME (SÜRE: 20 dakika)

Dokuz Nokta Problemi”: “EK – a” öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden verilen çalışma kağıdında bulunan dokuz noktanın üzerinden kalemlerini kağıt üzerinden kaldırmadan üç çizgi ile geçmeleri istenir. Problemi çözmeleri için 5 dakika süre verilir. Doğru cevabı bulanların sessizce parmak kaldırarak beklemesi istenir. Çözüm için ayrılan süre bittiğinde 2 -3 dakika cevapların kontrolü ve doğru cevabın paylaşımına ayrılır. Ardından öğrencilere ikinci dokuz nokta problemi sorusu sorulur. Bu defa öğrencilerden tüm çizgilerin üzerinden tek bir çizgi ile geçmesi istenir. 3-4 dakika çözümü bulmaları için beklendikten sonra yine cevaplar kontrol edilir.

8. İŞLENİŞ (SÜRE: 100 dakika)

- a. **YARATICILIK OYUNU:** Öğrencilerle bir atacın gerçek kullanımı dışında başka hangi amaçlar için kullanılabileceği hakkında bir beyin fırtınası yapılır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar sıra ile tahtaya yazılır. Öğrencilere arkadaşlarının fikirlerini eleştirmemeleri gerektiği ve olabildiğince farklı özgün fikir üretmeye çalışmaları gerektiği söylenir. Uçuk kaçık fikirlerin bu çalışmada önemli olduğu özellikle belirtilir.
- b. “Yaratıcılık nedir?” slaydı öğrencilerle incelenir. Yaratıcılığın ne olduğu ve önemi incelenir.
- c. Öğrencilere Walt Disney hakkında neler bildikleri sorulur. Walt Disney’in neden bu kadar başarılı olmuş olabileceği sınıfta tartışılır. Walt Disney’in başarı hikayesi okunur.
- d. Yaratıcı kişilik özellikleri incelenir. Öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinden hangilerinin kendilerinde olduğunu yazmaları istenir. Daha sonra öğrencilerden kağıtlar toplanır.
- e. Öğrencilere “EK – b”de bulunan “Yaratıcılığın Destekçileri” kağıdı dağıtılır ve imzalamaları istenir.

- f. Yaratıcı Düşünme Becerileri Sunumu Öğrencilerle birlikte incelenir ve her bir strateji için örnekler vermeleri istenir.
- g. Öğrencilere anoloji tekniği tanıtılır ve “EK – c”de bulunan “İstenmeyen Davranışların Kaynağı Olarak Aile” bilgi kağıdı dağıtılır. Öğrencinin çalışma kağıdında verilen bilgilerden anolojiler üretmeleri istenir.

Amaç: Bireylerde muhakeme gücünü geliştirme ve yeni durumlara uydurabilme.

Açıklama: Aklın, bazı nesnelerin birbirine benzeyen özelliklerinden yola çıkarak özelden genele doğru izlediği yoldur. Bir nesne ya da olay hakkında ileri sürülen yargı, ona benzeyen başka bir nesne ya da olay için de geçerlidir.

Kullanımı: Konunun içinde yer alan kavramların aralarındaki ilişki, başka kavramlarla olan bağlantıları ve genellemeleri sorulur.

- **Örnek 1:** Aşağıdaki kavramlar arasındaki ilişkileri açıklayınız.
- Edebiyat ve Dil Bilgisi arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Periyodik tablo ile atom numaraları arasındaki ilişkileri açıklayınız?
- **Örnek 2:** Dünya ve Mars kendi çevresi etrafında döner. Dünya'da gece ve gündüz oluşur. O hâlde Mars'ta da gece ve gündüz oluşur.

- h. Öğrencilere provokasyon tekniği tanıtılır ve “EK – d”te bulunan “İstenmeyen Davranışların Kaynağı Olarak Okul ve Çevre” bilgi kağıdı dağıtılır. Her bir öğrencinin bir madde seçmesi istenir. Maddelerin tamamının öğrenciler tarafından seçildiğinden emin olunur. Öğrencinin seçtiği fikre provokasyon tekniğini uygulamasını ve okulda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engellemek için çözüm önerilerini sunması istenir. Daha sonra öğrenciler çözüm önerilerini birbirlerine okurlar.

9. DEĞERLENDİRME (20 dakika)

- EK-e’da bulunan “Duyuşsal Beceriler Kontrol Listesi” öğrencilere dağıtılır ve program boyunca doldurmaları istenir.

10. BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK

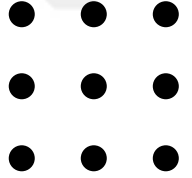
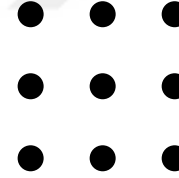
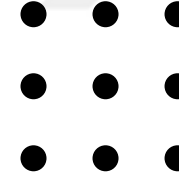
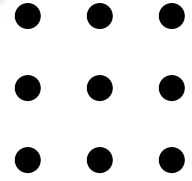
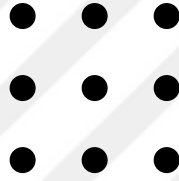
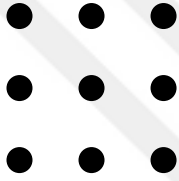
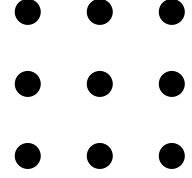
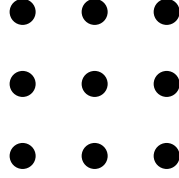
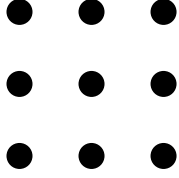
Öğrencilere EK-f’te bulunan “Yanlış / Doğru Bilinen İnanışlar” çalışma kağıdı dağıtılır. Bir sonraki derse gelirken araştırarak ve kendi aralarında tartışarak hangi inanışların doğru hangilerinin yanlış olduğunu bularak yazmaları istenir.



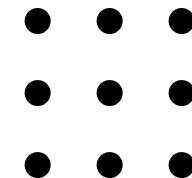
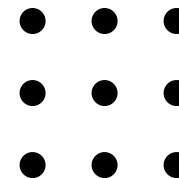
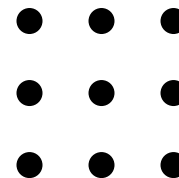
EK – 1.a

DOKUZ NOKTA PROBLEMLERİ

Yönerge: Kalemî kağıdın üzerinden kaldırmadan dokuz noktanın üzerinden 4 çizgi ile geçebilir misiniz?



Yönerge: Kalemî kağıdın üzerinden kaldırmadan dokuz noktanın üzerinden tek çizgi ile geçebilir misiniz?



EK-1.b**YARATICILIĞI DESTEKÇİLERİ**

✓ Muhteşem	✓ Harika	✓ İlham verici
✓ Denemeğe değer	✓ Etkileyici	✓ Çok akıllıca
✓ Başarılı	✓ Çok iyi fikir	✓ Çok yaratıcı

Yukarıda belirtilen yaratıcılığı destekleyen ifadeleri kendi çalışmalarım ve arkadaşlarımla çalışmaları için “Yaratıcılık Eğitimi Programı” uygulamaları süresince ve kullanacağıma ve arkadaşlarıma ve kendime sürekli cesaret vereceğime söz veriyorum.

İsim – Soy isim – imza	İsim – Soy isim - imza	İsim – Soy isim – imza

EK-1.c

İstenmeyen Davranışın Kaynağı Olarak Aile

- Evde sevgi gören çocuklar uyumlu, sevgi görmeyen çocuklar saldırgan bir kişilik sergilemektedir.
- Koruyucu bir aileden gelen öğrenci sınıfta bencil, evde dayak yiyen öğrenci, korkak çekingen davranabilir.
 - yanlış ve tutarsız ödül-ceza yaklaşımının uygulanması,
 - yaşına uygun sorumluluk almasının engellenmesi
 - öğrencilerin aile içinde duygusal ihtiyaçlarının yeterli düzeyde giderilememesi çeşitli sorunlara yol açabilmektedir
- Boşanmış aile çocuklarında ruhsal uyumsuzluk, çeşitli davranış bozuklukları ve okul başarısızlığı gibi sorunlar görülmektedir
 - Geçimsiz aile ortamı, parçalanmış aile çocuklarında; özgüven eksikliği, duygu ve düşüncelerini ifade edememe, çabuk heyecanlanma, yeteneklerini sergileyememe, sosyalleşme sorunları, girişim eksikliği, içe dönüklük, kaygı gibi sorunlara yol açabilmektedir
- Tehdit eden, sık sık sert cezalara başvuran, yetersiz iletişim kuran ailelerdeki çocukların saldırganlık davranışları artmaktadır.
- Sert ve denetim altında tutulan ailelerin çocukları boyun eğmeme ve saldırganlık gibi yollarla kendilerini kabul ettirmek istemektedirler.
- Aşırı baskı ile birlikte aile içi gerginlik ergeni evden ve okuldan kaçmaya iten davranış ve uyum bozukluklarına neden olmaktadır.
- Yıkıcı davranışlı öğrenciler arasında aile yaşantılarında kendilerini değersiz olarak görülmelerinden etkilenenler vardır.
- Ailenin mali durumu çocuğu suça teşvik edebilir,
 - Gençlik çağlarında çocuk kendisini beğendirme duygusunu tatmin edemezse veya temel gereksinimleri karşılayamazsa hırsızlık gibi suçlara itilebilir.
- Ekonomik gücün olmaması araç gereç getirmeme gibi sorunlara yol açabilir.
- Anne baba arasındaki sorunlar,

- anne babanın mükemmeliyetçi olması,
 - öğrenciden beklenti düzeyinin yüksek olması,
 - aşırı koruma, reddetme,
 - öğretmeni algılayış biçimi istenmeyen davranışlara yol açabilir
- Ülkemizde çocuk yetiştirme konusunda değişiklikler meydana gelmiştir.
 - Aileler uzun yıllar geleneksel toplum yapısının bir özelliği olarak katı bir disiplin anlayışına sahipti.
 - Bu anlayışta büyüklere saygı onların sözlerine koşulsuz itaat vardı.
 - Çocuklar öğretmene “eti senin kemiği benim”, “öğretmenin vurduğu yerde gül biter” diyerek bırakılırdı.
 - otoriteye sorgusuz uyma davranışı gösteren kişiler kendine güvenme ve karar vermede sorun yaşarlar.
 - Artık günümüzde baskıcı itaat eden anlayış yerine daha serbest bir eğitim anlayışı ön plana çıkmıştır.
 - Özgür düşünen ve davranan, kendi kararlarını kendilerinin alabildiği, kendilerini rahatlıkla ifade eden bir eğitim ortamı ailelerde gelişmeye başlamıştır.
 - Fakat bazı aileler özgürlük adına hiçbir kural tanımayan çocuklar da yetiştirebilmektedir.
 - Geleneksel ailede yetişen öğretmenler, bu yeni jenerasyonun davranışlarını sorun olarak algılayabilmektedir.
 - Ailede yeterince sevgi ilgi görmeyen çocuklar dikkat çekmek amacıyla olumsuz davranışlarda bulunabilmektedir.
 - Ebeveynlerin çocukla ilgilenmemesi sonucu silik ve çekingen davranışlar ortaya çıkabilmektedir.
 - Ayrıca bu çocuklar ergenlik döneminde sigara, alkol, uyuşturucu gibi kötü alışkanlıklara daha kolay yönelebilmektedir.

EK-1.d

İstenmeyen Davranışın Kaynağı Olarak Okul

1. Yalnızca akademik başarıyı öven bir okul herkes için sinirli, kaygılı ve gergin bir iklime neden olur.
2. Aşırı kalabalık ortamlar, büyük sınıflar, yöneticilerin yersiz baskıları istenmeyen davranışlara yol açabilir.
3. Okul idareci ve öğretmenlerinin tutarsız davranışları,
4. Kasvetli binalar ve zeminler, oyun ve spor etkinliklerinin olmaması,
5. Öğrencilerin akademik, sportif ve akademik olmayan diğer başarılarının sergilenmemesi,
6. Yetersiz havalandırma ve ısıtma sistemleri,
7. Eğitim öğretim için gerekli materyal, araç gereç ve kaynakların yokluğu ya da yetersizliği gibi fiziksel koşullar disiplin sorunlarının nedenleri arasındadır
8. Okul yönetiminin öğrenciye anlayışlı ve hoşgörülü davranmaması
9. Çocuğu toplumsal açıdan geliştirecek kaynak ve olanakları sağlayamaması,
10. Rehberlik hizmetlerine yeterince önem vermeme sınıfta istenmeyen davranışların oluşmasında etkili olabilir
11. Sınıfların ısı, ışık, ses yalıtımı gibi sınıfın fiziki koşullarının yetersiz oluşu,
12. Okulda katı, kuralcı, özgür düşünceye olanak vermeyen disiplin anlayışının hakim olması okuldan kaynaklanan nedenler olarak düşünülebilir
13. Okul yöneticisinin geleneksel, demokratik olmayan ve çağdaş eğitim anlayışından uzak yönetim anlayışı sınıfa da yansımaktadır.

İstenmeyen Davranışın Kaynağı Olarak Çevre

1. Televizyon, bilgisayar, sinema, gazete, dergi, roman... gibi yayınlar şiddet, alkol, sigara gibi zararlı alışkanlıklara neden olabilmekte, film kahramanlarını taklit edebilmektedir
2. Televizyonu çok fazla izleyen çocukların aşırı hareket, uyuma güçlüğü, okul ödevlerini yapmada isteksizlik, hayal aleminde yaşama, aptalca sorular sorma, televizyondaki tipleri taklit etme, içine kapanıklık gibi problemlerle karşılaştıkları görülmektedir
3. Teknolojik gelişmelerin bireyleri daha bağımsız ve bencil yapması, toplumsal yardımlaşma ve dayanışmanın giderek azalmasına neden olmaktadır.

EK-1.e**YANLIŞ/DOĞRU BİLİNER İNANISLAR**

BİLİNERLER	DOĞRU / YANLIŞ NEDEN?
1. Yaratıcılık bazı insanlarda bulunan bir yetenektir.	
2. Yaratıcı olmak için zeki olmak gerekir.	
3. Yaratıcılık disiplin, sistematik, organize veya mantıklı değildir. Yaratıcılık için ilham beklemek gerekir.	
4. Yaratıcılık sağ beyne ait bir aktivitedir.	
5. Yaratıcı insanlar uçuk kaçık olurlar.	
6. Yaratıcı düşünme becerileri öğrenilir.	

EK-1.f

Duyuşsal Beceriler Kontrol Listesi
1. Alma Basamağı
K1. Sınıf yönetiminde yaratıcı problem çözmeye ilgi duyuş
1.1. Sınıf yönetiminde yaratıcı problem çözmeyi öğrenmeye ilgi duyar.
1.2. Sınıf yönetiminde yaratıcı problem çözmeye ihtiyaç duyar.
K2. Çevresinde gerçekleşen olayların farkında oluş
2.1. Çevresini dikkatli bir şekilde gözlemlemler.
K3. Sınıf içi ve dışı çalışma kurallarının farkında oluş
3.1. Konuşanın sözünü kesmeden dinler.
3.2. Tartışmalarda ortak bir noktada buluşmayı kabul eder.
2. Tepkide Bulunma Basamağı
K4. Sınıf yönetiminde yaratıcı problem çözme eğitimi sınıf kurallarına uymaya razı oluş
4.1. Derslerin tamamına katılmayı kabul eder.
4.2. Verilen görevleri itiraz etmeden istenilen nitelikte yapmayı kabul eder.
4.3. Arkadaşlarının fikirleri hakkında olumsuz yorumlarda bulunmaktan kaçınır.
K5. Grupla çalışma kurallarına uymaya istekli oluş.
5.1. Grup çalışmalarına isteyerek katılır.
K6. Sınıf yönetiminde yaratıcı problem çözme ile ilgili yapılacak çalışmalara katılmaya istekli oluş
6.1. Olay, problem hakkında detaylı bilgi edinmeye istekli olur.
6.2. Her çözümü, fikri sorgulamaya istekli olur.
6.3. Mizah duygusunu çalışmalarına yansıtır.
6.4. Çalışmalar süresince rutinden uzak kalmaya çalışır.
K7. Sınıf yönetiminde yaratıcı problem çözemeyi öğrenmekten zevk alış
7.1. Öğrenmekten zevk alır.
7.2. Çalışmalara keyifle katılır.
K8. Yeniliğe ve değişikliğe açık olma
8.1. Yeni fikirler ortaya atmaktan, soru sormaktan çekinmez.
8.2. Yeni görüşleri hoşgörü ile karşılar.
8.3. Basmakalıp düşüncelerden kaçınır.
3. Değer Verme Basamağı
K9. Problemleri değişik yollardan çözmeye isteklilik
9.1. Farklı fikirler bulabilmek için yaratıcılık tekniklerini uygular.
K10. Her türlü eleştiriye açık oluş
10.1. Yapılan eleştirilere kırılmaz.
10.2. Arkadaşlarından kendini eleştirmelerini ister.
K11. Yapılan çalışmalara kendini veriş

11.1. Aldığı görevleri eksiksiz yerine getirir.
4. Örgütlenme Basamağı
K12. Davranışlarının tutarlılığı konusunda kararlı oluş
12.1. Arkadaşlarını farklı fikirler üretmeye isteklendirir.
12.2. Fikirlerini savunarak arkadaşlarına kabul ettirir.
5. Kişilik Haline Getirme Basamağı
K13. Duygu ve düşüncelerini özgün bir biçimde anlatmada kararlı oluş
13.1. Yeni ve orijinal bir fikir ortaya çıkarabileceği konusunda kendine güvenir.
13.2. Yeni ve orijinal bir fikir ortaya çıkarana kadar ısrarla çalışmaya devam eder.



