



**T.C.**

**NİĞDE ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI DİSİPLİN STİLLERİ  
İLE YARATICILIĞI DESTEKLEYEN ÖĞRETMEN  
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**

**Zeynep İLHAN**

**Niğde**

**Şubat, 2016**

**T.C.**  
**NİĞDE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI DİSİPLİN STİLLERİ**  
**İLE YARATICILIĞI DESTEKLEYEN ÖĞRETMEN**  
**DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman**

**Doç. Dr. Mesut SAĞNAK**

**Hazırlayan**

**Zeynep İLHAN**

**Niğde**

**Şubat, 2016**

## **YEMİN METNİ**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri ile Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullandıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

**08/02/2016**

**Zeynep İLHAN**

## ONAY SAYFASI

1.Danışman : Doç. Dr. MESUT SAĞNAK danışmanlığında ZEYNEP İLHAN tarafından hazırlanan "**Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri ile Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EĞİTİM BİLİMLERİ Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

08 / 02 / 2016

### JÜRİ :

Danışman : **Doç. Dr. Mesut SAĞNAK**

Üye : **Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

Üye : **Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ**



### ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun ..... Tarih ve ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay YAZICI  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI DİSİPLİN STİLLERİ İLE YARATICILIĞI DESTEKLEYEN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Zeynep İLHAN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/ Eğitim Programları ve  
Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mesut SAĞNAK

Şubat 2016, Sayfa: 147

Bu çalışmanın amacı, ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerini ve yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarını belirlemek, öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek, disiplin stilleri ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi belirlemek ve disiplin stillerinin yaratıcılığı yordayıp yordamadığını incelemektir.

Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2014/2015 eğitim öğretim yılında Kayseri ili, Melikgazi ilçesi, Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri; örnekleme ise 13 okuldan yansız olarak seçilen 441 sınıf ve branş öğretmeninden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Tomal (1999, 2000) tarafından geliştirilen “Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri” ve Soh (2000) tarafından geliştirilen “Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları İndeksi” kullanılmıştır. Veriler yüzde, frekans, ortalama, tek yönlü varyans analizi, LSD, Tukey, t testi, Pearson Momentler çarpımı korelasyonu ve regresyon analizi tekniği kullanılarak yorumlanmıştır.

İlk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin disiplin stillerinden en çok destekleyici disiplin stilini kullandıkları saptanmıştır. İlk ve ortaokullarda görev

yapmakta olan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri bakımından, hayal kırıklığı alt boyutu en yüksek ortalamaya sahiptir.

Öğretmenlerin disiplin stilleri alt boyutlarından, destekleyici, uzlaşmacı, görüşmeci ve boş verici boyutlar ile bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme, hayal kırıklığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Zorlayıcı boyut ile bağımsızlık, bütünleştirme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme, hayal kırıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin sahip olduğu disiplin stillerinin, onların yaratıcılığı destekleme davranışlarını anlamlı ve pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf yönetimi, sınıf disiplini, öğretmen disiplin stilleri, yaratıcılık, yaratıcılığı destekleme

## **ABSTRACT**

**Master Thesis**

### **AN INVESTIGATION OF RELATION SHIP BETWEEN TEACHER' DISCIPLINE STYLES AND TEACHERS BEHAVIOURS FOSTERING CREATIVITY**

**Zeynep İLHAN**

**Niğde University**

**Institute of Social Science**

**Department of Educational Sciences**

**February – 2016, 147 Pages**

The aim of this study is to determine the disciplinary styles of primary and secondary teachers and teacher behaviors support creativity, to identify the levels of discipline styles and supporting creativity if differentiate according to various variables, to identify the relationship between discipline styles and the creativity and also to examine if discipline styles predict creativity or not.

In this investigation, description research method was used. This study is consist of the questionnaire studies that applied to branch teachers and 441 classroom teacher of 2014-2015 Educational Year in Kayseri and central country at Kayseri National Education Directorate. As data collection tool, “ Teacher Discipline Styles Inventory” developed by Tomal (1999, 2000), “ Supporting Creativity Index of Teachers’ Behaviors” improved by Soh (2000) were used. Datas were commented by using percent, frequency, average, one way variances analysis, LSD, Tukey, t-test, the Pearson Moments Correlation Coefficient and regression analyse technique.

It was found that the supporting disciplinary styles were mostly used among disciplinary behaviors among disciplinary styles used by primary and secondary teachers. In terms of levels supporting creativiity used by primary and secondary teachers, frustration subscales has the highest average.

A positive relationship was found between independent, integration, motivation, jungment, flexibility, evaluation, question, opportunities, frustration and disciplinary styles of teachers dimensions of bottom size other than dimensions of

enforcing size. The conclusion was reached that the general average of disciplinary styles of teachers predict their the Creativity Fostering Teacher Index Scale (CFTIS) general average in a positive and significant way.

**Keywords:** Classroom management, discipline, teacher discipline styles, Creativity, Creative Teaching, Creativity Fostering.



## ÖN SÖZ

Disiplin sorunları, eğitimcilerin en çok üzerinde durdukları konulardan biridir. Öğretmenlerin sınıf içi disiplin sağlamaya yönelik kullandıkları disiplin yöntemleri öğrenme ortamını doğrudan etkilemektedir. Bilgi çağında eğitimin temel işlevlerinden birinin olumlu bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilere etkili ve verimli eğitim- öğretim ortamı sunarken kullandıkları disiplin stilleri, öğrencileri engellemeye, baskılanmalarına neden olabilmektedir. Aslında istenen bağımsız, kendi bilen, yeni şeyler üretebilen, farklı durumlarda sorunlarla karşılaşp çözüm üretebilen ve bilinmeyeni bilmek için çabalayan öğrenciler yetiştirmek eğitimde asıl amaçtır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere karşı kullandıkları disiplin stilleri, yaratıcılığı destekleme davranışları arasında ne denli bir ilişki olduğunu araştırmak büyük bir önem teşkil etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerini ve yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarını belirlemek, öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek, disiplin stilleri ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi belirlemek ve disiplin stillerinin yaratıcılığı yordayıp yordamadığını incelemektir.

Niğde Üniversitesi'nde geçirdiğim yüksek lisans eğitimim süresince engin bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, akademik anlamda ilgi ve içtenliği ile beni motive eden, desteklerini hiç esirgemeyen, saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. Mesut SAĞNAK' a sonsuz teşekkür ederim.

Tez çalışmalarım boyunca, maddi ve manevi desteğini her zaman hissettiğim canım eşim Ahmet Rifat İLHAN' a sonsuz teşekkür ederim. Hayatı boyunca bizim için emeğini hiç esirgemeyen, canım babam Ahmet GÜLTEKİN'e ve eksikliğini derinden hissettiğim, aramızdan erken ayrılan melek kalpli annem, Ayşe GÜLTEKİN'e sonsuz teşekkür ederim.

**Zeynep İLHAN**

**Şubat, 2016**

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLOLAR LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>

### BÖLÜM I

<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	2
1.3. Alt Problemler .....	2
1.4. Arastırmanın Önemi .....	3
1.5. Sınırlılıklar .....	4
1.6. Sayılıtlar .....	4
1.7. Tanımlar .....	5
1.8. Kısaltmalar ve Semboller.....	5

### BÖLÜM II.....6

#### **KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....6**

<b>2.1. DİSİPLİN</b> .....	<b>6</b>
<b>2.1.1. Tanım</b> .....	<b>6</b>
<b>2.1.2. Sınıfta Disiplin</b> .....	<b>7</b>
2.1.2.1. Sınıfta İstenmeyen Davranışlar.....	8
2.1.2.1.1. Öğrenciden Kaynaklanan İstenmeyen Davranışlar.....	8
2.1.2.1.2. Öğretmenden Kaynaklanan İstenmeyen Davranışlar.....	9
<b>2. 1.3. Disiplin Modelleri</b> .....	<b>12</b>
2.1.3.1. Güvengen Disiplin (Canter) Modeli.....	12
2.1.3.2. Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi).....	13
2.1.3.3. Kounin Modeli (Önleyici Disiplin Modeli).....	14

2.1.3.4. Davranışçı Model (Skinner).....	14
2.1.3.5.Dreikurs Modeli (Ussal Sonuçlar Modeli).....	16
2.1.3.6. Ginott Modeli.....	16
2.1.3.7. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli.....	17
2.1.3.8. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi.....	18
2.1.3.9. Olumlu Disiplin Modeli (F. H. Jones).....	19
<b>2.1.4. Tomal'a Göre Öğretmen Disiplin Stilleri.....</b>	<b>19</b>
2.1.4.1. Zorlayıcı (Enforcer).....	22
2.1.4.2. Destekleyici (Supporter).....	22
2.1.4.3. Boşverici (Abdicator).....	23
2.1.4.4. Uzlaşmacı (Compromiser).....	24
2.1.4.5. Görüşmeci (Negotiator).....	24
<b>2. 2. YARATICILIK.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2.1 Yaratıcılıkla İlgili Tanımlar.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2.2. Yaratıcı Sürecin Aşamaları.....</b>	<b>27</b>
2.2.2.1. Bilgi Toplama Aşaması (Hazırlık Aşaması).....	28
2.2.2.2. Konsantrasyon Aşaması.....	28
2.2.2.3. Dinlenme Aşaması (Kuluçka Aşaması).....	29
2.2.2.4. Aydınlanma Aşaması.....	29
2.2.2.5.Doğrulama ve Değerlendirme Aşaması.....	30
<b>2.2.3.Yaratıcılık İle İlgili Kuramlar.....</b>	<b>30</b>
2.2.3.1. Psikoanalitik Kuram.....	30
2.2.3.2. Gestalt Kuramı.....	31
2.2.3.3. Hümanist (İnsancıl) Kuram.....	32
2.2.3.4. Çağrışım Kuramı.....	34
2.2.3.5. Algısal Kuram.....	35
2.2.3.6. Bilişsel Gelişimsel Kuram.....	35
2.2.3.7. Faktöryalist Kuramı.....	36
<b>2.2.4. Bireysel Yaratıcılık Ve Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler.....</b>	<b>37</b>
2.2.4.1. Bireysel Yaratıcılık.....	37
2.2.4.2.Yaratıcılığı Bireyin Özellikleri.....	38
2.2.4.3. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler.....	43
2.2.4.3.1. Yaratıcılık Ve Zeka.....	43

2.2.4.3.2. Yaratıcılık ve Cinsiyet.....	43
2.2.4.3.3. Yaratıcılık ve Aile.....	44
2.2.4.3.4. Yaratıcılık, Eğitim ve Öğretmen.....	45
2.2.3.4.5. Yaratıcılık ve Çevre.....	48
<b>2.2.4.4. Yaratıcılığı Engelleyen Etmenler.....</b>	<b>49</b>
2.2.4.4.1. Bireysel Etmenler.....	50
2.2.4.4.2. Örgütsel Etmenler.....	51
2.2.4.4.3. Toplumsal Etmenler.....	52
2.2.4.4.4. Kültürel Engeller.....	52
2.2.4.4.5. Öğrenilen Engeller.....	53
2.2.4.4.6. Yüklü Program Engelleri.....	53
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>54</b>
<b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>54</b>
3.1.1. Disiplin ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	54
3.1.2. Yaratıcılık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	56
<b>3.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>59</b>
3.2.1. Disiplin ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	59
3.2.2. Yaratıcılık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	59
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>61</b>
<b>ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....</b>	<b>61</b>
<b>4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2. EVREN ve ÖRNEKLEM.....</b>	<b>61</b>
<b>4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....</b>	<b>62</b>
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	63
4.3.2. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri (TDSI).....	63
4.3.3. Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi Ölçeği (YDİÖİÖ).....	63
<b>4.4. VERİLERİN TOPLANMA.....</b>	<b>64</b>
<b>4.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI.....</b>	<b>64</b>
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>66</b>
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>66</b>

<b>5.1. İLK ve ORTAOKULLARDA GÖREV YAPMAKTA OLAN ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI DİSİPLİN STİLLERİNE İLİŞKİN ALT AMAÇLARIN İNCELENMESİ.....</b>	<b>66</b>
5.1.1. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerine Ait Bulgular.....	66
5.1.2. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillерinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Tabloları.....	67
5.1.3. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillерinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Tabloları.....	69
5.1.4. İlk ve Orta okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillерinin Yaş Değişkenine Göre tek yönlü ANOVA Testi Tabloları.....	70
5.1.5. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillерinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Tabloları.....	74
5.1.6. İlk ve Orta Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillерinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	76
<b>5.2. İLK ve ORTAOKULLARDA GÖREV YAPMAKTA OLAN ÖĞRETMENLERİN YARATICILIĞI DESTEKLEME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALT AMAÇLARIN İNCELENMESİ.....</b>	<b>79</b>
5.2.1. İlk ve Orta Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	79
<b>5.3. İLK ve ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YARATICILIĞI DESTEKLEME DAVRANIŞLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ.....</b>	<b>80</b>
5.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Davranışları Açısından İncelenmesi .....	80
5.3.2. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Davranışları Açısından İncelenmesi.....	81
5.3.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Davranışları Açısından İncelenmesi.....	84

5.3.4. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Davranışları Açısından İncelenmesi.....	87
5.3.5. Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Davranışları Açısından İncelenmesi.....	88
<b>5.4. ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI DİSİPLİN STİLLERİ ile YARATICILIĞI DESTEKLEME DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI.....</b>	<b>92</b>
<b>5.5. ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI DİSİPLİN STİLLERİNİN, YARATICILIĞI DESTEKLEYEN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINI YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>197</b>
<b>BÖLÜM VI.....</b>	<b>98</b>
<b>SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....</b>	<b>98</b>
<b>6.1. SONUÇLAR.....</b>	<b>98</b>
6.1.1. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stillere İlişkin Alt Amaçlara İlişkin Sonuçlar.....	98
6.1.2. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin Alt Amaçlara İlişkin Sonuçlar.....	101
6.1.3. Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri İle Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	103
6.1.4. Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stillерinin, Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar.....	104
<b>6.2.ÖNERİLER.....</b>	<b>104</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>106</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>122</b>
Anket Formları.....	123
Özgeçmiş .....	128
Anket İzni.....	129

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 2.1.</b> Öğretmen Disiplin Stillerinin Nitelikleri.....	21
<b>Tablo 4.1.</b> Katılımcıların Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Eğitim Durumu ve Branşa Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	62
<b>Tablo 5.1.</b> Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	66
<b>Tablo 5.2.</b> Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	68
<b>Tablo 5.3.</b> Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Analiz (ANOVA) Sonuçları.....	69
<b>Tablo. 5.4.</b> Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkeni Arındaki Fark İçin Tukey Testi.....	71
<b>Tablo 5.5.</b> Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	72
<b>Tablo 5.6.</b> Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	74
<b>Tablo 5.7.</b> Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları.....	75
<b>Tablo 5.8.</b> İlk ve orta okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	76
<b>Tablo 5.9.</b> Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığın Tespiti İçin Tukey ve LSD Testi .....	77
<b>Tablo 5.10.</b> Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ) Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Standart Hata Değerleri	79
<b>Tablo 5.11.</b> Cinsiyet Değişkenine YDÖİÖ Puanlarına İlişkin t Testi.....	81
<b>Tablo 5.12.</b> Branş Değişkenine Göre YDÖİÖ Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	82
<b>Tablo 5.13.</b> YDÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Analiz (ANOVA) Sonuçları.....	84

<b>Tablo 5.14.</b> Yaş Değişkenine Göre YDÖİÖ Puanları Arasındaki Farklar İçin Tukey Testi ve LSD Testi Sonuçları.....	86
<b>Tablo 5.15.</b> YDÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Analiz (ANOVA) Sonuçları.....	87
<b>Tablo 5.16.</b> YDÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Tek Yönlü Analiz (ANOVA) Sonuçları.....	89
<b>Tablo 5.17.</b> Mezuniyet Değişkenine Göre YDÖİÖ Puanları Arasındaki Farklar İçin Tukey Testi ve LSD Testi Sonuçları.....	90
<b>Tablo 5.18.</b> Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri İle Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Korelasyon Analizi .....	93
<b>Tablo 5.19.</b> Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri Toplam Puanlarının, Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları Toplam Puanlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi.....	97

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 2.1.</b> Öğretmen Disiplin Stilleri.....	20
---	----



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1.Problem Durumu

Eğitim sisteminin en temel unsuru olan öğretmenler, eğitim politikaları doğrultusunda ülkenin program ve hedeflerini hayata geçirmek, eğitimsel amaçları gerçekleştirmek ve aynı zamanda öğrencilere uygun davranışları kazandırarak sınıf içi problemlerle baş etmek durumundadır. Sınıf içindeki problemlerle baş ederken kullandıkları disiplin stilleri, öğrencilerin çeşitli davranışlar geliştirmelerine ve zihinsel anlamda yaratıcılıklarını etkilemektedirler. Günümüzde öğretmenlerden beklenen, öğrencilerin doğal gelişimlerini bozmadan, baskılamadan, dinamik, çalışkan, meraklı, eleştiren ve yaratıcı kişiler yetiştirmeleridir.

Öğrenci disiplin sorunları artık dünya çapında küresel bir sorun olarak görülmeye başlanmıştır (Çelik, 2003). Öğretmenlerin hangi disiplin yöntemlerini kullandıkları, kullandıkları disiplin yöntemlerinin öğrencilerinin yaratıcılığına etkisini belirlemek araştırmacılara ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunmaya önemli katkılar sağlayacağı beklenmektedir.

Alan yazında yaratıcılık, bir kişinin yeni ve yararlı fikirler üretmesi olarak tanımlanır (Amabile, Conti, Coon, Lazenby, Herron, 1996). Bireyin yaratıcılığının gelişmesinde ailenin, öğretmenin ve çevrenin etkisi büyüktür. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğretim uygulamaları çocukların ve gençlerin yaratıcılığını desteklemekte veya köreltebilmektedir. Öğretmenin sınıfında özgür bir öğrenme ortamı oluşturması, öğrencilerini öğrenmeye güdülemesi ve onları düşünmeye sevk edebilmesi gerekmektedir (Sungur, 1997). Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesinde en büyük görev öğretmenin öğrencilerine karşı gösterdiği tutum ve davranışlarında yatmaktadır. Sınıfta yaratıcılığın desteklenmesi öğrenciler arasında homojen yapı

oluşturmaktan ziyade farklılıkları vurgulayan bir süreç olarak görülür (Cropley, 1997). Özgür ve zengin bir öğrenme çevresi bireyin yaratıcılığının gelişmesini destekler. Öğrencinin yaratıcılığının gelişmesi için öğretmenin sınıf içi davranışları ve uygulamaları da önemlidir (Dikici, 2013).

Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere karşı kullandıkları disiplin stilleri, yaratıcılığı destekleme davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmak büyük bir önem teşkil etmektedir.

Özellikle yaratıcılığın temellerinin atıldığı yıllar okul öncesi eğitim ve ilköğretim yıllarıdır. O halde gerek ana-baba ve çocukla ilgilenen diğer yetişkinlerin, gerekse öğretmenlerin, çocuğun bu yıllarını iyi değerlendirmeleri ve yaratıcı nesillerin temellerini oluşturmaları gerekir (Blomm ve Sosniak,1981; Akt, Senemoğlu 1996). Öğretmenler, sınıf yönetimini sağlarken, öğrencilerin yaratıcılıklarını baskılamadan geliştirdikleri disiplin stilleri konusu önem arz etmektedir.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarını yordamakta mıdır?

## **1.3. Alt Problemler**

1. İlk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin tercih ettikleri disiplin stilleri nedir?
2. İlk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerine ilişkin,
  - a. Cinsiyet
  - b. Branş
  - c. Yaş
  - d. Mesleki kıdem

e. Eğitim durumu

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. İlk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri nedir?

4. İlk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerine ilişkin;

- a. Cinsiyet
- b. Branş
- c. Yaş
- d. Mesleki kıdem
- e. Eğitim durumu

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. İlk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri, yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarını yordamakta mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Globalleşen dünyada sadece eğitim alanında değil, bütün alanlarda, iş sahalarında yaratıcı bireyler aranmaktadır. Yapılan çalışmalarda görülüyor ki yaratıcılığın gelişmesinde çocuğun ilköğretim yıllarının önemli bir etkisi bulunmaktadır. Öyle ki ilk ve ortaokul çağlarında okuldaki yaşantısı yaratıcılığını etkilemektedir.

Öğretmen, öğrencilerine kazanmaları gereken davranışları kazandırırken, etkili ve verimli bir sınıf ortamı oluşturmak zorundadır. Böyle bir sınıf ortamını sağlarken çeşitli sorunlarla karşılaşması doğaldır.

Öğretmenin, öğrencilerin kendini ifade edebilme, sorumluluk alabilme ve bu sorumluluğu yerine getirebilme, kendi özelliklerini tanıyabilme, sorunlara eleştirel

açından bakabilme, başkalarının düşüncelerini hoşgörü ile dinleyebilme ve saygı duyabilme, girişim yeteneğine sahip olabilme, kendine güven duyabilme, değerli olduğunu hissedebilme, çok yönlü düşünebilme, düşüncelerini aktarabilme, bildiklerini uygulayabilme, düşüncelerini belirli bilgiler üzerine kurabilme gibi davranışların kazandırılması bir yönüyle sınıf disiplinine bağlıdır (Aydın, 2001).

Bugüne kadar yapılan araştırmalar incelendiğinde ülkemizde sınıf yönetimi alanında ve yaratıcılık konusunda birçok araştırma yapılmış, ancak öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin, öğretmenlerin, öğrencilerinin yaratıcılıklarına ne gibi katkısının olduğu araştırılmamıştır. Yapılan araştırmalar çoğunlukla, okullarda çalışan yöneticilerin, öğretmenlerin ve eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının bireysel yaratıcılık düzeylerini ele almıştır.

Bu çalışmanın alandaki boşluğu doldurması beklenmektedir. Disiplin stilleri ve öğrencilerdeki yaratıcılığı destekleme konularında araştırma yapanlara faydalı olmak amacıyla çalışmamız önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlara, çağın gereklerine göre öğrenci yetiştirme eğitimi verme açısından ışık tutacağı düşünülmektedir.

### **1.5. Sayıtlar**

1. Araştırmada kullanılan “Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri” ve “Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları İndeksi” araştırma problemini ve alt problemleri aydınlatacak niteliktedir.
2. Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul öğretmenleri, kullanılan ölçek ve anketlerdeki sorulara objektif ve samimi cevaplar vermişlerdir.

### **1.6. Sınırlılıklar**

1. Bu çalışma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi ilçesindeki resmi ilk ve ortaokullardan, tesadüfî olarak seçilen öğretmenlerle sınırlıdır.

2. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, ölçek soruları ve araştırma kapsamında kullanılan tekniklerle sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**Sınıf Yönetimi:** Sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi süreci (Çelik, 2005: 29); öğretimin amaçlarını gerçekleştirmek için öğrenme çevresi oluşturmaya ve sürdürmeye dönük eylemler (Brophy, 1988: 2); etkili ve verimli bir eğitim ortamı oluşturmaya dönük kurallar, kavramlar ve ilkeler dizgesi (Aydın, 2006: 10) olarak tanımlanmaktadır.

**Disiplin:** Disiplin, düzeni egemen kılmayı amaçlayan ve bir topluluğun üyeleri için ortak olan davranış kuralları toplamıdır (Türkeç, 1986).

**Yararlılık:** Sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüyü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınaama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmedir (Sungur, 1997).

### 1.8 Kısaltmalar ve Semboller

x : Aritmetik ortalama

ss : Standart sapma

x Sh : Standart hata

Sd : Serbestlik derecesi

KO : Kareler ortalaması

KT : Kareler toplamı

F : Frekans

% : Yüzde

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)

## **B ÖLÜM II**

### **KURAMSAL AÇIKLAMALARLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

#### **2.1. DİSİPLİN**

##### **2.1.1.Tanımı**

TDK Eğitim Terimleri Sözlüğünde Disiplin: ‘Kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin tümü’ (1981) şeklinde tanımlanmıştır.

Disiplin sözcüğü Latince “discipulus” sözcüğünden gelir ve bu sözcüğün kökü de disco’dur ve öğrenme anlamı taşır. Disiplin çoğu zaman ceza ve sert tutumları çağrıştıran olumsuz bir kavram olarak anlaşılmakta ve kullanılmaktadır. Oysa sanıldığı gibi zorlama, baskı altına alma, ceza verme anlamlarına gelmemekte, eğitim, öğretim, bir işi uygun kurallarıyla yapmayı öğrenmek ve uygun biçimde yaparak başarmak anlamını taşımaktadır. Çocuk eğitimin bir parçasıdır ve disiplin, çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynar. (Halis, 2001).

İlgar (2000) disiplinin yalnızca uyulması gereken kurallar listesinden daha kapsamlı bir anlam ifade ettiğini vurgulamaktadır. Disiplin, insanın disiplin kuralları olmadan da iyi ve doğru davranabilme alışkanlığını kazanması ve kendini kontrol etmeyi öğrenmesi için ise koşulan tüm etkinliklerdir.

Disiplin, zihinsel yetenekleri veya ahlaki değerleri otoritelere veya kurallara itaat etmeyi, kötü davranışları düzeltmek için olan cezalandırma yöntemlerini düzelter, biçim veren ve değerleri mükemmelleştiren bir eğitimidir (Eggleton, 2001).

Disiplin, düzeni egemen kılmayı amaçlayan ve bir topluluğun üyeleri için ortak olan davranış kuralları toplamıdır (Türkeç, 1986). Binbaşıoğlu (1988)' a göre disiplin; ilgi, içtepi (itici kuvvet) ve istekleri daha etkili ve "ideal" bir duruma getirmek için, kişide geliştirilen "içsel" bir denetim sürecidir.

Yılman (1990), disiplini bireyin toplumsal çevreye uyum sağlayabilmesine yarayacak önlemlerin alınması ve bireylerin bunlara alıştırılması olarak tanımlamıştır. Disiplin sözcüğünden eğitim süreci içinde çocuğa kazandırılması gereken kurallar ve yetişkinlerin bu konudaki yaklaşımlarının anlaşılması gereklidir (Fındıkçı, 1991).

Eğitimde disiplin; öğrenciye hangi davranışların istenilir olduğunu gösterip, öğretmek; bu davranışı yapıp yapmadığını izlemek; davranışı beklenenden daha iyi yaptığında onu ödüllendirmek; iyi yapamadığında cezalandırmaktır. Bu anlamda disiplin istenen davranışı öğrenciye öğretmek ve yerleştirmektir. Bu tür bir disiplin eğitimle eş anlamlıdır (Başaran, 1996). Disiplin aynı zamanda; öğrencilerin davranışlarını doğal ve bilinçli bir düzen ve ahenk içinde yürütme tedbirleri; başkalarına ve kendine karşı özen ve saygı eylemi; işbirliğine kapalı, saldırgan veya diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaya yönelik önlemler dizini olarak tanımlanmaktadır (Sarıtış, 2003).

### **2.1.2. Sınıfta Disiplin**

Sınıf, öğretmenler ve öğrencilerin, belli eğitsel amaçlara ulaşabilmek için, sahip oldukları bilgi ve yaşantıları uygun bir düzenlenişle paylaştıkları, yapılandırılmış bir eğitim ortamıdır (Başar, 1999). Öğretmen ve öğrencilerin okulda yaşamlarını geçirdiği önemli alanlardan bir tanesi de sınıflardır. Toplumsal hayatın en anlaşılması güç mekanlarından olan sınıflar, öğretmenlerin de sınıf ortamındaki davranışlarına doğrudan etki etmektedir (Kılbaş, 2006). Sınıfta disiplin, öğrenme ortamının düzenini bozucu ve öğrenme yaşantılarını engelleyici öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen tepkilerini içerir (Ünal ve Ada, 2000).

Sınıf disiplininde karşılaşılan sorunlar tesadüfen ortaya çıkmaz. Sınıf içinde disiplin sorunlarına neden olan bazı faktörler vardır. Sınıftaki disiplin sorunları

öğretmenden, öğrenciden, sınıf özelliklerinden ve okul yönetiminden kaynaklanabilir (Türnüklü, 1999). Bir araştırmaya göre öğretmenler, sınıfta eğitim-öğretime ayrılan sürenin % 20'sini disiplin sorunlarını ortadan kaldırmaya yönelik harcamak zorunda kalmaktalar (Ada, 2003). Topses'e göre, eğitimde disiplin sorunu olarak görülen gerginlik, dengesizlik, uyumsuzluk durumları, öğrencinin kendisinden, gelişimsel özelliklerinden, kişilik durumlarından ya da eğitim-öğretim koşullarının öğrenci beklenti ve gereksinimlerini karşılayamamasından kaynaklanan bir sonuçtur (Topses, 2000; Akt, Boyraz, 2007).

Öğretim faaliyetlerinde belirli bir düzenin sağlanması ve korunması, öğretmenin disiplin sağlamadaki rol ve görevini ön plana çıkarmaktadır (İlgar, 2005). Sınıf disiplini, çoğu zaman öğretmenin bireysel çabalarının yanı sıra okul yöneticisinin, diğer öğretmenlerin ve hatta velilerin desteği ile sağlanır. Sınıf disiplininin sağlanmasında öğretmenin sınıf önündeki duruşu, konuşmasının etkinliği, öğrencinin sınıftaki yerleşimi ve öğrenci çalışmalarının kontrolü öncelikle planlanması gereken ana unsurlardır (Ünal ve Ada, 2003).

### **2.1.2.1. Sınıfta İstenmeyen Davranışlar**

Eğitimde sorunları çözmeyen yolu, istenmeyen öğrenci davranışların nedenlerini tanımaktan geçer. Öğrenciler, çok çeşitli nedenlerden dolayı istenmeyen davranışlar sergileyebilmektedir. Bu nedenlerin önemli bir kısmı, öğretmenler tarafından oradan kaldırılabilir ya da değiştirilebilir oldukları için istenmeyen davranışların nedenlerini öğrenmek oldukça önemlidir (Ercan, 2009, s.201).

Sınıfta istenmeyen davranışların nedeni olarak çok fazla değişken olmakla beraber, bu araştırma konusuyla alakalı olarak iki başlık altında incelenecektir. Bunlar sınıfın en önemli bileşkesi olan öğrenciler ve öğretmenler açısından kaynaklanan istenmeyen davranışlardır.

