

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YANAL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ
İLE BENİMSEDİKLERİ SINIF YÖNETİMİ STİLLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Feriha Ferhan AKTAŞ

İstanbul
Nisan-2024

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YANAL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE
BENİMSEDİKLERİ SINIF YÖNETİMİ STİLLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Feriha Ferhan AKTAŞ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Bilal YILDIRIM

İstanbul
Nisan-2024

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Bilal YILDIRIM.....

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Pınar ÖZKAN.....

Üye: Doç. Dr. Osman ÖZDEMİR.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Erhan İÇENER
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin Yanal Düşünme Eğilimleri İle Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Feriha Ferhan AKTAŞ

ÖN SÖZ

Tez çalışmasında desteklerini esirgemeyen ve ihtiyaç duyduğum her zaman sorularıma cevap bulduğum ve kıymetli zamanını ayıran danışman hocam **Prof. Dr. Bilal YILDIRIM** 'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Feriha Ferhan AKTAŞ
İstanbul-2024



ÖZET

**ÖĞRETMENLERİN YANAL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE
BENİMSEDİKLERİ SINIF YÖNETİMİ STİLLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Feriha Ferhan AKTAŞ

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bilal YILDIRIM

Nisan, 2024 – 88 Sayfa

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesidir. Eğitim, öğrencide istendik davranışların kazandırma sürecidir. Bu sürecin gerçekleştirilmesi için etkin bir sınıf yönetimi stili benimsenmeli ve gelişen öğrenci ihtiyaçları için yeni yöntemlerin kullanılması eğitim amacına ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin yanal düşünme eğilimlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma yöntemi olarak nicel yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Pendik ilçesinde görevli 6398 öğretmen oluşturmaktadır. Kolay örneklem yöntemi ile araştırmanın örneklemini 300 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu ve Yanal Düşünme Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Ölçeği örneklem grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistik paket programları aracılığıyla analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin sınıfı yönetimi stili tercihleri de orta düzeyde olarak belirlenmiştir. Yanal düşünme eğilimi boyutlarından “Beyaz Şapka” boyutu ile Yetkeci sınıf yönetimi stili tercihi arasında pozitif doğrusal yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yanal düşünme eğilimi boyutlarından “Kırmızı Şapka” boyutu ile Yetkeci, İlgisiz sınıf yönetimi stili tercihi arasında pozitif doğrusal yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yanal düşünme eğilimi boyutlarından “Siyah Şapka” boyutu ile Serbest Bırakıcı sınıf yönetimi stili tercihi arasında pozitif doğrusal yönlü orta

düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yanal düşünme eğilimi boyutlarından “Sarı Şapka” boyutu ile Yetkeci sınıf yönetim stili tercihi arasında pozitif doğrusal yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yanal düşünme eğilimi boyutlarından “Yeşil Şapka” boyutu ile Yetkeci sınıf yönetim stili tercihi arasında pozitif doğrusal yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yanal düşünme stili boyutlarından “Mavi Şapka” boyutu ile sınıf yönetim stilleri arasında bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Yanal düşünme, Sınıf yönetimi



ABSTRACT
BETWEEN TEACHERS' LATERAL THINKING TENDENCIES
AND THEIR CLASSROOM MANAGEMENT STYLES

Feriha Ferhan AKTAŞ

Master, Educational Administration

Thesis Advisor: Prof.Dr. Bilal YILDIRIM

April, 2024 – 88 Pages

The aim of this study is to determine the relationship between teachers' lateral thinking tendencies and classroom management style preferences. Education is the process of gaining behaviors in the student. An effective classroom management style for the realization of this process should be adopted and the use of new methods for developing student needs to have an important place in achieving the purpose of education. For this reason, the relationship between the classroom management styles adopted by teachers' lateral thought tendencies are the purpose of our research.

The relational survey model, one of the quantitative methods were determined as the research method. The population of the research consists of 6398 teachers working in the Pendik district of Istanbul. The sample of the research consists of 300 teachers using the easy sampling method. The information form developed by the researcher and the Lateral Thinking Scale and Classroom Management Scale were applied to the sample group. The data obtained was analyzed through statistical package programs.

As a result of the research; It was determined that teachers' lateral thinking tendencies were at a moderate level. Similarly, teachers' classroom management style preferences were determined as medium level. A positive linear moderate relationship was detected between the "White Hat" dimension, one of the lateral thinking tendency dimensions and the Authoritarian classroom management style preference. A positive linear moderate relationship was detected between the "Red Hat" dimension, one of the lateral thinking tendency dimensions and the Authoritarian, Disinterested classroom management style preference. A moderate positive linear relationship was detected between the "Black Hat" dimension, one of the lateral thinking tendency dimensions and the Laissez-faire classroom management style preference. A positive

linear, moderate relationship was detected between the "Yellow Hat" dimension, one of the lateral thinking tendency dimensions and the Authoritarian classroom management style preference. A positive linear, moderate relationship was determined between the "Green Hat" dimension, one of the lateral thinking tendency dimensions and the Authoritarian classroom management style preference has been made. A relationship was determined between the "Blue Hat" dimension, one of the lateral thinking style dimensions and classroom management styles.