EK-1.g Yaratıcılık Nedir Sunumu

YARATICILIK NEDİR?



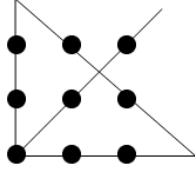
DOKUZ NOKTA PROBLEMİ-1

Kalemi kâğıdın üzerinden kaldırmadan dokuz noktanın üzerinden 4 çizgi ile geçebilir misiniz?



2

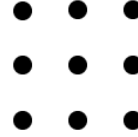
Çözüm



3

DOKUZ NOKTA PROBLEMİ-2

Kalemi kâğıdın üzerinden kaldırmadan dokuz noktanın üzerinden tek çizgi ile geçebilir misiniz?



4

Çözüm



5

Ne var? Ne yok?

- Herkes yaratıcı olabilir.
- Doğru ya da yanlış cevaplar yok.
- En başarılı olanlar en ilginç, farklı, akla gelmeyecek, uçuk kaçık fikirleri üretenler olacaktır.
- Birbirimizi yargılama yok.
- Eğlence var□

6

YARATICILIK NEDİR?

- Yaratıcılık hayal güçlerinin paylaşılmasıdır (Dewulf ve Baillie, 1999; Akt: Jakson, 2002:1).
- Disney şirketinden Mike Vance'ye göre yaratıcılık; yeninin hazırlanması ve eskinin elden geçirilmesidir (Akt. Bentley, 2004: 32).



Bir Hikâye: Miki Fare

- Miki Fare (Mickey Mouse): 1928'de Walt Disney tarafından yaratılmış ve seslendirilmiş karikatürlü karakteridir. The Walt Disney Company'nin sembolü haline gelmiştir ve doğum günü Steamboat Willie'deki ilk performansı olan 19 Kasım 1928 olarak kullanılır.
- Walt Disney Miki Fare karakterini 1928'den 1946'ya kadar seslendirmiştir.
- Miki Fare karakteri, Disney'in, küçük bir otel odasında gördüğü, yuvasından çıkan sevimli bir fındık faresinden aldığı ilhamla ortaya çıktı. Karakter, şirketin resmi tarih kayıtlarına göre, 1928 yılında yapılan tren seyahatleri sırasında geliştirildi.
- Popüleritesi 1940'larda azalan Miki Fare, 1950'lerde yeni bir hayata başladı ve "Miki Fare Kulübü"nün televizyonda yayımlanması ve eğlence merkezi Disneyland'in açılmasıyla tekrar herkesin sevgilisi oldu.
- Miki Fare'yi, kız arkadaşı Mini Fare, köpek Pluto, Goofy ve Donald Duck izledi.
- Walt Disney, 1955'de California'da, Los Angeles'in güneyindeki Anaheim'da ilk Disneyland eğlence parkını açtı. Ardından Florida eyaletinin Orlando kentinde ikinci eğlence parkının açılışını yaptı. Paris ve Tokyo'da da parklar açtı.
- Walt Disney 1966 yılında yaşamını yitirdikten sonra da Disney şirketi büyümeye devam etti. Walt Disney şirketinin yıllık geliri 30 milyar dolara çıktı.
- REKLAMLAR-VİDEOLAR\Walt Disney Animation Studios' Steamboat Willie.mp4

YARATICILIK NEDİR?

- Yaratıcı bir birey olabilmek için sihirli güçlere, çok üstün bir zekaya ya da doğuştan gelen bir yeteneğe ihtiyaç yoktur. Çünkü yaratıcılık öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir özelliktir.
- Gerçek yaratıcılık, bireyin çalışacağı alanı bulduktan sonra ortaya çıkar (Robinson, 2008:18 – 159).



YARATICILIK NEDİR?

- Yaratıcılık için aşağıdakiler önemlidir.
 - Yenilik:** Farklılık ya da orijinallik
 - Kullanışlılık:** İşe yararlık
 - Hoşa giden:** Estetik olarak tatmin edici
 - Ahlaki:** Sonuçlarının yapıcı olması
 - Sıkı çalışma**
- (Akt. Jakson, 2002: 1)



YARATICILIK NEDEN ÖNEMLİDİR?

- 21. yüzyıl ile birlikte yaratıcı düşünen bireylere olan ihtiyaç da büyük ölçüde artmıştır.
- Günümüzde, 10-15 sene önce adı dahi duyulmamış meslekler (Web tasarımı, İnternet güvenliği, bilgi mühendisliği vb.) günlük hayatımıza girmeye başlamıştır.
- Gelecek 10-20 yıl içinde yaratıcı düşünen, farklı bakış açılarından olayları değerlendirebilen insanların çalışacağı meslek dalları ortaya çıkacaktır.

YARATICILIK NEDEN ÖNEMLİDİR?

- Hızla gelişen dünyada, hayal gücü ve yaratıcılık bir insanın değerlendirilmesinde en önemli unsur olacaktır. Kısa bir zaman sonra belki de hayal çağı başlayacaktır. Bilginin yerine, hayal gücünün öne çıkacağı bir düşünce toplumu oluşacaktır.



Belki de,

- İş, yaşamı bir eğlence olacaktır.
- Hukuk, tıp mühendislik gibi meslekler önemini yitirecek. Bu görevleri düşünme yetisine sahip bilgisayarlar yapacak.
- İnsan gücü gerektiren pek çok iş de makineler gerçekleştirecek.
- Düş kurmasını bilen, yaratıcı insanlar ön plana çıkacak.
- İnsanlar yaratıcılığın en önemli olduğu meslekleri çalışacaktır.

(Jensen 1959; Akl, Yanık, 2007: 13).



Sorular?

- Yaratıcılık nerelerde vardır?

Örnek

Tükenmez kalem: Tükenmez kalem fikrinin patentini ilk kez 1888'de John J. Loud (ABD) aldı ancak uygun bir mürekkep hamresi tasarlayamadığından fikrini gerçekleştirmedi. Bunu benzer başka patentler izledi, ama kullanışlı ilk tükenmez kalem 1945'te Laszlo Josef Biro (Macaristan-Arjantin) üretti. Fikir yeni değildi ancak Biro'nun getirdiği yenilik, mevcut bir hayata geçirecek yöntem idi. Biro bir çitin, çabuk kurduğundan dadılıp buluşma ihtimali dışarı olan matbaa mürekkebinin kalemlere uyarlanıp uyarlanamayacağını merak etti. Matbaa mürekkebi dolmakalemlerde kullanılamayacak kadar ağırdı olduğundan, dolmakalemın sıvı ucunu metal bir topa değiştirmeyi aklından geçirdi. Biro, 1938'de bu fikir için patent başvurusu yaptı ama ilk yapışık kalem kullanışsızdı. Laszlo ve erkek kardeşi Geora, tükenmez kalem üzerinde çalışmalarını sürdürdü. 1943'te Laszlo Biro dünyamın ilk kullanışlı ticari amaçlı, bilye uçlu tükenmez kalem için patent başvurusu yaptı. Laszlo Biro, Buenos Aires'te Henry Martin adlı bir İngiliz hükümet yetkilisiyle tanıştı. Martin, bu kalemlemin Kralliyet Hava Kuvvetleri pilotlarının işine yarayabileceğini düşündü ve Biro'nun icadının İngiltere'de patent hakkını alarak Miles-Martin Pen Company'yi kurdu. Ardından 1944'te ilk bilye uçlu tükenmez kalemieri üretmeye başladı. Biro, tükenmez kalemieri Eversharp aracılığıyla Amerika'da da piyasaya sürmek üzereydi ki, patent hakkı iyi korunmadığından patentini Milton Reynolds'a (ABD) yenik düştü. Reynolds, ABD'nin ilk tükenmez kalemieri olan Reynolds Rocket'i 1945'te piyasaya sürdü.

Sorular?

Yaratıcılık sadece sanatçılara, yazarlar ya da bilim adamlarına mı özgüdür?

Çoğumuz Shakespeare gibi oyunlar yazamaz, Michelangelo gibi resimler yapamaz ya da Edison'un buluşlarıyla yarışamayız. Ama bu yaratıcı olmadığımız anlamına gelmez.

THE OPERATOR (MICHELANGELO)

YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

- Duyarlı:** Duyarlı olmak bilinen ve bilinmeyen problemlere karşı uyanık olmayı sağlar.
- Para ile motive olmamak:** Para birçok toplumda ya da ekonomide ticari güç olmakla birlikte yaratıcı kişi için değildir.
- Kaderci olma:** Yaratıcı kişiler sezgisel olarak bir amaçları ve kaderleri olduğunu bilir.
- Uyumluluk:** Uyum yeteneği olmadan bir kişi yaratıcı hale gelemez.



YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ



- Gözlemci:** Yaratıcı kişiler sezgiyi kullanırlar.
- Dünyayı farklı şekilde algılamak:** Yaratıcı kişiler algının pek çok çeşidinde zenginleşmişlerdir. görme, işitme, dokunma, koklama, tatma, nesneleri hissetme. Bu farklı bakış açıları zihinlerinde sınırsız olanaklar açar.
- Olanakları görme:** Yaratıcı olduğuna inanmayan ya da korkan insanlar sınırlanmış olanaklarla çalışmayı tercih ederler. Yaratıcı kişiler ise pek çok ortamda sonsuz sayıda olanak görmekten hoşlanırlar.

YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

- ❑ **Soru soran:** Soru sorma yaratıcı kişilerin doğasında vardır.
- ❑ **Sezgisel:** Ana parçaları kayıp olsa bile sadece birkaç parça ile çözümü yakalama yeteneğidir.
- ❑ **Hayal kurabilme:** Üst düzey yaratıcı kişiler kendi hayali dünyalarında dolaşmayı severler.
- ❑ **Kanışıklığa toleranslı olma:** Diğer kişilere ya da fikirlerine meydan okumanın karmaşasını severler. Karmaşa bazı şeyleri aynı anda birden fazla açıdan görmelerine yardım eder.



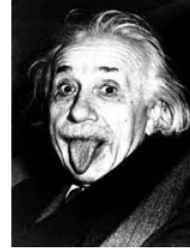
YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

- ❑ **Esnek:** Yaratıcı kişiler fikirlerle oynarken çok esnekler. Nesnelere bir çok açıdan bakmayı severler.
- ❑ **Akılcı:** Fikir üretimlerinin sayısı fazladır.
- ❑ **Örijinal:** Örijinal olmak onlar için itici bir güçtür.
- ❑ **Enerjik:** Problemler ve yeni fikirler yaratıcı kişiyi heyecanlandırır.
- ❑ **Mizah Duygusu:** Gülmeye ve yaratıcılık bir arada bulunur. Pek çok uzman yaratıcılığın mizah olmadan ortaya çıkamayacağını savunur.
- ❑ **Kendini gerçekleştirme:** En üst düzeyde olması gerekeni olabilmek en büyük motivasyondur.

YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

- ❑ **Özdisiplinli olan:** Üst düzey yaratıcı kişiler zaman zaman karmaşık ve düzensiz görünmelerinin yanında üst düzeyde bir özdisipline sahiptirler.
- ❑ **Kendi kendini eğitebilen:** Kendi alanlarında saygın ve üst düzeyde olan 4000'in üzerinde kişi incelendiğinde hemen hemen hepsinde ortak olan nokta kayıt defteri tutmaları ve kendilerini anlamaya çaba göstermeleridir.
- ❑ **Özel ilgiler:** Yaratıcı kişiler ilk başta her şeyle ilgileniyor gibi görünseler de aslında özel ilgileri vardır.
- ❑ **İraksak düşünebilen:** Yaratıcı kişiler nesnelere çok yönlü bakmayı severler.

YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ



- ❑ **Meraklı:** Sürekli bir merakları vardır.
- ❑ **Açık Uçlu:** Pek çok olanağı keşfetmek için yaratıcı kişiler pek çok cevap ve çözüm oluşuncaya kadar açık uçlu kalma eğilimindedirler.
- ❑ **Bağımsız:** Kendi iç bağımsızlıkları vardır.
- ❑ **Eleştiren:** Her fikre meydan okurlar.
- ❑ **Kendine güvenen:** Bilinç altı güvenleri, tamam buldum (Aha!) diyecekleri ana kadar deneylerine devam etmelerini ve ilerlemelerini sağlar.

YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

- ❑ **Risk alabilen:** Üst düzey yaratıcılar yaptıkları şeyi risk olarak görmezler, sadece çözüme götüren yollardan biri ya da muhtemel çözüm olarak görürler.
- ❑ **İsrarcı:** Yaratıcı kişiler kendileri için çok şey ifade eden şeylerden vazgeçmemekte ve yıllarca (bazen 30-40 yıl) aynı konu üzerinde çalışabilmektedirler.



SORU: DÜŞ TOPLUMUNDA NELER OLABİLİR?



EK-1.h Yaratıcı Düşünme Becerileri Sunumu

YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ



Burcu AÖCA

1

TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ

1. **Akıcılık:** Yeni fikirler geliştirmek için gayret etmek.
2. **Esneklik:** Farklı tipte fikir üretmeye odaklanmak
3. **Ayrıntılandırma:** Detaylar ilave etmeye konsantre olmak
4. **Örijinallik:** Sürekli özgün olmak için çaba göstermek
5. **Yaklaşımında Soyutluk:** Gerçeklikten uzaklaşmak
6. **Açıklık:** Hazır cevaplar vermeye veya kapamaya direnç gösterme
7. **İçerigi Değiştirme:** Nesnelere farklı açılardan bakma
8. **Olguların / Fikirlerin Birleştirilmesi:** Fikirleri birleştirin
9. **Hali Hazırdaki Sınırları Kırma:** Esnetmek
10. **Alışagelmedik Bakış Açısı:** Kuşbakışı, kurtçuk bakışı, bebek bakışı

Burcu AÖCA

2

TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ

11. **İç Perspektif:** İçine dal ve kendini küçük hayal et.
12. **Mizahi Bakış Açısı:** Komik ve mizahi bir bakış açısı kullan
13. **Zenginlik ve Renkli Detaylar:** Renk ve heyecan vericilik ilave et.
14. **Duygular:** Duygular üzerine odaklanarak olguları not et.
15. **Fantezi:** Fantastik açıdan bak, hayal et, -miş gibi davran, rüya gör.
16. **Hareket ve Ses:** Fiziki duyguları ilave et.
17. **Birden Fazla Fikrin Birleştirilmesi:** Fikirleri birleştir
18. **Makro Ölçekli Bakış Açısı:** Daha geniş açıdan görme
19. **Kışkırtıcı Bakış Açısı:** Kışkırtan kişinin bakışı ile gör.
20. **Geleceğe Yönelme:** Geleceğe git ve ileriden geriye bak.