#### **2.1.2.1.1. Öğrenciden Kaynaklanan İstenmeyen Davranışlar**

- Öğrenci öğretmenine aşırı biçimde bağlıysa, sürekli öğretmenin ilgisini çekmeye çalışıyorsa,



- Dikkatini yoğunlaştırmada güçlük çekiyorsa,
- Başarılı olamadığı zaman kolayca mutsuz oluyorsa,
- Çalışmalarında dağınıksa,
- Diğer arkadaşlarını rahatsız ediyor ve çalışmalarını bölüyorsa,
- Okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı olumsuzsa,
- Kişisel öz bakım ve temizlik alışkanlıklarını yeteri kadar geliştirememişse,
- İçine kapalı ve az konuşan biriye,
- Arkadaşlarına, okula ve öğretmenlere karşı saldırgan bir tutum içindeyse,
- Kendisini okuldaki öğrenmelere karşı güdüleyemiyorsa,

uygun olmayan davranışların gözlenmesi ve sınıfta disiplin problemlerinin yaşanması kaçınılmaz bir hal alacaktır (Ataman, 2005).

#### **2.1.2.1.2. Öğretmenlerden Kaynaklanan İstenmeyen Davranışlar**

Sınıfta istenmeyen davranışlarla baş edebilmek sınıf disipliniyle ilgilidir. Sınıfta, öğrencilere istenilen davranışlar kazandırılmaya ve istenmeyen davranışlarla baş edilmeye çalışılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilere fiziksel ve psikolojik olarak zarar vermeden disiplini sağlamak için mevcut disiplin sağlama modellerinden de yararlanarak bir disiplin sistemi oluşturmakla işe başlamalıdır (Aydın, 2006).

Öğretmenler, aşağıdaki davranışları sergilediklerinde disiplin sorunlarını davet ederler:

1. Yanlış anlaşılabilir öğrenme koşulları ve öğrenciler için anlamlı olmayan bilgiyi öğrenmek için öğrenciyi zorlamak.
2. Öğrencilerde bağımsız düşünme örüntüleri geliştirme yöneltmede yetersiz kalmak.
3. Duyguların kabul edilmesi için öğrencilere katı kurallar oluşturmak.
4. Öğrenciler üzerinde yoğun kontrol kurmak ve çocukların özerk ve bağımsız olabilecekleri bir çevrenin sağlanmasında yetersiz kalmak.
5. Yanlış davranışı ön plana çıkaran disiplin süreçlerini kullanmak. (Edwards, 1997; akt. Celep, 2004).

Aydın (2001)'in çalışmasında öğrenciler, öğretmenlerden kaynaklanan disiplin sorunlarını; öğretmenin sürekli aynı öğrencilerle ders işlemeleri, dersi sıkıcı anlatmaları, önemsiz bir konuyu ders boyunca anlatmaları, çalışkan öğrencilerle özel olarak ilgilenmeleri, öğretmenlerin hakaret cümleleri, sınıflarını diğer sınıflarla sürekli karşılaştırarak olumsuz eleştirmeleri, çok yazı yazdırmaları ve öğretmenlerin şiddete başvurmaları şeklinde sıralamışlardır.

Ertuğrul (2004) ve Sarıtaş (2000) da sınıfta disiplini sağlama konusunda öğretmenlere şunları önermektedirler:

- Zamanında sınıfta olunuz.
- Derse hazırlıklı, planlı giriniz.
- Küçük kusurları görmeyiniz.
- Sınıfta dolaşarak ders anlatınız.
- Öğrencilere her yönüyle model olunuz.
- Not ile öğrencileri tehdit etmeyiniz.
- Not kaygısı için değil, öğrenmek için çaba sevk ediniz.
- Öğrencilere saygı gösterip, ismiyle hitap ediniz.
- Zayıf ve çalışkan öğrenciler için ayrı ayrı plan hazırlayın ve uygulayınız.
- Öğrencilere lakap takmayınız.
- Öğrencilere grup çalışması yaptırınız.
- Sınıf kurallarını öğrencilerle beraber alınız.
- Sınıf içindeki istenmeyen davranışları hemen önleyiniz.
- Öğrenciler arasındaki farklılıkları fark ediniz.
- Öğrencilere değer verdiğinizi hissettiriniz.
- Öğrencilere kuralların kendileri için gerekli olduğunu anlatınız.
- Öğrenciler arasında ayırım yapmayınız.

Erdoğan (2001)'a göre ortaya çıkan olumsuz davranışların meydana gelmesini önleyebilmek için aşağıdaki yöntemlere başvurulabilir:

1. Öğretmenin neşeli, doyumlu ve kendine güvenli olması gerekir. Bu, aynı zamanda öğrenciyi kendini derse verme konusunda motive eder.
2. Sınıf yöneticisi, işleyeceği konuya hâkim olmalı ve öğretim ilke ve tekniklerine uymalıdır.
3. Sınıfın aşırı katı veya çok dağınık bir yapıda olması öğrencilerin olumsuz davranışlara yönelmesine yol açabilir. Bu yüzden sınıf ne çok düzensiz ne de aşırı düzenli olmalıdır.
4. Başarısı düşük öğrenciler olumsuz davranışlara daha çabuk yönelirler. Bu yüzden öğretmen bu öğrencilerin de başarıyı tatmalarını sağlamalı ve onları güdülemelidir.
5. Olumsuz davranışa yönelenlerle göz temasının kurulması gerekir. Örneğin; bir sınavda zorlanan ve kopya çekmeye çalışan öğrenciyeye yaklaşılmalı ve durumun fark edildiği gösterilmelidir. Özellikle saygısız olarak nitelenebilecek davranışların görüldüğü hissettirilmelidir. Aksi takdirde sınıf yöneticisinin otoritesi sarsılabilir.
6. Sınıf içinde “Yerine geç!”, “Konuşma!” gibi aşağılayıcı ve emredici dil kullanılmamalıdır. Aksi takdirde kendine ve bu üslubu kullanan kişiye karşı saygısı azalacak ve bu üslubu kullanan kişiye karşı saygısı azalacak olan öğrenci, bu davranışın rövanşını alma gibi bir bekleyiş içine girebilir.
7. Olumsuz davranışları azaltmak için istenen davranışların başlatılması, çoğaltılması ve güçlendirilmesi gerekir. Bu anlamda saygı, sevgi ve paylaşımaya dayalı ilişkiyle örtülü bir yapının kurulması gerekir.
8. Öğrenciyeye saygı duyulmalıdır. Öğrencilerin, öğretmenin kendilerine değer verdiğini görmeleri olumlu davranışa yönelmelerini sağlar.
9. Tahrik edici sözler yerine, “Az önceki davranışın olmasaydı Ayşe’nin söylediklerini anlayabilirdik” örneğinde olduğu gibi olumlu bir dil kullanılmalıdır.
10. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalara ilgi gösterilmeli, gerektiğinde yardım edilmelidir.
11. Yanlış davranışlar kişiselleştirilmemeli, kişi üzerinde değil davranış üzerinde durulmalıdır.
12. Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân tanınmalıdır.

13. Öğrenci bir suç islediği anda ya da sinirliyerek cezalandırılmamalı, yaptığıının hatalı olduğuna inandırılmaya çalışılmamalı; düşünüp durumu kavrayabilmesi için yalnız bırakılmalıdır.
14. Sinirliyerek karar vermekten sakınılmalı, sakinleşinceye kadar beklenmelidir. Aksi takdirde, verilen karar etkisiz ve yanlış olabilir.
15. Topluluğa teshir, topluluk önünde azarlama cezalandırma gibi davranışlardan kesinlikle kaçınılmalıdır.

## 2. 1.3. DİSİPLİN MODELLERİ

Her öğretmenin kendine özgü bir disiplin anlayışı bulunmaktadır. Bir öğretmen derste yeme içme davranışına izin verirken, başka bir öğretmen bu davranışa katı kurallar getirerek yasaklamaktadır. Öğretmenler disiplin modellerini bilirlerse, uyguladığı disiplin modelini daha gerçekçi ve bilimsel temellere dayandırmış olacaktır. Temel olan görüş, öğretmenlerin kendi tarz ya da tarzlarını somutlaştırarak eğitim psikolojisi bakımından uygun düşünüp düşünmediğini gözden geçirmektir (Tertemiz, 2000).

### 2.1.3.1. Güvengen Disiplin (Canter) Modeli

Güvengen Disiplin Modeli, Lee ve Marlene Canter (1985) tarafından geliştirilmiştir. Lee ve canter, öğrencilerin derse yoğunlaşma düzeyi ve öğrenim zamanını verimli kullanmayı etkileyen faktörler konusunda değişik okullarda sınıf içi gözlemlerde bulunmuşlardır. Bu gözlem ve araştırma sonuçlarına göre; en önemli etken öğretmenin yaptırım gücüdür. Yaptırım gücü yüksek olan öğretmen, sakin, özgüvenli, üretken ve planlıdır. Bu öğretmenlerin en önemli özellikleri destekleyici disiplin ve öğrenim anlayışına sahip olmalarıdır (Fifer,1984; Akt, Aydın, 2011)

”Etkin disiplin” olarak da bilinen modelin amacı, öğretmenlerin öğrencileriyle sakin, güçlü ve tutarlı bir iletişim kurdukları bir sınıf ortamı oluşturmak, hem öğretmenin hem de öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayarak öğretme ve öğrenmenin arzulanan yönde gerçekleşmesini sağlamaktır. Model, öğretmenin öğrenciler üzerinde açık ve sağlam bir otorite kurmasının gerekli olduğunu savunmaktadır. Bu model,

bütün öğrencilere benzer biçimde davranma, aynı ölçütleri uygulama ve bütün öğrencilerden aynı başarıları bekleme düşüncesine dayanmaktadır (Çelik,2003).

Canter, disiplini sıkı kontrol ve öğrencilere insanlık dışı davranma değil, insancıl öğrenme ortamı sağlayarak, psikolojik, güvenlik ve yetenekleri genişletecek bir gereksinim olduğunu savunmaktadır (Pala, 2005).

### **2.1.3.2. Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi)**

Glasser'in yaklaşımına göre, insanlar rasyonel canlılardır. Doğaları gereği çalışmaya ve bu amaçla işbirliği yapmaya hazırdırlar. Ayrıca insanların seçme, kendine yön verme, başarılı olma gibi sosyal gereksinimleri vardır. Dolayısıyla öğrencilerin normal koşullarda, öğrenmeye istekli olmaları ve bu yönde içtenlikli biçimde çaba göstermeleri gerekir. Eğer öğrenciler derse karşı ilgisizse, bu durumun mutlaka başka nedenleri vardır. Öğretmenin görevi bu tür olumsuz etmenleri belirleyerek ortadan kaldırmaktır ( Glasser, 1969, 1979; Akt, Aydın, 2011)

Glasser, iyi bir disipline gerçek terapi demektedir. Terapi kişisel bir yol göstericidir ve öğrencilere rehber olunmalıdır ( Tertemiz, 2009). Öğretmenin öğrencileriyle düzenli toplantılar yapmalıdır. Bu toplantıların amacı, öğretmen ve öğrencilerin öğretme- öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları tartışarak eğitim yaşamını iyileştirmektir ( Aydın, 2011).

Gerçeklik terapisi, kişinin iletişim ve insan ilişkilerine olan ihtiyacına dayanır. Bir başka ifadeyle Gerçeklik terapisi, tüm öğrencileri çevreleri tarafından engellenmiş olarak değil, potansiyel yetenekli olarak kabul edilmektedir (Glasser, 1999; Akt, Koç, 2011).

Dembo'ya göre de sınıfta gerçeklik terapisinde temel strateji, öğrenci ile iletişim kurmak ve ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olmaktır. Bu amaçla su hususlara dikkat edilmesi gerekir (Dembo, 1996; Akt, Erden, 2005);

- Kurallar üzerinde uzlaşma sağlama,

- Gösterilen davranışlara odaklanma,
- Söz verme,
- Yönlendirici cümleler kurma,
- Özür kabul etmeme,
- Davranışın değerlendirilmesi,
- Sonuçlarını görmesini sağlama,
- Ceza vermeme.

### **2.1.3.3. Kounin Modeli (Önleyici Disiplin Modeli)**

Öğrencileri sınıf içindeki davranışlarını olumlu yönde geliştirmeye odaklanan Kounin Modeli, önleyici disiplin modeli olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bu model istenmeyen davranışı düzeltmeye değil, istenmeyen davranışların olmasını önlemeye yöneliktir. Kounin Modeli, öğretmenlerin disiplin problemlerinden nasıl kaçınacaklarını göstermesine rağmen, ciddi problemlerle nasıl başa çıkılacağını belirtmemiş olması zayıf yönü olarak karşımıza çıkmaktadır (Wolfgang, 1994; Akt.: Mercan, 2001).

Kounin, öğretmenin sorunun kaynağını doğru saptaması kadar, önemli olan bir başka etmenin, disiplinsiz davranan çocukla kurduğu ilişki biçimi olduğu görüşündedir. Bu görüş doğrultusunda Kounin, davranış bozukluğu gösteren öğrenciyle ilgilenme biçimi, diğer öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Aynı anda iki disiplin sorunu ortaya çıktığında öğretmenin önce daha az önemli olanı çözmeye çalışması, öğrencilerin derse ilgisini azaltır. Örneğin sınıfta yüksek sesle konuşarak arkadaşlarının dikkatini dağıtan bir öğrenci varken, önce gündüz düşünce dalmış bir öğrenciyle ilgilenen öğretmen, öncelikli sorunu görememiştir. Bu tür durumlar öğrencilerin gözünden kaçmaz (Aydın, 2011)

### **2.1.3.4. Davranışçı Model (Skinner)**

Bu model davranışların çevre tarafından ödül ve ceza yoluyla öğrenildiğini ifade eden Skinner'in savı üzerine temellendirilmiştir (Tertemiz, 2004: 70). Bu yaklaşımda temel ilke, insanların acı veren, hoş olmayan deneyimlerinden veya

uyarıcılardan kaçınırken, hoş ve ödüllendirici olanı aramaya çalışmalarıdır. Öğretmenler, sınıf ortamındaki öğelerin her birinin öğrenci davranışını nasıl etkilediğini değerlendirmeli ve bunları kabul edilebilir davranışlar doğrultusunda değiştirmelidirler. Davranış değiştirme modeli neden sonuç ilişkisine açıklık getirir ve sınıf disiplin çabalarındaki birçok kestirime dayalı isi ortadan kaldırır. İstenilen davranışı yapmaya yöneltmede uygulanan tekniklerden bazıları şunlardır (Celep, 2004: 178–181):

- Aralıklı ve oranlı pekiştireç verme.
- Temel davranışı parçalara ayırma.
- Öğrenciyi sınıftan izole etme.
- Öğrenciye, doygunluk verene kadar gösterdiği istenmeyen davranışı yaptırma.
- Model alma.
- Olumlu\olumsuz ifade kullanma.
- Öğrenci ile anlaşma yapma.

Öğrencinin uygun olmayan davranışları pekiştirilir veya en azından göz ardı edilirse, bu davranış yerleşik bir hale gelir. Öğrenci, çevresindeki diğer öğrencilerin veya kişilerin yanlış davranışlarının pekiştirildiğini görür ve dolayısıyla bundan kazanç elde ettiğini gözlerse aynı davranışı yapma eğilimi içine girebilir (Eripek, 1982; Cüceloğlu, 1991).

Ödüllendirilmeyen, göz ardı edilen ve ceza verilen davranış ise zayıflar ve söner. Ceza, istenmeyen davranışın yok olması için olumlu pekiştireçlerden daha çabuk etkisini gösterir. Ceza, öğrencilerde olumsuz duygular geliştirebilir ve öğretmene karşı soğukluk, düşmanlık gibi duyguların gelişmesine neden olabilir. Bu modele göre, öğretmenlerin, öncelikle kurallar ve davranışların sonuçları hakkında öğrencilere açık ve net bilgiler, yönergeler vermesi gerekmektedir (Pala, 2005).

Davranışsal model üzerindeki eleştiriler birkaç nokta üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar, insancıl eğilime göre davranışçılar, çocuklara demokratik olmayan ve yönetme amaçlı bir biçimde yaklaşmaktadır. Çocukların ussal becerilerini geliştirmeden onların davranışlarını denetim altına almaya çalışmak, insancıl kurallara

sahip olan bir toplumda kabul edilebilir değildir. Bilişsel açıdan da duyguların önüne geçerek zihinsel etkinlikleri en aza indirmek, sorun çözme becerilerini dışlamak, zihinsel gelişime zarar verecektir (Celep, 2004).

#### **2.1.3.5. Dreikurs Modeli (Ussal Sonuçlar Modeli)**

Pozitif disiplin modeli olarak da ifade edilen bu model, Dreikurs ve Nelson'un sınıf düzeni üzerindeki araştırmaları ile Adler'in kuramına dayanmaktadır. Dreikurs, Amerikalı bir psikiyatrist ve eğitimcidir. Alfred Adler'in bireysel psikoloji sistemini geliştirmiş ve ceza ya da ödül vermeden çocukların sorumlu davranış kazandırmak ve işbirliğini amaçlamıştır. Rudolf Dreikurs (1982) tarafından geliştirilen modelin temellendirildiği nokta öğrencide öz disiplini geliştirmektir. Hedef öğrenciye kendi davranışından kendisinin sorumlu olduğunun öğretilmesidir. Bu modelde öğretmenin konumu gerçekleri öğrencilerin bulmasına yardımcı olmaktır (Burden,1995, Akt, Gümüş, 2013).

Dreikurs'a göre öğrenciler kabul edilme ve onaylanma isteğindedirler ve davranışları bu isteği gerçekleştirmeye yöneliktir. Amaçlara ulaşmaya yönelik davranışın temelinde "ait olma" gereksinimi vardır (Celep, 2004). Dreikurs'a göre öğrenciler, ait olma gereksinimini doyurmada başarısız olduklarında dört yanlış amaca yönelirler ve dikkat çekme, güç arama, öç alma ve yetersizlik sergileme davranışlarını gösterirler (Tertemiz, 2009).

#### **2.1.3.6. Ginott Modeli**

Ginott Modeli, huzurlu bir sınıf ortamı oluşturmanın önemi üzerinde durur. Kuram, Kounin kuramına dayanmaktadır (Ginott, 1971; Akt, Celep, 2004). Ginott'a göre disiplin, bir dizi küçük zaferlerden meydana gelmektedir ve disiplini sağlamada en önemli faktör öğretmendir. Öğretmen, öğrencilerinde görmek istediği davranışlar için kendisi iyi bir örnek olmalıdır. Ginott, öğrencinin istenmeyen bir davranışı karşısında onlara kesinlikle "aptal", "tembel", "sorumsuz" gibi ifadeler kullanmamak, bunun yerine doğrudan davranış üzerinde yoğunlaşmış durumla ilgili "ben mesajları" (ben hayal kırıklığına uğradım, ben kızgınım gibi) göndermek gerektiğini vurgulamaktadır (Pala, 2005).



Ginott'a göre , işbirliği ve etkili iletişim becerisi göstermede kilit kavram, benlik ile ilgilidir. Öğretmen hem öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları hem de bu bağlamda gözlenen farklı kişisel özellik ve eğilimleri olağan bir durum olarak algılamalıdır. Her öğrencisinin yaşantısının, öğrencilerine haz ve coşku vermesine çaba göstermeli ve bu amaçla derse katılımı en geniş şekilde sağlamalıdır. Öğrencilerin öğrenme girişimlerini pekiştirmelidir ve benlik algılarının gelişmesine önem vermelidir (Grenle, 1993; Akt, Aydın, 2011).

### **2.1.3.7. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli**

Bu model Gordon (1974) tarafından tasarlanmıştır. Modelde, öğretmenin öğrencilerin hatalı davranışlarına anlayışlı bir biçimde yaklaştığında, istenmeyen davranışlarda azalma meydana geleceğini ifade edilmektedir. Bu modelde öğretmen sorunu çözebilmek için, sorunun nedenlerini ve sonuçlarını analiz etmesi gerekir. Sorunun nedeni öğrenci ise, öğretmen öğrenci ile görüşmeli, ona rehberlik yapmalıdır. Eğer sorunun kaynağı öğretmen ise çözüm öğretmen-öğrenci işbirliği ile aranmalıdır (Tertemiz, 2009).

Öğretmen etkililiği eğitimi modelinin merkezi de öğrenci ve öğretmen arasında açık ve güvenilir iletişim anlayışı vardır. Bu yolla sağlanan iletişimin amacı, sorun yaşayan öğrenciyi anlamak, ona empati göstermek ve öğrencinin sorununa çözüm yolları bulmasına yardım etmektir. Etkin dinleme, ben mesajı, kazanan yok metodu ve münazara bu modelin temel kavramları arasında sayılabilir (Aksoy, 2001).

Celep (2004) modelde şu noktalara dikkat çekmektedir:

1. Öğretmen, öğrencinin kendi sorunlarını çözebileceğine içten inanmıştır.
2. Öğretmen duyguların anlık ve geçici olduğunu bilip, etkin dinleyerek öğrencilerin duygularını açığa çıkarmasına yardımcı olur.
3. Öğretmen, öğrencinin sorunlarını çözmesini istemeli ve zaman ayırmalıdır.

Etkili öğretmenlik eğitimi modeli sınıftaki sorunların çözümü için öncelikle problemin kaynağının bulunması gerektiğini belirtir. Gordon eğer sorun öğrencideyse öğretmenin o öğrenciyi bir danışman gibi dinlemesini, sorunu bulup çözmesine yardımcı olmasını önerir. Gordon istenmeyen davranışın değiştirilmesinde John Dewey'in problem çözme aşamalarının kullanılmasını da önermektedir. Bu aşamalar, sorunun tanımlanmasıyla başlar. Öğretmen ve öğrenciler birlikte olası çözümler üretirler. Çözümler değerlendirilir. En iyi çözümün hangisi olduğuna karar verilir. Amaçlar seçilir. Bu kararın nasıl uygulanacağına karar verilir. Seçilen iyi çözüm yolları ve amaçların başarısı değerlendirilir. Sınıf içinde sorunları bu yöntemle çözen öğretmenler, bazen bu aşamalardan birini ya da birkaçını kullanabilirler. Modele göre, öğretmen arabulucu gibi davranarak öğrencileri konuşturmalı ve yöntemin uygulanmasını kolaylaştırmalıdır (Tertemiz, 2009).

#### **2.1.3.8. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi**

Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli insancıl psikolog Abraham Maslow ve Mortimer Adler, bilişsel gelişimci E. Erikson, R. Havighurst, Lawrence Kohlber ve Jean Piaget'in düşüncelerinden doğup, Dreikurs, Nelson ve Glasser'in düşüncelerini içerir. Sorumluluğa dayalı sınıf yönetim modeli, her çocuğun farklı gelişim aşamalarından geçtiği yaklaşımına dayanmaktadır. Bu gelişim aşamalarını, bir çocuğun sergilediği davranışları, tavırları, bilişsel yeterlilikleri, fiziksel özellikleri belirlemektedir. Çocukların büyümelerini, sağlıklı birer yetişkin olmalarını sağlamak için yetişkinler, her çocuğa koşulsuz sevgi, güvenlik ve ait olma duygularını sağlamalıdır (Queen vd.,1997; Akt, Celep, 2004).

Sorumluluğa dayalı sınıf yönetim modelinin amacı, demokratik ve çok kültürlü bir toplumda üretken bir biçimde yasayabilecek sorumlu çocuklar yetiştirmektir. Bu sebeple, öğretmenler ve okul yönetimi öğretimde ve önderlik rollerinde demokratik kuralları uygulamalıdır. Öğrenciler, bu anlayışa dayalı olarak daha üst düzeyde etkinlikte bulunmaları yönünde cesaretlendirildiğinde, kendilerini bir tehlike içinde değil de, kendi standartlarını karşılamak için güdülenmiş olarak hissedeceklerdir (Celep, 2004).

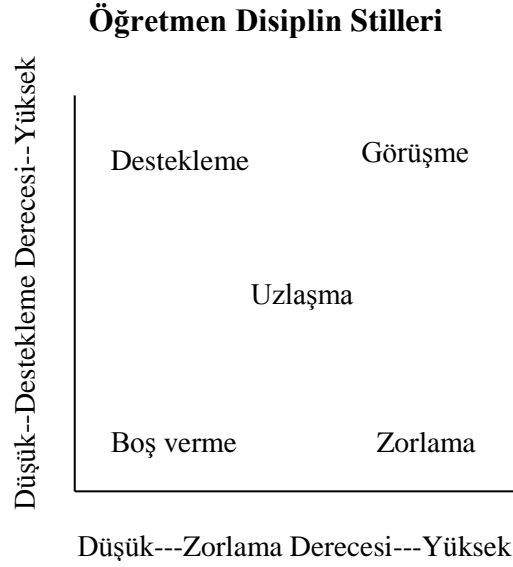
### **2.1.3.9. Olumlu Disiplin Modeli (F. H. Jones)**

Psikolog Fredric H. Jones tarafından oluşturulan modelin asıl noktası, öğrencilerin öz kontrollerini oluştururken onlara destek ve yardımcı olmaktır. Bu modelde sınıf disiplini, öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak ve istenmeyen davranışları en aza indirmek üzerine temellenmiştir (Tertemiz, 2009).

Jones (1985), okullarda öğretim zamanının önemli bir bölümü, eğitimle ilgili olmayan etkinlikler için harcanmaktadır. Öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumlarının yansıması olan davranış bozukluklarının bazıları şunlardır; izinsiz konuşmak, dersle alakasız konulardan söz etmek, öğretmenin sözünü kesmek, derse geç gelmek, hayal alemine dalmak vb. Bu sorunların temel sebebi öğrencilerin, öğretmene ve onun öğrenim anlayışına tepkiden kaynaklanmaktadır. Bu sorunların çözümü için Jones, vücut dilini etkin bir biçimde kullanmak, öğrenciye fiziksel yakınlık, adil ve akılcı ödül sistemine sahip olmak ve yardıma ihtiyaç duyan öğrencinin sorununa duyarlılık göstermek, etkili öğretmen tutumudur (Aydın, 2011).

### **2.1.4. Tomal'a Göre Öğretmen Disiplin Stilleri**

Öğretmenler sınıfta disiplin problemlerini yönetirken etkili disiplin stili geliştirme eğilimindedir. Öğretmenler, öğrenci disiplin problemlerini farklı stillerle ele alır. Bu disiplin stilleri, öğrencileri destekleme ve öğretmenin kuralları zorlama derecesine dayalıdır. Zorlama terimi, bir öğretmenin öğrencilerini disipline etmede kullandığı kararlılığın derecesi; destekleme terimi ise, bir öğretmenin öğrencilerine yardımcı olma derecesi olarak tanımlanır. Zorlama ve destekleme özelliklerinin birleşmesine dayalı olarak 5 temel disiplin stili belirlenmiştir. Bunlar; zorlayıcı, boş verici, uzlaşmacı, destekleyici ve görüşmeci disiplin stilleridir (Tomal, 2001:Akt. Sağnak, 2008).



**Şekil 2.4.** Öğretmen Disiplin Stilleri  
**Kaynak:** Tomal, 1998.

Zorlayıcı (enforcing) terimi, öğrencileri disipline etmede öğretmenin kararlılık derecesi olarak ifade edilebilir. Oldukça zorlayıcı özellikler gösteren bir öğretmen, kendi konumunu korumaya büyük önem verir. Destekleyici (supporting) terimi ise bir öğretmenin öğrencilerine yardımcı olma derecesi olarak tanımlanabilir. Yüksek destekleyici özelliklere sahip bir öğretmen için öğrenciye hizmet verme, büyük önem taşır. Zorlayıcı ve destekleyici özelliklerin birleşimine dayanarak öğretmenlerin stilleri beş ana stile ayrılmıştır. Bunlar; zorlayıcı, destekleyici, boş verici, uzlaşmacı ve görüşmecidir. Bu disiplin stilleri ile ilgili karakteristikler Tablo 2.1’te listelenmiştir (Tomal, 1998, Akt, Uğurlu,2012):

## ÖĞRETMEN DİSİPLİN STİLLERİNİN NİTELİKLERİ

### Destekleyici

- \*Uyum isteyen
- \*Yardımsıver, cana yakın
- \*Kararsız
- \*Kaçamak
- \*Kişisel
- \*İddiasız

### Görüşmeci

- \*Çözüm isteyen
- \*Kazan-kazan yaklaşımı
- \*Objektif
- \*Sorumlu
- \*Kararlı
- \*İşbirliği yapan

### Uzlaşmacı

- \* Manipülatif
- \* Tutarsız
- \* Karakersiz
- \* Sınırları oluşturan
- \* Al gülüm ver gülüm
- \* Sınırlanmamış

### Boş verici

- \*Hiçbir şey yapmayan
- \*Sorunlardan uzak duran
- \*Münzevi
- \*Öğrencileri yok sayan
- \*Bastıran (gizleyen)
- \*Kayıtsız

### Zorlayıcı

- \*Kendini üstün gören
- \*Korkutan
- \*Kontrol eden
- \*Tehdit eden
- \*Aşağılayan
- \*Diktatör

**Tablo 2.1.** Öğretmen Disiplin Stilllerinin Nitelikleri

**Kaynak:** Tomal,1998, Akt, Uğurlu, 2012.

Tomal'a göre öğretmen disiplin stiiileri aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Tomal, 1999; 2001; Akt, Sağnak, 2007, 2008):

#### **2.1.4.1. Zorlayıcı (Enforcer)**

Eğer bir öğretmen zorlama derecesi yüksek, destekleme derecesi de düşük ise o öğretmenin stili “zorlayıcı” olarak adlandırılır. Bu öğretmen tipi, öğrencilerin tüm kurallara itaat etmesinde ısrar eden bir diktatöre benzer. Zorlayıcı öğretmen stilinde disiplin problemlerine “sıfır tolerans”ın olduğu bir yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerine tutarlı bir sertlik yanlısı yaklaşım uygulama ve onlara küçük bir hareket alanı bırakma, zorlayıcı tarzdaki öğretmenlerin karakteristik özelliğidir. Zorlayıcı tarzdaki öğretmenlerin bireysel koşulları çok az önemsedikleri, “bir, öğrenciye izin verirsem tüm öğrencilere izin vermek zorunda kalırım” şeklinde bir eğilime sahip oldukları görülmüştür.

Bu tarzda otokratik olma, kendini beğenme, tehdit etme, korkutucu olma ve küçük düşürme özellikleri vardır. Zorlayıcı öğretmenler, kontrolün ellerinde bulunmasından, katı kuralların koyulmasından ve sınırların oluşturulmasından yanadırlar. Ancak öğrenciler, kendilerini susturulmuş hissedebilir, öğretmenine ve arkadaşlarına soru sormaktan korktuğu için başarılı olamayabilirler.

Bu tip öğretmenlerin kendilerine adil davranmadığını hissedebilir ve sınıfta çok kaygılı olabilirler. Bu kaygı, öğrencinin kişisel gelişiminde eksikliklere ve özsaygısının düşük düzeyde kalmasına neden olabilir.