Keywords: Teacher, Lateral thinking, Classroom management



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ 1	
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	4
1.3.Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
LİTERATÜR.....	7
2.1. Düşünme ve Düşünme Türleri	7
2.1.1. Yaratıcı Düşünme	7
2.1.2. Yakınsak ve İraksak Düşünme.....	8
2.1.3. Analogik Düşünme	8
2.1.4. Bütüncül-Analitik Düşünme	9
2.1.5. Yansıtıcı Düşünme.....	9
2.1.6. Tümevarımsal Düşünme	10

2.1.7.Eleştirel Düşünme	10
2.1.8. Yanal Düşünme.....	12
2.2.Sınıf yönetimi.....	15
2.2.1.Sınıf Yönetimi Boyutları.....	16
2.2.2.Sınıf Yönetim Yaklaşımları	20
2.2.2.1.Geleneksel yaklaşım	20
2.2.2.2.Çağdaş Yaklaşım	20
2.2.3.Sınıf yönetim modelleri	21
2.2.3.1.Tepkisel model.....	21
2.2.3.2.Önlemsel model	22
2.2.3.3.Gelişimsel model	22
2.2.3.4.Bütünsel model	23
2.2.4.Sınıf Yönetim Stilleri	23
2.2.4.1.Baskıcı sınıf yönetim stili	23
2.2.4.2.Yetkeci sınıf yönetim stili	24
2.2.4.3.Serbest sınıf yönetim stili.....	24
2.2.4.4.İlgisiz sınıf yönetim stili	25
2.3. İlgili Araştırmalar	25
2.3.1. Sınıf Yönetimi ile İlgili Araştırmalar	25
2.3.2. Yanal Düşünme ile İlgili Araştırmalar	28
YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Evren ve Örneklem	32
3.3. Veri Toplama Araçları	33
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	33
3.3.2. Yanal Düşünme Eğilimi Ölçeği	34

3.3.3. Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği	34
3.4. Verilerin Toplanması	34
3.5. Verilerin Analizi.....	34
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	36
ARAŞTIRMA BULGULARI.....	36
4.1. Araştırmanın Amaçlarına İlişkin Bulgular	36
BEŞİNCİ BÖLÜM	47
TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME	47
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	47
5.2. Öneriler	52
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler	52
5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler.....	53
KAYNAKÇA.....	54
EKLER	69
EK A- İZİNLER.....	69
EK B-Veri Toplama Araçları	73
ÖZGEÇMİŞ.....	75

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1: Demografik Bilgiler Tablosu.....	33
Tablo 3. 2: Normallik Değerleri Tablosu.....	35
Tablo 4.1: Öğretmenlerin Yanal Düşünme ve Sınıf Yönetim Stili Düzeyleri.....	36
Tablo 4.2: Cinsiyet Göre Öğretmenlerin Yanal Düşünme Eğilimlerine İlişkin t-testi Sonuçları.....	36
Tablo 4.3: Cinsiyet Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stilleri Tercihlerine İlişkin t- testi Sonuçları.....	37
Tablo 4.4: Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Yanal Düşünme Eğilimine İlişkin t- Testi Sonuçları.....	37
Tablo 4.5: Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stilleri Tercihlerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	38
Tablo 4.6: Yaş Göre Öğretmenlerin Yanal Düşünme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	38
Tablo 4.7: Yaş Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stilleri Tercihlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	38
Tablo 4.8: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yanal Düşünme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	39
Tablo 4.9: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stilleri Tercihlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	39
Tablo 4.10: Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin Yanal Düşünme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	40
Tablo 4.11: Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stilleri Tercihlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	40
Tablo 4.12: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yanal Düşünme Eğilimlerine İlişkin t- testi Sonuçları.....	42
Tablo 4.13: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stillere İlişkin t-Testi Sonuçları.....	42

Tablo 4.14: Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Yanal Düşünme Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4.15: Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stilleri Tercihlerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	44
Tablo 4.16: Öğretmenlerin Yanal Düşünme Algıları ile Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Correlation Analizi Sonuçları	44



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	: Aktaran
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
TDK	: Türk Dil Kurumu
vd	: Ve Diğerleri