Burcu AÖCA

3

ANOLOJİ

- **Amaç:** Bir şeylerde muhakeme gücünü geliştirme ve yeni durumlara uydurabilme.
- **Açıklama:** Aktın, bazı nesnelerin birbirine benzeyen özelliklerinden yola çıkarak üselden genelle doğru izlediği yoldur. Bir nesne ya da olay hakkında ileri sürülen yargı, ona benzeyen başka bir nesne ya da olay için de geçerlidir.
- **Kullanımı:** Konunun içinde yer alan kavramların aralarındaki ilişki, başka kavramlarla olan bağlantıları ve genellemeleri sorulur.
- **Örnek 1:** Aşağıdaki kavramlar arasındaki ilişkileri açıklayınız.
- **Edebiyat ve Dil Bilgisi arasında nasıl bir ilişki vardır?**
- **Periyodik tablo ile atom numaraları arasındaki ilişkileri açıklayınız?**
- **Örnek 2:** Dünya ve Mars kendi çevresi etrafında döner.
Dünya'da gece ve gündüz olur.
O hâlde Mars'ta da gece ve gündüz olur.

Burcu AÖCA

4

PROVOKASYONLAR



Burcu AÖCA

5

II. HAFTA DERS PLANI

1. **KONU:** Redl ve Wattenberg'e Göre Grupla Mücadele Ederek Disiplin

2. **ÖNERİLEN SÜRE:** İki ders saati (60'x2)

3. **HEDEF**

Bilgi - Yaratıcılığın Bilgisi: Yaratıcı problem çözmenin ne olduğunu söyler.

Kavrama -Yaratıcılıkla ilgili belli başlı kavramları açıklayabilme: Yaratıcılığın ne olduğunu açıklar.

Uygulama - Kendisinden istenilen ürünü yapabilme: Redl ve Wattenberg'e göre grup davranışlarına etkilerine, nedenlerine ve kontrolüne odaklanarak problem çözer.

Uygulama - Yaratıcı düşünceleri eyleme koyabilme: Düşünceleri farklı açılardan ele alarak tartışır.

Değerlendirme - Üretilen ürünü, düşünce ya da olayı değerlendirebilme: Kendinin, arkadaşlarının ya da grubunun ürettiği ürünü, düşünceyi ölçütü karşılaştırarak yargılar.

4. **YÖNTEM VE TEKNİKLER**

Tartışma, beyin fırtınası, problem çözme, 5N1K, Zihin haritası, SWOT analizi, Artı – Eksik – İlginç

5. **ARAÇ VE GEREÇLER**

- Tablet, bilgisayar
- EK-2.a: Değiştir Etkinliği Çalışma Kağıdı
- EK-2.b: Artı – Eksik – İlginç Etkinliği Çalışma Kağıdı
- EK-2.c: Problem Çözme Becerileri Değerlendirme Ölçeği
- EK-2.d: 5N1K Çalışma Kağıdı
- EK-2.e: “Problem Çözme Basamakları Sunumu
- EK-2.f: “SWOT Analizi” sunumu

6. **YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ**

- a. İçeriğini Değiştirmek
- b. Yaklaşımda Soyutluk
- c. Olguların Fikirlerin Birleştirilmesi
- d. Alışlagelmedik Bakış Açısı

7. **DİKKAT ÇEKME** (Süre: 15 dakika)

- Öğrencilere çevrelerinde sınıf yönetimi ile ilgili gördükleri bir problemi düşünmeleri için 1 dakika süre verilir. Süre sonunda hepsinin problemlerini bir kağıda yazması ve öğretmene vermesi istenir. Tespit ettikleri sorunun neden bir sorun olduğunu açıklamaları istenir.

8. İŞLENİŞ (Süre: 85 dakika)

- Değiştir Etkinliği: Aşağıdaki adımlar takip edilerek etkinlik gerçekleştirilir. Öğrenciler, dörder kişilik gruplara ayrılır. Öğrencilerin bir sorun seçmesi istenir. Öğrencilerin bu soruna EK-2'deki çalışma kağıdında bulunan adımları sıra ile uygulaması istenir (Kaynak: Black: 2003).
- Problem Çözme: Problem çözme basamakları sunum üzerinden öğrencilerle paylaşılır. Öğrencilere “Kris Çalışmıyor” örnek olayı verilir. “Jake’nin sınıfındaki Kris şöyle davranır: o sessizdir, asla derse engel olmaz ve diğer öğrencilerle çok az kaynaşır. Bir ödevi hemen hemen hiç yapmaz. Sadece buradadır, hemen hemen hiç değerli bir çaba göstermez.” Bu problem durumuna grupların Redl ve Watenberg’e göre problem çözme basamaklarını da kullanarak çözüm üretmeleri istenir. Öğrencilerin çözümlerini zihin haritası şeklinde çıkarmaları istenir. Öğrencilerin fikir üretim sürecini desteklemek için tablet ve bilgisayarları kullanabilecekleri belirtilir. Öğrenciler sürekli daha fazla fikir üretmeye teşvik etmek için aşağıdaki etkinliği uygulamaları istenir. Öğrencilerin problem çözümü için olaylara fantastik açıdan bakmaları, hayal etmeleri, -miş gibi davranmalarının ne kadar önemli olduğu hatırlatılır. Ayrıca hareket ve ses gibi fiziki duyguların da problem çözümlerine katkı sağlayacağı belirtilir.
- Swot Analizi: Öğrencilerden problem çözümünde ürettikleri fikirleri SWOT analizi ile değerlendirmeleri istenir. SWOT analizi yapılmadan önce SWOT analizi ile ilgili sunum öğrenciler ile paylaşılır.
- 5N1K: Öğrencilere 5N1K tekniği tanıtılır ve problem çözümünde bu teknikten faydalabilecekleri hatırlatılır.
- Öğrencilerle AEİ (Artı, Eksi, İlginç) Etkinliği yapılır. Öğrencilere köşelerinde artı, eksi ve ilginç yazan EK-1'deki üçgen dağıtılır. Öğrencilerden problem çözümü ile ilgili ürettikleri fikirlerin “artı” ve “eksi” yönlerini ellerindeki kağıtlara yazmaları istenir. Ne artı ne de eksi kapsamına girmeyen fikirleri ise “ilginç” köşesine yazmaları istenir.

Böylelikle fikirlerinin birer haritasını çıkarmaları ve gidecekleri rotayı çizmeleri sağlanır (Kaynak, Bono: 2009).

- Grupların problemleri ve çözüm önerileri sınıfta tartışır.

9. DEĞERLENDİRME (Süre: 20 dakika)

Öğrencilerin problem çözme becerilerini EK-1'deki ölçeği kullanarak değerlendirmeleri istenir. Grup değerlendirmesi yapılır.



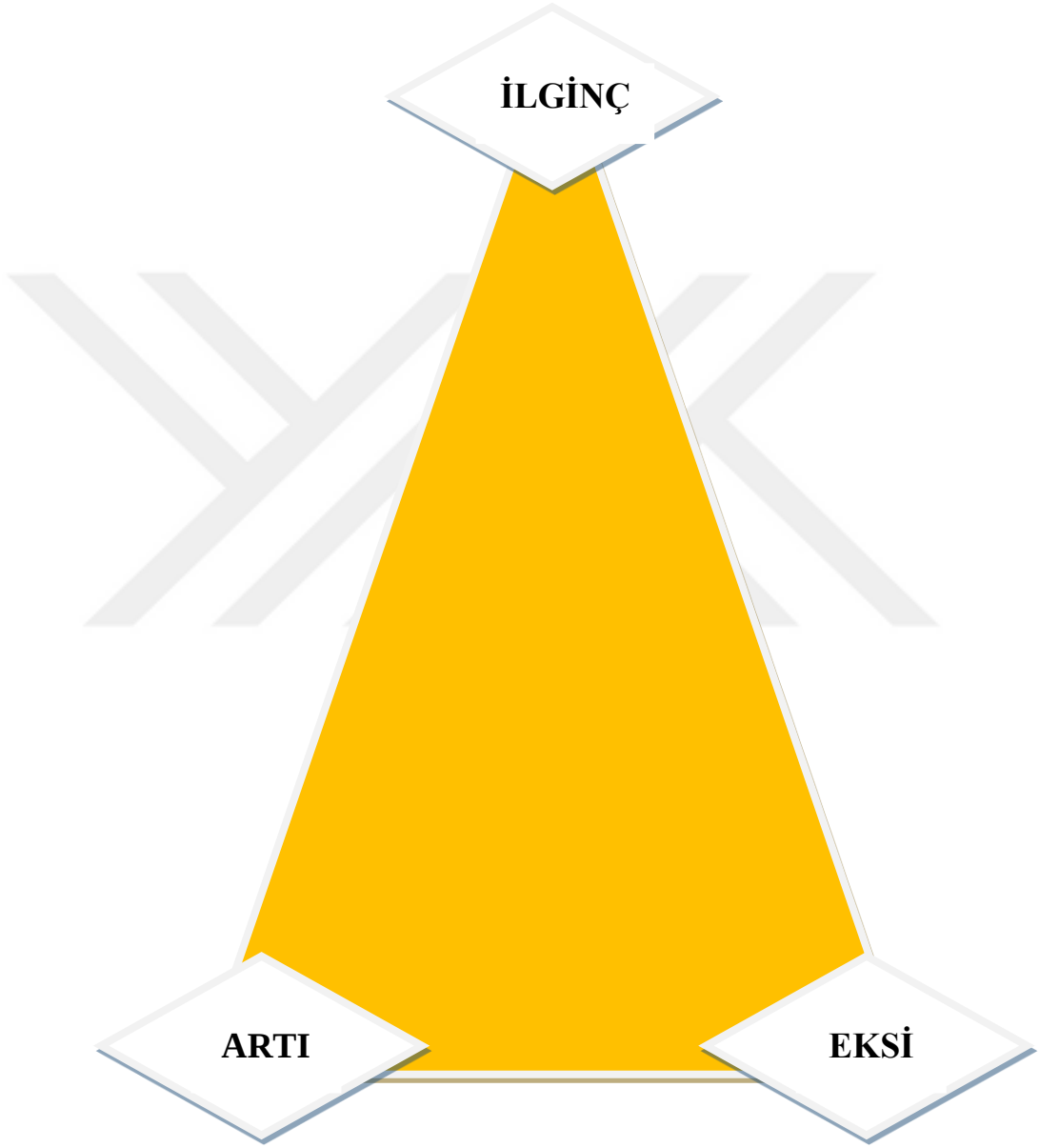
EK-2.a

DEĞİŞTİR

- a. Diğer Kullanımlar: Bu sorun farklı durumlarda da karşımıza çıkıyor mu?
- b. Adapte Et: Başka hangi sorun bu soruna benzer?
- c. Büyüt: Ona ilave yap; daha güçlü, daha büyük yap. İçerik ilave et. Onu yeniden tasarla.
- d. Değiştir: Problemin kaynağını, yaşandığı yeri, içeriğini vb. değiştir.
- e. Küçült: Küçült, özetle, azalt, böl, olduğundan eksik göster.
- f. Yerde kullan: Başka kim, nerde, hangi zamanda bu sorunu yaşıyor olabilir?
- g. Yeniden düzenle: Bileşenler, sıra, yön, hız, kişiler vb.
- h. Tersine çevir: Avantajlar ve dezavantajlar, karşıtları kullan. Nedenlerle sonuçların yerlerini değiştir. Roller, aktörleri, eylemleri tersine çevir.
- i. Birleştir: Farklı birimler, amaçlar, unsurlar, parçalar. Birleşimleri, diğer problemlerin parçalarını kullan.
- j. Kaldır: Parçaları, süreçleri kaldır.

EK-2.b

ARTI – EKSİ – İLGİNÇ ETKİNLİĞİ (AEİ)



EK-2.c**PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ****Grubun Adı:**

Açıklama: Aşağıdaki her bir ölçüt için önce kendi grubunuzu ardından da arkadaşlarınızın grubunu en iyi belirten ifadeyi seçerek değerlendiriniz.

PROBLEMİ ANLAMA	2	Problemi derinlemesine anlamış.
	1	Problemin bir kısmını anlamış, teknik kullanmamış.
	0	Problemi tamamen yanlış anlamış.
GEREKLİ BİLGİLERİN TOPLANMASI	2	Gerekli bilgileri toplamak için 5N1K ve SWOT analizi tekniklerini uygulamış.
	1	Gerekli bilgilerin birazını toplamış ve teknik kullanmamış
	0	Bilgi toplamamış.
PROBLEMİN KÖKÜNE İNME	2	Problemi tam olarak anlamış ve şekillerle sebeplerini ifade etmiş.
	1	Problemin ana sebebini bulmaya çok yaklaşmış.
	0	Problemin sebebini bulamamış.
ÇÖZÜM YOLLARINI GELİŞTİRME	2	Elde bulunan bütün çözü yollarını bulmuş
	1	Bir kaç çözüm yolu bulmuş.
	0	Çözüm yolu bulamamış.
EN İYİ ÇÖZÜM YOLUNUN SEÇİMİ	2	Uygulanabilir ve en karlı çözümü seçmiş
	1	Seçtiği çözüm belki uygulanabilir
	0	Seçtiği çözüm uygulanamaz.
PROBLEMİ ÇÖZME	2	Gerçekleştirilebilir bir çözüm planı çıkarmış.
	1	Çözüm ile ilgili seçimini yapmış ancak planını yapmamış.
	0	Çözüm ile ilgili çalışmamış.
Toplam Puan:		

Değerlendirme Ölçeği

Arkadaşınızın grubunun, aldığı puanların ortalamasını aşağıdaki ölçütlerle karşılaştırarak değerlendiriniz.

12-10	Grubun performansı iyi.
9 - 6	Grubun performansı orta düzeyde.
5-0	Grubun performansı zayıf.

5N1K
NE?

- ✓ Problem nedir?
- ✓ Parçalara ayrılabilir mi?
- ✓ Bir parçanın diğerleri üzerinde önceliği var mı?
- ✓ Problemin arka planı nedir?
- ✓ Problem ne kadar büyük, geniş, orta boyutlu ya da ufak?
- ✓ Eğer problem çözülmezse ne olacak?
- ✓ Eğer problemin çözümü geciktirilirse ne olacak?

NİÇİN?

- ✓ Problem niye çıktı?
- ✓ Niçin daha önce fark edemedik?
- ✓ Niçin bu problemi çözmek için harekete geçilmedi?

NE ZAMAN?

- ✓ Problemi ilk olarak ne zaman fark ettik?
- ✓ Problemin zamanlaması dikkat çekiyor mu?
- ✓ Tekrar tekrar ortaya çıkan bir problemi mi, düzenli, sezonluk ya da bir kalıbın parçası mı?
- ✓ Ne zamana kadar çözümlenmesi gerekiyor?
- ✓ Aşamalar halinde mi çözülmesi gerekiyor?

NASIL?

- ✓ Problem ilk olarak nasıl göze battı?
- ✓ Performansı nasıl etkiledi?
- ✓ Daha önce nasıl ele alındı?
- ✓ Problemle şimdi nasıl başa çıkılabilir?

NEREDE?

- ✓ Problem nerede ortaya çıktı?
- ✓ Problemin olduğu yer özel bir yer mi?
- ✓ Problem başka bir yerde de ortaya çıkabilir mi?

KİM?

- ✓ Problemin sahibi kim?
- ✓ İlk olarak problemi kim gördü?
- ✓ Problemin tekrar ortaya çıkmasından kim sorumlu?
- ✓ En çok ya da en kötü etkilenen kim?
- ✓ Problemden en çok kazancı olan kim?
- ✓ Kime danışmalı?
- ✓ Kararın sahibi kim?

EK-2.e: “Problem Çözme Basamakları Sunumu



Hayatımızdaki bir problemi düşünelim!!!

□ Problem; bir şeyin olması gerektiği durum ile şu anda olması gereken durum arasındaki farktır.

2

Problemün üç temel özelliği vardır

- 1. Problem karşılaşılan kişi için bir engeldir.
- 2. Problem kişinin çözmek için gereksinim duyduğu durumdur.
- 3. Kişi problemle daha önce karşılaşmamıştır ve çözmek için bir hazırlığı yoktur.

Barış Ağca

Bu soruları kendimize sorabiliriz...