#### **2.1.4.2. Destekleyici (Supporter)**

Destekleyici disiplin tarzına sahip öğretmenler, yüksek derecede destekleyici ve düşük derecede de zorlayıcı özellikler sergiler. Bir disiplin sorunu hakkında öğrencileriyle konuşmak için büyük çaba sarf ederler ve disiplin işlemlerinde oldukça hoşgörülüdürler. Bu öğretmenlerde öğrencileriyle ilgili olma ve empati önemli bir yere sahiptir ancak çok düşük düzeyde kararlılık gösterirler. Öğrencinin kişisel duygularıyla çok ilgilenirler ve zor zamanlarda da katı politikalar uygularlar.

Destekleyici tarzdaki öğretmenler, disiplin problemlerini sakinleştirici ve iddiasız bir yaklaşımla ele alırlar. Öğrenciler şüpheli bir durumda olmalarına rağmen öğrencilerin sıkı bir disiplin cezası alması konusunda isteksiz görünme eğilimindedirler.

Bu tarzın olumsuz sonuçları, birçok olumsuz davranışın yapıldığıyla kalmasıdır. Bu öğretmenlerin kurallar ve yönetmelikler yerine öğrenci ihtiyaçlarına öncelik vermeleri sınıfta bir karışıklığa neden olabilir.

Bu tip öğretmenlerin öğrencilerin hisleri ve kişisel ilgilerini öğrenme konusunda fedakâr oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerinin çok rahat olmasını sağlamakla oldukça ilgilidirler ve onlara göre öğrencilere özen gösterilen bir atmosferin varlığı, yüksek performans ile akademik başarının temin edilmesi için gereklidir.

#### **2.1.4.3. Boş Verici (Abdicator)**

Düşük derecede destekleyici ve zorlayıcı öğretmen nitelikleri, boş verici tarzdaki öğretmenlerin karakteristik özellikleridir. Boş verici tarzdaki öğretmenler, disiplin problemlerini ele alma ve öğrencileriyle ilgilenme konusunda ilgisiz olma eğilimindedirler. Bu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili tükenmiş oldukları, emekliliği bekledikleri ya da başka bir iş aradıkları söylenebilir. Boş verici tarzdaki öğretmenler, sınıftaki istenmeyen davranışlara karşı bir hayli müsamahalı olma ve disiplin problemleriyle karşı karşıya gelmekten kaçınma eğilimindedirler.

Bu öğretmenlerde yıllarca çalıştığını düşünen ve mesleğinden sıkılmış olan öğretmen özellikleri görülür. Öğrencilerin uslu olup olmadıkları konusyla pek ilgili değildirler. Problemlerle anlaşmak yerine onları okul disiplin kurulu başkanına göndermeyi tercih etmektedirler. Bu tip öğretmenler, sınıfta öğrencileri yönetmek için minimum çaba gösterirler. Öğrenciler, bu disiplin stilini benimseyen öğretmenlerin sınıf yönetiminin zayıf olduğunu fark eder ve onlara daha az saygı gösterirler. Hem disiplini korumayı pek önemsememeleri hem de ilgisiz tutumları, öğrencilerin daha iyi öğrenmesini ertelemektedir. Bu disiplin stiline öğrencileri

demotivasyona sürüklediği, düşük akademik başarıya ve sınıf bozulmasına yol açtığı ortaya çıkmıştır.

#### **2.1.4.4. Uzlaşmacı (Compromiser)**

Uzlaşmacı tarzdaki öğretmenler, zorlayıcı ve destekleyici özelliklere orta derecede sahiptirler. Onlar, öğrencilerini disipline ederken karşılıklı uzlaşmayla bir hayli meşgul olma eğilimindedirler. Bu öğretmenler, öğrencileri için kendi konumlarını tehlikeye atma konusunda diğer tarzlara göre daha istekli olduklarından okul disiplin politikalarını uygulamada bir bakıma etkisiz ve tutarsız oldukları orta çıkmıştır.

Uzlaşmacı tarzdaki öğretmenler, dayatmacı politikaların uygulanmasına karşı olma eğilimindedirler. Zaman zaman öğrencilerine empatik yaklaşırken bazen de daha iddialı bir disiplin tarzı benimserler. Sıkı sınıf kurallarının dengelenmesi gerektiğine ve sınıfta öğrenci özgürlüğüne izin verilmesini denemeye inanmaktadırlar. Bu tarzın bazı negatif sonuçları dikkati çekmektedir. Uzlaşmacı tarzdaki öğretmenlerin, öğrencilerine olan tutarsız davranışları, öğrencilerin çoğunlukla kafalarının karışmasına ve nerede duracaklarını bilememelerine yol açar. Kendi davranışlarıyla öğretmenin beklentileri arasındaki bir denge arayışında kendilerini yılmış hissedebilirler. Sonuç olarak bu öğretmenler, öğrenciler arasında bir çatışma yaratabilir ve tutarsız kural uygulamaları yüzünden öğrenciler bazı sınıf arkadaşlarına imtiyazlı muamele yapıldığını düşündükleri için bu arkadaşlarına karşı kin geliştirebilirler.

#### **2.1.4.5. Görüşmeci (Negotiator)**

En etkili yaklaşım olarak görülen görüşmeci disiplin tarzını benimseyen öğretmenler, dayatma (zorlama) ve desteklemeye yüksek derecede önem verirler. Öğrenci disiplininde kazan-kazan yaklaşımını kullanırlar. Öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkararak öğrenme ortamı oluşturmaya uğraşırlar. Bu öğretmenler, öğretmen/veli toplantıları, öğrencileri dinleme, kural ve yönetmelikleri uygulama, aile/telefon görüşmeleri ve öğrencileriyle rehberlik oturumları gibi çok sayıda disiplin yaklaşımından yararlanırlar.



İşbirlikçi bir kazan- kazan ortamını korumak için okuldan sonra öğrenciler ve aileleriyle konuşmaya ekstra zaman ayırmak için çaba gösterirler. Aileler, öğretmenler ve öğrencilerle bir araya gelerek öğrenci için en iyisinin ne olduğu konusunda görüş birliğine varmaya çalışırlar.

Görüşmeci tarzdaki öğretmenlerin objektif, kararlı, sorumlu ve sınıf disiplininin sağlanmasında sorumluluk almaya meraklı oldukları ortaya çıkmıştır. Sıfır tolerans politikasına katılmamakla birlikte tüm durumların hafifletici nedenler yüzünden farklı disiplin cezalarını gerektirebileceğini düşünürler. Bir disiplin durumunu yönetmeden önce bu disiplin durumuna ait gerçekleri araştırmaktan yanadırlar. Bu öğretmenler, kontrolün korunmasında kararlılığa önem verirler ve ayrıca öğrencilerine saygı duyarlar.

Görüşmeci öğretmenlerin, öğrencilerin üzerindeki olumsuz etkilerinin ve disiplin problemlerini ele alma zorluğunun asgari miktarda olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin gözünü korkutmadan ve onları küçük görmeden disiplinin sürdürülmesine yüksek derecede bağlıdırlar.

## **2. 2. YARATICILIK**

### **2.2.1 Yaratıcılıkla İlgili Tanımlar**

Yaratıcılık, benzeri, eşi, örneği olmayan güzel bir yapıtı ortaya koymak, var etmek, oluşturmak, meydana getirmek, neden olmak, üretmek, ilk kez resmetmek, bir role karakter vermek gibi anlamlar taşımaktadır (TDK, 2008). Arapça kökeni “ibda etmek” sözcüğü ile de karşılanan yaratıcılık, özgünlük niteliği taşımak zorundadır.

Yaratıcılık kavramının batı dillerdeki karşılığı “kreativitaet, creativitiy” dir. Latince “creare” sözcüğünden gelir. Creare sözcüğü “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamındadır. Devingen, dirik (dinamik) bir süreç olma niteliği sözcüğün anlamında saklı bulunmaktadır (San, 1985).

Yaratıcılık; ne, niçin, nerede, nasıl, kim, ne zaman vb. sorularının hemen her alanda sorulmaya başlamasıyla birlikte akla gelen ve yirminci yüzyıldan içinde

bulduğumuz yüzyıla değin tanımlanması en güç olan kavramlardan biridir (Üstündağ 2002). Yaratıcılıkla ilgili bugüne kadar yapılmış birkaç tanımı verecek olursak;

Sungur (1997) ise, yaratıcılığı, sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüyü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınaama, daha sonra da sonucu başkalarına iletme, olarak tanımlamıştır.

Torrance' a göre de yaratıcılık, “sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçsüzlükleri belirleme, çözümler bulma, tahmin yapma veya eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ve bunları tekrar tekrar test etme ve ortaya çıkanları açıklama” olarak tanımlamaktadır (Güven, 1999; Akt, Yıldız ve Özkal ve Çetingöz, 2003).

Wagner, yaratıcılığı kavramsal olarak ifade edilme güçlüğü nedeniyle bilimsel amaçlarla kullanılamayacak kadar belirsiz bir kavram olarak kabul eder (Wagner 1978; Akt, Yontar,1993).

Bender (2006) aktarımıyla, Erika “Yaratıcılık, daha önce kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilme, böylece yeni bir düşünüyü şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni ve özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisidir” demektedir.

Kao'nun tanımında yine sürecin yanında ürün boyutu ele alınır: “Yaratıcılık, insanın sonuca ulaşmak için öncülük ettiği kullanışlı ve anlaşılabilir yeniliktir. Yaratıcı kişi bir problemi çözer, tatmin edici cevap verir veya yeniden üretilebilir” . Preti ve Miotta'da da ürün öndedir ve yaratıcılık, toplumsal faydası olduğu kabul edilen orijinal ve güçlü ürünlerin yaratılması yeteneği olarak ele alınır (Kao, 1991; Preti ve Miotta,1997; Akt, Dikici, 2002).

Yaratıcılık üzerine yapılan tanımlar dört sınıf altında toplanmaktadır. Bunu Rıza (1999) yaratıcılığı süreç, ürün, kişilik ve çevre koşulları olarak ele almaktadır:

- Süreç Olarak Yaratıcılık: Yaratıcılığın tanımları gözden geçirildikten sonra, T. M. Welsh bunların özünü yansıtan şu tanımlamayı önermiştir: “Yaratıcılık mevcut ürünlerin gözden geçirilmesi yoluyla yeni ve farklı ürünler meydana getirme sürecidir. Bu ürünler sadece yaratıcıya özgü olmalı, yaratıcı tarafından ortaya konulan değeri karşılamalıdır”.
- Ürün Olarak Yaratıcılık: Bazı olgulardan yola çıkıp yepyeni bir olgu çıkarmaktır. Bu ürün; buluş, bilimsel bir kuram, geliştirilmiş bir olgu, edebi bir çalışma, müzikal bir beste, yeni bir tasarım gibi olabilir (Read, 1999).
- Kişilik Olarak Yaratıcılık: Engle ve Snellgrove (1979), yaratıcı bireyleri şöyle tanımlamaktadır: Problemlere yeni çözümler üreten ya da sanatı ifade etmek için yeni yöntemler bulmak için çalışma mücadelesi verenlerdir. Düşünceleri ile toplum ya da en azından kendileri için yeni bir şey ortaya koyanlardır.
- Çevre Koşulları Olarak Yaratıcılık: Yaratıcılık, çevreye özgün düşüncelerin sunulması, farklı bakış açısı ya da problemlere yeni ve farklı bir yöntemle bakıştır. Bu, özellikle idareciler tarafından uyumsuzluk olarak görülebilmektedir.

### 2.2.2. Yaratıcı Sürecin Aşamaları

Arık (1990)’a göre yaratıcı süreçlerin çoğunlukla kabul edilmiş bir açıklaması yoktur. Yaratıcılığın tanımlarına bakıldığında yaratıcılığın temelinde aynı olanın farklılaştırmak için birleştirilmesi yatmaktadır.

Yaratıcılık belirli bir süreçte gerçekleşmektedir. Yaratıcılık süreci, zaman içinde süreleri olaydan olaya, bireyden bireye farklılaşabilen beş aşamadan oluşmaktadır (Göksel, 2003). Bunlar:

1. Bilgi Toplama Aşaması (Hazırlık Aşaması),
2. Konsantrasyon Aşaması
3. Dinlenme Aşaması (Kuluçka Aşaması),
4. Aydınlanma Aşaması (İlham Aşaması)
5. Doğrulama ve Değerlendirme Aşaması,

Yaratıcılık sürecinin bu aşamaları birbirinden kesin çizgilerle ayrılmamaktadır. Bir aşama son bulmadan diğeri başlayabileceği gibi, bu aşamaların kesişmesi, örtüşmesi ve iç içe girmesi söz konusu olabilir. Bazen süreç aşamaları başka aşamada tekrar devreye girebilir (Kaya, 2004).

### **2.2.2.1. Bilgi Toplama Aşaması (Hazırlık Aşaması)**

Bu dönemde sorun, ihtiyaç ve gerçekleştirilmek istenen şey saptanır, tanımlanır ve bunlar bilgi ve malzeme toplanır (Üstündağ, 2003). Bu bilgileri toplamak için çeşitli alanlarda okumak, profesyonel grup ve toplantılara katılmak, bilimsel seminerlere katılmak, yeni yerler görmek, konu hakkında insanlarla konuşmak, konuyla ilgili makale ve gazeteler okumak, literatür araştırması yapmak, küçük bir not defteri bulundurarak kullanışlı bilgileri kaydetmek, merak duyulan alanlara zaman ayırmak suretiyle yapılabilir (Hodgetts, 1992; Akt, Akın, 2001). Yaratıcı eylem beynimizin konu üzerine odaklanmasıyla başlar. Konuyla ilgili olarak belleğimizdeki kayıtları değerlendirir, bilgi toplar, bunları amacımıza uygun biçimde düzenler ve değerlendirmeye alırız (Yıldırım, 2002).

Problemi değişik yönleri ile ilgili ve çözümünde yararlı olabileceğine inanılan gerekli bilgiler, bilimsel gerçekler ve malzemeler toplanır. Yaratıcı kişi, bu aşamada kendini tam olarak probleme adar. Problemi tüm açılardan inceler. Bu aşama, yoğun bir çaba harcama, günler, haftalar ve hatta aylar alabilmektedir. Einstein, ünlü izafiyet kuramını birkaç haftada yazmıştır. Yedi yıla yakın bir süre hazırlık yapmıştır (Rıza,1999). Beynin sol ve sağ yarım küreleri devrededir, düşünler sonra sol alt bölüme kaydedilir.

### **2.2.2.2. Konsantrasyon Aşaması**

Probleme yoğunlaşarak, konuyla ilgili bilgiler toplanır, anımsanır. Arıtmadan ve değerlendirmeden alternatifler hayal edilir. Proje ile ilgili güçlükleri bertaraf etmek için yaratıcılık ve hayal gücünden yararlanılır (Varoğlu,1993).

### **2.2.2.3. Dinlenme Aşaması (Kuluçka Aşaması)**

Dinlenme aşamasında sorundan çıkarak geriye gidilir. Fikirler sindirilir. Düşünme süreci gözden geçirilir ve sorun, zihin irdelemesine, incelemesine bırakılır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi, dakikalar sürebileceği gibi haftalar ya da yıllar sürebilir. Dalgın ve derin düşünme, bilinçaltı süreçler, görselleştirme ve duygusal algılar çalınmaktadır ( San, 1993). Bu aşama aslında toplanan bilginin sindirilmesi (Bently, 1999) olarak adlandırılabilir. Beynin sağ alt ve üst çeyrekleri devrededir. Bu süre beynin problem ile ilgili bütün ilişkileri kurmasına bağlıdır.

### **2.2.2.4. Aydınlanma Aşaması**

Bu aşama, düşüncenin ani bir kıvılcım veya kıvılcımlarla şuur altında şuura atılmasıyla sona ermektedir. Bu durum, genellikle yaratıcı kişinin aklında bir anda çakan bir şimşek gibidir. Bu aşamada ilgisiz düşünceler zihinden uzaklaşır ve yeni ilişkiler keşfedilir. Bu oluşan zihin parıltılarının ne zaman şuura geçeceği bilinemez, bu nedenle parıltı sezildiği an kaydedilmelidir. Bu aşamada beynin sağ üst çeyreği çalışır. Düşünce kişide “hah buldum” gibi ünlemler yaratabilir. Bu anda beyin, oluşumu hemen kaydeder. Sol alt, sağ üst beyin arasında gidip gelmelerle çözüm tanımlanır (Rıza, 1999).

Hazırlık aşamasında tohumu atılan konu, kuluçka aşamasında oluşmaya başladığında, bilinçaltı verileri mantıklı bir biçimde düzenlemeye çalışır ve aydınlanma aşamasında ürün birden bire somutlaşır. Kişi bu aşamada gerilimden kurtulur ve rahatlar ( Çoban, 1999).

Aydınlanma aşamasında düşünceler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinden doğarlar. Yaratıcı kişilerden, en parlak fikirlerin, yatakta, uyumadan önce, banyoda, sabah kalkarken veya koşarken meydana geldiği cevapları alınmaktadır (Karakoç, 2006).

### **2.2.2.5.Doğrulama ve Değerlendirme Aşaması**

Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan düşünlerin gereksinimi karşılayıp karşılamadığı, hazırlık aşamasındaki ölçütlere uyup uymadığı saptanır. Elde edilen çözüm ya da ürün yeterli ve geçerli değilse üçüncü aşamaya geri dönlür. Beynin sol yarım küresi bu aşamada devrededir (Rıza, 1996).

Yaratılan her fikir hemen uygulanabilecek kadar iyi olmayabilir (Yıldırım, 2002). Bu nedenle bu aşamada ortaya çıkan fikirler toplanır ve işe yarayacaklar bir kenara ayrılır (Bently, 1999). Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan fikirler bu aşamada ihtiyaçlarımızı karşılar mı karşılamaz mı, hazırlık aşamasında belirlediğimiz ölçütlere uygun mu değil mi sorularına cevaplar aranır. Mantıksal düşünce burada devreye girerek yaratılan fikrin uygulamaya değer olup olmadığına karar verir (İraz, 2005).

Bu aşamalar bazen kesişebilir ya da iç içe geçebilir hatta evrelerin sırası değişip aşamalardan birisi, olağan sırasından başka bir aşamaya geçip tekrar sıraya girebilmektedir (Erdem, 2005).

### **2.2.3.Yaratıcılık İle İlgili Kuramlar**

Yaratıcılık kuramları ile ilgili literatür incelendiğinde çeşitli görüşlerle karşılaşmak mümkündür.

#### **2.2.3.1. Psikoanalitik Kuram**

Freud tarafından ele alınan ve Ernst Kris ve Lawrence Kubie tarafından geliştirilen psikoanalitik yaratıcı düşünme kuramı, yaratıcılığın kökenleri, anlatımları güdülenmeleri, sapmaları ve verimleriyle en çok ilgilenen görüştür (Yavuzer, 1989).

Freud'a göre yaratıcılığı oluşturan en temel öğeler cinsellik ve yüceltmedir. Freud, yaratıcılığın, bir hareket biçiminin yerine geçen yeni bir davranış olarak ortaya çıktığını savunur. Yüceltme de bir doyumunu gerçekleştirmek için bir zorluktan kaçma

söz konusudur. Yüceltme, içgüdüsel tepkilerin çıkışı engellenmeksizin, gerçekleştirilmek istenen amaçların biçim değiştirerek toplumun onayına uygun etkinliklere dönüştürülmesidir. Doyuma erişmemiş cinsellik ya da saldırganlık dürtülerinden gelen enerji ego tarafından yeni biçimlere dönüştürülür. Böylece yaratıcı kişi kısmen gerçek dünyasından ayrılarak bir düş dünyasına sığınır (Sarı, 1998).

Kris'e göre geçici olarak mantıksal, rasyonel düşünmenin kaldırılması gereklidir, çünkü bunlar düşünmeyi sınırlandırır ve yeni çözümlerin formüle edilmesini engeller (Sungur, 1997).

Kubie'de Kris gibi bilinç öncesinin, yaratıcı düşüncenin esasını oluşturduğunu savunur. Yaratıcılık için bilinç öncesinin değeri ona göre bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlükte yatar. Kubie korku, suçluluk vb. kişilik yönlerinin yaratıcı üretimi sınırlandırdığına inanmaktadır. Yaratıcı kişi çevresinin bilincindeyken; önceden seçmeden bilgiyi alarak kabul eder. Gerçekliği indirgemekten kaçınarak, tam tersine kulağıyla görür, ağzıyla hisseder, kalbiyle dinler. Formları işitir ve vücudu ile konuşur (Sungur, 1997).

Jung, psikolojik ve düşsel olarak iki çeşit yaratıcı süreç tanımlar. Psikolojik model, kişinin bilinçaltında türetilen öğelerle, kişinin yaşantısında yer tutan duygusal olay ve yaşam krizleriyle ilgilenir. Düşsel süreçler, içgüdülerin doyumuna harcanamayan enerji ile beslenir. İnsan zihninin derinliklerinden gelen ilkel güdüler sanata ve ruhsal oluşumlara dönüşebilir. Jung, düşsel yaratıcı süreci kendi kendine var olmaya hak kazanmış ve tam bilinmeyen bir anlatım olarak görür. Ona göre yaratıcı işlem ancak sezilebilir (Yavuzer, 1989; Akt, Şahin, 2010).

### **2.2.3.2. Gestalt Kuramı**

Gestalt Kuramı, çağrışımıcılığın çeşitli seçeneklerine karşı çıkararak, bütünü parçadan önce geldiğini hatta bütün içerisinde analizi yapılabilen her bir ögenin, içinde barındığı bütüne bağımlı olduğunu ve bütünden dolayı anlam ve başka değerler kazandığını ileri sürer. Yaratıcı davranış ve keşfetme süreci, Gestalt psikolojisinde çözülmesi gerekli olan sorunların ya da ortaya çıkan zorlukların fonksiyonu olarak,

belirli bir durumu yeni bir bütün içerisinde yeniden keşfetmektir. Geştaltçılar, sorunu tamamlanması gereken tamamı olmayan bir bütün olarak görmektedirler. Çözümün içten bir aydınlanma ve basit öğelerin analizi yoluyla kavranmaktan uzak olduğunu ileri sürerler. Gestaltçılar, sorun ve çözümler karşısında yaratıcı davranıştan söz etmelerine karşın yaratıcılık sürecini açıklamazlar (Yavuzer, 1989).

Bu kurama katkı sağlayan isimlerin başında Koffka, Köhler ve Wertheimer gelir. Gestaltçılar, 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). Wertheimer, Yaratıcılık en üst düzeyde problem çözme niteliği olarak değerlendirilir. Yaratıcılık yoluyla problem çözebilme önemli oranda bireyin önceki öğrenmelerine bağlıdır (Akyıldız,1994).

### **2.2.3.3. Hümanist (İnsancıl) Kuram**

Hümanistik kuramın, iki önemli temsilcisi, Carl Rogers ve Abraham Maslow'dur. Bu kuram, insan potansiyeline büyük değer vermekte ve bireyin kişisel yaşantısını istediği gibi yöneltebileceği kanısını vurgulamaktadır. Hümanistlere göre, insan yapısı doğuştan iyidir fakat toplum onu bozar. Hümanist düşüncenin amacı insanı gerçek özgürlüğe kavuşturmaktır. Hümanistler yaratıcı yaşamı, özgerçekleştirmenin gelişimiyle açıklamaya çalışmışlardır. Kişiler, yaşamdan ve kendisinden ne beledikleri konusunda bir karara varıp sonra da kendini benzetebileceği bir model arama çabası içine girerler. Esinlenme kaynakları ulaşılabilir düzeylere indirilebildiğinde, kişi bireyselleşebilir ve gerçeği yansıtabilir. Hümanistler herhangi bir yaratıcılığı desteklemezler, ancak kişilerin kendilerini bulmalarına yardım ederler. Aynı zamanda insanı ve doğayı yücelteni desteklerler. Hümanistler insanı yok eden yaratıcı ürünlerin karşısındadır. Onlara göre tüm insanlık için üstün yeteneği ve özdoyum sağlayacak türde bir yaratıcılığa gereksinme vardır (Yavuzer, 1989).

Rogers, yaratıcılığı belirleyen iki koşul olduğunu belirtmiştir. Bunlardan biri psikolojik güven diğeri psikolojik özgürlüktür.



**Psikolojik Güvenlik:** Rogers'a göre psikolojik güvenliğin birbiri ile ilişkili üç boyutu vardır. Bunlar; bireyin tek ve tartışmasız değerli olduğunu kabul etmek, dışsal değerlendirmenin olmadığı bir ortam sağlamak ve empatik anlayış şeklinde belirtilmiştir.

**Psikolojik Özgürlük:** Rogers bireyin kendisinin kendi dışındaki kriterlerle değerlendirildiğini hissettiğinde rahatsız olduğunu söylemektedir. Çünkü değerlendirme, her zaman bir tehdit ve savunmayı birlikte getirmektedir. Eğer bir ürün dış ölçütlerle "iyi" olarak değerlendiriliyorsa o zaman birey kendi ölçütlerinden nefret etmeye başlamakta; "kötü" değerlendirildiğinde ise "bu benim parçamdır" diye düşünmektedir. "Eğer dışsal değerlendirme yoksa kendi yaşantılarıma daha açık, kendi sevdiğilerimi ya da sevmediklerimi, eşyanın doğasını ve onlara karşı tepkilerimi daha kesin ve duyarlı biçimde kabul edebilirim." demektedir (Sungur, 1997).

Rogers, psikoanalitik görüşü savunan Freud'u eleştirmektedir. Şöyle ki: "Freud'a göre yaratıcılık gerginliğin azaltılmasıdır. Fakat insan yalnız rahatın peşinde değildir. Birey, etkinliği ve çabadan gelen gerginliği de arar. Etkin olmak; keşfetmek, meydana çıkarmak, deneyim yapmaktır. İnsan gerginlikleri ve çatışmaları da aramaktadır. Normal insan bundan kaçınmamakta ve hatta bunların peşinden koşmakta, ancak böylece mutlu olabilmektedir" (Süzen, 1987).

Roger'a göre, yaratıcılığın iyi ya da kötü diye ayrılacak bir yanı yoktur. Kişilerden biri, insanlığa faydası olan, insanın acısını azaltan yaratıcı eylem ortaya koyarken, bir diğer kişi işkence yöntemi gibi yıkıcı bir eylem bulmak için çalışabilir. İki tür eylemde de yaratıcılık vardır; fakat toplumsal değerler farklıdır. Yaratıcılığın değer ölçütünün bireyin içinde olduğunu kabul ettiğimiz andan başlayarak yaratıcılığa doğru ilerleyebiliriz (Sungur, 1997).

Abraham Maslow'a göre yaratıcılık; bireyin öğrenmesi, çevresine uyum sağlaması ve iç duyularının gelişimi için gereklidir. Aynı zamanda bu özellikler sağlıklı bir insan olmanın şartıdır. Maslow yaratıcı süreci kendini gerçekleştirme gelişimi olarak açıklamaya çalışır. Bireyin içsel eğilimleri sağlığa ve bütünlüğe yöneliktir; bireyler normal koşullarda mantıklı ve yapıcı yollardan kişiliğini geliştirmeyi aradıkça, sorumluluk duyguları gelişmekte ve yaşamın anlamını daha iyi

kavramaya başlamaktadır. Abraham Maslow, yaratıcı birey bir çocuğun gördüklerini görebilen bireydir. Burada önemli olan bu bakış açısını yakalayabilmektir (Sungur,1997).

#### **2.2.3.4. Çağrışım Kuramı**

Bu kuram yaratıcılığı; sanat, bilim ya da her yaratıcı düşüncede yer alan çağrışım yoluyla açıklar (Yavuzer, 1989). Bu kuramın temelleri İngiliz ampirisistleri, Hume ve J.S. Mill'e kadar uzanmaktadır. Onlara göre fikirler arasındaki çağrışım, düşünmenin temelini şekillendirmektedir. Yaratıcılık, bu çağrışımın sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır (Sungur,1997). Yaratıcılıkta bireysel farklılıkları ölçen RAT adı ile bilinen Uzak Çağrışım Testi'ni geliştiren Sarnoff Mednick bu kuramın önemli isimlerindedir.

Sarnoff Mednick; gözlemlerine dayanarak yaratıcı süreci, belirli bir işe yarayan ya da belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yakınlılaştırarak yani bileşimler oluşturma şeklinde tanımlanmış ve ayrıca yeni durumda birleştirilen öğelerin birbirinden ne kadar uzak ise çözüm ya da sürecin o kadar yaratıcı olacağını belirtmiştir. Mednick yaratıcılık sürecinin tanımına dayanarak, yaratıcı çözüme ulaşmak için aşağıdaki üç yöntemi öne sürmüştür:

*Rastlantı:* Belli bir şeyi ararken beklenmeyen bir olay veya durumla karşılaşması, yeni bir düşüncenin, yeni bir ürünün bulunması rastlantı sonucudur. Buradaki çağrışım elemanları, rastlantı sonucu uyarıcıların yan yana gelmesiyle oluşur.

*Benzerlik:* Gerekli çağrışım elemanları özellikle eş sesli, uyaklı, sözcük yapılarının kullanıldığı yaratıcı yazarlıkta, müzikte, resimde, heykelde kısaca bütün sanat dallarında benzerliklerin çağrışımı söz konusudur.

*Aracılık:* Birbirleri ile çok uzaktan ilişkisi olan olayları ve olguları bazı ortak özellikler bularak birbirine bağlama, birbirleri ile uzlaştırma yani gerekli çağrışım elemanlarının, ortak öğeleri aracılığı ile akla gelmesini sağlama çağrışımın işleyişi için son derece önemlidir (Arık, 1987).

Çağrışımçı kuramın eleştirilen yönü, eski idea ve birikimlerle bağlantılı olarak düşünülmesidir. Oysa yaratıcılık yeteneği, bilinenden ve kurulmuş bağıntılardan sıyrılıp, spontan ve yaratıcı bir edimle büsbütün yeni bağlantılar kurar. Yaratıcı edim, yeni bir şey meydana getirmekle kalmayıp, bilinen bir şeye indirgenemeyen, eski malzeme ile yeniden kurulamayan bir şeyler meydana getirir (Vexliard, 1966; Akt, Öncü, 1989).

### **2.2.3.5. Algısal Kuram**

Ernest Schachtel; “Metamorphosis,1959” adlı kitabında algısal bir yaratıcı süreç kavramı geliştirdi. Ona göre yaratıcılık için, güdülenme, dış dünyayla ilişki kurma gereksiniminde yatar. Yaratıcılık, bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıktan doğar. Bu algısal eylem geleneksel kurallar ile sınırlandırılmayacağı için de yeterince özgür, bunun sonucu olarak da özgündür (Sungur,1997).