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Kişiler, karşılaştıkları sorunları çözmek için yaşamı boyunca elde ettiği birikimlerden faydalanmaktadır. Bu birikime düşünme sistemi de dahildir. Bu sistem bilginin kullanılması sistemidir. Düşünme, bireylerin kendilerini ve toplumsal sorunlarını çözmeye konusunda yardımcı olur (Sevinç, 2003). Düşünme becerileri sonradan kazanılmaz, doğuştan getirilir ancak zaman içinde gelişir. Kişinin yaşamı bu becerilerin gelişmesinde etkilidir (Sternberg ve Grigorenko, 2000). Düşünme, kişinin bilgi edinmesi için kullandığı kavramların, fikirlerin ve eylemlerin bir araya gelmesiyle oluşur (Cevizci, 2000). Düşünme becerileri, kişinin amacına ulaşmasını sağlayacak bilinçli şekilde düşünmesi anlamına gelmektedir (Fisher, 2010). Düşünme biçimlerinin benzer yönleri olduğu gibi farklı yönleri de bulunmaktadır. Öğretmenlerin farklı düşünme biçimlerine sahip olması onların gelecekte yetiştirecekleri öğrenciler için önem arz etmektedir (Taşkın, 2022). Düşünme eğilimleri, problem çözme ve olaylar arası irtibat sağlama, yeni fikirler geliştirerek sonuçlara ulaşma maksadıyla kullanılan zihinsel faaliyetlerdir. Yanal düşünme bir problem ile karşılaşıldığında bu problemi çeşitli yollar ile çözüme kavuşturma esasına dayanır (Yıldız, Yılmaz, 2020). İnsan beyninin yapısı incelendiğinde beynin sol kısmında dikey, sağ kısmında ise yanal düşünme gerçekleşmektedir (Wonder ve Donovan, 1988). Yanal düşünme ile ilgili ilk açıklamalar 1967 yılında De Bono tarafından yapılmış ve yeni algıların ve fikirlerin oluşturulması kavramının yanal düşünme olarak ifade edilmesine yol açmıştır (Bala, 2014). De Bono (1992) yanal düşünmeyi açıklarken bir duruma ve olaya karşı değişik bakış açılarından bakabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Hernandez ve Varkey (2008) ise De Bono'nun tanımını biraz daha geliştirip yeni fikirlerin üretilmesi, mevcut şemadan farklı düşüncelerin oluşturulması, hayal gücü ile fikir üretme becerisi olarak tanımlamıştır. Fisher (2010) yanal düşünmeyi yaratıcı düşünmenin bir türü olarak tanımlamaktadır. De Bono yaratıcı düşünmeyi yanal ve dikey düşünmenin bir sentezi olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısından yapılacak değerlendirme de yanal düşünme yaratıcı düşünme ile benzerlik göstermekle birlikte birbirinden ayrılan kavramlardır. Benzer şekilde,

yaratıcı düşünmeden ayrılan yönleri arasında içgörü, mizah anlayışı ve kasıtlı olmaması yer almaktadır (Lawrence ve Xavier, 2013). Kısaca yeni bir durumla karşılaşan kişinin alternatif çözüm üretmesi olarak tanımlamak mümkündür (Yıldız ve Yılmaz, 2020). Düşünme ile öğretim ve öğretim sürecinde sınıf yönetimi iç içe gerçekleşen eylemlerdir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde önemli unsurlar arasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri gelmektedir. Sınıf yönetimi ile ilgili olarak demokratik yönetim gösteren öğretmenlerin iş birliğini artırarak eğitimsel hedeflerine daha yüksek oranda ulaştıkları görülmektedir (Sezer vd., 2017).

Sınıf yönetimi becerileri etkili biçimde gerçekleştirilmeden öğretmenlerin kazandırmak istedikleri davranışları kazandırmaları pek mümkün değildir (Terzi, 2002). Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin zorluk yaşadığı konular arasında sınıf yönetimi gelmektedir. Sınıf yönetimi konusunda başarılı olamayan bir öğretmenin eğitimsel başarı elde etmesi mümkün gözükmemektedir (Phelps, 1991). Sınıf yönetimi, eğitimde gömleğin ilk düğmesi olarak tanımlanabilir. Eğer ilk uygulama doğru gerçekleşmez ise eğitim hedeflerine ulaşılması zorlaşabilir. Öğrencilerde davranış değişikliğinin başlangıç yeri sınıf yönetimi aşamasıdır. Eğitim yönetiminin kaliteli olmasının belirleyicileri arasında sınıf yönetimi yer almaktadır (Başar, 2001). Öğretimin planlanması ve çevrenin düzenlenmesi öğretim boyutu içerisinde değerlendirilmektedir. Öğretmenin tutumu öğrencilerden beklentiler ve öğrencilerin beklentilerini karşılama düzeyi birey boyutu içerisinde yer alırken disiplin boyutunda ise sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması yer almaktadır (Laut, 1999). Sınıf içi fiziksel çevrenin düzenlenmesi, sınıf kurallarının oluşturulması, etkili ilişkilerin geliştirilmesi, olumsuz tutum ve davranışların engellenmesi, sergilenen davranışlar karşısında uygulanacak tutum ve yaklaşımları içeren çok yönlü bir kavramdır (Garret, 2008). Sınıf yönetimine ilişkin bazı yaklaşımlar, sınıf yönetimi stilleri vardır. Bunlar önlemsel, gelişimsel, tepkisel ve bütünsel yaklaşım olarak dört ana başlıkta ele alınmaktadır.