- "Burada olan nedir?",
- "Ne biliyorum?",
- "Ne bilmeye ihtiyacım var?",
- "Nereden bulabilirim?",
- "Tüm olasılıklar hakkında düşündüm mü?",
- "Bu veriler ne anlama geliyor?",
- "Bu bilgiye güvenebilir miyim?",
- "Bu sınırlamadan kurtulmanın iyi bir yolu nedir?",
- "Çözmeye çalıştığım problem nedir?",
- "Yapabileceğim eylemler nelerdir?",
- "Eğer her birini yaparsam neler olur?",
- "Yapacak en iyi ve doğru olan nedir?"

Barış Ağca

ALTI BASAMAKLI PROBLEM ÇÖZME

- 1. Problemin anlaşılması
- 2. Gerekli bilgilerin toplanması
- 3. Problemin köküne inme
- 4. Çözüm yollarını geliştirme
- 5. En iyi çözüm yolunun seçimi
- 6. Problemi çözme

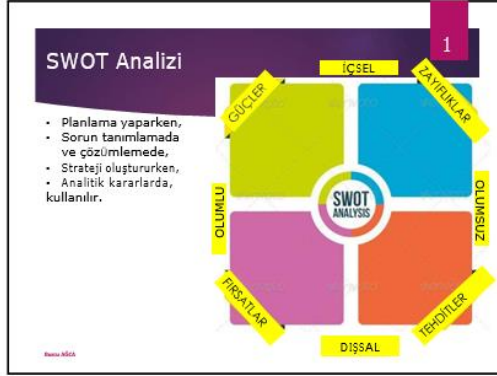
Barış Ağca

1. Problemin anlaşılması

- Bir şeyler önünüze geldi dikkatinizi çekti. Bu durum sizin yoğun dikkatinizi gerektirir. Problemi şu an için tanımlayınız.
- Problemin tam olarak anlayarak sınırlarını belirleyiniz.

Barış Ağca

EK-2.f: “SWOT Analizi” Sunumu



GÜÇLÜ YÖNLER

2

- Avantajlarınız neler ?
- Neleri diğerlerinden daha iyi yapıyorsunuz ?
- Fikri hayata geçirmede hangi tip özgün veya düşük maliyetli kaynaklara
- sahipsiniz ?
- Pazardaki rakipler hangi yönünüzün güçlü olduğunu düşünüyor ?

Beyaz Akademi

ZAYIF YÖNLER

3

- Geliştirmeniz gereken yönler nelerdir ?
- Hangi durumlardan kaçınmamız gerekir. ?
- Pazardaki rakipler hangi yönlerinizin zayıf görüyor ?

Beyaz Akademi

FIRSATLAR

4

- Sizi bekleyen iyi fırsatlar nelerdir ?
- Pazardaki hangi eğilimlerden haberdarsınız ?
- Teknolojideki son değişimlerden nasıl faydalanabilirsiniz ?
- Kurallardaki son değişimlerden nasıl faydalanabilirsiniz ?
- Güçlü yönlerinizi nasıl fırsata dönüştürebilirsiniz ?
- Zayıf yönlerinizi nasıl fırsata dönüştürebilirsiniz ?

Beyaz Akademi

TEHDİTLER

5

- Önünüzde hangi engeller var ?
- Rakipleriniz ne yapıyor ?
- Teknolojideki son değişimler sizi nasıl olumsuz etkiliyor ?
- Kurallardaki son değişimler sizi nasıl olumsuz etkiliyor ?
- Güçlü yönleriniz tehdite dönüştürebilir mi ?
- Zayıf yönleriniz tehdite dönüştürebilir mi ?

Beyaz Akademi

ETKİNLİK - SWOT

6

- Swot analizi beyin fırtınası ile başlar.
- Sorun tespit ediniz.
- Süre belirleyiniz.
- Gruplara ayırınız.
- Bir başkan ve raporör seçiniz.
- Önce güçlü, sonra zayıf yönler, arkasından fırsatlar, en sonunda da tehditleri dağıtılan renkli kartlara yazınız.
- Herbiriniz her karta beşer madde yazınız. (Daha az da yazılabilirsiniz).
- Grup başkanları herkese tekteksöz verir ve belirtilenleri raporör tahtaya yazar.

Beyaz Akademi

8. Diğer gruplardaki üyelere de söz verilir. Daha önce yazılana benzer bir görüş belirtilirse bu görüş yazılmaz fakat çetele yapılarak görüşün sıklığı belirtilir.
9. Yeni bir görüş belirtiliyor ise bu ayrı bir madde olarak yazılır.
10. Görüşlerin frekansları sayılır ve sıklık sırasına göre numaralandırılarak yeniden sıralanır. (Gerekli görülürse yapılabilir)
11. Grupların hazırladığı güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar ve tehditler birleştirilir.

Bu bir A&GK

III. HAFTA DERS PLANI

1. **KONU:** Jones Modelinden Yola Çıkararak Yaratıcı Problem Çözebilme.

2. **SÜRE:** İki ders saati (60'x2)

3. HEDEFLER

Bilgi - Yaratıcılığın bilgisi: Yaratıcılığın boyutlarını söyler ve açıklar.

Kavrama - Yaratıcılıkla ilgili belli başlı kavramları açıklayabilme: Yaratıcı problem çözmenin basamaklarını açıklar.

Uygulama - Yaratıcı düşünceleri eyleme koyabilme: Akıcı, esnek, detaylı düşünerek düşünce üretir.

Uygulama - Yaratıcılık ile ilgili verilen etkinlikleri yapabilme: Yaratıcılık tekniklerini kullanarak sınıf yönetimiyle ilgili problem çözer.

Uygulama - Kendisinden istenilen ürünü yapabilme: Jones modelinden yola çıkarak yaratıcı problem çözer.

4. YÖNTEM VE TEKNİKLER

Tartışma, beyin fırtınası, problem çözme, ters düşünme, swot analizi, çıkış kartı etkinliği

5. ARAÇ VE GEREÇLER

- ✓ EK-3.a: “Yaratıcılığın Boyutları” Çalışma Kağıdı
- ✓ EK-3.b: “Yaratıcı Düşünmenin Boyutları” Sunumu

6. YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ

- ✓ Akıcılık
- ✓ Esneklik
- ✓ Orjinallik
- ✓ Ayrıntılandırma

7. DİKKAT ÇEKME (Süre: 20 dakika)

Öğrencilere bir atacı kaç farklı şekilde kullanabilecekleri sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar tahtaya yazılır. En ilginç ve diğerlerinden farklı kullanımlar işaretlenir.

8. EĞİTİM DURUMLARI (90 dakika)

- Öğrencilerle Jones modeli gözden geçirilir.
- Yaratıcılığın boyutlarının tanıtıldığı sunum incelenir.
- Öğrencilere Kris çalışmıyor örnek olayı verilir. “Jake’nin sınıfındaki Kris şöyle davranır: o sessizdir, asla derse engel olmaz ve diğer öğrencilerle çok

az kaynaşır. Bir ödevi hemen hemen hiç yapmaz. Sadece buradadır, hemen hemen hiç değerli bir çaba göstermez.” Öğrencilerle yaratıcı problem çözme basamakları paylaşılır. EK-1’deki çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır. Akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılandırma adımlarına vurgu yapılarak probleme Jones modelini temele alarak çözüm önerileri üretmeleri istenir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmeleri ve problem çözme kriterlerini takip edebilmeleri için geçen hafta kendileri ile paylaşılan “Problem Çözme Becerileri Değerlendirme Ölçeği”ni kullanmaları istenir.

✓ 1. Adım: Problemin Tanınması

Akıcılık: Aşağıdaki sorularla ilgili öğrencilerin olabildiğince çok fikir yazmaları istenir.

- Öğretmen nerde hata yapmıştır?
- Öğretmenin tepkisinin öğrenciler üzerindeki etkisi ne olabilir?
- Siz öğretmen olsaydınız ne yapardınız?

Esneklik: Öğrencilerden yazdıkları fikirleri benzer özellikleri açısından kategorilere ayırmaları istenir.

✓ 2. Adım: Gerekli Bilgilerin Toplanması: SWOT analizi (Öğrenciler gruplara ayrılarak SWOT analizini yapmaları istenir.)

✓ 3. Adım: Problemin Köküne inme:

- Bu problem neden orada ortaya çıktı?
- Şu ada etkisi ne? Gelecekte etkisi ne olacak?
- Gerçekten önemli olan beş durum:
- Aradaki farkı belirleme (olan ile olması gereken durum)
- Belirtileri ve sebepleri birbirinden ayırma (5N1K formülünü kullanma)
- Ana sebebi bulma (cevaplar tükeninceye kadar neden sorusunu sorma)
- Diğer teknikleri kullanma (denencelerin test edilmesi, kendi kendine tartışma vb)

Orijinallik: Öğrencilerden problemi tanımlamaları ve probleme uygun orijinal çözüm yolu ya da yolları üretmeleri istenir.

✓ 4. Adım: Çözüm Yollarını Geliştirme

Ayrıntılandırma: Öğrencilerin buldukları çözümleri olabildiğince çok ayrıntı eklemeleri istenir. Öğrenciler gruplarına ayrılır ve çözüm yollarını birbirleriyle paylaşırlar.

✓ 5. Adım: En İyi Çözüm yolunun seçimi

- Bunun için gerçekten önemli olan beş durum üzerinde durmaları istenir.
 - Elde bulunan bütün çözümleri kontrol etme
 - Sorular sorma
 - Genel hataları bulma
 - Stratejik olarak düşünme (bulunan en son çözümden başlayarak geriye doğru düşünme)
 - Tek bir çözüm yolunu geliştirme

✓ 6. Adım: Problemi Çözme

- Görsel bir plan oluşturma
- Planınızı gerçekleştirebilir hale getirme
- Sonuçlardan ders alma

9. DEĞERLENDİRME (10 dakika)

Çıkış kartı etkinliği yapılır. Öğrencilerin bu derste öğrendikleri üç şeyi ve hala merak ettikleri bir şeyi post-itlere yazmaları istenir.

EK-3.a

YARATICILIĞIN BOYUTLARI

AKICILIK

.....

.....

.....

.....

ESNEKLİK

.....

.....

.....

.....

ORJİNALLİK

.....

.....

.....

.....

AYRINTILANDIRMA

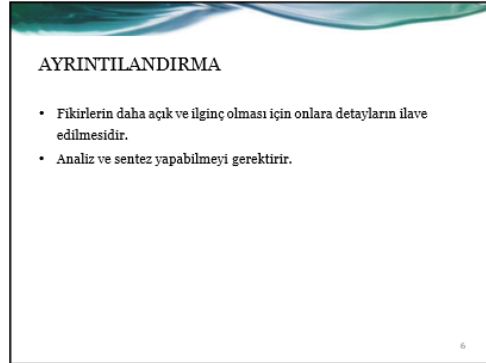
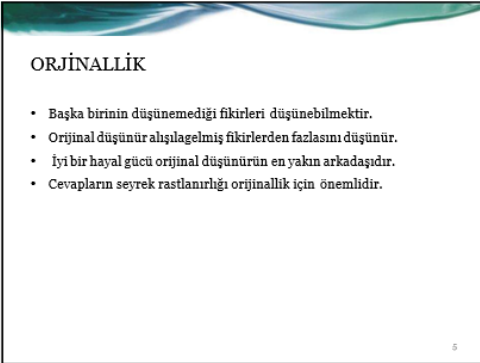
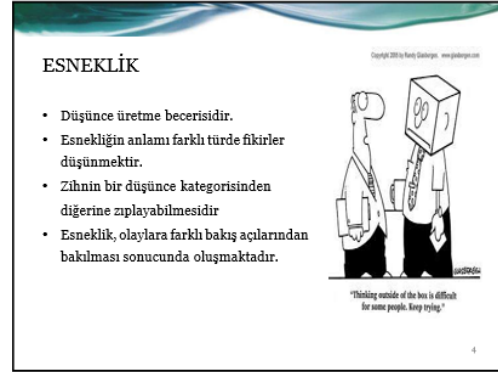
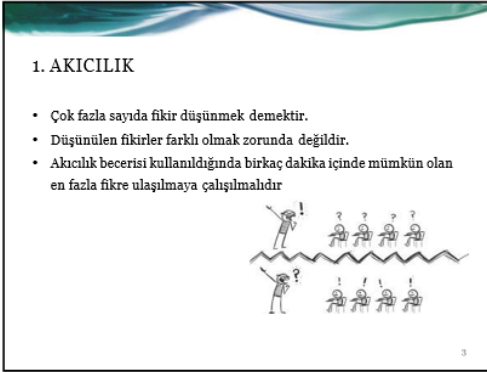
.....

.....

.....

.....

EK-3.b: “Yaratıcı Düşünmenin Boyutları” Sunumu



- o 6. Sınıfta Türkçe dersinde öğretmen öğrencilere tahtada bir sorunun çözümünü göstermektedir. Öğretmenin yüzü tahtaya dönükken, yerinde oturmaktan canı sıkılan Ahmet ayağa kalkar ve göbek atar. Ahmet'in yanında oturan Ali'de ayağa kalkıp göbek atar. Sınıftan birkaç öğrenci gülmeye başlar. Gülme seslerini duyan diğer öğrencilerin de dikkati dağılır ve gülenlere bakmaya başlarlar. Gülme seslerini duyan öğretmen arkasını döner ve o esnada gülerken gördüğü Ayşe'ye kızar.

IV. HAFTA DERS PLANI

1. **KONU:** Sınıf yönetiminde Kounin Modeline göre Osborn yaratıcı problem çözme modeline uygun problem üretebilme ve çözebilme

2. **ÖNERİLEN SÜRE:** İki ders saati (60'x2)

3. HEDEFLER

Kavrama - Yaratıcılıkla ilgili belli başlı kavramları açıklayabilme: Yaratıcılığın boyutlarını açıklar.

Uygulama - Kendisinden istenilen ürünü yapabilme: Osborn Yaratıcı Problem Çözme yöntemini kullanarak sınıf yönetimiyle ilgili problem üretir ve ürettiği problemleri çözer.

Uygulama - Yaratıcılık ile ilgili verilen etkinlikleri yapabilme: İhtiyaç ve sorun analizi yapar.

Analiz - Çevresindeki sorunları saptayabilme: Çevresine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak sorunları, açıklıkları, güçlükleri fark eder.

Sentez basamağı - Özgün bir düşünce ya da ürün ortaya koyabilme: Akla gelen tüm aykırı düşünceleri, ters olasılıkları gözden geçirerek bir çözüm oluşturur. Ürettiği fikirleri birleştirerek bir çözüm oluşturur.

4. YÖNTEM VE TEKNİKLER

Tartışma, zihin haritası, problem çözme, ters düşünme, fikir üretimi, balık kılçığı

5. ARAÇ VE GEREÇLER

- ✓ EK-4.a: Osborn Yaratıcı Problem Çözme Kağıdı
- ✓ EK-4.b: Balık Kılçığı Haritası
- ✓ EK-4.c: Zihin Haritası Sunumu

6. YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ

- ✓ Akıcılık
- ✓ Esneklik
- ✓ Orjinallik
- ✓ Ayrıntılandırma

7. DİKKAT ÇEKME (Süre: 2 dakika)

Albert Einstein'ın bir sözü ile derse başlanır.

“Problemlerimizi, onları yaratırken kullandığımız düşünme yapısı ile çözemeyiz.”

8. EĞİTİM DURUMLARI (100 dakika)

Öğrencilere önce Kounin Modeli ardından da Osborn’un Yaratıcı Problem Çözme Tekniği tanıtılır (EK-a)

1. ADIM: SORUNUN BULUNMASI: Öğrencilerin Zihin Haritası ve Balık Kılçığı yöntemlerinden faydalanmaları istenir.

Problemin Tanımlanması: Öğrencilerden dörder kişilik gruplara ayrılımları ve Kounin modelinde karşılaştıkları sorunlarını listelemeleri istenir. Öğrencilerle “EK-c”de bulunan “Zihin Haritası” sunumu incelenir. Öğrencilerin sorunları kategorilere ayırmaları ve bir zihin haritası üzerinde bu kategorileri ve kategoriler ile ilgili fikirleri göstermeleri istenir (Akıcılık -Esneklik).