### **2.2.3.6. Bilişsel Gelişimsel Kuram**

Bu kurama göre, bilmeye ve kavramaya ilişkin yaklaşımda yaratıcılık; eşanlamlı ve zıt anlamlı düşünülerek bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözmede esneklik ve iki durumda da meydana getirilen ürünlerdeki özgürlüktür (Guilford, 1968 ; Akt, Cengizhan, 1997). David Feldman bilişsel gelişimsel kuramı geliştirmiştir. Feldman, Piaget’in bilişsel gelişim basamakları ile yaratıcı başarı arasında benzerlik kurmuştur. Bunlar:

- Çözüme tepki çoğu kez sürprizlerden biridir.
- Çözüm bir kez başarıldı mı, net bir şekilde görülür.
- Sorun üzerinde çalışmada genelde çözüme doğru çekilme duygusu yaşanır.
- Çözüm bir kez başarıldı mı önemini yitirir.

Bilişsel gelişim kuramına göre eğitimin amacı; icatçı, keşif yapabilen ve yaratıcı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesidir. Piaget’ e göre ise eğitimin en temel

amacı; yeni şeyler yapma yeteneğine sahip bireyler yaratmaktır, bu bağlamda diğer kuşakların yaptıklarını tekrarlamaktan öteye geçemeyen bireyler değil; yaratıcı, icat edici, keşfedici insanlar yetiştirmektir. Eğitimin ikinci amacı ise eleştiren, doğruyu araştırabilen, sunulan her şeyi hemen kabul etmeyen beyinler oluşturmaktır (Piaget, 1964; Akt, Erdoğan, 2005).

### **2.2.3.7. Faktöryalist Kuramı**

Bu alandaki en önemli faktöryalistler R.B. Cattell ve J. P. Guilford'dur. Faktöryalizm belli uyarılara (soru listesi, zeka) tepki verme şeklinde iki basit karşılıklı ilişkiden söz etmektedir. Guilford yaptığı faktör analizi çalışmaları sonucunda zekayı oluşturan yüzlerce özelliği saptamış ve bunları temel faktörlere indirgeyerek 'insan zekasının yapısı' modelini ortaya koymuştur. Guilford'un zekayı açıklamak için geliştirdiği küp modelinde üç boyut yer almaktadır. Bu boyutlar işlemler, ürünler ve içeriktir. Zekânın işlemler boyutu, kazanılmış bilgileri ve belleği kapsamaktadır. Bunların verileri yakınsak ve iraksak düşünce tarafından işlenmektedir. Guilford'a göre, yakınsak düşünce verimli ise de, yaratıcılığın dayandığı düşünme tarzı iraksak düşünme tarzıdır (Dinçer, 1993).

İçerik boyutunda zihinsel işlemlerin ne tür materyaller kullanılarak yürütüldüğü ele alınmıştır. Bu materyaller şekiller, semboller, anlamlar ve davranışlardır. Ürünler boyutunda ise bireyin bilgileri nasıl kavradığı ve ne tür cevaplar verdiği söz konusudur (Yıldırım, 2006).

Yakınsak düşünce, yalnızca tek bir doğruya bağlı olarak ve var olan bilgilerden çıkarılan geleneksel sonuçlara götüren düşünce tarzıdır. Kişiler doğru olarak görünen ve kültürel normlarla uyuşan çözümleri bulmaya çalışır. Sadece yakınsak düşünceye dayanan bir kişinin büyük ihtimalle hayal gücü yoktur. Böyle bir kişinin yaratıcı üretime katkısı çok az olacaktır. Bu düşünce, olayları en uygun ve en mantıklı şekilde sıra içinde düzenleme yeteneği gerektirir. Iraksak düşüncede ise, mevcut bilgiye dayanılarak değişik cevapların üretilmesi söz konusudur. Yakınsak düşünen kişi, yalnızca açıkça doğru olan cevabı arar. Iraksak düşünen kişinin cevaplarında akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylara girme özellikleri vardır (Arık, 1987). Bunlar şu şekilde tanımlanmaktadır:

· **Akıcılık:** Çok sayıda ve rahatça düşünce üretebilme yeteneğidir. Nitelikten çok miktar önemlidir.

· **Esneklik:** Aynı uyaranla ilgili farklı tepkiler verebilme yeteneğidir. Bireyin olaylara ve çevresine kolayca uyum sağlayabilmesinde, çok yönlü düşünüp, düşüncelerini değiştirebilmesinde izlenir. Örnek olarak, kazayla kağıda damlayan boyayı resmin bir parçasıymış gibi kullanmak, yeni anlatımlara yönelmek, bir pamuk parçasını bir bulut, başka bir gün ise saç olarak kullanmak verilebilir.

· **Orijinallik:** Bilinenin, dışında çok nadir rastlanan yeni düşünce üretme yeteneğidir.

· **Detaylara girme:** Genel bir fikrin veya bir resmin çeşitli ayrıntılarla tamamlanması, zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi yeteneğidir (Healy, 1996; Pala, 1999; Akt, Yıldırım, 2006).

## 2.2.4. Bireysel Yaratıcılık ve Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

### 2.2.4.1. Bireysel Yaratıcılık

Geçmiş yıllardan günümüze kalan, yaratıcılığın sadece bazı insanların sahip olduğu tanrı vergisi bir yetenek olduğu görüşü geçerliliğini yitirmiştir. Artık günümüzde yaratıcılık tüm normal insanların sahip olduğu doğal bir yetenek olarak kabul edilmektedir. 1981 yılında geliştirdiği beyin kuramı ile Nobel ödülünü alan Sperry'e göre beyin, her bir yarım küresi birbiriyle çakışan işlevlere sahip iki yarım küreden oluşmaktadır. Sperry'nin çalışmasındaki en önemli nokta, beynin her iki yarım küresinin daha temel bir biçimde, farklı düşünme süreçleri üzerinde uzmanlaşmış olduğuna dikkat çekmesidir (Sperry,1980; Akt, Cengizhan, 1997).

Beynin sağ yarım küresi bir yandan vücudun sol yarım küresini yönetirken, diğer yandan da hayal gücüne, sezgiye, yaratıcılığa, sözel olmayan ya da sanatsal yeteneklere ilişkin işlevleri yerine getirmektedir. Doğrusal biçimde işleyen sol yarım küre ise çözümsel, mantıksal, sözel olgulara dayalı düşünürken diğer yandan da

vücudun sağ yarım küresini yönetmektedir. Sol yarım küre bilgiyi ardışık olarak ve belli bir sıra içinde teker teker işlerken, sağ yarım küre işlemleri ilişkilendirerek yapar ve daha bütüncüdür. Beynin sol tarafı var olanla uyum içinde olanı, kurallara ve kalıplara uygun olanı ve tek doğruyu üretirken, yeni ve farklı olanı, farklı seçenekleri beynin sağ tarafı üretir. Bu bağlamda yaratıcılık, temel olarak beynin sağ yarım küresinin işlevlerinden biridir (Goman, 1989; Akt, Çiftçi, 2002).

Cüceloglu'na göre; Beyin tüm olarak çalışan bir sistemdir. Bazı beyin bölgeleri belirli işlevler için uzmanlaşmış olabilir. Fakat her bir beyin işlemi beynin tümünü ilgilendiren bir olaydır. Beyni, değişik yerleri birbirinden habersiz olarak çalışan, birbirinden kopuk işlevler toplamı olarak görmek yanlıştır. Beyin her bölümü diğeriyle ilişki kurmuş bir sistemdir ve bir bütün olarak çalışır. Bu bütünleşmiş bağlam içinde bazı bölgeler, bazı işlevler konusunda uzmanlaşmıştır (Cüceloglu, 1987).

Yaşanılan toplumun, eğitim sisteminin, çalışılan örgütlerin insanı koşullandıran süreçleri, insanın beyninin sağ tarafını kullanmasını ve bu yeteneğini geliştirmesini, dolayısıyla yaratıcı olmasını engellemektedir. Yaratıcı olarak değerlendirilen ya da yaratıcılıklarını ortaya koyabilen insanlar sözü edilen koşullandırıcı süreçlerden belli ölçüde uzak kalabilen insanlardır. Dolayısıyla bütün insanların yaratıcılık yeteneğine sahip olduğunu, ancak bu yeteneğin kullanılmasını engelleyen çok sayıdaki faktörün insan üzerindeki etkisinin derecesine bağlı olarak, bu yeteneğin insanlar tarafından değişen derecelerde kullanılabilmesini söylemek mümkündür (Nolan, 1990; Akt, Çiftçi, 2002).

#### **2.2.4.2.Yaratıcı Bireyin Özellikleri**

Bireylerin kişilik özellikleriyle bütünleşmiş olan yaratıcılık, kişiliğin en üst boyutunda yer alarak tüm bilgi birikiminin kişiliğe uygun olarak sentezleyip yeni bilgilere, yapıtlara ya da ürünlere dönüştürülmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla, "yaratıcı kişiliğe sahip olmak denince ne anlaşılmalıdır? Yaratıcı bireyler ne gibi kişilik özellikleri gösterirler?" soruları akla gelmektedir. Bu özellikler: Akıcılık (verilen süre içinde çeşitli ve farklı fikirler öne sürmek) , esneklik (nesnel

için alışılmadık, özgün kullanım önerebilme), elaborasyon (görsel veya sözel olarak detaylandırabilme), özgünlük, detayları görebilme, meraklı olabilme, çabuk kavrayabilme, derin düşünebilme, denemeler yapmaya hevesli olma, güvenilir ve doğal olma, engel tanımama, şaşırtıcı ve gizli yanıtlarla cezbedebilme, yargı ve fikirlerinde özgür olabilme, şeklinde ifade edilebilir (Linderman, 1997; Artut, 2001; Öztürk, 2004).

Üstündağ (2005) yaratıcı kişileri; önemli buluşlar yapan, farklı bakış açıları ve içgörüler oluşturan, orijinal yollarla düşüncelerini açıklayan kişiler olduğunu belirtirken, Andreasen (2009) ise yaratıcı bireyi tanımlayan kişilik özelliklerini; “deneyime ve maceraya açık olma, asillik, bireysellik, duyarlılık, oyunculuk, ısrarcılık, merak ve sadelik” olarak tanımlamaktadır.

Yavuzer (1989), yaratıcı bireyin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Başarılı insanlardır.
- Yaratıcı insan düzen gereksinmesi ile güdülenir.
- Tecessüs sahibi ve meraklıdır.
- Öz kanıtlama gereksinmesi içindedir. Baskın, saldırgan ve kendi kendine yeterlidir. Önderdir ve kişisel girişimlerde bulunur.
- Güdülerinde süreklilik, iş yapma yeteneği ve sevgisi, kendini disipline sokabilme, sebatlı, yüksek üretme gücüne sahip, bir işi tamamına erdirenidir.
- Bağımsız ve özerktir.
- Bilgilidir, çeşitli ilgileri vardır ve çok yönlü bir kişidir.
- Canlı ve coşkulu bir kişidir, duygu ve heyecanlara açıktır. Ona göre duygu, düşünmeden daha önemli ve özeldir.
- Yargıları ve değer eğilimleri estetiklidir.
- Ekonomik değerlere önem vermez.
- “Kadınımsı” ilgiler diye tanımlanan konularda daha özgür deyimler kullanırken, erkekçe saldırganlıktan yoksundur.
- Yaratıcı birey, kişilerarası ilişkilerle ilgilenmez. Kolay kolay insanlara, yaklaşmaz, sosyal değildir.
- Kendisini yaratıcı olarak görür.
- Kendini az eleştirir. Olumsuz ve küçültücü sıfatlar kullanma eğilimi yoktur.

- Diğer kişileri etkileyebilmektedir (Yavuzer, 1989).

Olağanın dışında yaratıcı düşünen bireylerin, normal düşünen bir insandan farklı niteliklere sahip olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünenler; diğer bireylere göre daha esnek ve yeni durumlara daha kolay uyum sağlayabilen, daha dikkatli, başkalarının değer verdiği şeyleri fark eden ve bunlara değer veren bireylerdir. Kendilerine güvenirlere ve kendilerinden emindirler (Carin ve Sund, 1985; Akt. Erdoğan, 2006).

Yaratıcı kişilik özellikleri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Özellikle toplumda yaratıcılıkları ile öne çıkmış, sanatçı ve bilim adamlarının biyografileri, öyküleri araştırılarak yaratıcı insanların gösterdikleri bazı ortak özellikler bulunmuştur. Bunlardan Linderman'ın bu özellikleri genel olarak aşağıdaki şekilde sıraladığı gözlenmektedir.

1. Akıcılık (Belli bir zaman diliminde çok sayıda fikir üretebilme),
2. Esneklik (Nesneleri alışılmamışın dışında kullanabilme),
3. Detayları Görebilme (Görsel ve dilsel eylemlerde detayları görebilme ve ayırt edebilme),
4. Özgünlük (Yeni ve alışılmamış fikirler ortaya çıkarabilme),
5. Meraklı davranma,
6. Hızlı kavrayabilme,
7. Deneyimlere açık olma,
8. Özgür düşünme ve eleştirel olma,
9. Hayata karşı duyarlı olma,
10. Sabit fikirlere karşı çıkmama,
11. Sezgili olma (Linderman ,1990; Akt, Temizkalp,2010)

Csikszentmihalyi ise yaratıcı kişilik özelliklerini şöyle sıralar:

1. Dopdolu bir enerjiye sahip olan bir birey, aynı zamanda sessiz ve rahattır.
2. Hem zeki, hem acemi ve de deneyimsizdir.
3. Eğlence ve disiplini, sorumluluk ve sorumsuzluğu bir aradadır.
4. Fantazileri, hayal kurma ve gerçekler arasındadır.



5. Kendi içinde ve dışındaki çelişkili yorumlara veya anlayışlara karşı sürekli olarak kendini korur.
6. Hem alçak gönüllü hem de gururludur.
7. İşinde hırslı ve ateşliyken, diğer yandan öznel düşünebilirler.
8. Duyarlılığı ve açık görüşlü olması ona acı verse bile bu yönünü açığa çıkarır şeklindedir (Csikszentmihalyi , 2002, Akt, Üstündağ, 2005)

Torrance'ın a göre yaratıcılığa ilişkin kişilik özelliklerinden bir kısmı şöyle özetlenebilir:

- 1) Düzensizliğe, karışıklığa tolerans, 2) Serüvenci, 3) Güçlü sevecenlik, 4) Başkalarının farkında, 5) Sürekli herhangi bir şeyle meşgul, 6) Gizemli olana ilgi 7)Güç işlere el atma, 8) Dış dünyaya karşı çekingen, 9) Cesaretli, 10) Bilinçli ve köklü kurallara bağlılık, 11) Görgü kurallarına uymayan, 12) Sağlık kurallarına uymayan,13) Mükemmelliğe karşı istek, 14) Kararlı, 15) Farklı değer hiyerarşisine sahip olan,16) Gayri memnun, 17) Aşırı düzenlemeden rahatsız olan, 18) Coşkulu ve coşkusal duyarlık, 19) Enerjik, 20) Kolay beğenmeyip, hata bulan, 21) “Farklı” diye tanılmaktan korkmayan, 22) Güzelin, iyinin, alışılmışın dışında olduğunu bilen, 23) Merak ve yalnızlığı seven 24) Bireysel, sevgili, çalışkan, 25) Duygularını bastıramayan, 26) Otoriteye ters gelen ve direnen, 27) Amaca giden ya da kararlı, 28) Dik kafalı, değişen mizaçlı, kolay ikna olmayan, 29) Görsel algısı güçlü, çeşitliliğe değer veren, riske girmekte istekli, 30) Bazen kendi dünyasına çekilmiş sessiz sakin, 31) Kolay kıskırtılabilir ve kızdırılabilir, 32) Düşünmeden harekete geçen, 33) Karmaşık bir kişiliği olan, 34) Kaygılı (Tütüncü, 2006).

Yaratıcı birey, hem aşırı duyarlı, hem de tutarlı olabilir. Var olan kuralları yıkıp yok eder; ama etkinlik içinde yaratıcıdır. Çalışmaya hazır, kendini dış dünyadan tümüyle yalıtabilen, aynı anda çevresi ile iletişim kurabilen, aktif, savaşımçı, tutkulu birey; yaratma döneminde düşünceli ve uzak görünür. Kimi zaman yüzer-gezer bir zihinle kendini sezgisel, akıldışı akımlara bırakırken kimi zaman da çözümleyici, mantıklı, akılcı, büyük bir yoğunlaşma ve uyanıklık örneği veren birey olur. Yaratıcı birey zaman zaman işbirliğine girer ve uyumlu gözükür. Bunu, içinde bulunduğu grubun sürekliliği için yapar, fakat bilinir ki o, her zaman daha az işbirliğine giren başat kültür normlarına uyuyormuş gibi yapan onulmaz bir bireydir.

Yaratıcı birey, karmaşıklığa, belirsizliğe, asimetriğe karşı hoşgörülü olan bireydir. Fakat karmaşıklığa istek, bir anarşi sonucu değildir (Sungur, 1997).

Sungur'a göre yaratıcı bireyin ayırıcı özellikleri şöyle sıralamıştır (Sungur, 1997):

- Özgünlük
- Vurgulama ve sözel akıcılık
- Yüksek zeka
- İmgelem gücü
- Özel bir alanda yaratıcılık
- Mecazi düşünme
- Geniş kategori ve imgeler
- Bilgili ve becerili, karar verici
- Bağımsız yargılara varan
- Yeniliklerle başa çıkabilme
- Mantıklı düşünme
- Algısal engellemelerden kaçınma
- Yeni yapılar oluşturma
- Karmaşık olanda düzeni görebilme
- Neden? Sorusunu sorabilme
- Değer yargılarını sorgulama
- Yeniliği ve bilgi eksikliğini uyarma
- Var olan bilgileri yenilerini yaratma için kullanma
- Sözel olmayan iletişimi tercih etme
- Bir işgücü yaratma

Yukarıda da betimlenen yaratıcılık tanımlarından da ortaya çıktığı gibi, yaratıcılık ortamını bulduğu zaman gelişebilir. Yaratıcı bir kişilik ise, en başta merak, sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünce, imgelerle düşünebilme ve imgelemci olma, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve birleşimci yargılara varabilen bir kişilik yatmaktadır (San, 2008).

### **2.2.4.3. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler**

Doğuştan getirilmiş olan yaratıcılık her bireyde bulunabilir fakat sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı her bireyde farklılık gösterebilir (Tekin ve Taşğın, 2008). Farklılık göstermesinin nedenleri ise ilişkili olduğu kabul edilen etmenlerdir. Yaratıcılık ile ilişkili olan ve yaratıcılığın gelişmesini etkileyen faktörler sırasıyla verilmiştir.

#### **2.2.4.3.1. Yaratıcılık ve Zeka**

Yaratıcılık, zekâ kavramıyla karıştırılsa da birbirinden farklıdır (Açıkgöz, 2003). Yaratıcılıkla zekâyı birbirinden ayırmak için aralarındaki ilişki incelendiğinde, farklı sonuçlar bulunmuştur. Aynı zamanda bu konuda ortak görüşler de vardır.

Getzels ve Jakson, ergenlik dönemi öğrencilerinde, Wallach ve Kogan, ise ilkökul dönemindeki öğrencilerde yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptıkları araştırma sonucunda, iki grupta da yaratıcılığın basit bir zekâ fonksiyonu olmadığı ve yaratıcılığın zekâdan bağımsız olduğu görüşüne ulaşılmıştır (Getzels ve Jakson, 1962; Wallach ve Kogan, 1965; Akt, Ülgen,1995).

Ülgen (1995)'in aktarımıyla Torrance'nın geliştirdiği yaratıcılık testinin uygulama sonuçlarına göre, yaratıcılıkla zeka düzeyi arasındaki korelasyon, zeka düzeyi 120'nin üstünde olan öğrencilerde 20, zeka düzeyi 120'nin altında olan öğrencilerde ise, yüzde 50 olarak bulunmuştur. Bu durum yaratıcılığın zekadan bağımsız olduğunun göstergesidir. Sonuç olarak yaratıcılığın bir şekilde zekâ ile ilişkili olduğu, ama aynı zamanda farklı bir şey olduğu ortaya çıkmaktadır (Rouquette, 1994; Akt, Kurnaz, 2011).

#### **2.2.4.3.2. Yaratıcılık ve Cinsiyet**

Literatür incelemelerinde yaratıcı düşüncede cinsiyet farklılığı ile ilgili çok az bulgunun varlığından söz etmişler ve küçük yaşlarda dikkat çekecek bir farklılığın olmadığını ancak ileriki yaşlarda erkeklerin genellikle niceliksel ve mekansal, kadınların da sözel yetenek gerektiren görevlerde üstün olabilecekleri düşüncesini

tartışmışlardır. Maccoby ve Jacklin, bu tür savların araştırma bulgularıyla desteklenebileceğini ya da çürütülebileceğini, böylesi farklılıkların az olabileceğini veya olmayabileceğini ya da birbiriyle tutarlı olamayabileceğini belirtmişlerdir (Abra ve Valentine-French, 1991; Akt, Zeytun, 2010). Yaratıcılıkta cinsiyet etkeninde, toplumsal kültürün kız ve erkeklere biçtiği rolün farklı olmasından dolayı yaratıcı düşünme becerilerinde de farklılaşma görülür (Çetingöz, 2002). Cinsiyet, yaratıcılık düzeyini ve algısını, toplumun ve kültürün yapısına göre değiştirebilmekte ve yönlendirebilmektedir.

#### **2.2.4.3.3. Yaratıcılık ve Aile**

Yaratıcılıkta ailenin önemi büyüktür. Meraklılık, geniş ilgi ve hayal kurmak yaratıcı bireylere ait en belirgin özelliklerdir. Genellikle baskılı, otoriterin hâkim olduğu yerde çocuğun yaratıcılığı olumsuz bir şekilde etkilenmekte iken, çevre uyarıcılarının daha iyi sunulduğu ve demokratik tutumun bulunduğu yerde çocukların daha bağımsız davrandıkları durumlarda çocukta yaratıcılığın gelişimi daha iyi olmaktadır (Kandır, 2001). Çocuğun merakından dolayı sorduğu sorulara verilebilecek tepki de yaratıcılığa etki etmektedir.

Şüphesiz çocuk üzerinde en etkin kurum ailedir. Paylaşılan çok özel yaşantılar çocuğun gelişiminin temelini oluşturur (Yıldız, 2007). Gelecek kuşağı yetiştirme misyonunu yüklenmiş ebeveynler çocuklarına olan sınırsız sevgileri ve sorumluluklarıyla onlar için en iyi eğitimi arzular. Her kültürün ve ailenin kendine özgü bazı değer yargıları olsa da, küreselleşen dünyada ortak bazı ölçütlerin bulunduğu açıktır. Her çocuğun yapısı ve yetenekleri farklı da olsa çocuğunun üretici düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi bilen, kendine güvenen ve yaratıcı bir birey olması her aile için arzulanan ortak bir noktadır (Yanık, 2007). Bundan dolayı yaratıcılık, doğumdan itibaren desteklenmesi gereken bir süreçtir (Turla, 2004).

Bebeklikten itibaren çocukların hayal gücüne ve yaratıcılıklarına önem vererek, baskı kurmadan uygulanan bir eğitim, onların daha rahat, daha esnek ve daha yaratıcı olmalarına zemin hazırlar. Kendileri gibi olabilmesine izin verilen çocuklar bu uygun ortamlarda, daha rahat bir şekilde gelişme şansını elde ederler (Kasatura, 1998).

Yaratıcılık ve aile ile ilgili bir araştırmada, yaratıcı kişilerin anne-babalarından birini, özellikle babalarını ilk çocukluk yıllarında kaybettiklerini saptamıştır. Kişinin dünyayı daha az klasik algılamasını sağlayan bu durum kişinin dünyayı değişik açılardan görmesini sağlamaktadır. Aynı durum gergin aile ortamlarında yaşayanlarda da görülmüştür (Sungur, 1997).

Yapılan bazı çalışmalara göre tek çocuk ve son çocukların, ilk doğan çocuklardan daha yaratıcı olabilecekleri savunulmaktadır. Bu durum ilk doğan çocuklara deneyimsizlik nedeniyle daha fazla baskı uygulanması, tek çocuklara ise kardeşleri olmadığı için, anne-baba tarafından daha fazla uyarıcının sunulması sonucu ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Kandır, 2001). Sungur (1997) ise yaratıcı kişilerin genellikle ailede ilk doğum sırasına sahip çocukların olduğunu belirtmiştir.

Yapılan çalışmalarda yaratıcı olan çocukların ebeveynlerinin de hayalci, yaratıcı, maceracı oldukları görülmüştür. Bu ebeveynlerin fiziksel ceza ve katı kurallar yerine öğretici yöntemler seçtikleri; düzenli olarak kültürel etkinliklere katılan bireyler oldukları gözlenmiştir (Turla, 2004).

#### **2.2.4.3.4. Yaratıcılık, Eğitim ve Öğretmen**

Yaratıcılık ve eğitim kavramı, onlarca yıldır tartışılan bir alt konu olarak göze çarpmaktadır (Yanık, 2007). Bazı insanlara göre yaratıcılık, büyük ölçüde doğuştan gelen yeteneklere dayalıdır. Bazılarına göre ise bireyin doğuştan getirdiği eğilimleri vardır. Bu eğilimler geliştirilerek topluma yaratıcı insanlar kazandırılabilir. Eğer yaratıcılık başlangıçta belirtildiği gibi, büyük ölçüde doğuştan getirilen özelliklere bağlı ise, genetik çalışmalardaki gelişmelerle yaratıcı insan yetiştirme yolları bulunabilir (Ülgen, 1995). Ancak çeşitli çevresel faktörlerin yaratıcılığı arttırdığı veya azalttığı da bilinmektedir. Özellikle ebeveyn davranış ve tutumları, eğitim ve öğretim süreci, sosyal çevre gibi birçok dış faktörün yaratıcı kişiliğin oluşmasında rolü bulunmaktadır (Yanık, 2007). Bu durumda bireyde yaratıcılığı geliştirmede ana- baba ve eğitimcilere büyük görev düşmektedir (Ülgen, 1995).

Öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesinde eğitim dünyası içinde bulunan herkese büyük görevler düşerken, en büyük görev öğretmenin öğrencilerine karşı gösterdiği tutum ve davranışlarında yatmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinden gelecek yeni düşüncelere, fikirlere açık olmalı ve bu fikirlerin gelişmesini özendirmelidir. Yaratıcı ama zekâ yönünden üstün olmayan öğrenciler bir kenara atılmamalıdır. Üstün zekâlı öğrenciler her öğretmenin en gözde öğrencisidir. Yaratıcı yeteneğe sahip öğrenciler ise olumsuz davranışlarından ötürü bir kenara itilmektedir. Öğretmen beklediğinden farklı bir cevap alınca değerlendirmede sıkıntı çeker ve kolay karar vermemek onu huzursuz eder (Yavuz, 1996, Akt, Dikici, 2002). Bu nedenle öğretmenlerin, yaratıcı öğrencilerin özelliklerini ve onlara nasıl davranması gerektiğini çok iyi bilmelidir.

Öğretmen çocukların yaratıcı yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmak için, öğrenme etkinlikleri içinde;

- Onların kendilerine özgü gelişecek birer insan olduklarını, bu gelişimin engellenmeden gerçekleşmesi için özgürlük içinde çalışmalarını gerektiğini unutmamalı,
- Kendi ilgi ve gereksinmelerine göre yaşamaları için az ödev verip okul dışı yaşantısı için çok zaman ayırmalı,
- En iyiyi başarabileceğini örneklerle göstermeli,
- Özgün buluşlarını, görüşlerini ödüllendirmeli (Ercan, 2000),
- Oyunlarında serbest bırakılmalı, zaman ve hayal güçleri sınırlandırılmamalı,
- Sorunların çözümünde, açık uçlu öneriler getirilmeli ve çözüm yolları tartışılmalıdır. Çocuğun özgür düşünmesine, deneme yanılma yöntemi ile problemlere çözüm bulmasına, ezbercilikten uzaklaşmasına yardımcı olunmalı,
- Her yerde ve her zaman “mükemmel olmak” duygusundan uzaklaşılmalı,
- Çocuğun kendine güven duyması sağlanmalı,
- Kurumsal derslerde gerektiğinde yaratıcı etkinliklere yer verilmeli, resim ve müzik derslerinin yanı sıra, oyun, dramatizasyon, tiyatro gibi etkinliklerin de katılımıyla bu dersler zenginleştirilmeli (Gönen, 2006),

- Eğitim programı çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgi, yetenek ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmalı (Turla, 2004),
- Çocuklara açık uçlu sorular sorulmalı (Yıldız, 2007),
- Çocukların sık sık arkadaşlarıyla birlikte çalışmalarına izin verilmelidir (Darıca, 2003),
- Öğrenme sürecinde yaratıcı olan çocukları öğretmen şu davranışlarıyla tanımayabilir;
- Kendisine özgü ve bilinmeyen görüşleri ileri sürer, önerilerde bulunur.
- Tek görüşe ve uygulayış biçimine saplanıp kalmaz. Değişik yaklaşımlara yönelir.
- Değişik tanımlar geliştirir.
- Bir sorun karşısında birden çok görüşler sunabilir.
- Bir olayı bir konuyu ayrıntılara ayırabilir, ayrıntılar arasındaki ilişkileri ve bütün içindeki yerlerini kavrar.
- Olaylardan genelleme ve kurallara varabilir.
- Çok ilginç ve kuramsal nitelikli sorular sorar
- Yenilik arar ve buluşlar ortaya koyar.
- Yeni ilişkileri görür, yeni ilgiler geliştirir.
- Yaratıcı öğrenme içinde olan çocuk, konulara göre bu davranışlardan birini ya da birkaçını gösterir (Ercan, 2000).

Yaratıcılığı geliştiren öğretmen özelliklerini ise şöyle sıralayabiliriz;

- Öğrencileri bir birey olarak kabul etme ve öyle davranma,
- Öğrenciyi özgür olmaya özendirme,
- Öğrencilere model olma,
- Sınıfın dışında onlara çok zaman ayırma,
- En iyiyi bekleme ve aşılabileceğini gösterme,
- Heyecanlı olabilme,
- Öğrencileri eşit kabul edebilme,
- Öğrencileri doğrudan ödüllendirebilme,
- Öğrenciye ilgi gösterme,
- Sürekli okuyan kişiler olabilme,

- İkili ilişkilerde kolay iletişim kurma (Sungur, 1997),
- Değişikliğe ve yeniliklere açık olma, kendini yenileyebilme,
- Sabırlı ve öğrenciyi tanımaya yönelik olma,
- Demokratik tutum içerisinde olma (Turla, 2004).