Hazırlık: Kategoriler ortaya çıkarıldıktan sonra bir kategori seçilerek “EK-b”de bulunan “Balık Kılçığı” haritasına yerleştirilir ve o sorunlara sebep olan nedenleri kılçığın alt tarafına yazmaları istenir. Seçilen sorunla ilgili fikir üretim basamağına geçilir.

2. ADIM: FİKRİN BULUNMASI: Black’in Fikir Üretme tekniğinden faydalanılır.

Fikir Üretimi: Aşağıdaki adımları gruptaki öğrencilerin sırası ile seçtikleri kategorideki soruna uygulamaları istenir.

- a) **Genişlet:** Sorunu anlamaya çalışırken pek çok yeni alanda bu sorunu ara.
- b) **Tersine çevir:** Bakış açını ya da baktığın noktayı bilerek tersine çevir.
- c) **Aç:** Mümkün olabildiğince çok fikir üret.
- d) **Hayal gücünü kullan:** Hayal gücünü kullanarak fikirleri detaylandır.
- e) **Yok et:** Fikirleri basitleştirmek için bazı adımları yok et.
- f) **Fikirleri birleştir:** Katıldığın ya da katılmadığın tüm fikirleri birleştir.
- g) **Yeniden düzenle (fikirleri, verileri, olguları, adımları):** Kişileri, fikirleri, verileri, adımları probleme özgün ya da yeni yaklaşımları yaratmak için yeniden düzenle.
- h) **Uydur veya değiştir:** Var olan fikirleri yeni bir şey üretmek için uydur veya değiştir.
- i) **Yönlen:** Farklı şekilde yönlen: çevir, değiştir, birleştir, geçmiş, şu an, gelecek, burada, orada, herhangi bir yerde vb.

j) **Avarelik et:** Fikirlerle oyna, bir çocuğun, bir annenin vb. gözüyle olaylara bak.

k) **Problemi derinlemesine düşün:** Problem üzerinde bilinç altını veya sezgilerini çalıştır

(Kaynak: Black: 2003).

Fikir Geliştirme: En orijinal olduğu düşünülen fikir üzerinde karar kılınır. Fikre gerekirse eklemeler yapılır. Fikir yeniden gözden geçirilir.

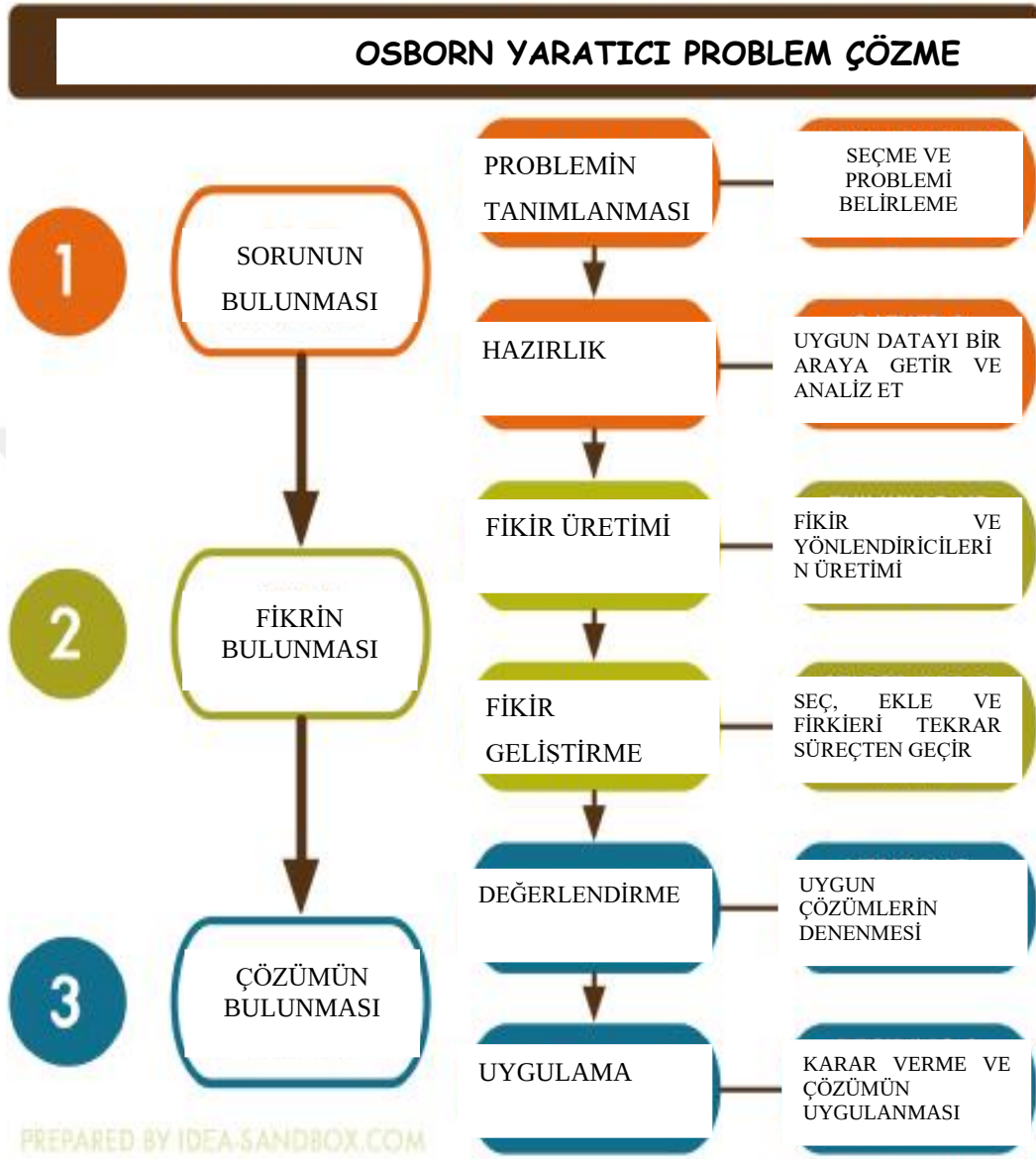
3. ÇÖZÜMÜN BULUNMASI: Artı, eksi, ilginç tekniğinden faydalanılır.

Değerlendirme Seçilen fikir AEİ çalışma kağıdına yerleştirilir. Fikrin değerlendirilmesi için olumlu, olumsuz ve ilginç özellikleri yazılır. Böylece seçilen çözümün uygunluğu değerlendirilir.

Uygulama: Seçilen çözümün olası sonuçlarının zihin haritası yapılır.

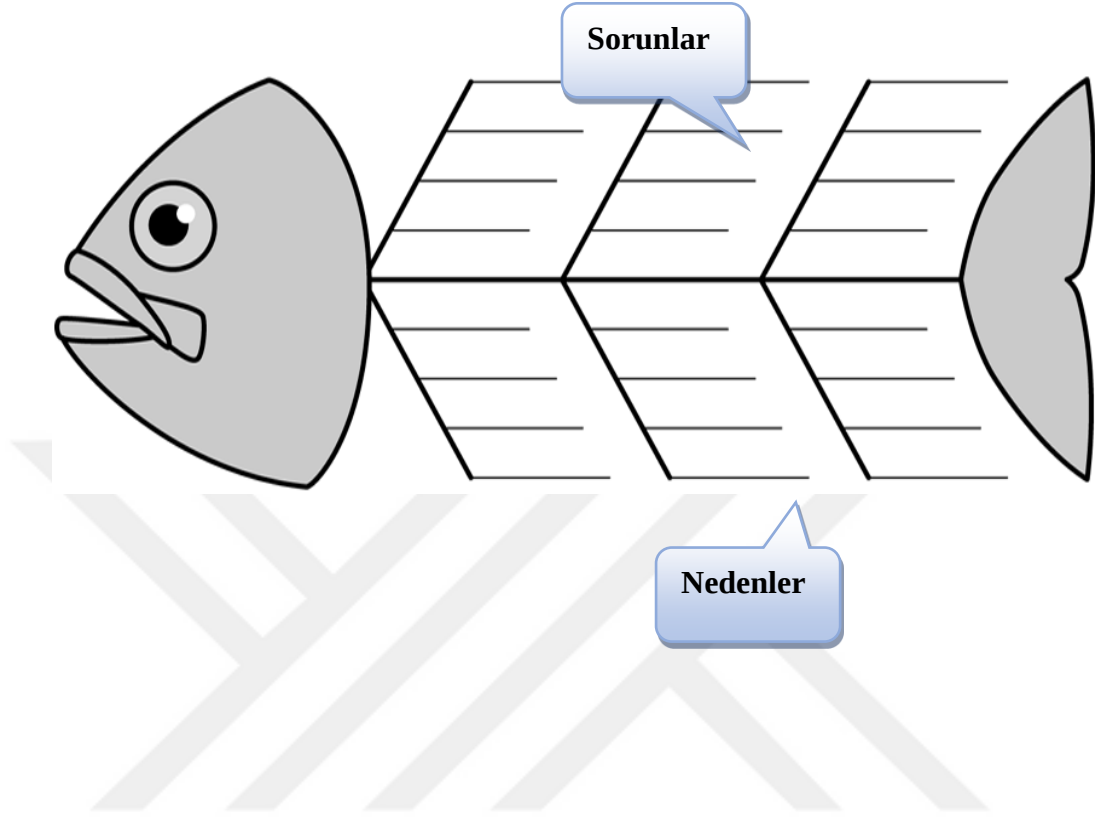
9. DEĞERLENDİRME (20 dakika)

Gruplardaki öğrenciler karılarak yeni gruplar oluşturulur. Öğrencilerin sorunları ile çözümlerini ve çözümlerinin olası sonuçlarını yeni gruplarındaki arkadaşları ile paylaşmaları istenir. Gruplar birbirlerinin çözümlerini değerlendirir.

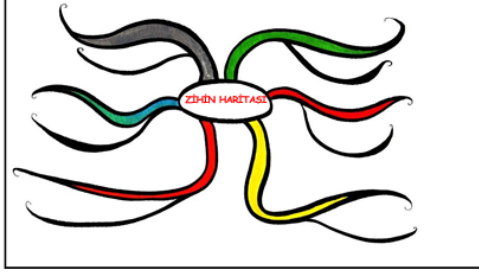


Kaynak: Idea Sandbox Web Sitesi

EK-4.b. Balık Kılçığı Haritası



EK-4.c: Zihin Haritası Sunumu



ZİHİN HARİTASI NEDİR?

Kelimeleri ve düşünceleri birbirine bağlamak ve bunları bir anahtar kelime ve düşünce etrafında toplamak için kullanılan bir diyagramdır.

NEDEN ZİHİN HARİTASI



- Konsantrasyonu artırır.
- Hatırlamayı çabuklaştırır.
- Bilgiyi organize etmeyi sağlar
- Düşünceleri görselleştirme, tasarım ve sınıflandırma yapmayı sağlar.

NASIL HAZIRLANIR?



ZİHİN HARİTASI İLE:

- 1.Ezberden kurtulursunuz
- 2.Düşünmeyi öğrenirsiniz
- 3.Bütünü görebilirsiniz
- 4.Kurgu yapabilirsiniz
- 5.Kavram bilgilerinizi arttırırsınız
- 6.Unutmayı zorlaştırırsınız
- 7.Kodlama yapmayı öğrenirsiniz

BUNLARI BİLİYOR MUYDUNUZ?



- Notlarımızı renkli kalemle kullanarak tutmanın bilgiyi hatırlamada %80 etkili olduğunu,
- Beynimizin daha çok doğal hatlı çizimleri akıldan tuttuğunu,
- Ezber kelimesinin arapça karşılığının zihinsel tahribat olduğunu,
- Beynimizin yazı yazma sırasında düşünme becerisini kapattığını,
- Harflerle değil görüntülerle öğrendiğimizi,

BİLİYOR MUYDUNUZ

KAYNAKLAR

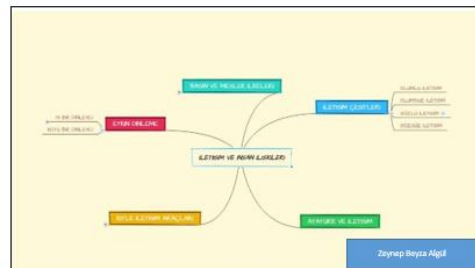
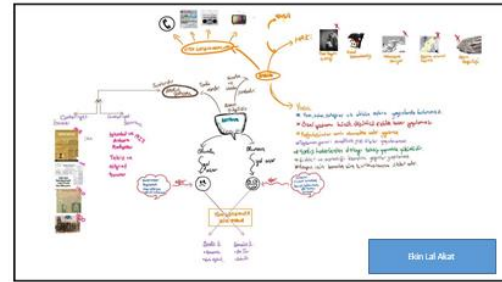
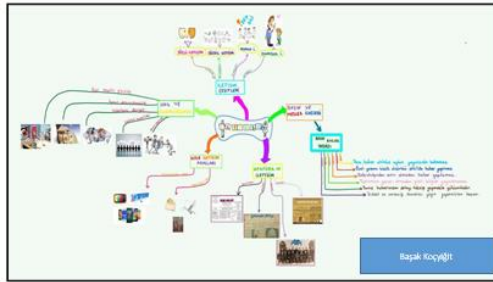
<https://www.youtube.com/watch?v=7U1bBWo5Y>

<https://www.youtube.com/watch?v=fBRNvgD0g>

<https://www.youtube.com/watch?v=Se1jVQgRk>

<https://www.mindmeister.com/>





V. HAFTA DERS PLANI

1. **KONU:** Ginot ve Canter Yaklaşımlarına Göre Isaksen ve Treffinger Modelini kullanarak yaratıcı problem çözebilme.

2. **ÖNERİLEN SÜRE:** İki ders saati (60’x2)

3. HEDEFLER

Uygulama - Kendisinden istenilen ürünü yapabilme: Sınıf yönetminde Ginot ve Canter yaklaşımlarına göre Istakoz Tuzağı modeline göre problem çözer.

Analiz - Fikirleri ayrıştırabilme: Ürettiği fikirleri “önemli ve önemsiz fikirler”, “uygulanabilecek ve uygulanamayacak fikirler” olarak gruplandırır. Önemli ve uygulanabilecek fikirlerin içinde orijinal olduğunu düşündüklerini tespit eder.

Sentez - Öğrendiklerini birbiriyle ilişkilendirerek karşılaştığı sorunları çözebilme. Geniş bir çerçeveden, farklı bakış açılarından olaya bakarak sorunlara çözüm üretir.

4. YÖNTEM VE TEKNİKLER

Isaksen ve Treffinger Modeli, Istakoz Tuzağı Tekniği, Fikir Üretimi, Neden Sorusunun Sorulması Tekniği, Swot Analizi

5. ARAÇ VE GEREÇLER

✓ Projeksiyon, bilgisayar

6. YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ

- ✓ **Zenginlik ve Renkli Detaylar:** Renk ve heyecan vericilik ilave etmek
- ✓ **Mizahi Bakış Açısı:** Komik ve mizahi bir bakış açısı kullanmak
- ✓ **Duygular:** Duygular üzerine odaklanarak olguları not etmek
- ✓ **Hareket ve Ses:** Fiziki duyguları ilave etmek.

7. DİKKAT ÇEKME (Süre: 20 dakika)

Hatalar bizi başarıya götüren basamaklardır. Bazı insanlar yaptıkları hatalardan dolayı kendilerini kendilerini kötü hissederler ve başarısız olmaktan dolayı hissettikleri utançtan kaçmak isterler. Kendilerine olan güvenleri kötü yönde etkilenir ve yaratıcı olmak ve risk almak konusundaki istekleri ya tamamen yok olur ya da büyük ölçüde azalır. Okullarda yapılan hatalar genelde alay konusu olurken başarılar alkışlanır. Yeni fikirlerin peşinden koşabilme ve hata yapma riskini alabilmenin takdir edilecek bir davranış olduğu pek az kişi tarafından kabul edilir.

Bu da yaratıcı süreçlerin yavaşlamasına sebep olur. Ancak hatalar insanları başarıya götüren basamaklardır ve bu nedenle mümkün olduğunca sık hata yapmak gerekir. **Başarısız Olduğum Zamanlar Etkinliği:** Bu etkinlik hatalara karşı olan tutumunuzu açık hale getirmek için tasarlanmıştır. Amaç başarısız olduğunuz anlarda neler gerçekleştiğini incelemek ve hatalarınızın sonuçlarını irdelemektir. Hayatınız boyunca pek çok hata yapmış olabilirsiniz. Şimdi bu hatalardan iki tanesini hatırlayın ve yazın. Ardından da aşağıdaki soruları cevaplayın (Bentley, 2004):

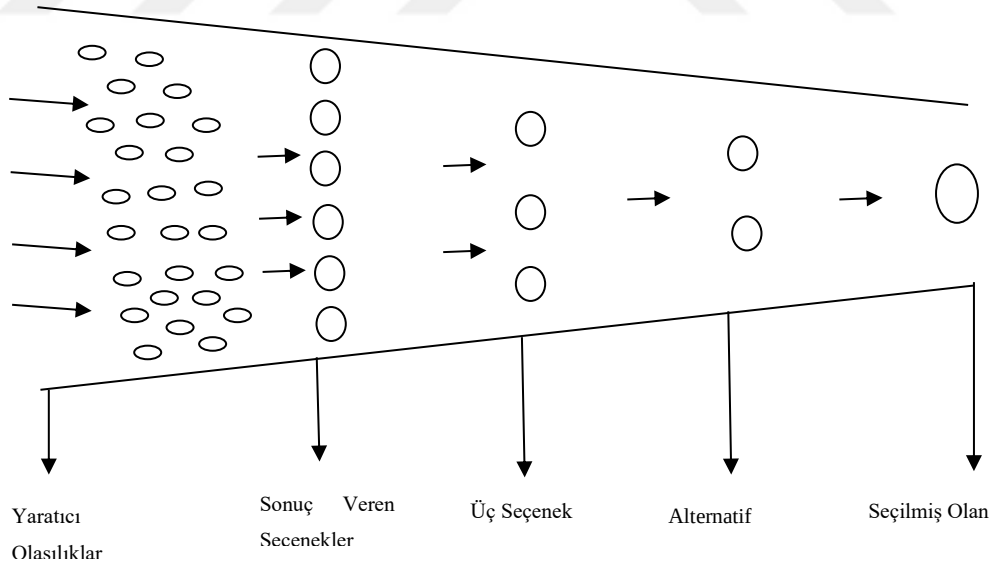
- a. Yaptığınız hatalar sonucunda neler oldu?
- b. Bunlara olan tepkiniz neydi?
- c. Hatalarınız ne gibi sonuçlar doğurdu?
- d. Bu hatalardan neler öğrendiniz?
- e. Neleri daha farklı yapabiliydiniz?

8. EĞİTİM DURUMLARI (80 dakika)

Öğrencilerle öncelikle Ginot ve Canter modelleri gözden geçirilir. Ardından Isaksen ve Trefinger Modeli incelenir. Isaksen ve Trefinger Modeli adımları olan; “Karışıklığı bulma”, “Gerçeği Bulma”, “Problemi Bulma”, “Fikri Bulma”, adımları üzerinde tartışılır. Karışıklığı bulma adımında, bütüncül bir bakış açısıyla duruma ait tüm sorunlar, engeller, fırsatlar ve problemler hakkında dikkatli ve objektif şekilde fikirler oluşturularak tanımlanır. Gerçeği bulma adımında belirlenen karmaşık durumla ilgili bilgiler toplanarak bilgi miktarı artırılır. Durumu açıklamak ve keşfetmek için bilinenler, bilinmeyenler, sorunlar, engeller ve gerekli bilgiler belirlenir. Problemi bulma adımında karmaşık durumla ilgili farklı yolları dikkate alarak sorunlu durumu açıklığa çıkaracak ve bu olanakları yansıtacak esas problemin tespit edilmesi istenir. Mümkün olduğunda çok problem üretilir. Çözümüne uygun problem durumları tanımlanır ve en önemli problemi ayırmaya ve probleme neden olan esas sebebi bulmaya yönelik bir çaba sergilenir. Problemi bulma adımında problem durumuyla ilişkili mümkün olduğu kadar çok çözüm tanımlanır ve ıraksak düşünceyle fikirler, yollar, alternatifler, yaklaşımlar, farklı düşünmeye imkân veren çeşitli yöntem ve teknikler aranır. Seçeneklerin üretilmesi esnasında bir önceki hafta işlenen “Black’in Fikir Üretme Tekniği”nden faydalanılır. Çözüm için bir önceki basamakta bulunan fikirler, etkiler ve çözüme yönelik geçerlilikler incelenerek yeni ve farklı yollarla düşünülür. Istakoz Tuzağı Modeli tanıtılır. Sınıf

iki ayrı gruba ayrılır. Istakoz Tuzağı Tekniği ile Kris örnek olayına bir grubun Ginot, diğer bir grubun da Canter Modeline göre çözüm önerileri üretmeleri istenir. Son olarak da çözümü sağlamak için sunulan fikrin kabul edilmesi için bir eylem planına karar verilir. Eylem planına dair fikirler geliştirilir ve uygulanır.

Istakoz Tuzağı Tekniği: Istakoz tuzağı modeli önerilen çözüm yollarından en etkilisi ya da etkililerini seçmenin önemine odaklanan bir modeldir. Bu model yararlı sonuçlar getirebilir çözümlerin (beş ya da altıdan fazla olmaması gerekir çünkü zihin bu sayıdan fazlasını düşünmekte zorlanır.) üç seçeneğe kadar indirerek gerçek alternatiflerin bulunmasıdır. Bu noktada şunu hatırlamak gerekir. “Bir şeyin yanlış olduğunu kanıtlamak doğru olduğunu kanıtlamaktan daha kolaydır.” Öğrencilerin çözüm önerilerini yazarken zenginlik ve renkli detaylar ilave etmeleri, mizahi bir bakış açısı ile olaylara yaklaşmaları, duyguları ve hareketleri çözüm önerilerinin içine dahil etmeleri istenir. Bu yöntemde önce akla gelen tüm seçenekler yazılır. Ardından bu seçenekler altıya indirilir Sonraki adımda üçe, ikiye ve tek seçeneğe indirilir (Kalaycı, 2001). Seçeneklerin azaltılması sırasında ise “Neden” sorusunun cevap bulununcaya dek seçeneklere sorulması istenir.



(Kalaycı, 2001)

Örnek Olay: Kris, sessizdir, asla derse engel olmaz ve diğer öğrencilerle çok az kaynaşır. Bir ödevi hemen hemen hiç yapmaz. Sadece buradadır, hemen hemen hiç değerli bir çaba göstermez.

9. DEĞERLENDİRME (20 dakika)

Öğrencilerin eylem planına dair buldukları fikirleri Swot Analizi ile karşılaştırmaları istenir.



VI. HAFTA DERS PLANI

1. **KONU:** Gordon Modeline Uygun, Osborn – Parnes Yaratıcı Problem Çözme Tekniği Kullanılarak Yaratıcı Problem Çözme

2. **ÖNERİLEN SÜRE:** İki ders saati (60’x2)

3. HEDEFLER

Uygulama - Kendisinden istenilen ürünü yapabilme: Sınıf yönetminde Gordon modeline uygun Osborn – Parnes Tekniği kullanarak yaratıcı problem çözer

Değerlendirme - Üretilen ürünü, düşünce ya da olayı değerlendirebilme: En yaratıcı olan fikre karar verir.

4. YÖNTEM VE TEKNİKLER

Osborn – Parnes Yaratıcı Problem Çözme Tekniği, Ters düşünme

5. ARAÇ VE GEREÇLER

✓ Projeksiyon, bilgisayar

6. YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ

✓ **Yaklaşım da Soyutluk:** Gerçeklikten uzaklaşmak

✓ **Açıklık:** Hazır cevaplar vermeye veya kapamaya direnç göstermek

✓ **İçeriği Değiştirme:** Nesnelere farklı açılardan bakmak

7. DİKKAT ÇEKME (Süre: 10 dakika)

Öğrencilerin aşağıdaki çoktan seçmeli soruları yanıtlamaları istenir.

Aşağıdaki sözleri kim söylemiş olabilir?

I. “Radyo çılgınlığı zaman içinde sona erecektir.” 1922

- Ali Naci Karacan (1896-1955): Milliyet Gazetesi’nin kurucusu, Number 1 FM’in sahipleri Ali ve Ömer Karacan’ın dedeleri
- Thomas Edison (Doğru Cevap)
- İsmail Dümbüllü
- Henry Ford

II. (Bilgisayar için) “640Kb herkese yeter.”

- Niyazi Zalgı, Milli Eğitim Bakanlığı, Projeler Dairesi Satınalma (Eski) Müdürü
- Bill Gates (1981 - Doğru Cevap)
- Kemal Unakıtan, Eski Maliye Bakanı

- d. Ali Babacan, Eski Dışışleri Bakanı
- III. Havadan daha ağır araçların uçması imkansızdır.”
- a. Isaac Newton
- b. Lord William Thomson Kelvin (Doğru Cevap – 1895 - Kelvin termometresini geliştirmiştir, 70 patentı vardır, başarıları nedeniyle 1890’da Kraliyet Bilim Akademisi Başkanlığına getirilmiştir.)
- c. George W. Bush (küçük olan)
- d. Akrep Nalan

(Kaynak: Özözler, 2010)

8. EĞİTİM DURUMLARI (80 dakika)

Gordon Modeli öğrencilerle sunum üzerinden gözden geçirilir.

A) Çoğunlukla bir problem, süreç, konu hakkındaki kabullenmeler öyle kesin ve genel görünür ki bunları değiştirmek düşünülemez. Bunlar tersine çevrilerek yaratıcı çözümler bulunabilir.

- Problem tanımlanır.
- Problem hakkındaki tüm kabuller listelenir.
- Listelenen tüm kabullerin tersi yazılır.
- Tersine çevrilen kabullerden uygulanması mümkün olanlar seçilir.
- Seçilen yeni yaklaşımlardan, problemi en etkin çözebilecek olan belirlenir.

Gordon Modeline göre;

- ✗ Disiplin; sorumluluk ve oto-kontrolü sağlamalı
- ✗ Disiplinde ceza ve ödöl kullanılmamalı
- ✗ Öz kontrolü sağlamada öğretmenler “kontrol etme” yetkilerini bırakmalıdır.

Örnek Olay: “Öğretmen 6. Sınıf Türkçe dersinde, öğrencilerin her bildiği sorunun karşılığında onlara şeker vermektedir. Sınıfta bir öğrenci iki ders saati boyunca hiç şeker alamamıştır. Akşam eve gittiğinde annesine durumu şikayet eder. Anne ertesi gün okula öğretmen ile konuşmaya gelir.”

Öğrencilerin yukarıdaki örnek olaya Gordon Modeli ve ters çevirme tekniğini kullanarak bir çözüm üretmeleri istenir.

B) Problemi çözerken ya da basitleştirirken yeni yollar keşfetmek için önündeki adımları yok etmek, uğraşılan problem üzerinde bilinç altını veya sezgilerini çalıştırarak derinlemesine düşünmek gerekir. Hayal gücünün akmasına izin

vermek, bırakıp gitmesini sağlamak; fikirleri birleştirmek; fikirleri, olguları problemlere özgün ya da yeni yaklaşımlar bulmak için yeniden düzenlemek; var olan fikirleri yeni bir şey üretmek için değiştirmek, çevirmek; geçmiş, şu an, gelecek, burada, orada herhangi bir yere ya da hiçbir yere gibi farklı durumlara yönelmek fikirlerle oynama evresinde bize yardımcı olabilir. Bunun için ilgileri genişletmek, bakış açısını bilerek tersine çevirmek, mümkün olan sonsuz sayıda fikre kendini açmak, asla asla dememek ve her durumda kendini olumluya açmak önemlidir (Black, 2003).

Aşağıdaki problem için öğrencilerin Gordon Modeli'ne göre Osborn – Parnes Yaratıcı Problem Çözme Adımlarını izleyerek “Kazan – Kaybet”, “Kaybet – Kazan”, “Kazan – Kazan” senaryoları üretmeleri istenir.

Problem Durumu;

- ✘ Öğretmen: Sınıfa geç gelince, dersin başında anlattıklarını kaçıırıyorsun. Senin için tekrarlamak ve yapacaklarını açıklamak zamanımı alıyor. Bundan bıktım.
- ✘ Kris: Yıllık kolunda çalışıyorum. Basımevinin verdiği tarihe yetişebilmek için çok çalışmam gerekiyor. Bunun için gecikiyorum.
- ✘ Öğretmen: Yayın başkanı olduğumu biliyorum. Bu büyük bir iş, ama fizik dersi de önemli. Fizikten geçemezsen okulu bitiremezsin.
- ✘ Kris: Tüm sınavlarım iyi değil mi? Sırf bana bunları anlatıp yoruluyorsunuz diye koşarak gelmemin ne gereği var? Bir kez daha aniatsanız ne olur sanki?

Osborn – Parnes Yaratıcı Düşünme Programı beyin fırtınası tekniğinin de yaratıcısı olan Osborn tarafından 1963 yılında formüle edilmiştir. Program aslında beş adımdan meydana gelmektedir ancak zaman zaman karışıklığı bulma (mess finding) adımı da program adımlarına ilave edilebilmektedir. Bu adımlar yaratıcı sürece yol gösterirler. Her bir adım, bir ya da daha fazla yaratıcı ve işe yarar çözümün üretilmesinde ne yapılacağını söylerler. Buradaki farklılık her adımın ilk olarak farklı fikirlerin üretilmesini sağlayan (olaylar, problem tanımlamaları, fikirler, değerlendirme kriterleri, stratejilerin uygulanması) ıraksak düşünme aşamasını içermesidir.

HB	OB	PB	FB	ÇB	KB
1. Hedeflenen Bulma (Karmaşıklık Bulma)	2. Olayı Bulma	3. Problemi Bulma	4. Fikri Bulma	5. Çözümü Bulma	6.Kabul Edileni Bulma (Fikrin Uygulanması)
Hedeflerin Tanımlanması, İstekler, Meydan Okuma	Verilerin toplanması	Problemin Aydınliğa Kavuşturulması	Fikir Üretimi	Seçim ve çözümlerin güçlendirilmesi	Hareket (uygulama) için plan
Hedefler, istekler nelerdir? Neye meydan okunmak istenmektedir. Hangi çalışma istenmektedir?	Durum ya da durumun arka planı nedir? Tüm gerçekler, sorular, veriler, ilgili duygular nelerdir?	Üzerinde gerçekten odaklanılmaya ihtiyaç duyulan problem nedir? İlgilenilen, gerçekten ihtiyaç duyulan adres nedir?	Problemin nasıl çözüleceği ile ilgili tüm muhtemel çözümler nelerdir?	Çözüm nasıl güçlendirilebilir? Çözümler hangisinin en iyi işe yarayacağını bilerek nasıl seçilebilir?	Çözümün uygulamaya konulabilmesi için ihtiyaç duyulan tüm hareket adımları nelerdir?

9. DEĞERLENDİRME (30 dakika)

Öğrencilerin birbirlerinin yazdıkları senaryoları incelemeleri ve bulunan çözümlerin Gordon Tekniğine uygunluğunu değerlendirmeleri istenir.