Yaratıcılığı engelleyen öğretmen özellikleri ise;

- Öğrencinin cesaretini kıran,
- Güvensiz
- Aşırı eleştiren
- Davranışlarında bir uçtan diğerine gidip gelen,
- Heyecanı olmayan
- Düz okumayı vurgulayan,
- Alanla ilişkisini sürdüremeyen,
- Genelde yetersiz,
- Dar ilgileri olan,
- Sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı olmayan öğretmenler olarak tanımlanmışlardır (Sungur,1997).

#### **2.2.4.3.5. Yaratıcılık ve Çevre**

İnsanın yetenekleri ve davranışları üzerinde çevrenin de büyük rolü bulunmaktadır. Çevre kavramı, insan davranışlarını etkileyen ve genetik olmayan bütün etmenleri içine almaktadır. İklim, arazi, coğrafya koşulları, toplumsal koşullar insanların karakter ve mizacına yön vermektedir. İnsanın fikir ürünü de doğa ürünleri gibi, içinde buldukları çevre ile açıklanmaktadır (Baymur 1983, San1985; Akt: Çağatay -Aral, 1990).

Nitekim yaratıcılık olarak değerlendirilen şey, aslında bir kişinin kendisi ile çevresi arasındaki etkileşimin bir sonucudur (Saban, 2005). Güvenli ve sürekli uyarıcı özellikteki bir çevre, yaratıcılığı desteklemektedir. Bilindiği gibi; çocuklar doğuştan meraklıdırlar. Çevrelerini sürekli izleyerek, inceleyerek, denemeler yaparak öğrenirler. Bu incelemeler sırasında çevrelerindeki hem olumlu hem de olumsuz



sınırlılıkların farkındadırlar. Engellemeler ya da sınırlılıklar, bir yandan doğrudan doğruya çocukların enerjilerini etkilerken, diğer yandan çevrenin nasıl işlediğine yönelik anlayışın sağlanabilmesi için de gereklidirler (Darıca, 2003).

Yaratıcılığı kısıtlayan etkenler arasında gürültülü bir ortamı, kişisel dokunulmazlığa yapılan müdahaleleri, dış dünyaya açılmak konusunda karşılaşılan sınırlamaları ve yapılanın karşılığının alınmamasını saymak mümkündür. Böyle durumlarda kişinin içindeki yaratıcılık kaynağına ulaşması için farklı yollar aramak zorunda olduğu ortadadır (Yanık, 2007).

Yaratıcılığın gelişmesine katkı sağlayan çevre; çocuğu sürekli uyarabilecek nitelikli materyalleri içermelidir. Çünkü çocukların çevrelerini öğrenebilmeleri için, içinde bulunan materyallere dokunmuş olmaları gerekmektedir. Sonuç olarak yaratıcılığı en iyi şekilde destekleyen çevre; eşitliği ve karşılıklı alışverişi mümkün kılan, özgün düşünceleri hoşgörü ile kabullenen, zamanın öğrenme yönünde en iyi şekilde değerlendirilmesine olanak veren, probleme yeni yaklaşımlar aramayı destekleyen, fantezi ve hayal gücünü kullanmayı teşvik edici, araştırma ve inceleme isteğini geliştirici, güven duygusunu destekleyici, risk alma arzusunu geliştirici ortamlar yaratılmasına fırsat veren çevredir (Darıca, 2003) .

#### **2.2.4.4. Yaratıcılığı Engelleyen Etmenler**

Yaratıcı olabilmek için, yenilenmeyi nelerin engellediğini anlamamız gerekir. Yenilenmeyi engelleyen şeylerin pek çoğu insanın dışında değil, kafasındadır. Fakat sorun genellikle yeni fikirlerin bulunmamasından değil; bu fikirlere kulak verilmemesindedir. Yaşlanan bir toplum ya da örgüt, William Blake'in "zihin kelepçelenmesi" olarak ifade ettiği şekilde yeni fikirlere karşı kendini koruma mekanizmaları geliştirmektedir (Gardner, 1990; Akt, Çavuş, 2006).

Yaratıcılığın ortaya çıkmasını sağlayan bir takım örgüt içi ve örgüt dışı faktörler vardır. Bununla birlikte, her insanın içinde doğuştan gelen bir güç olsa da, bu gücü kullanmaktan alıkoyan birtakım engeller vardır (Rawlinson, 1995; Akt, Altın, 2010).

Yaratıcılığı engelleyen faktörler genel olarak şu biçimde sıralanabilir:

- Olayları çok dar bir sınıra hapsederek farklı bakış açısı ve boyutları görememek veya bunun tam tersine konuyu çok geniş sınırlar içinde değerlendirerek dikkati toplayamamak,
- Çabuk yargılama veya sonuca gitme eğilimi, belirsizlik veya düzensizliğe tahammül edememek,
- Aşırı baskı veya bunun tam tersine disipline olamama, baskı ve öz disiplini birbirine karıştırmak,
- Aşırı ciddiyet, hayal gücü mizah, oyun veya hobileri küçümsemek,
- Bilimsellik adına sezgi veya öngörüü küçümsemek,
- Özgüven eksikliği, farklılığı göze alamama, sosyal uyum kaygıları ve korku,
- Tek taraflı uzmanlaşma, iş veya yaşama biçimi,
- Olayları veya kavramları zihinde canlandıramamak, dilin yanlış kullanımı veya sadece dile dayanarak temel duyuları ihmal etmek,
- Farklılığa tahammül edemeyen bir aile, iş veya sosyal ortam,
- Dikkati dağıtan veya iç karartan fiziksel ortamlar (Yıldırım, 1998).

İlgili alan yazın taranıp ulaşılabilen kaynaklara dayanarak yaratıcılığı engelleyen etmenler; bireysel, örgütsel, toplumsal, kültürel, öğrenilen, yüklü programlar ve eğitsel engeller başlıkları altında incelenebilir.

#### **2.2.4.4.1. Bireysel Etmenler**

Her insanın içinde doğuştan gelen yaratıcı bir güç olsa da, bu gücü kullanmaktan alıkoyan birtakım engeller de mevcuttur (Rawlinson, 1995: 20; Akt, Çavuş, 2006: 98). Lambert yaratıcılığı engelleyen bu bireysel engelleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Özgüven eksikliği,
- Hata yapma ve eleştirilme korkusu,
- Mükemmeliyetçilik ve uyumculuk,
- Engellerden korkma,

- Konsantrasyon ve sabırla çalışma güçlüğü,
- Bilişsel çelişkilere direnç,
- Kimlik duygusunda doğan savunma mekanizmaları (Lambert, 1998; Akt. Sungur, 1997),
- Sosyal kurallara ve durumlara uyma mecburiyeti,
- Belli kalıplara uyma, ve bunların dışına çıkamama,
- Rahatına düşkünlük,
- Bağımsız karar vermeden yoksun olma,
- Dış ilişkilerde güvenli olmama (Aydın, 1994).

Bireyin bu tür özelliklere sahip olması zararlı gerilim olarak adlandırılan zihinsel gerilimler, kırıklıklar, güvensizlik ve yetersiz hırs ile daha da pekiştirilirler.

#### **2.2.4.4.2. Örgütsel Etmenler**

Yaratıcılığın en büyük engellerinden birisi de, kişilerin çalıştıkları kurumlarda karşılaştıkları sorunlardır. Örgütlerde yaratıcılığın engeli; değişmeden kalmaya direnen bir yönetim, eski modellerin baskısı ve bunlara ek olarak üst düzeydekilerin astlarına güvensizliği ve kurulu düzene bağlılığıdır (Amabile, 1997: 125; Akt, Sungur, 1997).

Bir diğer görüşe göre de yaratıcılığın iki temel engeli vardır. Bunlar:

- Geriye dönük tutumlar
- Önceden ve sürekli özeleştirme,

Diğerleri ise,

- Deneyim ve teknik uzmanlık
- Bireysel güvensizlik duygusu
- Hiyerarşinin üst düzeyinde bulunanların astlarına güvensizliği
- Otoriter yönetim
- Kusursuz olma isteği
- Ciddi işler yapma isteğidir (Sungur, 1997).

Baskıcı, hiyerarşi ile donatılmış, bürokratik yaklaşımlı bir örgüt, yaratıcı bireylerin örgütten kaçmasına ya da yaratıcılıklarını iş dışında ifade etmelerine neden olmaktadır (Mason, 1960; Akt, Sungur, 1997).

#### **2.2.4.4.3. Toplumsal Etmenler**

Değişiklik ve yeniliği hoş gören değer sistemini destekleyen toplumlar ancak yaratıcılığı geliştirebilir. Doğrudan doğruya cezalandırma ya da dolaylı olarak toplumdaki geri itme, ayırma, ilişkiyi kestirme biçimlerinde topluma uyma baskılarının şiddet derecesine göre yaratıcılık desteklenir veya engellenir (Çavuş, 2006).

Toplumsal etmenler, insanın yetiştiği ailesel ve fiziksel koşullarını kapsamaktadır. Bu değişkenler, bireyin ailesel ve fiziksel koşullar açısından, hangi kesimlerinden geldiklerini gösterecek ve farklı koşullarda yetişen kişilerin değerlerinin ve yaratıcılığa yaklaşımlarının ne derece farklılaştığını gösterecektir (Gümüşsuyu, 2004).

Bir toplumda, uyumculuğa değer verildiği zaman yaratıcılığa engel hazırlanmış demektir. Bu engeller:

- Fantezi ve hayal kurma zaman kaybıdır; belki de çılgınlıktır.
- Oyun; sadece çocuklar içindir.
- Sorunlar, matematiksel düşünce ya da çok fazla para ile çözülür.
- Sorunların tek ve doğru bir çözümü vardır.
- Akıl- mantık- sayılar- yararlılık- başarı, iyidir.
- Sezgi- heyecanlar- saçma- düşünce- yanılma- başarısızlık, kötüdür. Oysa yaratıcı bireyler bunları daha önceleri, aşmış bireylerdir (Sungur, 1997).

#### **2.2.4.4.4. Kültürel Engeller**

Bir kültürden diğerine toplumsal değerler değişmektedir. Bazıları yaratıcılığı desteklerken bazıları engellemektedir. Oyun oynamanın sadece çocuklar için geçerli

olduğunun düşünülmesi, hayal kurmanın boşa zaman harcama olarak kabul edilmesi vb. düşünceler kültürel engellere örnek verilebilir.

#### **2.2.4.4.5. Öğrenilen Engeller**

Gelenek engellerini kapsamaktadır. Bunlara örnek; eşyaların kullanımında olduğu gibi fonksiyonel kalıplaşma, anlamlar verme, ihtimaller bekleme ve kutsallaşmış tabular verilebilir.

#### **2.2.4.4.6. Yüklü Program Engelleri**

Kalıplaşmış konular yığını olan ve belli bir süre içinde tamamlanması gereken eğitim programları da yaratıcılığa engel olabilmektedir (Rıza, 1999; Akt, Uzman, 2003).

## **BÖLÜM III**

### **İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Yapılan kaynak taraması ile disiplin ve yaratıcılık ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar kronolojik sırayla yer verilmiştir.

#### **3.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR**

##### **3.1.1. Disiplin ile İlgili Araştırmalar**

Gözütok (1992), öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamak amacıyla hangi davranışları sergiledikleri ile cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre bu davranışların değişip değişmediğini saptamak amacıyla Ankara'da ki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 97 lisede çalışan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada; gözlenen öğretmenlerin % 35'inin olumlu disiplin sağlama davranışı gösterdiği, % 27'sinin ikaz edici davranışlarla disiplin sağlama eğiliminde olduğu,%30'nun olumsuz olarak nitelendirilen davranışlarla disiplin sağlama eğiliminde oldukları, % 8'inin de disiplin sağlama konusunda her hangi bir davranış göstermediği bulgularına ulaşılmıştır. Gözütok, mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin az olan öğretmenlere ve bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu disiplin davranışları içerisinde oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Aydın (2001), sınıfta istenmeyen davranışların nasıl çözülebileceğine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşüne başvurmuştur. Çalışmada öğrenciler; istenmeyen davranışlara karşı başarılı öğretmenlerin olumlu tepkide bulduklarını, başarısız

öğretmenlerin ise öğrencilere karşı olumsuz tepkilerde buldukları ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise; istenmeyen davranışlara karşı daha çok sözel uyarı, ciddi ders anlatma, görmezden gelme, ilk derste uyarma, dışarı atma ve kapının önünde bekletme, onlara niçin yapamayacaklarını anlatma gibi disiplin yaklaşımlarını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Civelek (2001) “İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Yöntemler” adlı araştırması ile sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerine açıklık getirmeye çalışmışlardır. Araştırmada, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin uygulama yaptıkları, 22 ilköğretim okulunda çalışan 110 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin çalıştığı okul türlerine göre sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinden fiziksel ceza, maddi ödül, psikolojik ödül ve sosyal ödül uygulamaları açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı; sosyal ceza uygulamaları bakımından anlamlı bir farklılığın bulunduğu anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı değişkenine göre sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları fiziksel ceza yöntemi bakımından ise aralarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Pala (2005) “Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri” adlı çalışmasında, öğrencinin iyi davranışının ödüllendirilmesi ve öğretmenin istenmeyen davranışlar hakkında öğrenciye söz hakkı tanınması gerektiğini belirtmiştir. İstenmeyen davranışla baş etmede uygun bir yol izlemek için öncelikle sorunun ne olduğunu, öğrencilerle görüşmenin önemi üzerinde durulmuştur. İstenmeyen davranışla baş etmede öğrencilerle beraber çözüm yolları aranması ve uygulanması istenmeyen davranışların azalmasını önemli ölçüde azaltacağını ileri sürmüştür.

Esen (2006), “İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri” adlı araştırmasında, genel tarama modelinde betimsel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada Edirne il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerine anket

uygulanmıştır. Araştırmada, kamuya ait ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kulanmış oldukları disiplin türleri incelenmiştir. Disiplin türleri, önleyici, destekleyici ve düzeltici olmak üzere üç boyutta değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenliğine temel oluşturan çeşitli okul türlerinden mezun olan öğretmenler ve bu öğretmenlerin disiplin türleri konusundaki tercihleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Araştırmada ayrıca 23 ilköğretim okulunda çalışan öğretmen grubu ile ortaöğretimde çalışan öğretmen grubunun, sınıf yönetiminde uygulamış olduğu disiplin türleri arasında bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sağnak (2008), liselerde çalışan öğretmenlerin disiplin stillerini belirlemek amacıyla Niğde ilinde, tesadüfi olarak seçilen 334 öğrenciye, Tomal (1999, 2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri” adlı anketi uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, liselerde çalışan öğretmenlerin en çok görüşmeci ve en az boş verici disiplin stillerini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca zorlayıcı disiplin stiline, öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin olması ve pedagojik temeli olmadığından (Traynor, 2002; 2003; Akt. Sağnak, 2008), bu stiline okullarda daha az kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

### **3.1.2. Yaratıcılıkla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Dikici (2002), liselerde görev yapan resim öğretmenlerinin öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik nitelikleri belirlemek amacıyla 14 ilde, 395 resim öğretmeni, 301 okul müdürü ve 1022 öğrenciye tutum ölçeği uygulamıştır. Yapılan araştırma sonucunda özel liselerde görev yapan resim öğretmenlerinin, resmi liselerdeki öğretmenlere göre daha fazla yaratıcı özelliklere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bütün müdürler ve öğrenciler resim öğretmenlerini daha yaratıcı bulmuşlardır. Bu araştırmanın sonunda resim öğretmenlerini ikinci derecede yaratıcı niteliklere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Resim öğretmenlerinin, sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeyecek nitelikte olduğu görülmüş ve tüm denekler, liselerde verilen resim dersinin genel amaçlarının, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçladığı sonucuna ulaşılmıştır.



Dündar (2003)'ın ilköğretim okullarında öğrenci yaratıcılığını geliştirmede yönetici ve öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim okullarında öğrenci yaratıcılığının gerekliliğine ve bunun için gerekli koşulların sağlanmasının şart olduğuna inandıkları, öğretmenlerin yaratıcılığı geliştiren öğretim tekniklerini bildikleri ve sınıfta uyguladıkları noktasında kararsız kaldıkları belirlenmiştir.

Erdoğan (2006) Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler adlı çalışmasında Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki ilköğretim okullarında seçkisiz olarak belirlenen beş ilköğretim okulunun birinci kademesinde, beş yıl boyunca aynı öğretmen tarafından okutulan 389 beşinci sınıf öğrencisine anket uygulanmıştır. Araştırmada “Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği” ve “Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrencilere yönelik demokratik davranışlar sergilemesi onların yaratıcılıklarının gelişimine destek olduğu ve öğrencilerin yaratıcılıkları ile akademik başarıları arasında düşük ama anlamlı ilişkilerin olduğunu belirlenmiştir.

Yenilmez ve Yolcu (2007) yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı ile bununla ilişkisi olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesini hedeflemişlerdir. Araştırmanın örneklemini; Eskişehir'in Sivrihisar ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler arasından rastlantısal olarak seçilen 49 öğretmen oluşturmuş ve verilerin toplanması aşamasında; öğretmenlere yönelik olarak öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını belirlemek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” anketi ile demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı; mezun olunan kuruma göre farklılık gösterirken; cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Vural (2008), çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde, 2005 ilköğretim programını uygulayan beşinci sınıf öğretmenlerinin, yaratıcı düşünmeyi geliştirmek

için hangi tür etkinlikler yaptıklarının, hangi materyalleri kullandıklarının ve bu konuda karşılaştıkları sorunları tanımlaması ve ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bu etkinlikleri yapma düzeyi ile mezun oldukları okul türü, cinsiyeti, mesleki kıdemi, okuma alışkanlıkları, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. 2005 programıyla birlikte, beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde uygulanan yaratıcı etkinliklerin, öğretmen algısına göre derse etkin katılımını sağlama açısından faydalı olduğu, derslerde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünen bireyler olarak yetişmesine katkı sağladığı, yaratıcı etkinliklerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde sınıf ortamında öğretmen davranışları ile ilgili olarak anket ve görüşme sonuçlarına bakıldığında, öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Dikici (2014), Türk öğretmenlerin düşünce stilleri ve yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin demografik özellikler açısından incelemek amacıyla üç çalışma yapıldı. İlk çalışmaya 202 ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenler dahil edildi. İkinci çalışmaya 106 meslekte yeni olan, tecrübesiz öğretmenler ve üçüncü çalışmaya 246 öğretmen adayları olan üniversite öğrencileri katılmıştır. Bütün gruplara Düşünme Stilleri Envanteri ve Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi uygulanmıştır. Üç çalışmada da tip1 düşünme stili, yaratıcılığı desteklemede güçlü bir belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Birinci çalışmanın sonucunda öğretmenlerin branş ve iş deneyim miktarları, düşünce stilleri ve yaratıcılığı destekleme davranışları arasında önemli bir aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci çalışmanın sonucunda, tip 2 düşünme stili ve yaratıcılığı destekleme davranışı arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Üç çalışmanın sonucunda, branş değişkeni açısından anlamlı fark elde edilmiştir. Öğretmenlerin düşünme stillerinde ve yaratıcılığı destekleme davranışlarında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

## **3.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR**

### **3.2.1. Disiplin ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Lewisa R, Katzb Y J, Romib S, Quic X. (2005), “Avusturya, Çin ve İsrail”de Öğretmenlerin Sınıf Disiplini ve İstenmeyen Davranışlar” adlı çalışmasında sınıf yönetimi disiplin modellerini öğrencilerin nasıl algıladıklarını araŐtırmıŐlardır. Bu çalışma 78 öğretmen ve 5541 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çeşitli disiplin stratejilerini nasıl kullandıkları ve bu stratejilerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla ne kadar bağlantılı olduğu araŐtırılmıŐtır. Araştırma sonuçlarına göre genel olarak Çin’de, İsrail ve Avusturya’ ya göre öğretmenlerin daha az ceza verdikleri ve öğrenci katılımını daha çok destekledikleri görülmüştür.

Lewisa R, Katzb Y J, Romib S, Quic X. (2008) “Avusturya, İsrail ve Çin’de Öğrencilerin Sınıf Disiplininde Reaksiyonları” adlı çalışmada öğretmenlerin sınıf disiplininde tavırlarının öğrencilerin okuldaki çalışmaları ve öğretmenlerine karşı tutumların etkisinin ne boyutta olduğu araŐtırılmıŐtır. Sonuçlar üç ülkede de cezalar ve agresif tutumların, öğrencilerin ders sırasındaki ilgisizliklerinin ve öğretmenlerine karşı negatif tavırlarının seviyesiyle önemli ölçüde bağlantılı olduğunu göstermiŐtir. Araştırmada disiplinle ilgili karar verme sürecinde öğrencilerin yer alması ve bu sürece destek vermelerinin önemine dikkat çekilmiŐtir.

Tomal (2001) “İlköğretim ve Lise Öğretmenlerin Disiplin Stilleri Karşılaştırması” adlı çalışmada 84 ilköğretim ve 21 lise öğretmenine disiplin stilleri envanterini uygulamış ve lise öğretmenlerinin en çok kullandıkları disiplin stilleri sırasıyla zorlayıcı, görüşmeci ve destekleyici, ilköğretim öğretmenlerinin ise görüşmeci, destekleyici, zorlayıcı disiplin stillerini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

### **3.2.2. Yaratıcılık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Soh (2000) 45 maddeden oluşan yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarını belirlemeye yönelik altılı likert tipi bir ölçek hazırlamıŐtır. Ölçek Çinli,

Malezyalı, Hintli, Avrasyalı ve diğerk ırklardan oluşarı 117 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı olmak üzere 9 tane alt boyut belirlenmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .96 bulunmuştur. Ölçekten elde edilen puanlar bayan ve erkek öğretmenler, Çinli ve Çinli olmayan öğretmenler arasında karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı farklar bulunduğu görölmüştür.

Dobbins (2009) araştırmasında buldukları eğitim sistemi içerisinde öğrenci yaratıcılığını geliştirmek için yapılabileceklerin öğretmen tarafından bilinme durumunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 10 öğretmen katılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin yaratıcılığı kullanma yeteneklerine sahip olduğunu ancak dersin hedefine ulaşma zorunluluğu ve zaman sıkıntısı nedeni ile yaratıcı etkinliklerin ders içerisinde yeterince kullanılmadığı sonucuna varmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### **4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek olduğundan tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir.

Tarama modeli, davranış bilimi ve disiplinlerine daha uygun düşmekte ve yöntemin özellikleri gereği kurumların mevcut düzenini bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan kullanılabilir (Kaptan, 1973). Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2000).

#### **4.2. EVREN ve ÖRNEKLEM**

İlk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olan bu araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılında Kayseri ili, Melikgazi ilçesindeki, resmi okullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşturmaktadır.

Örneklemini ise; Melikgazi ilçesinde bulunan tesadüf örnekleme ile 13 okulda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri olmak üzere 441 öğretmenden oluşmaktadır.

Örnekleme yer alan bireylerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu branşa ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Katılımcıların Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Eğitim Durumu ve Branşa Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Öğretmen		
	<i>F</i>	%	
Cinsiyet	Kadın	216	49.0
	Erkek	225	51.0
Yaş	25 ve altı	15	3.4
	26-30	106	24.0
	31-40	183	41.5
	41-50	103	23.4
	51 ve üstü	34	7.7
	Mesleki Kıdem	1-5 yıl	67
	6-10 yıl	132	29.9
	11-15 yıl	76	17.2
	16-20 yıl	80	18.1
	21 yıl ve üstü	86	19.5
Eğitim Durumu	Önlisans	15	3.4
	Eğitim Enstitüsü	24	5.4
	Lisans	377	85.5
	Lisansüstü	25	5.7
Branş	Sınıf öğretmeni	235	53.3
	Branş öğretmeni	206	46.7
<b>Toplam</b>		<b>441</b>	<b>100</b>

### 4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Veri toplama aracı olarak Tomal (1999, 2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri” ve Soh (2000) tarafından geliştirilen “Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları İndeksi” kullanılmıştır.

#### **4.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Bu formda; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun oldukları okul ve branş olmak üzere toplam 5 sorudan oluşmaktadır.

#### **4.3.2. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri (TDSI)**

Öğretmenlerin disiplin stillerini belirlemek için Tomal (1999, 2001) tarafından geliştirilen Disiplin Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Bu envanter disiplin stillerini; “zorlayıcı”, “boş verici”, “uzlaşmacı”, “destekleyici” ve “görüşmeci” olmak üzere beş boyutta ele almaktadır. Envanterde, her boyuttan 6 sorunun yer aldığı toplam 30 madde bulunmaktadır. Sorular ise; “hemen hemen hiç”, “ara sıra”, “sık sık” ve “çok sık” olmak üzere dörtlü derecelendirme yapısındadır.

Öğretmen Disiplin Stilleri Envanterinin Türkçeye uyarlanması, Sağnak (2007) tarafından yapılmıştır. Sağnak, ilköğretim okullarında ve liselerde görevli öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerini karşılaştırdığı araştırmasında envanterin güvenilirlik çalışmasını yapmış, ön uygulamada envanteri 15 gün ara ile 40 kişiye uygulamıştır. Envanterin Alpha değerini de .86 olarak bulmuştur (Sağnak, 2007, s.347). Bu çalışmada ise envanterin Alpha değeri .78 bulunmuştur.

#### **4.3.3. Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi Ölçeği (YDiÖİÖ)**

Soh (2000) tarafından geliştirilen ve Dikici (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanan, Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ) kullanılmıştır. Ölçek 33 madde ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, esneklik, fırsat verme hayal kırıklığıdır. Alt boyutlarda en düşük Alpha değeri .57, ölçeğin tamamından elde edilen Alpha değeri .94 bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Alpha değeri .94 bulunmuştur. Analiz sonuçlarına dayalı olarak, ölçeğin Türk öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen sınıf içi davranışlarını ölçebileceğine karar verilmiştir.

#### 4.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Yukarıda belirtilen veri toplama araçlarının Kayseri ilinde görev yapan öğretmenler uygulanması için Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmış ve 2014-2015 öğretim yılı 2. döneminde 441 öğretmene uygulanmıştır. Belirlenen okullara bizzat gidilmiş, öğretmenlere anketler hakkında gerekli açıklamalar yapılmış ve öğretmenlerin anketi doldurmaları beklenmiş ve aynı gün toplanmıştır.

#### 4.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ ve YORUMLANMASI

Toplanan formlardan elde edilen veriler, bilgisayara yüklenerek amacına uygun biçimde sınıflandırılmış ve çözümlene için SPSS 15.0 kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde önce demografik değişkenler incelenmiş, ardından kullanılan “Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri” ve “Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ)” puanlanmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem vb. demografik özelliklerinin tespiti için frekans ve yüzde dağılımları çıkartılmış, her bir envanterin alt boyutlarından alınan  $x$ ,  $ss$  ve  $Sh x$  değerleri tespit edilmiştir. Bu amaçla;

- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri ve Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ) alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t-Testi,
- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri ve Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ) alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), farklılık bulunduğu zaman da hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için Tukey ve LSD Testi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin,



- Öğretmenlerin, Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri ve Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir (Büyüköztürk, 2007: 32).
- Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin, yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarını yordayıp yordamadığının tespiti için ise Regresyon Analizi uygulanmıştır. Sonuçlar,  $p < .05$  düzeyinde sınanmış ve tüm bulgular tablolandırılarak sunulmuştur.

## BÖLÜM V

### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde resmi ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin, disiplin stilleri ve yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları değişkenlerine ilişkin bulgular yer almıştır.

#### 5.1. İLK ve ORTAOKULLARDA GÖREV YAPMAKTA OLAN ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI DİSİPLİN STİLLERİNE İLİŞKİN ALT PROBLEMLERİN İNCELENMESİ

##### 5.1.1. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stilllerine Ait Bulgular

Öğretmen disiplin stilleri envanteri alt boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri Tablo 5.1’ de sunulmuştur.

**Tablo 5.1.** Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>
Destekleyici	441	18.99	2.55
Boş verici	441	17.53	2.44
Uzlaşmacı	441	18.22	2.17
Zorlayıcı	441	14.09	2.72
Görüşmeci	441	18.04	2.44

Tablo 5.1’te görüldüğü gibi öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanterinin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamaları sırasıyla destekleyici 18.99, uzlaşmacı 18.22, görüşmeci 18.04, boş verici 17.53, zorlayıcı 14.09 olarak

hesaplanmıştır. Buna göre ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler disiplin sorunu hakkında öğrencileriyle konuşmak için büyük çaba sarf ettiği ve disiplin işlemlerinde oldukça hoşgörülü olduğu söylenebilir. öğrencilerin kişisel sorunlarıyla çok ilgili oldukları ve empati gösterdikleri söylenebilir.

Tomal (2001)'in araştırmasında, ilköğretim okullarında destekleyici disiplin stilini 2. sırada ve zorlayıcı disiplin stili 4. sırada kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Sağnak (2007)'in ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin bu disiplin stilini 2. sırada ve zorlayıcı disiplin stili 4. sırada kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç Tomal'ın ve Sağnak'ın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

### 5.1.2. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillерinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Ait Bulgular

Tablo 5.2' de ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 5.2.** Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t Testi		
		N	$\bar{X}$	ss	t	Sd	p
<b>Destekleyici</b>	Kadın	216	19.82	2.57	7.07	439	.000*
	Erkek	225	18.19	2.27			
<b>Boş verici</b>	Kadın	216	18.21	2.20	5.89	439	.000*
	Erkek	225	16.89	2.48			
<b>Uzlaşmacı</b>	Kadın	216	18.81	2.12	5.89	439	.000*
	Erkek	225	17.64	2.06			
<b>Zorlayıcı</b>	Kadın	216	14.40	2.65	2.31	439	.021*
	Erkek	225	13.80	2.75			
<b>Görüşmeci</b>	Kadın	216	18.59	2.40	4.72	439	.000*
	Erkek	225	17.51	2.37			

\* p<.05

Tablo 5.2’da görüldüğü gibi öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin tüm alt boyutları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Kadın öğretmenler, destekleyici, boş verici, uzlaşmacı, zorlayıcı, görüşmeci disiplin stillerini, erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kullandıkları bulunmuştur.

Erzurum ( 2008)’ un yapmış olduğu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları disiplin türleri incelemiş ve cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre bayan öğretmenlerin, destekleyici ve düzeltici disiplin uygulamalarını erkek öğretmenlere göre daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Yine Gündoğdu (2007)’ nun araştırmasında sınıf disiplini sağlamada cinsiyete göre anlamlı farklılık elde etmiş, söz konusu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Yapmış olduğumuz bu araştırma bu iki araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

### **5.1.3. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillерinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Tabloları**

Aşağıda, ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 5.3.** Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	Betimsel İstatistikler			t Testi		
		N	$\bar{X}$	ss	t	Sd	p
Destekleyici	Sınıf öğretmeni	235	19.17	2.61	1.53	439	.125
	Branş öğretmeni	206	18.79	2.48			
Boş verici	Sınıf öğretmeni	235	17.32	2.51	1.99	439	.047*
	Branş öğretmeni	206	17.78	2.34			
Uzlaşmacı	Sınıf öğretmeni	235	18.24	2.33	2.80	439	.780
	Branş öğretmeni	206	18.18	1.97			
Zorlayıcı	Sınıf öğretmeni	235	13.99	2.68	0.87	439	.383
	Branş öğretmeni	206	14.21	2.76			
Görüşmeci	Sınıf öğretmeni	235	18.27	2.53	2.14	439	.032*
	Branş öğretmeni	206	17.77	2.32			

\* p<.05

Tablo 5.3. incelendiğinde Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının branş değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda, boş verici ve görüşmeci alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.05).

Boş verici alt boyutun hangi branş üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu anlamak için ortalama puanlarına bakıldığında anlamlı farklılığı, branş öğretmenlerinin lehine oluşturduğu anlaşılmaktadır. Yani branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre boş verici stili daha yüksek düzeyde kullandıkları söylenebilir. Görüşmeci alt boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin lehine bir anlamlı fark olduğu söylenebilir. Yani sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre görüşmeci stili daha yüksek düzeyde kullandıkları söylenebilir.

Bu durumun sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile daha fazla zaman geçirdikleri için disiplin sorunlarında aile ve öğrenci ile daha fazla dialog halinde olmaları gerektiği için olabilir. Çelikkaleli ve İnandı (2012) 'nın yapmış olduğu araştırmada ilköğretim birinci kademedeki çalışan öğretmenler ikinci kademedeki çalışan

öğretmenlere göre öğrenci merkezli disiplin anlayışını daha çok benimsemekte olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erzurum (2008)'un yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin destekleyici, düzeltici ve önleyici disiplin uygulamalarını branş öğretmenlerine göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

#### 5.1.4. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillerinin Yaş Değişkenine Göre tek yönlü ANOVA Testine Ait Bulgular

Aşağıda ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Anova testi verilmiştir.

**Tablo 5.4.** Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Analiz (ANOVA) Sonuçları

Alt boyutlar	Yaş	N	X	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Destekleyici	25 ve altı	15	20.00	2.507	G. arası	157.774	4	39.44		
	26-30	106	19.83	2.414	G. içi	2716.217	436	6.23		
	31-40	183	18.71	2.686	Toplam	2873.991	440		6.331	.000*
	41-50	103	18.88	2.434						
	51 ve üstü	34	17.76	1.724						
	Toplam	441								
Boş verici	25 ve altı	15	19.60	2.09	G. arası	282.809	4	70.70		
	26-30	106	18.04	2.48	G. içi	2342.746	436	5.37		
	31-40	183	17.72	2.32	Toplam	2625.556	440		13.158	.000*
	41-50	103	17.11	2.01						
	51 ve üstü	34	15.32	2.68						
	Toplam	441								
Uzlaşmacı	25 ve altı	15	18.93	1.79	G. arası	96.229	4	24.05		
	26-30	106	18.60	1.98	G. içi	1981.436	436	4.54		
	31-40	183	18.25	2.26	Toplam	2077.664	440		5.294	.000*
	41-50	103	18.13	2.12						
	51 ve üstü	34	16.76	1.97						
	Toplam	441								
Zorlayıcı	25 ve altı	15	15.73	2.81	G. arası	124.577	4	31.14		
	26-30	106	14.34	3.16	G. içi	3134.230	436	7.18		
	31-40	183	14.30	2.47	Toplam	3258.807	440		4.332	.002*
	41-50	103	13.61	2.54						
	51 ve üstü	34	12.94	2.46						
	Toplam	441								
Görüşmeci	25 ve altı	15	18.33	2.96	G. arası	50.622	4	12.65		
	26-30	106	18.33	2.58	G. içi	2587.559	436	5.93		
	31-40	183	18.15	2.34	Toplam	2638.181	440		2.132	.076
	41-50	103	17.82	2.31						
	51 ve üstü	34	17.05	2.54						
	Toplam	441								

\* p<.05

Tablo 5.4. incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre disiplin stilleri alt boyutları arasında tek yönlü varyans analizi sonucunda, destekleyici, boş verici, uzlaşmacı, zorlayıcı alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Görüşmeci alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Destekleyici, boş verici, uzlaşmacı ve zorlayıcı alt boyutlarında farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.5' te sunulmuştur.

**Tablo. 5.5.** Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkeni Arasındaki Fark İçin Tukey Testi

Alt boyutlar	N	X	Yaş	25 ve altı	26-30	31-40	41-50	51 ve üstü
<b>Destekleyici</b>	15	20,00	25 ve altı					*
	106	19,83	26-30			*	*	*
	183	18,71	31-40					
	103	18,88	41-50					
	34	17,76	51 ve üstü					
<b>Boş verici</b>	15	19,60	25 ve altı			*	*	*
	106	18,04	26-30				*	*
	183	17,72	31-40					*
	103	17,11	41-50					*
	34	15,32	51 ve üstü					
<b>Uzlaşmacı</b>	15	18,93	25 ve altı					*
	106	18,60	26-30					*
	183	18,25	31-40					*
	103	18,13	41-50					*
	34	16,76	51 ve üstü					
<b>Zorlayıcı</b>	15	15,73	25 ve altı				*	*
	106	14,34	26-30					
	183	14,30	31-40					
	103	13,61	41-50					
	34	12,94	51 ve üstü					

Tablo 5.5. incelendiğinde destekleyici alt boyutundaki yaş değişkenine göre anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edilmesi için yapılan Tukey testi sonucunda, destekleyici alt boyutunda gruplar arası farkın, 25 ve altı yaş ile 51 ve üstü, 26- 30 yaş ile 31-40, 41-50 ve 51 ve üstü yaşlar arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, 25 ve altı yaş grubunda olan öğretmenler 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlere göre ve 26-30 yaş arasında bulunan öğretmenler, yaş grubu 31-40, 41-50 ve 51 ve üstü olan öğretmenlere göre öğrencileriyle ilgili olma gibi özellikleri daha fazladır denilebilir.

Boş verici alt boyutunda gruplar arası farkın, 25 ve altı ile 31-40, 41-50 ve 51 ve üstü yaşları arasında olduğu görülmektedir. Yine 26-30 ile 41-50, 51 ve üstü yaş, 31-40 ile 51 ve üstü yaş arasında ve son olarak 41-50 yaş ile 51 yaş ve üstü arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, 25 ve altı yaş grubunda olan öğretmenler, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlere göre boş verici disiplin stiline sahip yani daha fazla disiplin sorunlarını boş verici nitelikler taşıdığı söylenebilir. Yaş grubu 26-30 yaş grubunda olan öğretmenler, 41-50 ve 51 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlere göre daha fazla görmezden gelen ve sorunlardan uzak duran disiplin özellikleri taşıdığı söylenebilir.

Uzlaşmacı alt boyutunda gruplar arası farkın, 51 ve üzeri ile diğer yaş grupları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre 25 ve altı, 26-30, 31-40, 40-50 yaş gruplarındaki öğretmenler, 51 ve üstü yaş grubuna göre öğrencilere empatik yaklaşımda bulunma ve öğrenci özgürlüğüne daha fazla önem verme gibi özellikleri yüksek düzeyde sergiledikleri söylenebilir.

Zorlayıcı boyutunda gruplar arası farkın, yaş grubu 25 ve altı ile 41 ve 50, 25 ve altı ile 51 ve üstü yaş grupları arasında olduğu söylenebilir. Buna göre, 25 ve altı yaş grubunda olan öğretmenler, 41- 50 ve 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla otokratik davranış sergilemekte olduğu söylenebilir.

Yapılan analiz sonucunda yaş grubu daha az olan öğretmenler, yaş grubu yüksek öğretmenlere göre destekleyici, boş verici, uzlaşmacı, zorlayıcı disiplin stillerini daha çok kullanmaktadır sonucuna ulaşılabilir. Yine sonuçlar incelendiğinde 25 ve altı yaş grubunda ki öğretmenlerin hem destekleyici hem de zorlayıcı özellikleri



fazladır. Bu düşündürücü bir sonuçtur. Bu durum yaş grubu az, dolayısıyla da mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin sınıfta nasıl bir disiplin stilini uygulayacağı konusunda tecrübeli olamamasından kaynaklı olabilir. Erzurum ( 2008)' un yapmış olduğu araştırmada yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulmuş; fakat Erzurum yüksek yaş grubu öğretmenlerin destekleyici, düzeltici ve önleyici disiplini daha çok kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

### 5.1.5. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillерinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) Ait Bulgular

Aşağıda ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 5.6.** Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt boyutlar	Mesleki kıdem	N	X	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Destekleyici	1-5 yıl	67	19.58	2.55	G. arası	35.703	4	35.70	5.700	.000*
	6-10 yıl	132	19.58	2.40	G. içi	6.264	436	6.26		
	11-15 yıl	76	18.25	2.79	Toplam	41.967	440			
	16-20yıl	80	18.88	2.62						
	21 yıl ve üstü	86	18.39	2.20						
Boş verici	1-5 yıl	67	18.07	2.65	G. arası	72.423	4	72.42	13.518	.000*
	6-10 yıl	132	18.39	2.06	G. içi	5.357	436	5.35		
	11-15 yıl	76	17.03	2.57	Toplam	77.780	440			
	16-20yıl	80	17.60	2.04						
	21 yıl ve üstü	86	16.19	2.38						
Uzlaşmacı	1-5 yıl	67	18.65	1.95	G. arası	16.669	4	16.66	3.614	.007*
	6-10 yıl	132	18.53	2.16	G. içi	4.612	436	4.61		
	11-15 yıl	76	18.28	2.35	Toplam	21.281	440			
	16-20yıl	80	17.93	2.28						
	21 yıl ve üstü	86	17.59	1.93						
Zorlayıcı	1-5 yıl	67	14.35	2.82	G. arası	24.928	4	24.92	3.440	.009*
	6-10 yıl	132	14.28	2.74	G. içi	7.246	436	7.24		
	11-15 yıl	76	14.44	2.72	Toplam	32.174	440			
	16-20yıl	80	14.27	2.67						
	21 yıl ve üstü	86	13.13	2.47						
Görüşmeci	1-5 yıl	67	18.22	2.49	G. arası	17.068	4	17.06	2.896	.022*
	6-10 yıl	132	18.51	2.46	G. içi	5.894	436	5.89		
	11-15 yıl	76	17.96	2.52	Toplam	22.962	440			
	16-20yıl	80	17.86	2.24						
	21 yıl ve üstü	86	17.41	2.38						

\* p<.05

Tablo 5.6’da görüldüğü üzere, Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, bütün alt boyutlarda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (  $p < .05$ ). Destekleyici, boş verici, uzlaşmacı, zorlayıcı, görüşmeci boyutlarında görülen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 5.7’de sunulmuştur.

**Tablo 5.7.** Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

Alt boyutlar	N	X	Mesleki kıdem	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	20 yıl ve üstü
<b>Destekleyici</b>	67	19,58	1-5 yıl			*		*
	132	19,58	6-10 yıl			*		*
	76	18,25	11-15 yıl					
	80	18,88	16-20yıl					
	86	18,39	21 yıl ve üstü					
<b>Boş verici</b>	67	18,07	1-5 yıl			*		*
	132	18,39	6-10 yıl			*		*
	76	17,03	11-15 yıl					*
	80	17,60	16-20yıl					
	86	16,19	21 yıl ve üstü					
<b>Uzlaşmacı</b>	67	18,65	1-5 yıl					*
	132	18,53	6-10 yıl					*
	76	18,28	11-15 yıl					
	80	17,93	16-20yıl					
	86	17,59	21 yıl ve üstü					
<b>Zorlayıcı</b>	67	14,35	1-5 yıl					*
	132	14,28	6-10 yıl					*
	76	14,44	11-15 yıl					*
	80	14,27	16-20yıl					*
	86	13,13	21 yıl ve üstü					
<b>Görüşmeci</b>	67	18,22	1-5 yıl					*
	132	18,51	6-10 yıl					*
	76	17,96	11-15 yıl					
	80	17,86	16-20yıl					
	86	17,41	21 yıl ve üstü					

Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda destekleyici boyutunda farkın, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerle, 11-15 yıl ve 20 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca mesleki kıdemi 6-10 yıl arası öğretmenlerle, 11-15 yıl ve 20 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında olduğu da belirlenmiştir.

Boş verici boyutunda ise fark, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerle, 11-15 ve 20 yıl ve üstü olan öğretmenler arasındadır. Mesleki kıdemi 6-10 yıl arası öğretmenlerle, 11-15 yıl ve 20 yıl ve üstü olan öğretmenler; mesleki kıdemi 11-15 yıl ile 20 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında olduğu da görülmektedir.

Uzlaşmacı boyutunda farkın, mesleki kıdemi 20 yıl ve üstü ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Zorlayıcı boyutunda farkın, mesleki kıdemi 20 yıl ve üstü ile 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. Görüşmeci boyutunda farkın, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerle, 20 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar özetle, mesleki kıdemleri az olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre daha fazla destekleyici, boş verici, zorlayıcı, görüşmeci ve uzlaşmacı disiplin stillerini kullanmaktadırlar. Mesleki tecrübesi daha az olan öğretmenler, sınıf içinde birçok durumu problem gibi düşünüp, müdahale etme isteğinden kaynaklanıyor olabilir. Bununla beraber, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla daha az karşılaşmalarından dolayı disiplin stillerini daha az kullandıkları çıkarımında bulunulabilir.

#### **5.1.6. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları**

Aşağıda ilk ve orta okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 5.8.** İlk ve Orta Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	X	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Destekleyici	Önlisans	15	19.80	1.93	G. arası G. içi Toplam	97.784 2776.207 2873.991	3 437 440	32.595 6.353	5.131	.002*
	Eğitim ens.	24	17.16	1.85						
	Lisans	377	19.04	2.59						
	Lisansüstü	25	19.52	2.16						
Boş verici	Önlisans	15	16.00	3.13	G. arası G. içi Toplam	145.962 2479.593 2625.556	3 437 440	48.654 5.674	8.575	.000*
	Eğitim ens.	24	15.54	1.86						
	Lisans	377	17.73	2.37						
	Lisansüstü	25	17.44	2.43						
Uzlaşmacı	Önlisans	15	16.86	2.16	G. arası G. içi Toplam	57.929 2019.735 2077.664	3 437 440	19.310 4.622	4.178	.006*
	Eğitim ens.	24	17.20	2.10						
	Lisans	377	18.31	2.13						
	Lisansüstü	25	18.52	2.36						
Zorlayıcı	Önlisans	15	12.40	2.72	G. arası G. içi Toplam	115.149 3143.658 3258.807	3 437 440	38.383 7.194	5.336	.001*
	Eğitim ens.	24	12.50	2.18						
	Lisans	377	14.24	2.55						
	Lisansüstü	25	14.40	4.42						
Görüşmeci	Önlisans	15	16.86	1.95	G. arası G. içi Toplam	130.439 2507.742 2638.181	3 437 440	43.480 5.739	7.577	.000*
	Eğitim ens.	24	16.08	1.79						
	Lisans	377	18.16	2.41						
	Lisansüstü	25	18.72	2.79						

\* p<.05

Tablo 5.8. incelendiğinde, Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, bütün boyutlarda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.05 ).

Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey ve LSD testi sonucu gruplar arası farklılıklar tablo 5.9' da görülmektedir. Uzlaşmacı alt boyutunda yapılan Tukey testi sonucunda farklılığı tespit edilememesi sebebiyle bu boyuta LSD testi uygulanmıştır.

**Tablo 5.9.** Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığın Tespiti İçin Tukey ve LSD Testi

Alt boyutlar	N	X	Eğitim Durumu	Önlisans	Eğitim enstitüsü	Lisans	Lisansüstü
<b>Destekleyici</b>	15	19,80	Önlisans		*		
	24	17,16	Eğitim enstitüsü			*	*
	377	19,04	Lisans				
	25	19,52	Lisansüstü				
<b>Boş verici</b>	15	16,00	Önlisans			*	
	24	15,54	Eğitim enstitüsü			*	
	377	17,73	Lisans				
	25	17,44	Lisansüstü				
<b>Uzlaşmacı</b>	15	16,86	Önlisans			*	*
	24	17,20	Eğitim enstitüsü			*	*
	377	18,31	Lisans				
	25	18,52	Lisansüstü				
<b>Zorlayıcı</b>	15	12,40	Önlisans			*	
	24	12,50	Eğitim enstitüsü			*	
	377	14,24	Lisans				
	25	14,40	Lisansüstü				
<b>Görüşmeci</b>	15	16,86	Önlisans				
	24	16,08	Eğitim enstitüsü			*	*
	377	18,16	Lisans				
	25	18,72	Lisansüstü				

Tablo 5.9’da görüldüğü gibi gruplar arası anlamlı farkın, destekleyici alt boyutunda eğitim durumu eğitim enstitüsü ile önlisans, lisans ve lisansüstü arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, eğitim durumu önlisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenler, eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha fazla öğrenci merkezli, disiplin sorunlarıyla ilgilenen ve öğrencilere önem veren özellikler sergilemekte olduğu söylenebilir.

Boş verici alt boyutunda, eğitim durumu ön lisans ile lisans, eğitim enstitüsü ile lisans arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Buna göre lisans mezunu öğretmenler, ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunlarına göre disiplin problemlerini ele almada ve öğrencileriyle ilgilenme konusunda ilgisiz olma eğiliminde oldukları yorumu yapılabilir.

Uzlaşmacı alt boyutunda yapılan LSD testinde, anlamlı farkın, önlisans ile lisans, lisansüstü mezunları arasında; eğitim enstitüsü ile lisans, lisansüstü mezunları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler, ön lisan mezunu öğretmenler göre okul disiplin politikalarını uygulamada öğrenci özelliklerini daha fazla önem verme ve onların özgürlüğüne daha fazla saygı duyma özellikleri sergiledikleri söylenebilir. Yine mezuniyetleri lisans ve lisansüstü olan öğretmenler, eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha fazla uzlaşmacı disiplin stili özellikleri sergiledikleri ileri sürülebilir.

Zorlayıcı alt boyutunda anlamlı farkın, ön lisans ile lisans ve eğitim enstitüsü ile lisans arasındadır. Buna göre lisans mezunu öğretmenler, ön lisans mezunu ve eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha fazla katı disiplin kuralları belirlemekte ve öğrencinin durumunu önemsemeyen bir davranış sergilemekte oldukları söylenebilir.

Görüşmeci alt boyutunda anlamlı farkın, eğitim enstitüsü ile lisans ve eğitim enstitüsü ile lisansüstü arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere göre daha fazla öğrenci merkezli, objektif, kararlı, sorumlu ve sınıf disiplininin sağlanmasında sorumluluk almaya meraklı olan özellikler taşıdıkları ileri sürülebilir.

## **5.2. İLK ve ORTAOKULLARDA GÖREV YAPMAKTA OLAN ÖĞRETMENLERİN YARATICILIĞI DESTEKLEME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALT AMAÇLARIN İNCELENMESİ**

### **5.2.1. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Bu başlıkta, Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ) alt boyut puanlarının aritmetik ortalama, standart değerlerine ait tablo sunulmaktadır.

**Tablo 5.10.** Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ) Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	$\bar{x}/K$	Ss
Bağımsızlık	441	8.36	4.18	1.28
Bütünleştirme	441	16.64	4.16	2.40
Güdülme	441	12.01	4.00	1.80
Yargılama	441	15.41	3.85	2.57
Esneklik	441	16.35	4.09	2.30
Değerlendirme	441	11.53	3.84	2.27
Sorgulama	441	16.77	4.19	2.53
Fırsat Verme	441	16.69	4.17	2.29
Hayal Kırıklığı	441	21.48	4.30	3.00

Tablo 5.10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeği alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar sırasıyla, bağımsızlık 8.36, bütünleştirme 16.64, güdüleme 12.01, yargılama 15.41, esneklik 16.35, değerlendirme 11.5, sorgulama 16.77, fırsat verme 16.69, hayal kırıklığı 21.48 olarak hesaplanmıştır. Ancak ölçekte ki alt boyutlara dağılan madde sayıları (K) aynı olmadığından ortalamalar madde sayılarına bölünerek yeni ortalamalar hesaplanmıştır. Buna göre yine hayal kırıklığı alt boyutu en yüksek ortalamaya sahiptir. Yani öğretmenlerin, hayal kırıklığı yaşayan öğrenciyi destekleme davranışını benimsedikleri söylenebilir. Öğretmen, öğrencilerin başarısızlık ve hayal kırıklığı ile baş etmelerini öğrenmeleri için yardım etme ve böylece onlar yeni ve alışılmamış şeyleri denemek için cesaretlendirme davranışlarını daha fazla kullanmakta oldukları yorumu yapılabilir. Değerlendirme boyutu ise en az ortalamaya sahiptir.

Soh ve Quek (2007)’ in YDİÖİ ölçeğini kullanarak yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin en çok hayal kırıklığı boyutunu ve en az değerlendirme boyutunu kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Soh’ un 2015 yılında YDİÖİ ölçeğini 8 ülkede uygulayan araştırmaları derleyerek, öğretmenlerin bu ülkelerde en çok bütünleştirme, en az ise bağımsızlık boyutlarını kullanmaktadırlar sonucuna ulaşmıştır. Yapmış olduğumuz çalışma bu iki çalışmayı destekler niteliktedir.

### 5.3. İLK ve ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YARATICILIĞI DESTEKLEME DAVRANIŞLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Araştırmanın bu bölümünde ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

#### 5.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Davranışları Açısından İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışları açısından cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Cinsiyete göre boyutlara ilişkin t- testi sonuçları Tablo 5.11.'de verilmiştir.

**Tablo 5.11.** Cinsiyet Değişkenine YDÖİÖ Puanlarına İlişkin t Testi

Alt boyutlar	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			T Testi		
		N	$\bar{x}$	SS	T	Sd	P
Bağımsızlık	Kadın	216	8.59	1.10	3.80	439	.000*
	Erkek	225	8.13	1.39			
Bütünleştirme	Kadın	216	17.23	2.05	5.19	439	.000*
	Erkek	225	16.08	2.57			
Güdülme	Kadın	216	13.37	1.61	4.28	439	.000*
	Erkek	225	12.65	1.90			
Yargılama	Kadın	216	15.86	2.45	3.58	439	.000*
	Erkek	225	14.99	2.63			
Esneklik	Kadın	216	16.72	2.18	3.35	439	.001*
	Erkek	225	15.99	2.35			
Değerlendirme	Kadın	216	11.95	2.14	3.88	439	.000*
	Erkek	225	11.12	2.33			
Sorgulama	Kadın	216	17.03	2.46	2.13	439	.034*
	Erkek	225	16.52	2.58			
Fırsat Verme	Kadın	216	16.96	2.36	2.43	439	.015*
	Erkek	225	16.43	2.19			
Hayal Kırıklığı	Kadın	216	21.95	2.94	3.26	439	.001*
	Erkek	225	21.03	2.99			

\* p<.05



Tablo 5.11’de görüldüğü gibi YDÖİÖ puanlarının, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan t testi sonucunda, bütün boyutlarda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha fazla öğrencilerin yaratıcılıklarının desteklediği söylenebilir.

### **5.3.2. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Davranışları Açısından İncelenmesi**

Bu bölümde ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışları bakımından branş değişkenine göre farklı olup olmadığı incelenmektedir. Branşlar, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olarak iki kısımda incelenmektedir. Branşlara göre boyutlara ilişkin t testi sonuçları Tablo 5.12’de verilmiştir.

**Tablo 5.12.** Branş Değişkenine Göre YDÖİÖ Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	Betimsel İstatistikler			T Testi		
		N	$\bar{x}$	SS	T	Sd	P
Bağımsızlık	Sınıf Öğretmeni	235	8.55	1.30	3.50	439	.000*
	Branş Öğretmeni	206	8.13	1.21			
Bütünleştirme	Sınıf Öğretmeni	235	16.78	2.42	1.29	439	.195
	Branş Öğretmeni	206	16.48	2.36			
Güdülme	Sınıf Öğretmeni	235	13.18	1.82	2.19	439	.029*
	Branş Öğretmeni	206	12.81	1.76			
Yargılama	Sınıf Öğretmeni	235	15.42	2.78	0.03	439	.972
	Branş Öğretmeni	206	15.41	2.32			
Esneklik	Sınıf Öğretmeni	235	16.61	2.39	2.62	439	.009*
	Branş Öğretmeni	206	16.04	2.15			
Değerlendirme	Sınıf Öğretmeni	235	11.77	2.28	2.45	439	.014*
	Branş Öğretmeni	206	11.24	2.24			
Sorgulama	Sınıf Öğretmeni	235	17.03	2.58	2.37	439	.018*
	Branş Öğretmeni	206	16.46	2.44			
Fırsat Verme	Sınıf Öğretmeni	235	16.86	2.39	1.71	439	.088
	Branş Öğretmeni	206	16.49	2.15			
Hayal Kırıklığı	Sınıf Öğretmeni	235	21.93	3.09	3.41	439	.001*
	Branş Öğretmeni	206	20.97	2.80			

\* p&lt;.05

Tablo 5.12’de görüldüğü gibi YDÖİÖ puanlarının, öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan t testi sonucunda, bağımsızlık, güdüleme, esneklik, değerlendirme, sorgulama ve hayal kırıklığı boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.05). Bağımsızlık boyutunda söz konusu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Yani sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine

göre daha bağımsız, özgür bir şekilde öğrenmeye cesaretlendirdikleri söylenebilir. Güdüleme boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre daha fazla öğrencilerini öğrenmeye karşı güdüleme ve motive etme davranışını kullanmaktadır yorumu yapılabilir. Esneklik boyutunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Söz konusu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Yani sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre daha fazla esnek düşünmeyi cesaretlendiren özellikler taşımakta olduğu yorumu yapılabilir. Değerlendirme boyutunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Söz konusu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Yani sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine teşvik etme davranışını daha fazla kullanmakta olduğu söylenebilir. Sorgulama boyutunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Söz konusu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Sınıf öğretmenleri öğrenci sorularını branş öğretmenlerine göre daha fazla ciddiye aldıkları ve önemsedikleri söylenebilir. Hayal kırıklığı boyutunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Söz konusu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Yani sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre daha fazla öğrencilerin başarısızlık ve hayal kırıklığı ile baş etmelerini öğrenmeleri için yardım ettiği ve böylece onlar yeni ve alışılmamış şeyleri denemek için cesaretlendirdikleri yorumu yapılabilir.

Bütünleştirme, yargılama ve fırsat verme boyutlarında, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Buna göre sınıf öğretmenlerinin bir adım daha öne çıkmasının sebebi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik gibi birçok alanla ilgili eğitim vermeleri ve bu alanların her birinde öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladıklarını düşünmeleri olabilir.

### **5.3.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Davranışları Açısından İncelenmesi**

Bu bölümde öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışları açısından yaş değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yaş değişkenine göre boyutlara ilişkin tek yönlü varyans (ANOVA) analizi tablo 5.13’ te verilmiştir.

**Tablo 5.13.** YDÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Analiz (ANOVA) Sonuçları

Alt boyutlar	Yaş	N	X	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
<b>Bağımsızlık</b>	25 ve altı	15	8.46	1.18	G. arası	7.58	4	1.89	1.157	.329
					G. içi	714.09	436	1.63		
	26-30	106	8.44	1.15	Toplam	721.67	440			
	31-40	183	8.30	1.22						
	41-50	103	8.48	1.29						
	51 ve üstü	34	8.00	1.82						
Toplam	441	8.36	1.28							
<b>Bütünleştirme</b>	25 ve altı	15	17.33	2.60	G. arası	39.72	4	9.93	1.7311	.142
					G. içi	2501.38	436	5.73		
	26-30	106	16.96	2.12	Toplam	2541.10	440			
	31-40	183	16.64	2.28						
	41-50	103	16.45	2.57						
	51 ve üstü	34	15.91	3.00						
Toplam	441	16.64	2.40							
<b>Güdüleme</b>	25 ve altı	15	13.20	2.04	G. arası	6.50	4	1.62	.498	.737
					G. içi	1424.43	436	3.26		
	26-30	106	13.03	1.98	Toplam	1430.94	440			
	31-40	183	12.93	1.73						
	41-50	103	13.17	1.66						
	51 ve üstü	34	12.76	1.92						
Toplam	441	13.01	1.80							
<b>Yargılama</b>	25 ve altı	15	17.33	1.83	G. arası	81.58	4	20.39	3.125	.015*
					G. içi	2845.64	436	6.52		
	26-30	106	15.45	2.23	Toplam	2927.22	440			
	31-40	183	15.35	2.41						
	41-50	103	15.49	2.89						
	51 ve üstü	34	15.55	3.27						
Toplam	441	15.41	2.57							
<b>Esneklik</b>	25 ve altı	15	17.13	1.72	G. arası	14.63	4	3.65	.689	.600
					G. içi	2313.88	436	5.30		
	26-30	106	16.26	2.24	Toplam	2328.52	440			
	31-40	183	16.32	2.19						
	41-50	103	16.47	2.39						
	51 ve üstü	34	16.05	2.93						
Toplam	441	16.35	2.30							

\* p<.05

**Tablo 5.13.** YDÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Analiz (ANOVA) Sonuçları (Devamı)

Alt boyutlar	Yaş	N	X	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
<b>Değerlendirme</b>	25 ve altı	15	11.73	2.49	G. arası	82.28	4	20.57		
					G. içi	2201.54	436	5.04		
	26-30	106	11.51	2.32	Toplam	2283.83	440			
	31-40	183	11.61	2.20					4.074	.003*
	41-50	103	11.83	2.06						
	51 ve üstü	34	10.08	2.62						
	Toplam	441	11.53	2.27						
<b>Sorgulama</b>	25 ve altı	15	17.33	1.44	G. arası	47.12	4	11.78		
					G. içi	2778.74	436	6.37		
	26-30	106	16.77	2.58	Toplam	2825.86	440			
	31-40	183	16.62	2.53					1.848	.119
	41-50	103	17.19	2.23						
	51 ve üstü	34	16.00	3.35						
	Toplam	441	16.77	2.53						
<b>Fırsat verme</b>	25 ve altı	15	17.86	1.99	G. arası	49.85	4	12.46		
					G. içi	2257.81	436	5.17		
	26-30	106	16.73	2.47	Toplam	2307.67	440			
	31-40	183	16.46	2.20					2.407	.049*
	41-50	103	17.03	2.15						
	51 ve üstü	34	16.23	2.49						
	Toplam	441	16.69	2.29						
<b>Hayal kırıklığı</b>	25 ve altı	15	22.53	2.87	G. arası	72.45	4	18.11		
					G. içi	3889.72	436	8.92		
	26-30	106	21.48	2.94	Toplam	3962.18	440			
	31-40	183	21.18	3.00					2.030	.089
	41-50	103	22.03	2.87						
	51 ve üstü	34	21.00	3.35						
	Toplam	441	21.48	3.00						

\* p<.05

Yaş değişkenine göre yapılan analiz sonucunda yargılama, değerlendirme ve fırsat verme boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir (p<.05). Diğer boyutlarda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Yargılama, değerlendirme ve fırsat verme boyutlarında görülen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey ve LSD testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 5.14’de sunulmuştur.