VII. HAFTA DERS PLANI

1. **KONU:** Curwin ve Mendler Modeline Uygun Geştalt Modelini Kullanarak Yaratıcı Problem Çözme

2. **ÖNERİLEN SÜRE:** İki ders saati (60'x2)

3. HEDEFLER

Uygulama- Kendisinden istenilen ürünü yapabilme: Sınıf yönetiminde Curwin ve Mendler modeline uygun Geştalt Modelini Kullanarak Yaratıcı Problem Çözebilme

4. YÖNTEM VE TEKNİKLER

Geştalt Yaratıcı Problem Çözme Tekniğı, İşbirlikçi öğrenme

5. ARAÇ VE GEREÇLER

- ✓ Projeksiyon, bilgisayar
- ✓ EK-7.a: Geştalt (Dört Adımlı Yaratıcı Süreç) Modeli Sunumu
- ✓ EK-7.b: Geştalt Modeli Adımları Bilgi Yaprağı

6. YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ

- **İç Perspektif:** İçine dalıp kendini küçük hayal etmek
- **Fantezi:** Fantastik açıdan bakmak, hayal etmek, -miş gibi davranmak, rüya görmek.
- **Geleceğe Yönelme:** Geleceğe gitmek ve ileriden geriye bakmak

7. DİKKAT ÇEKME (Süre: 10 dakika)

Öğrencilerle yaratıcı problem çözme örneğı olarak tavuktan esinlenerek yapılan kamera örneğı paylaşılır (<https://www.youtube.com/watch?v=jTNjph2nkwM>)

8. EĞİTİM DURUMLARI (90 dakika)

- A) Öğrencilere Curwin ve Mendler modeli ile EK-a'daki sunum üzerinden Geştalt Modeli açıklanır. EK-b'de bulunan Geştalt adımlarının yer aldığı bilgi kağıdı öğrencilerle paylaşılır.
- B) Öğrenciler, 3 ya da 4'er kişilik gruplara ayrılır. Aşağıdaki örnek olay paylaşılır. Bu örnek olayı Curwin ve Mendler Modeline uygun Geştalt adımlarını takip ederek çözmeleri istenir. Kuluçka aşamasının gerçekleşebilmesi için problem durumu dersin başında, Curwin ve Mendler modelinin tanıtılmasından hemen başında öğrencilerle paylaşılır. Modelin

birinci adımını yanı hazırlık adımını dersin başında gerçekleştirmeleri istenir.

Hazırlık aşamasında probleme EK-b’de verilen soruları sorabilecekleri hatırlatılır.

Örnek Olay: Sınıfın en popüler öğrencilerinden Kriss arkadaşları tarafından çok sevilmektedir. Tüm kız öğrenciler kendisine hayrandır. Kriss’in notları genelde 50 puanın üzerine çıkmamaktadır. Kriss çalışmayı istememekte ve dersleri önemsememektedir. Sınıfta sadece bulunmakta ve öğretmenleri dinler gibi yapmaktadır. Sınıfta davranış sorunu oluşturmamakta ama ders notlarını da bir türlü yukarıya çekmek için çaba sarf etmemektedir.

- Öğrencilerin problem çözümlerinde yaratıcı düşünme becerilerinden iç perspektif, fantezi ve geleceğe yönelmeleri hatırlatılır.
 - **İç Perspektif:** İçine dalıp kendini küçük hayal etmek
 - **Fantezi:** Fantastik açıdan bakmak, hayal etmek, -miş gibi davranmak, rüya görmek.
 - **Geleceğe Yönelme:** Geleceğe gitmek ve ileriden geriye bakmak

9. DEĞERLENDİRME (20 dakika)

Grupların problem çözümlerinin Curwin ve Mendler Modeline uygunluğu sınıfça değerlendirilir.

EK-7.a. Gestalt (Dört Adımlı Yaratıcı Süreç) Modeli Sunumu

GEŞTALT(DÖRT ADIMLI YARATICI SÜREÇ) MODELİ

- Geşalt bir sonuçtur; anlamlı bir bütündür.
- Temel fikir, insanların deneyimlerinden ve kısmi bilgilerden bütün bir anlam oluşturdıkları yönündedir.
- Örneğin birkaç yıldız gördüğümüzde bir ayı, veya bir takım yıldızı görmüşüz gibi bir anlam yükleyebiliriz. Yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme literatüründe de bu kavrama anlayışı hakimdir (Runco, 2007:24).

YARATICI DÜŞÜNMEYİ YÖNETEN İLKELER

(SINGER, 1997:38)

- Açıklıklar, güçlük, sorun bölgeleri ve rahatsızlıklar gözden geçirilmeli ve yapısal olarak ele alınmalıdır.
- Sorunu çözen birey, rahatsızlıkların hangi duruma ilgili olduğunu bütünü parçalarıyla ilişkili olarak düşünmelidir.
- Yapısal gruplaştırmann, bütünlüğün ve merkezileştirmenin soruna uyarlanması gerekir.

GESTALT MODELİ (WALLAS, 1926) DÖRT ADIMDA MEYDANA GELMEKTEDİR

- Wallas; yaratıcı düşüncenin, ulaşılabılır araştırmalar ve bilgilerle ilk keşfedildiği yere bir süreç olduğunu söylemektedir.
- Zihin bilinçsizce ve çok çabuk bir şekilde çözüm hakkındaki kesin karar ortaya çıkıncaya kadar fikir ve olasılık üretmektedir.
- Bu "aha" durumudur.
- Bilinçsiz zihin ise sonucu doğrular ve daha pratik olabilirliği için küçük uyarlamalar yapar.
- İlk düşünülen fikrin süper bir fikir olması önemli değildir.
- Bu model, yüksek kalitede bir çözüm elde edebilmek için karar vermeyen önce pek çok farklı fikrin üretmesini sağlar (Lumsdaine ve Lumsdaine, 1995:16).

1. AŞAMA: HAZIRLIK

- Hazırlık aşaması problemin belirlenmesi, tanımlanması ve bilgi toplama aşamasıdır.
- Bir soruna bilinçli, sistematik ve mantıklı bir yaklaşımı içerir.
- Birey problemi tanımayla ve öğrenmeye bu dönemde başlar.
- Bu aşamaya doğrulama da dahildir.
- Bu şekilde bireyin sorununa ve onun adına [inşaat](#) ve [yir](#). Özgünlük ve etkinlik gerektiren yaratıcılıkta doğrulama çok önemlidir.

(Buse ve Mansfield, 1980 Akt: Sungur: 1997:4; Runco, 2007).

2. AŞAMA: KULUÇKA

- Kuluçka aşaması, bilginin bilinçsizce olarak işlenmesini kapsar.
- Bu yaratıcı süreç modellerinde nispeten yavaş bir gerekliliktir.
- Kuluçka aşaması çoğunlukla fark edilir.
- Kuluçkada iliski süreçleri iş başındadır ve zihnin sansürüne uğramaz.
- Smith ve Dobbs (1999:39), kuluçka aşamasını "probleme ilişkin bir başlangıç çalışmasından sonra problemin geçici olarak bir kenara bırakıldığı yaratıcı problem çözme aşaması" olarak tanımlanmaktadır.
- Kuluçka aşamasının bilinçli çalışmanın neden olduğu bütünlükten kurtulmaya [inşaat](#) tanır.
- Uzak ilişkiler daha kolay bulunur.
- İlişkiler daha geniş ve daha büyük çaplıdır çünkü bilinçsiz zihin rahatlar ya da başka bir yere odaklanır.

3. AŞAMA: AYDINLANMA

- Yeni bir fikrin ortaya çıkışı andır.
- Çözüm çoğunlukla ilgisiz zihinde aradan belirlir ve bu aşama çoğunlukla "aha" aşaması olarak da bilinir.
- Robness (2011:176) yaratıcı süreçleri, insan bilincinin tüm alanlarında yaratılanı söylemektedir. Bilinç ve bilinçsizle mantıklı ne de duygusaldır.
- Yaratıcılığın neden çoğunlukla yavaş ve belirsiz olduğu yaratıcı yapıları yaratma, yaratıcılığın zihne bilimsel bilimsel maddi düşünce zihinde düzenlenmiş bilgilerinden pozitif bir süreçtir.
- Yaratıcı ruh halindeyken, zihnin bu farklı bilgileri değerlendirir.
- O yüzden en iyi fikirler aklımıza bir anı aramadan ya da düşünmeden gelir.
- Kuluçka ve aydınlanma bilinçsizce gerçekleşir. Fikirlerin çoğu bilinçsizce gelir. Çoğunlukla bilinçsizce aydınlanmaz. Ancak potansiyel olarak yararlı olanlar bilinçsizce aydınlanır.

3. AŞAMA: AYDINLANMA

- Aydınlanma aynı zamanda kavrama olarak da bilinir.
- Çoğunlukla kavrama teklidir.
- Bir problem imz olabilir ve hemen aklımıza bir çözüm gelir -aynen bir anı potansiyel yaratıcı gibidir.
- Kavrayış, genellikle bir çözüme yol açar.
- Kavrayış çoğunlukla desen-e-yasama ile karşılaştırılır. Desen-e-yasama, adım adım yapılan bir problem çözme olup burada hatalar yapılır; ancak çözümün gide yolda bir sonraki adım da hata düzeltilir. Diğer taraftan kavrayış anı olur ya da öyle gibi görünür. Anı bir aydınlanma söz konusudur (Runco, 2007).

4. AŞAMA: DOĞRULAMA

- Sonuçları doğrulama, gösterme ve kullanmadır.
- Bilinçli ve akılcı bir dönemdir.
- Bir önceki dönemde bulunan çözümlerin aksaklıkları giderilir ve doğrulukları gözden geçirilir.
- Çözüm ihtiyaç durumu için uygunsa çözümün genellenmesi ve uygulanabilirliği sağlanır (Buse ve Mansfield, 1980 Akt: Sungur: 1997:41).



EK-7.b. Gestalt Modeli Adımları Bilgi Yaprağı

1. AŞAMA: HAZIRLIK AŞAMASI

- Hazırlık aşaması problemin belirlenmesi, tanımlanması ve bilgi toplamadan oluşur.
- Bir soruna bilinçli, sistematik ve mantıksal bir yaklaşımı içerir.
- Birey problemi tanımaya ve öğrenmeye bu dönemde başlar.
- Bu aşamaya doğrulama da dahildir.
- Bu şekilde bireyin sınamasına ve onarmasına imkan verir. Özgünlük ve etkililik gerektiren yaratıcılıkta doğrulama çok önemlidir.

(Buse ve Mansfield, 1980 Akt: Sungur: 1997:4; Runco, 2007).

✓ Problem ne kadar büyük?	✓ Problem nerde gerçekleşmektedir?
✓ Problem hakkında belirgin olan nedir?	✓ Neler (çevre, araç-gereç, prosedür, personel) problemle ilişkili olsaydı değişiklikler meydana gelirdi?
✓ Bunu problem yapan nedir?	✓ Problemle ilgili belirgin olan olay nedir? Kanıt nedir? Olayların ilişkisi nedir?
✓ Bu problemi diğer problemlerden farklı yapan nedir?	✓ Problem insanları, organizasyonu ya da toplumu tehdit eder bir durumda mıdır?
✓ Hangi olaylar bu probleme sebep olmuştur?	✓ Ne şekilde tehdit etmektedir?
✓ Ne kadar zamandır problem mevcuttur?	✓ Problemin kişiler, topluluk ya da çevre üzerindeki etkileri kısa zamanlı mı yoksa uzun zamanlı mıdır? Nasıl?
✓ Bu niçin bir problemdir?	✓ Problem ne kadar karmaşıktır?
✓ Problem nasıl başlamıştır?	✓ Farklı parçalar nasıl ilişkilendirilmiştir?
✓ Problem kimleri içermektedir, bu kişileri ne şekilde içermektedir ve neden?	✓ Problem diğer problemlerle bağlantılı mıdır? Ne şekilde bağlantılıdır?

✓ Problem nasıl ve ne zaman keşfedilmiştir?	✓ Problemdeki bazı faktörler ayrılabilir mi? Bu bütün problemi nasıl etkiler?
---	---

2. AŞAMA: KULUÇKA

- Kuluçka aşaması, bilginin bilinçsiz olarak işlenmesini kapsar.
- Bu, yaratıcı süreç modellerinde nispeten yaygın bir gerekliliktir.
- Kuluçka aşaması çoğunlukla fark edilir.
- Kuluçkada ilişki süreçleri iş başındadır ve zihnin sansürüne uğramaz.
- Smith ve Dobbs (1999:39), kuluçka aşamasını “probleme ilişkin bir başlangıç çalışmasından sonra problemin geçici olarak bir kenara bırakıldığı yaratıcı problem çözme aşaması” olarak tanımlamaktadır.
- Kuluçka aşamasının bilinçli çalışmanın neden olduğu bitkinlikten kurtulmaya imkan tanır.
- Uzak ilişkiler daha kolay bulunur.
- İlişkiler daha geniş ve daha büyük çaplıdır çünkü bilinçli zihin rahatlar ya da başka bir yere odaklanır.

3. AŞAMA: AYDINLANMA

- Yeni bir fikrin ortaya çıktığı andır.
- Çözüm çoğunlukla kişinin zihninde aniden belirir ve bu aşama çoğunlukla “a-ha” aşaması olarak da bilinir.
- Robinson (2008:176) yaratıcı süreçlerin, insan bilincinin tüm alanlarından yararlandığını söylemektedir. Bilinç ne bütünüyle mantıksak ne de duygusaldır.
- Yaratıcılığın neden çoğu kez içgüdüsel ya da sezgisel sıçrayışlar yaptığı sorusunun yanıtı, yaratıcılığın zihin ve bilincin bütünüyle mantıklı düşünce tarafından düzenlenmeyen bölgelerinden yararlandığı gerçeğinde yatar.
- Yaratıcı ruh halindeyken, zihnimizin bu farklı bölgelerini değerlendirebiliriz.
- O yüzden en iyi fikirler aklımıza biz onları aramazken ya da düşünmezken gelir.

- Kuluçka ve aydınlanma bilinç dışında oluşur. Fikirlerin çeşitli biçimleri rastgele üretilir. Çoğu da bilince ulaşamaz. Ancak potansiyel olarak yararlı olanlar bilince ulaşabilir.
- Aydınlanma aynı zamanda kavrama olarak da bilinir.
- Çoğunlukla kavrama tekildir.
- Bir problemimiz olabilir ve hemen aklımıza bir çözüm gelir- aynen bir ampulün yanması gibi.
- Kavrayış, genellikle bir çözümde yol açar.
- Kavrayış çoğunlukla deneme-yanılma ile karşılaştırılır. Deneme-yanılma, adım adım yapılan bir problem çözme olup burada hatalar yapılır; ancak çözümde giden yolda bir sonraki adımda hata düzeltilir. Diğer taraftan kavrayış ani olur ya da öyle gibi görünür. Ani bir aydınlanma söz konusudur (Runko, 2007).

4. AşAMA: DOğRULAMA

- Sonuçları doğrulama, gösterme ve kullanmadır.
- Bilinçli ve akılcı bir dönemdir.
- Bir önceki dönemde bulunan çözümlerin aksaklıkları giderilir ve doğrulukları gözden geçirilir.
- özüm ihtiyaç durumu için uygunsa çözümün genellenmesi ve uygulanabilirliği sağlanır

(Buse ve Mansfield, 1980 Akt: Sungur: 1997:41).

VIII. HAFTA DERS PLANI

1. KONU: Gelb Süreç Modeli Kullanılarak Öğrenci Motivasyonunun Arttırılmasına Yönelik Yaratıcı Problem Çözme

2. ÖNERİLEN SÜRE: İki ders saati (60'x2)

3. HEDEFLER

Uygulama - Kendisinden istenilen ürünü yapabilme: Sınıf yönetiminde çeşitli modellere göre öğrenci motivasyonunun arttırılmasına yönelik problemlere Gelb Süreç Modelini kullanarak yaratıcı çözümler üretebilme

Sentez - Öğrendiklerini birbiriyle ilişkilendirerek karşılaştığı sorunları çözebilme: Yaratıcılık etkinliklerinin birkaçından aynı anda faydalanarak fikir üretir.

4. YÖNTEM VE TEKNİKLER

Gelb Yaratıcı Süreç Modeli, Beyzade Bey tekniği, beyin fırtınası, analogi, ters düşünme, İşbirlikçi öğrenme

5. ARAÇ VE GEREÇLER

- ✓ Projeksiyon, bilgisayar
- ✓ EK-8.a: Gelb Süreç Modeli Sunumu
- ✓ EK-8.b: Gelb Süreç Modeli Bilgi Yapağı

6. YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ

- Tüm yaratıcı düşünme becerilerinin gözden geçirilmesi

7. DİKKAT ÇEKME (Süre: 10 dakika)

Thomas Edison yaratıcılığın %99'u ter dökmek, %1'i ihamdır demiştir. Ampülün orijinal tasarımcısı 1850'deki ilk patentin sahibi Edison değil Joseph Swan'dır. Ancak ticari bir ürün haline dönüştürülebilmesi büyük ölçüde Edison'un uygulama çalışmaları sayesinde olmuştur. Edison elektrik üzerinde uzun yıllar çok yoğun bir şekilde çalışmıştır. Kendisine bağlı çalışan sayıları yüzlerce kişiyi bulan çalışma ekibini çok iyi teşkilatlandırmıştır. Yılmadan azimle çalışmaları sayesinde Swan'ın icadını çok üst bir düzeye getirebilmiştir. Swan'ın ampülü parlak bir buluş olmakla birlikte henüz geliştirilmemiş bir icattı. Edison yaklaşık 9000 civarında yaptığı başarısız denemeden sonra hemen yanıp kül olmayan bir filament geliştirebilmiş. Böylelikle ışıması daha kontrollü ve uzun süre dayanabilen dayanıklı ampuller geliştirebilmişti. Daha

sonra kendisine bu başarısız denemeleri sorulduğunda “Hayır başarısız olmadım, sadece ampulü geliştirmeyecek 9000 yöntem buldum.” demiştir (Özözler, 2004:57)

8. EĞİTİM DURUMLARI (70 dakika)

C) Öğrencilerle öğrenci motivasyonunun artırılmasına yönelik neler yapılabileceği ile ilgili ders sunumu paylaşılır. Ardından öğrencilere Gelb Süreç Modeli açıklanır. Gelb Süreç Modelinin adımlarının yer aldığı bilgi kağıdı öğrencilerle paylaşılır. Öğrenciler, 3 ya da 4’er kişilik gruplara ayrılır. Aşağıdaki örnek olay paylaşılır. Bu örnek olayı Gelb Süreç Modelinin adımlarını takip ederek çözmeleri istenir. Çözümlerinde sınıf yönetiminde kullanılan güdüleme modellerinden hangisinin kullanıldığının belirtilmesi istenir.

Örnek Olay: Öğrencilerin okuldaki süreçlerdeki başarılarını ölçmek üzere belli periyotlar halinde deneme sınavları yapılmaktadır. Bu deneme sınavlarından alınan notlar karneye yansımamaktadır. Öğrenciler de bu nedenle deneme sınavlarını ciddiye almamaktadırlar. Okul yönetimi ve öğretmenler ne yaptılarsa öğrencilerin bu sınavları ciddiye almalarını sağlayamamaktadırlar.

- a. Öğrencilerin hazırlık aşamasında 5N1K’dan faydalanabilecekleri hatırlatılır.
- b. Öğrencilerin üretim aşamasında Özözler’in (2004:73-75) Beyzade Bey adını verdiği teknikten faydalanmaları istenir.
 - i. Birleştirme: Ne ile neyi birleştirerek yeni bir ürün/kavram oluşturabiliriz?
 - ii. Ekle/Büyüt: Ne ekleyebilirim? Onu büyüterek uzatarak ne yapabilirim?
 - iii. “Ya...?”: Ya öğrenciler olmasaydı? Ya öğrencilerimiz yetişkinler olsaydı? Ya okullar hiç olmasaydı? vb.
 - iv. Zayıflat/Küçült: İncelterek küçülterek ne elde edebilirim? Minyatür hale getirirsem nasıl ve nerde kullanabilirim?
 - v. Adapte et/Uyarla: Neyi uyarlayabilirim? Nereye Uyarlayabilirim?
 - vi. Deyim ve atasözleri kullanma: Konu ile ilgili hangi deyim ve atasözlerini kullanabilirim?

- vii. Esinlen: Esinlenerek nasıl yeni bir kavram yaratılabilir? Eski zamanlarda bu nasıl yapılırdı? Bu soruna 50 yıl sonra nasıl bir çözüm bulunabilirdi?
 - viii. Başka yerde kullan: Başka nerde hangi amaçla kullanılabilir?
 - ix. Ele: Neyi eksiltebiliriz?
 - x. Yerine başkasını koy: Hangi unsurun yerine başkasını koyabiliriz?
- c. Üretim aşamasında daha önceki haftalarda işlenen analogi, beyin fırtınası, ters düşünme tekniklerinden faydalanmaları istenir.

9. DEĞERLENDİRME (20 dakika)

- Uygulamanın başından beri kullanılan yaratıcı düşünme becerileri hatırlatılır. Öğrencilerin bu problemin çözümünde hangi yaratıcı düşünme becerilerini kullandıklarını bulmaları istenir.
- Öğrencilerin deneyim ve sonuçlarını genele yansıtmaları amacıyla aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur.
 - a. Fikir istenildiği gibi sonuçlandı mı?
 - b. Süreç boyunca neler oldu?
 - c. Bu fikri gelecekte nereye taşımak istersin?

EK-8.a.Gelb Süreç Modeli Sunumu

GELB SÜREÇ MODELİ

- Gelb Süreç Modeli: DeWulf ve Baillie (1996) içeriği birbirine benzeyen bir grup yaratıcılık süreç modelini özetlemiştir.
- Gelb süreç modeli adı verilen bu model birbirini örtüşen altı basamaktan meydana gelmektedir (Akt: Jakson, 2002:4).

1. Hazırlık

- Bu başlangıç basam aşısında durum özüm senir, problemler açılanır, yeniden düzenlenir ve yeniden açılanır.
- Bu aşısında, konu hakkında hiçbir bilgisi olmadığı ya da çok az bilgisi olduğu bir durumdan, konu hakkında bilavmes gerkenler en kavrandığı bir duruma geçilir.
- Hepimiz bir problem ile uğraşırken çeşli stratejiler kullanır. Ancak problem den bir anlam çıkam ak ve akıllıca, hayal gücüne dayalı, önceden bir çalışm a içi n keşif bir takım bilgiler elde etmeye ve bunları anlam aya ihtiy ağı duyarız.
- Yeni problemler ya da durumlar üzerinde çalışırken nasıl yeni bilgilerde edileceğ inin fakana vadırma önemi dir.

2. Üretim

- Bu basamak, problem, konu, durum ya da çözüm a teması hakkında pek çok fikir yaratmayı içermektedir.
- Bu süreç sezgisel, bir defaya mahsus ya da sistem atık olabilir.
- Gelişmiş olan çeşli strateji ve teknikler üretim sürecini kolaylaştırır.
- Beyin kırınasında spontanlığı yakalam ak ya da ilikiden dilitmiş fikirler buna güzel bir örnektir.
- Yaratıcı öğrenm e tasarımları fikri üretimini destekleyen çeşli teknikler ve araçlar kullanılm ağıdır.

3. Kuluşka

- İnsanlar bir süre bir problem ile meşgul oldukları nı da genellikle iyi fikirler, potansiyel çözümler veya muhtemelen ilerideki yola yönelik daha ağı tır anlayışa sahip olurlar.
- Bunun gibi deneyimler genellikle rahat bir dönemden sonra meydana gelir (Örn: uyku giba).

4. Fikirlerin Değerlendirilmesi

- Fikirler üretildikten sonra yeniden gözden geçirilir, analiz edilir, küm elenir ve değerlendirilir.
- Çözüm enin oluşum u sırasında referans noktaları, fikirleri değer biçim esi için kriterler, seğenimler ve muhtem el çözümler yaratıcı süreçle tam amlı yodur.
- İş yaşam ında fikirler m esektelerinde ya da bize eş düzeydeki insanlarla test ediliriz.
- Grup tartışması, fikirlerin yaratılan ve fikirlerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek kriterler önem lidir.

5. Uygulamaya Koyma

- Değerlendirme, planları değerli fikirleri dönüştürür.
- Bu fikirler özel durumlarda uygulam alara dönüştür.
- Bu bta yaratıcı düşünm eden fikirlerin ürüne, perform ansa veya süreç dönüştürüşü alanında yeniliğe (inovasyona) götürür.
- Yaratıcı öğrenm e öğrenm e için olan tasarımlar öğrenm e için fikirleri ürüne dönüştürm e için ilersellen öğrenm e ile buluşum ağıdır.
- Gerçek yaşam ında iliyi fikirlerler çoğunlukla niyet edilen sonuçları doğurmayabillir.
- Beklenmedik problemlere ve acil durumlara adapte edilmesi ve onlara göre değıştirilmesi gerekir.

6. Sonuçların / Ürünlerin Değerlendirilmesi

- Yaratıcı öğrenm e sürecinin sonlarına doğru tüm süreç, sonuçları ve deneyimler boyunca ne öğrendiğ ini test etm e için geriye çözümler bir değerlendirim e yapılır.
- Yaratıcı olma, bazı alanlarda akıldan bir durumudur ve bunun nasıl yapıldığ ının farkında olmak farklı alanlarda onu tekrar gerçekleştirebilmek için önem lidir.

BEYZADEBEY TEKNİĞİ

- **İlkaylar e. Ne ile neyi (baskın) temsil edilebilir?**
- **Ekstremite. Ne ekstremiteler? Onu baskın temsil etmesi ne yapılabılır?**
- **Yakın. Yakınla ilişkilerde olanlar? Yakınla ilişkilerde olanlar? Yakınla ilişkilerde olanlar?**
- **Yakınla ilişkilerde olanlar? Yakınla ilişkilerde olanlar? Yakınla ilişkilerde olanlar?**
- **Adaptasyon. Uyarılar. Neyle uyarlatabilirim? Neyle uyarlatabilirim?**
- **Dayanım ve dayanılmazlık. Dayanım. Kuru ile ilgili hangi dayanım ve dayanılmazlık kullanabiliriz?**
- **Dayanım. Dayanımın ne ile ilişkili? Dayanımın ne ile ilişkili? Dayanımın ne ile ilişkili?**
- **Dayanımın ne ile ilişkili? Dayanımın ne ile ilişkili? Dayanımın ne ile ilişkili?**
- **Dayanımın ne ile ilişkili? Dayanımın ne ile ilişkili? Dayanımın ne ile ilişkili?**
- **Dayanımın ne ile ilişkili? Dayanımın ne ile ilişkili? Dayanımın ne ile ilişkili?**

Yaratıcı Düşünme Becerileri

- **Akıcılık:** Yeni fikirler geliştirmek için gayret etmek.
- **Esneklik:** Farklı tipte fikir üretmeye odaklanmak
- **Ayrıntılandırma:** Detaylar ilave etmeye konsantre olmak
- **Orijinallik:** Sürekli özgün olmak için çaba göstermek

Yaratıcı Düşünme Becerileri

- **Yaklaşımda Soyutluk:** Gerçeklikten uzaklaşmak
- **Açıklık:** Hazır cevaplar vermeye veya kapamaya direnç göstermek
- **İçerdiği Değiştirme:** Nesnelere farklı açılardan bakmak
- **Olguların / Fikirlerin Birleştirilmesi:** Fikirleri birleştirmek
- **Hali Hazırdaki Sınırları Kırma:** Esnetmek

Yaratıcı Düşünme Becerileri

- **Algılagelmedik Bakış Açısı:** Kuşbakışı, kurtçuk bakışı, bebek bakışı gibi bakmak
- **İç Perspektif:** İçine dalıp kendini küçük hayal etmek
- **Mizahi Bakış Açısı:** Komik ve mizahi bir bakış açısı kullanmak
- **Zenginlik ve Renkli Detaylar:** Renk ve heyecan vericilik ilave etmek
- **Duygular:** Duygular üzerine odaklanarak olguları not etmek

Yaratıcı Düşünme Becerileri

- **Fantezi:** Fantastik açıdan bakmak, hayal etmek, -miş gibi davranmak, rüya görmek.
- **Hareket ve Ses:** Fiziki duyguları ilave etmek.
- **Makro Ölçekli Bakış Açısı:** Daha geniş açıdan görmek
- **Kışkırtıcı Bakış Açısı:** Kışkırtıcı kişinin bakışı ile görmek
- **Geleceğe Yönelme:** Geleceğe gitmek ve ileriden geriye bakmak

EK-8.b. Gelb Süreç Modeli Bilgi Yapağı

Gelb Süreç Modeli: DeWulf ve Baillie (1996) içeriğı birbirine benzeyen bir grup yaratıcılık süreç modelini özetlemiştir. Gelb süreç modeli adı verilen bu model birbiriyle örtüşen altı basamaktan meydana gelmektedir (Akt: Jakson, 2002:4).

- 1) Hazırlık: Bu başlangıç basamağında durum özümsemekte, problemler açıklanmakta, yeniden düzenlenmekte ve yeniden açıklanmaktadır. Bu adımda, konu hakkında hiç bilginin olmadığı ya da çok az bilginin olduğu bir durumdan, konu hakkında bilinmesi gerekenlerin kavrandığı bir duruma geçilir. Hepimiz bir problem ile uğraşırken çeşitli stratejiler kullanırız. Ancak problemten bir anlam çıkarmak ve akıllıca, hayal gücüne dayalı, üretken bir çalışma için kesin bir takım bilgiler elde etmeye ve bunları anlamaya ihtiyaç duyarız. Öğrencilerin yeni problemler ya da durumlar üzerinde çalışırken nasıl yeni bilgiler elde edeceklerinin farkına varmalarına yardımcı olmak bu tip öğrenme tasarımları için önemlidir.
- 2) Üretim: Bu basamak, problem, konu, durum ya da çatışma teması hakkında pek çok fikir yaratmayı içermektedir. Bu süreç sezgisel, bir defaya mahsus ya da sistematik olabilir. Geliştirilmiş olan çeşitli strateji ve teknikler üretim sürecini kolaylaştırmaktadır. Beyin fırtınası kendiliğindenliği (spontanlığı) yakalamak ya da ilişkilendirilmiş fikirler buna güzel bir örnektir. Yaratıcı öğrenme tasarımları öğrencileri fikir üretimini destekleyen çeşitli teknikler ve araçlar kullanmaları için cesaretlendirmelidir.
- 3) Kuluçka: İnsanlar bir süre bir problem ile meşgul olduklarında genellikle iyi fikirler, potansiyel çözümler veya muhtemelen ilerideki yola yönelik daha açık bir anlayışa sahip olurlar. Bunun gibi deneyimler genellikle rahat bir dönemden sonra meydana gelir (Örn: uyku gibi). Yaratıcı düşünce zihinde ilk sırada yer almadığında kuluçka tipi deneyimler gerçekleşmeyebilir ve öğrenci öğrenme durumunun bir parçası içinde bunu deneyimleyemeyebilir.
- 4) Fikirlerin Değerlendirilmesi: Fikirler üretildikten sonra yeniden gözden geçirilir, analiz edilir, kümelenir ve değerlendirilir. Çerçevenin oluşturulmasında referans noktaları, fikirlere değer biçilmesi için kriterler, seçenekler ve muhtemel çözümler yaratıcı süreçte tamamlayıcıdır.

Tasarımlar, öğrencilere kendi fikirlerini değerlendirmede yardımcı olmak için kendi çerçevelerini (taslaklarını) ve kriterlerini kullanmaları ve geliştirmelerinde yaratıcı düşünceye ihtiyaç duymaları konusunda cesaretlendirmelidir. İş yaşamında fikirleri meslektaşlarımızla ya da bize eş düzeydeki insanlarla test ederiz. Öğrencilerin öğrenme yaşantısında grup tartışması için fikirlerin yararları ve fikirlerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek kriterler önemlidir.

- 5) Uygulamaya Koyma: Değerlendirme, planları değerli fikirlere dönüştürür. Bu fikirler özel durumlarda uygulamalara dönüşür. Bu bizi yaratıcı düşünmeden fikirlerin ürüne, performansa veya sürece dönüştüğü alanda yeniliğe (inovasyona) götürür. Yaratıcı öğrenci öğrenmesi için olan tasarımlar öğrencilerin fikirlerini ürüne dönüştürmek için fırsatları öğrencilerle buluşturmalıdır. Gerçek yaşamda iyi fikirler çoğunlukla niyet edilen sonuçları doğurmayabilir. Beklenmedik problemlere ve acil durumlara adapte edilmesi ve onlara göre değiştirilmesi gerekir.
- 6) Sonuçların / Ürünlerin Değerlendirilmesi: Yaratıcı öğrenme sürecinin sonlarına doğru öğretmen öğrencilerini tüm süreci, sonuçlarını ve deneyimleri boyunca ne öğrendiklerini test etmeleri için geriye çekilerek bir değerlendirme yapmaları konusunda cesaretlendirebilir. Yaratıcı olma, bazı alanlarda aklın bir durumudur ve bunun nasıl yapıldığının farkında olmak farklı alanlarda onu tekrar gerçekleştirebilmek için önemlidir.