**Tablo 5.14.** Yaş Değişkenine Göre YDÖİÖ Puanları Arasındaki Farklar İçin Tukey Testi ve LSD Testi Sonuçları

YDÖİÖ Alt Boyutlar	N	X	Yaş	25 ve Altı	26-30	31-40	41-50	51 ve Üstü
<b>Yargılama</b>	15	17.33	25 ve altı		*	*		*
	106	15.45	26-30					
	183	15.35	31-40					
	103	15.49	41-50					
	34	15.55	51ve üstü					
<b>Değerlendirme</b>	15	11.73	25 ve altı					
	106	11.51	26-30					*
	183	11.61	31-40					*
	103	11.83	41-50					*
	34	10.08	51ve üstü					
<b>Fırsat verme</b>	15	17.86	25 ve altı			*		*
	106	16.73	26-30				*	
	183	16.46	31-40					
	103	17.03	41-50					
	34	16.23	51ve üstü					

Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucunda yargılama alt boyutunda farkın, 25 ve altı yaş grubundakiler ile 26-30, 31-40 ve 51 ve üzeri öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Yargılama boyutunda aritmetik ortalamalarına göre, yaşı 25 ve altı olan öğretmenler, yaşı 26-30, 31-40 ve 51 ve üstü öğretmenlere göre daha fazla öğrencilerinin fikirlerini onlar bütünüyle çalışıp açıkça belirleyene kadar yargılamamaktadır. Değerlendirme boyutunda farkın, 51 ve üstü yaş grubu 26-30, 31-40 ve 41-50 yaş grupları arasında olduğu görülmektedir. Değerlendirme boyutunda aritmetik ortalamalarına göre, 26-30, 31-40 ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenler, 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla öğrencilerinin kendilerini değerlendirmesini teşvik eden özelliktedirler.

Fırsat verme boyutu için yapılan LSD testi sonucunda farkın, 25 ve altı ile 31-40, 51 ve üstü yaş grupları arasında ve 31-40 ile 41-50 yaş grubunda olduğu görülmüştür. Fırsat verme boyutunda aritmetik ortalamalara göre, 25 ve altı yaş grubundaki öğretmenler 31-40 ve 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla öğrencilerine fırsat verme özelliği gösterirler. Yaş grubu 41-50 olan öğretmenler, 31-40 yaşındaki öğretmenlere göre öğrencilerine daha fazla öğrenme ortamı ve materyal kullanma fırsatı sundukları söylenebilir.

Yargılama ve değerlendirme boyutlarında yaş ilerledikçe, daha genç öğretmenlere göre yaratıcılığı destekleme davranışlarında azalma olduğu yorumu yapılabilir. Bu durum genç öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme konusunda daha fazla eğitim almalarından kaynaklı olabilir.

#### 5.3.4. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Davranışları Açısından İncelenmesi

Aşağıda öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışları açısından kıdem değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Kıdem değişkenine göre boyutlara ilişkin tek yönlü varyans (ANOVA) analizi tablo 5.15'te verilmiştir.

**Tablo 5.15.** YDÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Analiz (ANOVA) Sonuçları

Alt boyutlar	Mesleki kıdem	N	X	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Bağımsızlık	1-5 yıl	67	8.32	1.02	G. arası	2.668	4	.667	.404	.805
	6-10 yıl	132	8.38	1.33	G. içi	719.005	436	1.649		
	11-15yıl	76	8.28	1.32	Toplam	721.673	440			
	16-20yıl	80	8.50	1.04						
	21 yıl ve üstü	86	8.27	1.53						
Bütünleştirme	1-5 yıl	67	17.05	2.01	G. arası	32.621	4	8.155	1.417	.227
	6-10 yıl	132	16.84	2.30	G. içi	2508.485	436	5.753		
	11-15yıl	76	16.30	2.66	Toplam	2541.107	440			
	16-20yıl	80	16.60	2.34						
	21 yıl ve üstü	86	16.36	2.60						
Güdüleme	1-5 yıl	67	12.77	1.63	G. arası	10.014	4	2.504	.768	.546
	6-10 yıl	132	13.20	1.80	G. içi	1420.929	436	3.259		
	11-15yıl	76	12.88	1.96	Toplam	1430.943	440			
	16-20yıl	80	13.03	1.79						
	21 yıl ve üstü	86	12.98	1.79						
Yargılama	1-5 yıl	67	15.65	2.33	G. arası	29.017	4	7.254	1.091	.360
	6-10 yıl	132	15.54	2.28	G. içi	2898.212	436	6.647		
	11-15yıl	76	14.97	2.87	Toplam	2927.229	440			
	16-20yıl	80	15.65	2.49						
	21 yıl ve üstü	86	15.20	2.95						
Esneklik	1-5 yıl	67	16.08	2.07	G. arası	15.226	4	3.807	.717	.580
	6-10 yıl	132	16.60	2.15	G. içi	2313.295	436	5.306		
	11-15yıl	76	16.23	2.53	Toplam	2328.522	440			
	16-20yıl	80	16.23	2.14						
	21 yıl ve üstü	86	16.37	2.59						

\* p<.05

**Tablo 5.15.** YDÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Analiz (ANOVA) Sonuçları ( Devamı)

Alt boyutlar	Mesleki kıdem	N	X	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Değerlendirme	1-5 yıl	67	11.47	2.38	G. arası	35.088		8.772		
	6-10 yıl	132	11.77	2.12	G. içi	2248.749		5.158		
	11-15yıl	76	11.47	2.40	Toplam	2283.837			1.701	.149
	16-20yıl	80	11.77	2.27						
	21 yıl ve üstü	86	11.02	2.26						
Sorgulama	1-5 yıl	67	16.64	2.27	G. arası	8.954		2.238		
	6-10 yıl	132	16.98	2.55	G. içi	2816.914		6.461		
	11-15yıl	76	16.69	2.85	Toplam	2825.868			.346	.826
	16-20yıl	80	16.65	2.08						
	21 yıl ve üstü	86	16.72	2.80						
Fırsat verme	1-5 yıl	67	16.74	2.50	G. arası	37.663		9.416		
	6-10 yıl	132	16.93	2.16	G. içi	2270.010		5.206		
	11-15yıl	76	16.07	2.60	Toplam	2307.673			1.809	.126
	16-20yıl	80	16.71	1.82						
	21 yıl ve üstü	86	16.81	2.34						
Hayal kırıklığı	1-5 yıl	67	21.77	2.99	G. arası	40.042		10.011		
	6-10 yıl	132	21.40	2.86	G. içi	3922.139		8.996		
	11-15yıl	76	21.17	3.53	Toplam	3962.181			1.113	.350
	16-20yıl	80	21.18	2.79						
	21 yıl ve üstü	86	21.95	2.87						

\* p<.05

Tablo 5.15'te görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkenine göre YDÖİÖ puanlarının arasındaki farklar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almıştır. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Dikici (2015)' nin yapmış olduğu araştırmada iş deneyimine göre yaratıcılık konusunda anlamlı farklılık elde etmiştir. Bu araştırmada kıdeme göre anlamlı farklılığın bulunamaması manidardır. Bu durum seçilen evren ve örneklemin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

### 5.3.5. Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Davranışları Açısından İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışları açısından mezuniyet değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Mezuniyet



değişkenine göre boyutlara ilişkin tek yönlü varyans (ANOVA) analizi tablo 5.16' da verilmiştir.

**Tablo 5.16.** YDÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Tek Yönlü Analiz (ANOVA) Sonuçları

Alt boyutlar	Mesleki kıdem	N	X	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
<b>Bağımsızlık</b>	Önlisans	15	9.00	1.13	G. arası	28.082	4	9.361	5.898	.001*
	E.Enstitüsü	24	7.41	1.81	G. içi	693.592	436	1.587		
	Lisans	377	8.39	1.20	Toplam	721.673	440			
	Lisansüstü	25	8.32	1.51						
<b>Bütünleştirme</b>	Önlisans	15	17.66	2.02	G. arası	65.098	4	21.699	3.830	.010*
	E.Enstitüsü	24	15.25	2.92	G. içi	2476.008	436	5.666		
	Lisans	377	16.67	2.36	Toplam	2541.107	440			
	Lisansüstü	25	16.96	2.16						
<b>Güdüleme</b>	Önlisans	15	13.60	1.05	G. arası	33.275	4	11.092	3.468	.016*
	E.Enstitüsü	24	12.04	2.51	G. içi	1397.668	436	3.198		
	Lisans	377	13.01	1.78	Toplam	1430.943	440			
	Lisansüstü	25	13.48	1.29						
<b>Yargılama</b>	Önlisans	15	15.26	2.93	G. arası	55.008	4	18.336	2.790	.040*
	E.Enstitüsü	24	13.95	3.32	G. içi	2872.221	436	6.573		
	Lisans	377	15.51	2.42	Toplam	2927.229	440			
	Lisansüstü	25	15.44	3.50						
<b>Esneklik</b>	Önlisans	15	16.66	1.87	G. arası	10.572	4	3.524	.664	.574
	E.Enstitüsü	24	15.79	3.61	G. içi	2317.949	436	5.304		
	Lisans	377	16.35	2.21	Toplam	2328.522	440			
	Lisansüstü	25	16.60	2.25						
<b>Değerlendirme</b>	Önlisans	15	11.86	2.79	G. arası	86.326		28.775	5.722	.001*
	E.Enstitüsü	24	9.70	2.44	G. içi	2197.511		5.029		
	Lisans	377	11.61	2.22	Toplam	2283.837				
	Lisansüstü	25	11.84	1.90						
<b>Sorgulama</b>	Önlisans	15	18.00	1.60	G. arası	78.108		26.036	4.141	.007*
	E.Enstitüsü	24	15.54	3.69	G. içi	2747.761		6.288		
	Lisans	377	16.74	2.45	Toplam	2825.868				
	Lisansüstü	25	17.64	2.34						
<b>Fırsat verme</b>	Önlisans	15	17.60	1.29	G. arası	54.738		18.246	3.539	.015*
	E.Enstitüsü	24	15.70	2.61	G. içi	2252.936		5.155		
	Lisans	377	16.66	2.29	Toplam	2307.673				
	Lisansüstü	25	17.56	1.95						
<b>Hayal kırıklığı</b>	Önlisans	15	24.20	1.20	G. arası	196.886		65.629	7.617	.000*
	E.Enstitüsü	24	20.12	3.05	G. içi	3765.296		8.616		
	Lisans	377	21.38	3.01	Toplam	3962.181				
	Lisansüstü	25	22.72	2.09						

\* p<.05

Mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki farklar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Tablo 5.16 ' da sunulmuş ve analiz sonucunda esneklik boyutunda anlamlı fark bulunamamıştır (p>.005). Bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, değerlendirme, sorgulama, fırsat

verme ve hayal kırıklığı boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ( $p<.05$ ).

Bu boyutlar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 5.17’de sunulmuştur.

**5.17. Mezuniyet Değişkenine Göre YDÖİÖ Puanları Arasındaki Farklar İçin Tukey Testi ve LSD Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	N	X	MEZUNİYET	ÖNLİSANS	E.ENSTİTÜSÜ	LİSANS	LİSANSÜSTÜ
<b>Bağımsızlık</b>	15	9.00	Önlisans		*		
	24	7.41	Eğitim Enstitüsü			*	
	377	8.39	Lisans				
	25	8.32	Lisansüstü				
<b>Bütünleştirme</b>	15	17.66	Önlisans		*		
	24	15.25	Eğitim Enstitüsü			*	*
	377	16.67	Lisans				
	25	16.97	Lisansüstü				
<b>Güdüleme</b>	15	13.60	Önlisans		*		
	24	12.04	Eğitim Enstitüsü			*	*
	377	13.01	Lisans				
	25	13.48	Lisansüstü				
<b>Yargılama</b>	15	15.26	Önlisans				
	24	13.95	Eğitim Enstitüsü			*	
	377	15.51	Lisans				
	25	15.44	Lisansüstü				
<b>Değerlendirme</b>	15	11.86	Önlisans		*		
	24	9.70	Eğitim Enstitüsü			*	*
	377	11.61	Lisans				
	25	11.84	Lisansüstü				
<b>Sorgulama</b>	15	18.00	Önlisans		*		
	24	15.54	Eğitim Enstitüsü				*
	377	16.74	Lisans				
	25	17.64	Lisansüstü				
<b>Fırsat verme</b>	15	17.60	Önlisans				
	24	15.70	Eğitim Enstitüsü				*
	377	16.66	Lisans				
	25	17.56	Lisansüstü				
<b>Hayal kırıklığı</b>	15	24.20	Önlisans		*	*	
	24	20.12	Eğitim Enstitüsü				*
	377	21.38	Lisans				
	25	22.72	Lisansüstü				

Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucunda, bağımsızlık boyutunda farkın, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile ön lisans mezunu ve lisans mezunu mezunları arasında olduğu görülmektedir. Bağımsızlık boyutunda ön lisans, lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması, eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha fazla olması sebebiyle, eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha fazla öğrencilere özgür öğrenme ortamı sundukları yorumu yapılabilir.

Bütünleştirme boyutunda farkın, eğitim enstitüsü ile ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Bütünleştirme boyutunda ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler, eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha fazla işbirlikçi öğrenme ortamı sundukları söylenebilir.

Güdüleme boyutunda farkın, eğitim enstitüsü ile ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Güdüleme boyutunda ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler, eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha fazla öğrencilerini motive ettikleri yorumu yapılabilir.

Yargılama boyutunda farkın, eğitim enstitüsü ile lisans mezun öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Yargılama boyutunda lisans mezunu öğretmenler, eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha fazla öğrencilerinin fikirlerini onlar bütünüyle çalışıp açıkça belirleyene kadar yargılamayan özellikte oldukları yorumu yapılabilir.

Değerlendirme boyutunda farkın, eğitim enstitüsü ile ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Değerlendirme boyutunda ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler, eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha fazla öğrencilerin kendilerini değerlendirmesini teşvik ettikleri söylenebilir.

Sorgulama boyutunda farkın eğitim enstitüsü ile ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Sorgulama boyutunda ön lisans, lisansüstü mezunu öğretmenler, eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha fazla öğrenci önerilerini ve sorunlarını ele aldıkları söylenebilir.

Fırsat verme boyutunda farkın, eğitim enstitüsü ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Fırsat verme boyutunda lisansüstü mezunu öğretmenler, eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha fazla öğrencilerin öğrenme ortamını zenginleştirme ortamı sundukları yorumu yapılabilir.

Hayal kırıklığı boyutunda farkın, ön lisans ile eğitim enstitüsü ve lisans mezunu ve eğitim enstitüsü ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Hayal kırıklığı boyutunda ön lisans mezunu öğretmenler eğitim enstitüsü ve lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla öğrencinin hayal kırıklığı ve başarısızlıkları ile ilgilendikleri ve onları yeni şeyler için cesaretlendirdikleri söylenebilir.

Ön lisans mezunu öğretmenler, eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha fazla yaratıcılığı desteklemektedir. Eğitim enstitüsü mezunlarının yaşları daha fazla olduğundan kaynaklı olabilir. Bu bulgu dışında eğitim durumu artıkça öğretmenlerin yaratıcılığı daha fazla desteklediği yorumu yapılabilir.

#### **5.4. ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI DİSİPLİN STİLLERİ İLE YARATICILIĞI DESTEKLEME DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Araştırmanın bu bölümünde ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin disiplin stilleri ölçeğinden aldıkları puanlar ile yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişki için Pearson Momenteler Çarpımı Korelasyonu Tekniği uygulanmış ve Tablo 5.18' de sunulmuştur.

**Tablo 5.18.** Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri ile Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Korelasyon Analizi

Alt Boyutlar	Destekleyici	Boş Verici	Uzlaşmacı	Zorlayıcı	Görüşmeci	Bağımsızlık	Bütünleştirme	Güdüleme	Yargılama	Esneklik	Değerlendirme	Sorgulama	Fırsat Verme	Hayal Kırıklığı
Disiplin Stilleri	Destekleyici	.458**	.526**	.150**	.565**	.388**	.392**	.392**	.236**	.390**	.329**	.360**	.392**	.405**
	Boş Verici		.378**	.175**	.325**	.241**	.206**	.176**	.151**	.182**	.184**	.180**	.167**	.123**
	Uzlaşmacı			.162**	.573**	.338**	.360**	.306**	.250**	.373**	.359**	.300**	.290**	.306**
	Zorlayıcı				.374**	.013	-.007	.100*	.053	-.011	.018	-.031	.028	-.004
	Görüşmeci					.401**	.376**	.400**	.256**	.343**	.301**	.330**	.288**	.343**
	Bağımsızlık						.656**	.451**	.475**	.504**	.418**	.538**	.476**	.514**
	Bütünleştirme							.565**	.555**	.544**	.534**	.567**	.531**	.559**
	Güdüleme								.403**	.492**	.422**	.491**	.432**	.469**
	Yargılama									.605**	.520**	.498**	.452**	.398**
	Esneklik										.592**	.620**	.572**	.553**
Yaratıcılık	Değerlendirme											.551**	.545**	.455**
	Sorgulama												.682**	.676**
	Fırsat Verme													.643**
	Hayal kırıklığı													

\*\* p<.01; \* p<.05

Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinden destekleyici, görüşmeci, uzlaşmacı ve boş verici boyutları ile yaratıcılığın bütün alt boyutları (bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme, hayal kırıklığı) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Her boyutu tek tek ele aldığımızda, destekleyici boyut ile boş verici (  $r = .45$ ;  $p < .01$ ), uzlaşmacı (  $r = .52$ ;  $p < .01$ ), zorlayıcı (  $r = .15$ ;  $p < .01$ ), görüşmeci (  $r = .56$ ;  $p < .01$ ), bağımsızlık (  $r = .38$ ;  $p < .01$ ), bütünleştirme (  $r = .39$ ;  $p < .01$ ), güdüleme (  $r = .39$ ;  $p < .01$ ), yargılama (  $r = .23$ ;  $p < .01$ ) esneklik (  $r = .39$ ;  $p < .01$ ), değerlendirme (  $r = .32$ ;  $p < .01$ ), sorgulama (  $r = .36$ ;  $p < .01$ ), fırsat verme (  $r = .39$ ;  $p < .01$ ), hayal kırıklığı (  $r = .40$ ;  $p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Boş verici boyut ile uzlaşmacı (  $r = .37$ ;  $p < .01$ ), zorlayıcı (  $r = .17$ ;  $p < .01$ ), görüşmeci (  $r = .32$ ;  $p < .01$ ), bağımsızlık (  $r = .24$ ;  $p < .01$ ), bütünleştirme (  $r = .20$ ;  $p < .01$ ), güdüleme (  $r = .17$ ;  $p < .01$ ), yargılama (  $r = .15$ ;  $p < .01$ ), esneklik (  $r = .18$ ;  $p < .01$ ), değerlendirme (  $r = .18$ ;  $p < .01$ ), sorgulama (  $r = .18$ ;  $p < .01$ ), fırsat verme (  $r = .16$ ;  $p < .01$ ), hayal kırıklığı (  $r = .12$ ;  $p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Uzlaşmacı boyut ile zorlayıcı (  $r = .16$ ;  $p < .01$ ), görüşmeci (  $r = .57$ ;  $p < .01$ ), bağımsızlık (  $r = .33$ ;  $p < .01$ ), bütünleştirme (  $r = .36$ ;  $p < .01$ ), güdüleme (  $r = .30$ ;  $p < .01$ ), yargılama (  $r = .25$ ;  $p < .01$ ), esneklik (  $r = .37$ ;  $p < .01$ ), değerlendirme (  $r = .35$ ;  $p < .01$ ), sorgulama (  $r = .30$ ;  $p < .01$ ), fırsat verme (  $r = .29$ ;  $p < .01$ ), hayal kırıklığı (  $r = .30$ ;  $p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Zorlayıcı boyutu ile görüşmeci (  $r = .37$ ;  $p < .01$ ), güdüleme (  $r = .10$ ;  $p < .05$ ) boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Zorlayıcı boyut ile yaratıcılığın diğer alt boyutlar arasında ilişki, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Görüşmeci boyutu ile bağımsızlık (  $r = .40$ ;  $p < .01$ ), bütünleştirme (  $r = .37$ ;  $p < .01$ ), güdüleme (  $r = .40$ ;  $p < .01$ ), yargılama (  $r = .25$ ;  $p < .01$ ), esneklik (  $r = .34$ ;  $p < .01$ ), değerlendirme (  $r = .30$ ;  $p < .01$ ), sorgulama (  $r = .33$ ;  $p < .01$ ), fırsat verme (  $r = .28$ ;  $p < .01$ )

$p < .01$ ), hayal kırıklığı (  $r = .34$ ;  $p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Bağımsızlık boyutu ile bütünleştirme (  $r = .65$ ;  $p < .01$ ),güdüleme (  $r = .45$  ;  $p < .01$ ), yargılama(  $r = .47$  ;  $p < .01$ ), esneklik (  $r = .50$  ;  $p < .01$ ), değerlendirme (  $r = .41$  ;  $p < .01$ ), sorgulama (  $r = .53$  ;  $p < .01$ ), fırsat verme (  $r = .47$  ;  $p < .01$ ), hayal kırıklığı (  $r = .51$  ;  $p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Bütünleştirme boyutu ile güdüleme (  $r = .56$ ;  $p < .01$ ), yargılama(  $r = .55$  ;  $p < .01$ ), esneklik (  $r = .54$  ;  $p < .01$ ), değerlendirme (  $r = .53$  ;  $p < .01$ ), sorgulama (  $r = .56$  ;  $p < .01$ ), fırsat verme (  $r = .53$  ;  $p < .01$ ), hayal kırıklığı (  $r = .55$  ;  $p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Güdüleme boyutu ile yargılama(  $r = .40$  ;  $p < .01$ ), esneklik (  $r = .49$  ;  $p < .01$ ), değerlendirme (  $r = .42$  ;  $p < .01$ ), sorgulama (  $r = .49$  ;  $p < .01$ ), fırsat verme (  $r = .43$  ;  $p < .01$ ), hayal kırıklığı (  $r = .46$  ;  $p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Yargılama boyutu ile esneklik (  $r = .60$ ;  $p < .01$ ), değerlendirme (  $r = .52$ ;  $p < .01$ ), sorgulama (  $r = .49$ ;  $p < .01$ ), fırsat verme (  $r = .45$ ;  $p < .01$ ), hayal kırıklığı (  $r = .39$ ;  $p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Esneklik boyutu ile değerlendirme (  $r = .59$  ;  $p < .01$ ), sorgulama (  $r = .62$  ;  $p < .01$ ), fırsat verme (  $r = .57$  ;  $p < .01$ ), hayal kırıklığı (  $r = .55$  ;  $p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Değerlendirme boyutu ile sorgulama (  $r = .55$  ;  $p < .01$ ), fırsat verme (  $r = .54$  ;  $p < .01$ ), hayal kırıklığı (  $r = .45$  ;  $p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Sorgulama boyutu ile fırsat verme (  $r = .68$  ;  $p < .01$ ), hayal kırıklığı (  $r = .67$  ;  $p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır. Fırsat verme boyut ile hayal kırıklığı (  $r = .64$  ;  $p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri alt boyutlarından destekleyici, görüşmeci, uzlaşmacı, boş verici özellikleri arttıkça, bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı özellikleri arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinden, zorlayıcı boyut dışındaki boyutlar yaratıcılığı destekleme özelliklerini arttırmaktadır. Buradan, sınıfta disiplini sağlarken öğrenci merkezli, yakın ilişkiler kuran ve disiplin problemlerinde öğrenci ile iletişim halinde olan öğretmenler, öğrencilerindeki yaratıcılık özelliklerini daha fazla destekledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri alt boyutlarında zorlayıcı boyut ile yaratıcılığın güdüleme boyutu dışındaki hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Buna göre; öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilere daha otoriter davranma, onlara daha az fırsat verme ve daha az hata yapma gibi katı, sert disiplin stili uygularsa, bu çocukta kendini ifade edebilme, soru sormaktan kaçınma, korkma ve özgüven gibi konularda çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Baskılanmış ortamlarda yaratıcılığın gelişmesi söz konusu değildir. Sungur ( 1997) yaratıcılığın önündeki engelleri tek tek açıklamış ve açıklamış olduğu maddeler yukarıdaki yorumlarla tutarlılık göstermektedir.

Özetle öğretmenler çocukları hayata hazırlarken ve onların donanımlarını artırırken, sınıfta otoriter, daha az esnek davranma, kendini ifade etme özgürlüğünü vermeme gibi davranışlar, onların yaratıcılıklarının gelişmesinde bir engel olduğu söylenebilir. Zorlayıcı disiplin stillini benimseyen öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklememektedir. Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığı desteklemek için daha çok destekleyici, görüşmeci disiplin stillerini benimsemeleri ve zorlayıcı disiplin stilini benimsememeleri gerektiği öne sürülebilir.



## 5.5. ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI DİSİPLİN STİLLERİNİN, YARATICILIĞI DESTEKLEYEN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINI YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin, yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarını yordayıp yordamadığını test etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmış, sonuçlar tablo 5.19’ da sunulmuştur.

**Tablo 5.19.** Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri Toplam Puanlarının, Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları Toplam Puanlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	β	T	P	R
Sabit	1.800	.108	-	16.669	.000	-
Disiplin Stilleri	.266	.026	.438	10.222	.000	.438

R=.438 ; R<sup>2</sup>= .192  
F<sub>(1, 439)</sub>= 104.499; p=.000

Yapılan basit doğrusal regresyon analizi incelendiğinde, öğretmenlerin sahip olduğu disiplin stillerinin, onların yaratıcılığı destekleme davranışlarını anlamlı ve pozitif yönde yordamakta olduğu görülmektedir ( $\beta=.438$ ,  $p<.01$ ). Yaratıcılığı desteklemeye ilişkin toplam varyansın % 19’unun öğretmenlerin disiplin stilleri ile açıklanmaktadır ( $R^2 =.192$ ,  $p<.01$ ). Disiplin stillerinin, yaratıcılığı yordayan bir değişken olduğu söylenebilir. Öğretmen sınıfta disiplin stillerini ne kadar kullanırsa, yaratıcılığı destekleme davranışının o kadar etkili olacağı sonucuna ulaşılabilir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇLAR ve ÖNERİLER

#### 6.1. SONUÇLAR

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar, bulgular ve tartışma bölümünde ele alınan sıra ile sunulmuştur.

##### 6.1.1. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stillerinin Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar

1. İlk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin, disiplin stillerinden en çok destekleyici disiplin stilini benimsedikleri saptanmıştır. Zorlayıcı disiplin stili en son sırada yer almıştır.
2. İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri alt boyutlarının hepsinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bütün alt boyutlarda kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla destekleyici, boş verici, uzlaşmacı, zorlayıcı ve görüşmeci özellikler taşımaktadır.
3. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının branş değişkenine göre yapılan analiz sonucunda, boş verici ve görüşmeci alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Boş verici alt boyutun hangi branş üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu anlamak için ortalama puanlarına bakıldığında anlamlı farklılığı, branş öğretmenlerinin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Görüşmeci alt

boyutunda ise anlamlı farkı oluşturan branş, ortalama puanlarına bakıldığında sınıf öğretmenliği branşında farklılaştığını söyleyebiliriz.

4. Yaş değişkenine göre yapılan analiz sonucunda, destekleyici alt boyutunda gruplar arası farkın, yaş grubu 25 ve altı ile 51 ve üstü, 26- 30 ile 31-40 ,41-50 ve 51 ve üstü arasında olduğu görülmektedir. Boş verici alt boyutunda gruplar arası farkın, yaş grubu 25 ve altı ile 31-40, 41-50, 51 ve üstü arasında olduğu görülmektedir. Yine 26- 30 ile 41-50, 51 ve üstü, 51 ve üstü ile 31-40, 41-50 yaşlar arasında da gruplar arası farkın olduğu görülmektedir. Uzlaşmacı alt boyutunda gruplar arası fark, 51 ve üstü ile 25 ve altı, 26-30, 31-40 ve 40-50 yaşları arasındadır. Zorlayıcı boyutunda gruplar arası farkın, 25 ve altı ile 41- 50, 51 ve üstü yaş grupları arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan analiz sonucunda, bütün boyutlarda anlamlı fark vardır.
  - a. Destekleyici boyutunda farkın, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerle 11-15 yıl ve 21 yıldan fazla olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleki kıdemi 6-10 yıl arası öğretmenlerle, mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 20 yıldan fazla olan öğretmenler arasında olduğu da görülmüştür. Destekleyici boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre destekleme düzeylerini yüksek olduğu görülmüştür.
  - b. Boş verici boyutunda ise fark, mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 11-15 ve 21 yıldan fazla olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca mesleki kıdemi 6-10 yıl ile 11-15 yıl ve 21 yıldan fazla olan öğretmenler arasında olduğu ve mesleki kıdemi 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

- c. Uzlaşmacı boyutunda farkın, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası olan öğretmenlerle mesleki kıdemi 21 ve üstü olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür..
  - d. Zorlayıcı boyutunda farkın, mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl,11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerle mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.
  - e. Görüşmeci boyutunda farkın, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerle mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Görüşmeci boyutunda mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olanlara göre daha az görüşmeci özellikte olduğu görülmüştür.
6. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre yapılan analiz sonucunda, tüm boyutlarda anlamlı fark elde edilmiştir.
- a. Destekleyici alt boyutunda eğitim durumu eğitim enstitüsü mezunları ile ön lisans, lisans ve lisansüstü arasında olduğu görülmektedir.
  - b. Boş verici alt boyutunda, eğitim durumu lisans olan öğretmenler ile ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir.
  - c. Uzlaşmacı alt boyutunda, anlamlı farkın, ön lisans ile lisans ve lisansüstü; eğitim enstitüsü ile lisans ve lisansüstü mezunları arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
  - d. Zorlayıcı alt boyutunda anlamlı farkın, lisans mezunları ile ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunları arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- e. Görüşmeci alt boyutunda anlamlı farkın, eğitim enstitüsü mezunları ile lisans ve lisansüstü mezunları arasında olduğu görülmektedir.

### **6.1.2.İlk ve Ortaokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar**

1. İlk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri bakımından, hayal kırıklığı alt boyutu en yüksek ortalamaya sahiptir.
2. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışları açısından cinsiyet değişkenine göre farklılığı belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda, bütün boyutlarda anlamlı fark bulunmuştur. Söz konusu farklılık kadınların lehine gerçekleşmiştir. Yani kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha fazla yaratıcılığı destekleyen özellikler taşımaktadır.
3. Branş değişkenine göre bütün alt boyutlarda anlamlı farklılık elde edilmiştir. Söz konusu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir.
4. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışları açısından yaş değişkenine göre farklılığı belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda,
  - a. Yargılama boyutuna uygulanan Tukey testinde farkın, yaşı 25 ve altı ile 26-30, 31-40, 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.
  - b. Değerlendirme boyutuna uygulanan Tukey testinde farkın, 51 ve üstü yaş grubu ile 26-30, 31-40 ve 41-50 yaş grupları arasında olduğu görülmektedir.

- c. Fırsat verme boyutuna uygulanan LSD testinde farkın, 25 ve altı ile 31-40 yaş ve 51 ve üstü yaş grubunda olduğu ve 31-40 ile 41-50 yaş grubunda olduğu görülmüştür.
5. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışları açısından kıdem değişkenine göre farklılığı belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
6. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme davranışları açısından mezuniyet değişkenine göre farklılığı belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda,
- a. Bağımsızlık boyutunda farkın, ön lisans ile eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler arasında olduğu ve lisans ile eğitim enstitüsü mezunları arasında olduğu görülmektedir.
- b. Bütünleştirme boyutunda farkın, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.
- c. Güdüleme boyutunda farkın, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.
- d. Yargılama boyutunda farkın, eğitim enstitüsü ile lisans mezun öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.
- e. Değerlendirme boyutunda farkın, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

- f. Sorgulama boyutunda farkın, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.
- g. Fırsat verme boyutunda farkın, eğitim enstitüsü ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.
- h. Hayal kırıklığı boyutunda farkın, ön lisans ile eğitim enstitüsü ve lisans mezunu; eğitim enstitüsü ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

### **6.1.3. Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri İle Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Karşılaştırılması**

Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinden destekleyici, görüşmeci, uzlaşmacı ve boş verici boyutları ile bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme, hayal kırıklığı boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinden zorlayıcı boyut ile bağımsızlık, bütünleştirme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme, hayal kırıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

### **6.1.4. Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stillerinin, Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar**

Disiplin stillerinin, yaratıcılığı destekleme davranışını yordamasına ilişkin yapılan basit doğrusal regresyon analizi incelendiğinde, öğretmenlerin disiplin stillerinin, onların yaratıcılığı destekleme davranışlarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre disiplin stilleri, yaratıcılığı destekleme davranışlarının önemli bir belirleyicisidir, disiplin stilleri ne kadar gerçekleşirse, yaratıcılığı destekleme davranışının o kadar etkili olacağı sonucuna ulaşılabilir.

## 6.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlara göre çeşitli önerilerde bulunulmuştur:

- İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin disiplin stilleri alt boyutundan en çok destekleyici boyutu benimsedikleri sonucu bulunmuştur. Öğretmenler, disiplin kurallarını belirlerken öğrenci ihtiyaçlarını gereksinim ve düşüncelerini desteklemektedir. Öğrenci merkezli eğitimi benimseyen bir öğretmen, öğrencilerdeki yaratıcılık özelliklerini arttırmakta olduğu düşünüldüğünde buna göre öğretmenlerin yaratıcılığı desteklemeleri için, disiplin stillerinden destekleyici, görüşmeci ve uzlaşmacı özellikleri benimsemeleri gerekmektedir. Zorlayıcı disiplin stili, öğrencilerin yaratıcılığına olumsuz etki etmesinden ötürü öğretmenler tarafından kullanılması önerilmemektedir.
- Değişen ve gelişen dünyada, geleneksel öğretmen özelliklerin öneminin azaldığına ve yenilikçi, yaratıcı, girişimci, kendini ifade edebilen, çaba harcayan, donanımlı bireyler yetiştirmeleri gerektiğine inanılan bir eğitim sistemi benimsenmektedir. Bu doğrultuda katı disiplin uygulayan öğretmenler yerine öğrenci merkezli, keşfetme, yaratıcılığı ortaya çıkartma ve bilgiyi inşa etmenin önem taşıdığı disiplin yöntemleri uygulanmalıdır. Öğretmenlik mesleği, yaratıcılığı kullanmayı, öğrencinin bu özelliğini açığa çıkarıp geliştirmeyi gerektirmektedir.
- Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerini arttırmak ve eksikliklerini gidermek için etkin ve verimli hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Öğretmen yetiştirmekle görevli yüksek öğretim kurumlarında yaratıcılığı destekler nitelikte dersler ve konular yer almalıdır.



- Okullarda öğretim etkinlikleri dışında öğrencilerin ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını geliştirici çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklere yer vermelidir.
- Bu araştırma ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında yapılmıştır. Karşılaştırma imkânı tanınması açısından farklı kurumlarda da araştırma yapılabilir.
- Araştırma Kayseri ili Melikgazi ilçesi ile sınırlı tutulmuştur. Daha geniş alanı kapsayan bir araştırma yapılabilir.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket çalışmasının yanında diğer veri toplama yöntemlerinden de (mülakat, görüşme formu gibi) yararlanılarak veri çeşitliliği sonucu yeni bilgi ve bulgulara ulaşılabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleme boyutları arasındaki ilişki sınırlanmıştır. Sınıf yönetiminin farklı boyutları ile de yaratıcılık ilişkisi sınırlanabilir.
- Öğrencilerin de araştırmaya dahil edilmesi ile daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
- Bu araştırma resmi eğitim kurumları dışında özel eğitim kurumlarında da yapılabilir. Böylece resmi eğitim kurumları ile özel eğitim kurumları arasında karşılaştırma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 222s.

Ada, Ş. (2003). *Sınıf İçi Olası Sorunlara Karşı Alınabilecek Önlemler, Sınıf Yönetimi*. Zeki Kaya (Editör). Ankara: Pegem A Yayınları.

Akın, H. (2001). *Yönetici Örgüt Kültürünü Oluşturan Yönetici Tutumları Kamu ve Özel Sektör Karşılaştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.ss.18-21.

Akyıldız, H. (1994), *Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar*. İzmir: Neşe Ofset.

Altın, B. (2010). *İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarıyla Yaratıcılıkları İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. ss.16- 39.

Amabile, T.M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., Herron, M. (1996). Assessing The Work Environment For Creativity, *Academey of Management Journal* 39(5), 1169-1184.

Andreason, N. C. (2009). *Yaratıcı Beyin*, (Çev. K.Güney), Ankara: Arkadaş Yayınevi, 247s.

- Arık, A. (1990). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ataman, A. (2005). *Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler*. L. Küçükahmet (Editör), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. (s.185–204). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, B.(2001). “İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplinin Sağlanması”, (*Doktora Tezi*). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. (2011). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Artut, K. (2001). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Aydın, B.(2001). “İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplinin Sağlanması”, (*Doktora Tezi*). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin Kendi Sınıf Disiplin Sistemlerini Oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 19–32.
- Bacanlı, H. (1998), *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: MEB.
- Başaran, İ. Ethem. *Eğitim Yönetimi*, 5. Basım, Ankara: Yargıcı Matbaası, 1996.

- Bender, M. (2006). *Resim-iş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bentley, T. (1999). *Yaratıcılık*, (Çev. O. Yıldırım), Hayat Yayınları, İstanbul, 231s.
- Binbaşoğlu, C. (1988). *Genel Öğretim Bilgisi: İlk ve Orta Dereceli Okul Öğretmenleri İçin Öğretimde İlke, Yöntem ve Teknikler*, 5. basım, Ankara, Binbaşoğlu Yayınevi.
- Boyraz, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Aday Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunları*, (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2010) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Brophy, F.(1988). Educating Teachers About Managing Classroom and Students. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 4, Nr. 1, s. 1-18.
- Civelek, K., 2001, *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları yöntemler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Celep, C. (2004), *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, s. 237-362.

Cengizhan, S. (1997), *Üniversite Öğretim Elemanlarının Yaratıcılık Kapasitesinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cüceloğlu, D. (1987), *İnsan İnsana*. Ankara: Altın Kitaplar Yayınevi

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranış*. 2. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çavuş, M. (2006). *İşletmelerde Personel Güçlendirme Uygulamalarının Örgütsel Yaratıcılık ve Yenilikçiliğe Etkileri Üzerine İmalat Sanayiinde Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. ss. 80-99.

Çavuşoğlu, D. (2007). *Küresel Rekabet Ortamında Örgütlerde Yaratıcılık Kültürü ve Yaratıcılık Yönetimine İlişkin Tutumların Değerlendirilmesi (Okullarda Araştırma)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. ss.41-75.

Çağatay-Aral, N. (1990). *Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Dokuz Yaş Grubu Kız ve Erkek Çocukların Yaratıcılıklarını Etkileyen Bazı Faktörler Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetingöz, D. (2002). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelik, K. (2006). *Etkili Sınıf Yönetimi*, Hüseyin Kıran (Editör), Ankara, Anı Yayıncılık, s. 241- 259.

Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelikleli, Ö., ve İnandı, Y. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinde Disiplin Anlayışı ve Kişilerarası İlişkiye Yönelik Yetkinlik İnancının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. Cilt: 2, Sayı: 2.

Çiftçi, N. (2001). *Almanya ve Türkiye'deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çiftçi, M. (2008). *Disiplin Cezası Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri Bilişsel Çarpıtmaları ve Empatik Becerilerinin Karşılaştırılması*. Erzurum Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Çiftçi, Y. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çoban, S. (1999). *Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Darıca, N. (2003). *Yaratıcı Etkinlikler*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 181s.
- Dikici, A. (2003). *Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dikici, A. (2013). Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 307-324.
- Dikici, A. (2014). Relationships between Thinking Styles and Behaviors Fostering Creativity: An Exploratory Study for the Mediating Role of Certain Demographic Traits. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 179-201.
- Dinçer, D. (1993). *Anaokuluna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocukların Anne-Baba Tutumları ile Yaratıcı Düşünceleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eggleton, T. (2001). *Discipline in the Schools*. Educational Resources Information Center (ERIC) .
- Eripek, S. (1982). *Kuramsal Açından Çocuklardaki Problem Davranışlarının Nedenleri ve Bir Sınıflandırma*. Ankara Üniversitesi, EBFD, C. 2, S. 15.
- Ertuğrul, H. (2004), *Öğretmenin Başarı Kılavuzu*, İstanbul: Nesil Yayıncılık, 18. Baskı.

Erdoğdu, M. Y. (2005). *Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Uyarlanması ve Yaratıcılık ile Algılanan Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. ss. 25-26.

Erdem, A. R.,(2005). *Etkili ve Verimli Nitelikli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğdu, M. (2006). Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. www.esosder.com ISSN:1304-0278, 5(2), 95-106 (11.08.2012).

Erdoğan, İ. (2001), *Sınıf Yönetimi: Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ercan, A. R. (2000). *Çocuklar Nasıl Öğrenir*, Ankara: Galeri Kültür Yayınevi, 111s.

Erzurum, H. ve Kır, İ. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Disiplin Türleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 8, Sayı: 16, s. 271-285.

Fındıkçı, İ. (1991). *Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları. Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar Sempozyumu Bildiri Metinleri*. İstanbul: Kültür Yayınları.

Gordon, T. (1997), *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (çev. E. Aksoy, Ed., B. Özkan), İstanbul: Sistem Yayıncılık.



Gümüşsuyu, . (2004). *Örgütsel Yaratıcılık Kültürü Bir İktisadi Devlet Teşekkülünde Örnek Olay alışması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.ss.15-23.

Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (çev. S. Karakale) (7. Baskı). İstanbul: Profil Yayıncılık.

Göksel, A.(2003), *Personel Güçlendirme, Çağdaş İşletme Teknikleri*. Birol Bumin (Editör), Ankara: Gazi Kitabevi.

Gönen, M., Şahin, S., Yükselen, A. İ. ve Tanju, E. (2006). *Çocuklar İçin Yaratıcı Etkinlikler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık ,224s.

Gözütok, D. (1992), “Disiplin Sağlamada Öğretmen Davranışları”, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c. 25, S. 2.

Gündoğdu, H. (2007). *İlköğretim Okullarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinini Sağlamada Kullandıkları Yöntemlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Gümüş, A.(2013), *Yetişkinlerin Din Eğitime Bakışları ve Din Eğitimi İhtiyaçları. İlke Araştırma Raporları 4*, İstanbul: İlke Yayınları.

Gürol, M. ve Dikici, A. (2003). Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1). 193-214s.

Halis, İ. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Ceren Ofset.

İlgar, L., (2000), *Eğitim, Okul, Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Bete Basın Yayım.

İraz, R. (2005). *Yaratıcılık ve Yenilik Bağlamında Girişimcilik ve Kobi'ler*. Konya: Çizgi Yayınevi.

Kaptan, S. (1973). *Bilimsel Araştırma Teknikleri: Tez Hazırlama Yolları*. Ankara: Rehber Yayınevi.

Karakoç, A.R. (2009). *İlköğretim Okullarında Çalışan Eğitim Yöneticilerinin Yaratıcılık Becerileri İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. ss. 20-28.

Kandır, A. (1997). *Ankara Sokaklarında Çalışan ve Çalışmayan 12-14 Yaş Grubundaki Erkek Çocuklarında Yaratıcı Düşüncenin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve Özgüven*. Evrim Yayınları, İstanbul, 301s.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, G. (2004). *Katılımcı Yönetim Modelinin Organizasyonlarda Yaratıcılığın Geliştirilmesindeki Rolü Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi. ss.3- 42.

Kılbaş Köktaş, Ş. (2006) , *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Adana: Nobel Yayınevi.

Kurnaz, A. (2011), *İlköğretim Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ve Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi.

Küçükahmet, L. (2007). *Sınıf Yönetimi*, 9.Baskı, İstanbul: Nobel Yayınları.

Lewisa R, Katz Y J, Romib S, Quic X. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*. 21(1), 729–741.

Lewisa R, Katz Y J, Romib S, Quic X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*. 24(1) 715–724.

Mercan, M. (2001). *Ortaöğretim Okullarındaki Disiplin Cezaları Uygulamalarının Sonuçları ile İlgili Görüşlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s. 23 25.

Nelson, J., Lott, L., Glenn, S. (2003). *Sınıfta Pozitif Disiplin*, (çev. M. Koyuncu), İstanbul: Hayat Matbaası.

Öncü, T. (1989), *Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları*

*Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, S. K. (2007). *Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. ss.9-30.

Öztürk, Ş. (2004). Creative Thinking In Education. Eğitimde Yaratıcı Düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18.

Pala, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri. *Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 173-176.

Petterle, J. (1997). "Reclaim the Classroom!" *Thrust for Educational Leadership*, Vol.27, Issue 1, p28, 49.

Nelson-Jones, R. (1982). *Danışma Psikolojisi Kuramları*, Füsun Akkoyun (Editör), F. (çev. Akkoyun ve Diğer.), Cassell Educational Limited, s. 62.

Rıza, E. T. (1999). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*. İzmir: Anadolu Matbaası, ss.2-10.

Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.

- Sağnak, M. (2007). *İlköğretim Okullarında ve Liselerde Görevli Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stillerinin Karşılaştırılması*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Tokat: Pegem A Yayıncılık, 497.
- Sağnak, M. (2008). Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 17–22.
- San, İ. (1993). *Sanatta Yaratıcılık Oyun, Drama*. Yaratıcılık ve Eğitim Sempozyumu, Ankara: TED yayıncılık, No:17.
- San, İ. (2008). *Sanat Eğitimi Kuramları* (2. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- San, İ. ve Güleriyüz, H. (2004). *Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Ankara: Artım Yayınları. ss. 67-105.
- Sarıtaş, M. (2003). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. L. Küçükahmet (Editör), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, s. 45-81.
- San, İ. (1985). *Sanat ve Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sarıtaş, M. (2000), *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama*, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, L. Küçükahmet (Editör), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (1996). *Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri*. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli. Ankara: Kara Harp Okulu.

Soh, K. (2000). Indexing Creativity Fostering Teacher Behavior: A Preliminary Validation Study. *Journal of Creative Behavior*, 34 (2), 118-134.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İkinci Baskı. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Süzen, D. (1987). *İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Yeteneği ile Benlik Kavramı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı , Ankara.

Şahin, E. (2010). *İlköğretim Öğretmenlerinde Yaratıcılık, Mesleki Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. ss. 29-58.

Tekin, M., Taşgın, Ö. (2008). *Ortaöğretimde Öğrenim Gören Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Yaratıcılık ve Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2 (3). 206–214s.

Temizkalp, G. (2010). *Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Tertemiz, N. (2009). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri*. Küçükahmet L. (Editör), *Sınıf yönetimi* (s.109–135). Ankara: Pegem Akademi.

Türk Dil Kurumu. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Türk Dil Kurumu, (2008). Türkçe Sözlük, [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr).

Turla, A. (2004). *Çocuk ve Yaratıcılık*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 167s.

Türkeç, A. (1986). *Orta Dereceli Okullardaki Öğrencilerde Görülen Disiplinsiz Davranışlar ve Bunlara Uygulanan Yaptırımlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tomal, D. R. (1998). *A five styles teacher discipline model*. <http://www.eric.ed.gov/> adlı web sitesinden 18.08.2015 tarihinde alınmıştır.

Tomal, D. R. (2001). *A Comparison Of Elementary And High School Teacher Discipline Styles*. *American Secondary Education*, 30(1), 38–45.

Türnüklü, A. (1999). *İlköğretimde Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlar ve Nedenleri*. *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı: 64.

Tütüncü, S. (2006). *İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İş) Eğitimi Dersi Çerçevesinde Çocuk Resminde Yaratıcılık Kavramının Algılanışına İlişkin Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uzman, E. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.ss.11-12

Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Bilim Yayınları, 309s.

Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: M.Ü.T.E.F. Matbaası.

Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa Yolculuk*. 2.Basım, İstanbul: Pagema Yayıncılık. ss.10-15.

Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pagema Yayıncılık. ss. 10- 76.

Varoğlu, D. (1993). *Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.ss.1-4.

Yanık, O. (2007). *Yaratıcılık*, İstanbul: Yazın Matbaacılık, 184s.

Yavuz (Yavuzer), H. S. (1989). *Yaratıcılık*. Boğaziçi Üniversitesi Matbaası, İstanbul, 195s.

Yılman, M. (1990). *Orta Öğretimde Öğrenci Suçluluğu ve Disiplin Kurallarının Çalışması*. İzmir: Eğitim Araştırmaları Reform Matbaa.

Yıldız, V., Özkal, N., Çetingöz, D., (2003). *Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan 7-8 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Potansiyelin Değerlendirilmesi*. Eğitim Araştırmaları, Sayı: 13. Ankara: Anı Yayıncılık.



Yıldırım, H. A. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları. ss.43.

Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin, Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. ss.10-52.

Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin, Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. ss.10-52.

Yıldız, F. Ü.(2007). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayınevi, 147s.

Zeytin, S. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

# EKLER

## ÖĞRETMEN DİSİPLİN STİLLERİ ve YARATICILIĞI DESTEKLEYEN ÖĞRETMEN ANKETLERİ

### Değerli Öğretmenlerimiz;

Bu araştırmanın amacı, ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI DİSİPLİN STİLLERİ İLE YARATICILIĞI DESTEKLEYEN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYİ belirlemektir. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar bu araştırma dışında her hangi bir amaçla kullanılmayacaktır. İsim yazmayınız. Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin önündeki parantezin içine (x) işareti koyunuz. Araştırmanın amacına ulaşması, tüm soruları ichtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Zeynep İLHAN

Niğde Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

### KİŞİSEL BİLGİLER

#### 1.Eğitim durumunuz

Öğretmen Okulu  Önlisans  Eğitim Enstitüsü  Lisans  Lisansüstü

#### 2.Mesleki kıdeminiz

1-5 yıl  6-10 yıl  11-15 yıl  16-20 yıl arası  20 yıl ve yukarısı

#### 3. Yaşınız

25 ve altı  26-30  31-40 yıl  41-50 yıl arası  51 ve üstü

#### 4.Branşınız

Sınıf öğretmeni  Branş öğretmeni

#### 5.Cinsiyetiniz

Kadın  Erkek

<b>DİSİPLİN DAVRANIŞI</b>	<b>Hemen Hemen hiç</b>	<b>Ara sıra</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Çok sık</b>
1. Öğrencileri disipline etmede iddialı değilimdir.				
2. Disiplin sorunlarına önem vermem.				
3. Öğrencilerimi kendilerini motive etmeleri için yönlendiririm.				
4. Öğrencilerim üzerinde çok fazla kontrol kurarım.				
5. İstenmeyen davranışları karşısında öğrencilerime öğütlerde bulunurum.				
6. Öğrencilerime disipline etmede kararlı değilimdir.				
7. Öğrencilerin gözünü korkutmaya çalışırım.				
8. Öğrencilerimi disipline etmekten kaçınırım.				
9. Disipline etmede öğrencilerime karşı açık olmayabilirim.				
10. Öğrencilerimle yakın ilişkiler kurarım fakat otoriterimdir.				
11. Öğrencilerime yardım ederim.				
12. Disiplin sorunlarından kaçınma eğilimi gösteririm.				
13. Öğrencilerime karşı otoriter davranırım.				
14. Öğrencilerimle işbirliği yaparım.				
15. Öğrencilerimle uzlaşma eğilimi gösteririm.				
16. Öğrencilerimi rahatlatır/desteklerim.				
17. Öğrencileri disipline etmeye ilgi göstermem.				
18. Öğrencilerimi disipline etmede iddialıyım.				
19. Öğrencileri disipline etmede tutarsızım.				
20. Öğrencilerime karşı kazan-kazan yöntemi uygularım.				
21. Disiplin sorunları çözmede başka yollar da ararım.				
22. Öğrencilerin hislerine karşı çok duyarlıyım.				
23. Disiplin görevini derhal üstlenirim.				
24. Öğrencilerimle orta yolu bulmaya çalışırım.				
25. Disiplini bir takım yaklaşımı olarak görürüm.				
26. Öğrencilerime karşı yardımsever ve kibar olmaya çalışırım.				

27.Öğrencilerimi disiplin kuruluna gönderirim.				
28.Öğrencilerime karşı takas (alış-veriş) yöntemi uygularım.				
29.Öğrencilere karşı tehditkâr olabilirim.				
30.Ortak bir sonuca ulaşmak için öğrencilerimle konuşurum.				

<b>YARATICILIĞI DESTEKLEYEN ÖĞRETMEN İNDEKSİ ÖLÇEĞİ</b>	<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Bazen</b>	<b>sık sık</b>	<b>Her zaman</b>
1. Öğrencileri kendi kendilerine öğrendikleri şeyi bana göstermeleri için cesaretlendiririm.					
2. Kendi kendilerine cevaplarını bulmaları için öğrencilerime açık uçlu sorular veririm.					
3. Sınıftaki öğrenciler fikir ve düşüncelerini paylaşma fırsatına sahiptir.					
4.Sınıftaki öğrenciler düzenli bir şekilde grup çalışması yapma fırsatına sahiptirler.					
5.Sınıftaki öğrenciler fikir ve önerileri ile derse katkı sağlamak için cesaretlendirilir.					
6.Sınıfta öğrencileri soru sormaları ve öneri yapmaları için cesaretlendiririm.					
7.Temel bilgi ve becerilerin iyi bir şekilde öğrenilmesini sınıfta öğrencilerime vurgularım.					
8.Temel bilgi ve becerilerin iyice öğrenilmesinin önemini vurgularım.					
9.Öğrencilerimin temel bilgi ve becerileri iyi öğrenmelerini onlardan beklediğimi bilirler.					
10.Öğrencilerim bir şey öne sürdüklerinde onlara daha fazlasını düşündürmek için sorular sorarım.					
11.Onlarla aynı görüşte olsam da olmasam da öğrencilerin fikirleri hakkında derhal düşüncemi söylemem.					
12.Öğrenciler fikirlerini bütünüyle araştırdıklarında ancak öğrencilerin fikirleri üzerinde yorum yaparım.					
13.Çok fazla zaman almasına rağmen öğrencilerimi farklı şeyler yapmaları için cesaretlendiririm.					
14.Sınıfta düşünmeyi cesaretlendirmek için öğrencilerimin fikirlerini irdelerim.					
15.Öğrencilerimi ilgisiz görünse bile özgürce soru sormak için cesaretlendiririm.					
16.Fikirlerin bazıları işlevsiz olsa bile farklı yönlerden düşünceleri için öğrencilerimi cesaretlendiririm.					
17.Farklı şekillerde düşünmek için zaman isteyen öğrencilerimi severim.					

18.Öğrencilerimin güçlü ve zayıf yönlerini sınıfla paylaşımları için onlara fırsatlar sağlarım.					
19.Doğru ya da yanlış olup olmadıklarını görmeleri için sınıfta öğrencilerin kendi kendilerini yargılamaları için onlara fırsat veririm.					
20.Öğrencilerime çalışmalarını sunmadan önce birbirlerine göstermelerine müsaade ederim.					
21.Öğrencilerimi ciddiye aldığımı bilmeleri için onların önerilerini dikkate alırım.					
22.Öğrencilerimin soruları olduğunda onları dikkatlice dinlerim.					
23.Öğrencilerimin pratik ya da faydalı olmayan önerilerini bile dinlerim.					
24.Öğrencilerim aptalca gibi görünebilen sorular sorduklarında onları sabırla dinlerim.					
25.Benden öğrendiklerini farklı durumlarda denemeleri için öğrencilerimi cesaretlendiririm.					
26.Öğrencilerimin öğrendiklerini farklı şekilde kullandıklarında onları takdir ederim.					
27.Öğrencilerimi sınıfta öğrendikleri şeyle farklı şeyler yapmaları için cesaretlendiririm.					
28.Benim gösterdiğim şeyden sapan ve kendi fikirlerini deneyen öğrencilerime itirazım yoktur.					
29.Hüsrana uğrayan öğrencilerim duygusal destek almak için bana gelebilir.					
30.Yeniden kendilerine güvenlerini kazanmaları amacıyla başarısız oldukları şeyin üstesinden gelmeleri için başarısız olan öğrencilerime yardım ederim.					
31.Öğrencilerimin hatalarından ders çıkarmalarına yardımcı olurum.					
32.Öğrenme sürecinin bir parçası olarak hüsrana uğrayan öğrencilerimi cesaretlendiririm.					
33. Başarısızlık deneyimi yaşayan öğrencilerimi diğer muhtemel çözüm yollarını bulmaları için cesaretlendiririm.					

## **Zeynep İLHAN**

Kayseri ilinde 1986 yılında doğdu. İlk ve orta öğrenimini Kayseri’ de tamamladıktan sonra 2005 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazandı. 2006 yılında Erciyes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümüne yatay geçiş yaptı. 2009 yılında Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programını kazandı. Yüksek lisans çalışmalarını “ öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleme davranışları arasındaki ilişki” konulu bir alan araştırması ile tamamlamıştır. Araştırmacı evli olup, halen Kayseri Melikgazi ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

### **Seminer**

Etik Değerler ( Niğde Üniversitesi)

### **Tez**

Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri İle Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

### **Katıldığı Seminer ve Kurslar**

Hızlı Okuma Teknikleri Kursu (Kayseri, 2014)

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi Kursu ( Kayseri, 2015)





T.C.  
KAYSERİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605-E.5860576  
Konu: Anket İzni

08.06.2015

NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 18/05/2015 tarih ve 980 sayılı yazınız

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep İLHAN'ın ilimize bağlı ek listede bildirilen okullara yönelik "Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri ile Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışması yapılmasında bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüz Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlüğünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlükleri tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze bilgi verilmesi kaydıyla uygun görüldüğü ile ilgili Vatandaş Mamandan alınan 05/06/2014 tarihli 5804821 sayılı onay ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi arz ederim

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU  
İl Millî Eğitim Müdürü

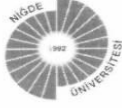
EK:  
Onay Örneği: (1 Adet)

Güvenli Elektronik İmza:  
Asli ile Aynıdır.  
9.6.2015  
Servet DOĞAN  
Memur

Gültepe Mah. Tefas Biv. No:1 Melikgazi KAYSERİ  
Elektronik Adres: www.kayseri.meb.gov.tr  
e-posta: urge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için N.TAS (Şef) 1240  
Tel: (0 352) 330 11 25(160)  
Faks: (0 352) 336 76 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. http://evrakogru.meb.gov.tr/ adresi ile 8ccca43d11-3ebc-985c-091b-kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



E-İmzalıdır

Sayı : 69972237-302.08.01-E.1091  
Konu: Araştırma İzni-Zeynep İLHAN

15/06/2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 14/05/2015 tarih ve 98862767-302.08.01-137 sayılı yazınız.  
b) Kayseri Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 08/06/2015 tarih ve 94025929-605-E.5860576 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 091811013 numaralı öğrencisi Zeynep İLHAN' ın, Doç. Dr. Mesut SAĞNAK danışmanlığında yürütmüş olduğu “**Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri İle Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” konulu tez projesi kapsamında ilgi a)’ da kayıtlı yazınız ekinde yer alan anket çalışmasını uygulamanın yapılacağı kurumlar listesindeki ilk/ortaokullarında yapmasının uygun görüldüğüne dair Kayseri Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün ilgi b)’ de kayıtlı yazısı ekte gönderilmiştir.

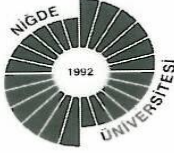
Gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa BAYRAK  
Rektör Yardımcısı

**EKLER:**  
1-İlgi b yazı ve eki (2 sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr.Mustafa BAYRAK tarafından 15.06.2015 tarihinde e-İmzalanmıştır.  
Doğrulama Kodu: <http://eimza.nigde.edu.tr/eimza/default.aspx?Code=973A0F32XC>

Niğde Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Bor Yolu Üzeri Merkez Yerleşke NİĞDE  
Telefon : (0388) 225 2707 Faks : (0388) 225 2701 e-posta:[oidb@nigde.edu.tr](mailto:oidb@nigde.edu.tr)



T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : 98862767-302.08.01-158  
KONU : Araştırma İzni

17/06/2015

Sayın Zeynep İLHAN  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı  
Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Niğde Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 15.06.2015 tarih ve 69972237-302.08.01-E.1091 sayılı yazısı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Kubilay YAZICI  
Müdür

EK: İlgili Yazı ve Eki (3 Sayfa)