Yanal düşünmenin pek çok alana etkisi olduğu gibi, sınıf yönetimi alanına da etkisi vardır. Çünkü sınıf içinde meydana gelebilecek farklı durumlar için farklı çözüm yollarına ihtiyaç duyulabilmektedir. Farklı çözüm yollarının bulunabilmesi için farklı bakış açılarından düşünmeye ihtiyaç duyulur. Yanal düşünme altı farklı düşünme biçimini içerdiği için öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri düzeyleri farklı durumlar için farklı çözümler üretebilmelerinde önemli bir etken olarak kabul

edilebilir.

Literatür taraması sonucu, sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin sınıf yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalar; Ekici (2004), Aludibi (2010), Bağcı (2021), Djigic ve Stojiljkovic (2011), Yılmaz (2011), Yıldırım (2012), Nergiz (2014), Cengiz (2015), ifti (2015), Dönmez (2015), Moghtadaie ve Hoveida (2015), Okwori, Owodunni ve Abiodun (2015), Umar (2015), Büyükuysal (2016), Yaşar (2016), zden Akdağ (2018), Durmaz vd. (2020), ünlü ve Tunç Pekkan (2019) olarak tespit edilmiştir.

Benzer biçimde yanal düşünce ile ilgili literatür incelemesinde de Aydın (2012), Baysal, arıki ve Yaşar (2016), Semerci (2016), Semerci (2017), Yılmaz (2017), Waks (1997), Arsad, Sanusi vd. (2011), Kumari ve Aggarwal (2012), Lawrence ve Xavier (2013), Nicky (2014), Lamb, Annetta ve Vallett (2015), Nggaba, Herman ve Prabawanto (2018), Priatna, Martadiputra ve Wibisono (2018), Yıldırım (2022) tarafından araştırmanın yapıldığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim-ğretim için yeterliliğe sahip olması gereken en önemli alanlardan biri sınıfını yönetebilme yeterliliğidir. Başarılı bir sınıf yönetiminden bahsedebilmek için de öğrencilerin öğrenmesi ve düşünceyi geliştirici etkinliklere yapması gerekmektedir. Yanal düşünme ile ğretmen sınıfta ğretmen sınıfta istenmeyen davranışlara engele olabilir ya da azaltabilir. Bu sayede öğrencinin akademik gelişimi sağlanabilir (Brannon, 2010). Downing ve Christensen (1996) ğretmenlerin öğrenmenin devamlılığını sağlamak ve düzenli biçimde öğrenmeyi gerçekleştirip teşvik etmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilmesi kolay olmadığından yanal düşünme becerilerinin önemi aratmaktadır (Hardman ve Smith, 1999). İyi yönetilen bir sınıf, katılan herkes için heyecan verici ve dinamik bir öğrenme deneyimi kazandıran yer olarak görülmektedir. Hedef olumlu davranışları öğrenciye kazandırmak adına gerçekleştirilen eylemlerdir (Smith ve Misra, 1992). Bu bağlamda yanal düşünme ile sınıf yönetimi stilleri arasında doğrudan bir araştırmaya rastlanmadığı için bu çalışmanın problem cümlesi “ğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri ile benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri arasındaki” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri ile benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre belirlenebilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-Öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri ne düzeydedir?

2-Öğretmenler hangi sınıf yönetimi yaklaşımını ne düzeyde benimsemektedir?

3-Öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri cinsiyetlerine, branşlarına, mesleki kıdemlerine ve görev yaptıkları eğitim kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?

4-Öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları cinsiyetlerine, branşlarına, mesleki kıdemlerine ve görev yaptıkları eğitim kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?

5- Öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri ile benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Öğretmenler yaptıkları iş nedeniyle kendilerini sürekli olarak yeni durumlara adapte edebilecek nitelikte olmalıdır (Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, 2017). Öğretmenin en iyi öğretme ve öğrenme süreçlerinin hazırlayabilmesi gerekmektedir. (Yıldız, Yılmaz, 2020). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmeleri gerekmektedir. Karşılaştıkları sorunlar ile baş edilebilen bireylerin yetişmesinde katkı sağlayacak öğretmenlerinde bu becerilerin fakında olması kendisini yetiştirmesi ve öğrencilerine fayda sağlayacak yetkinlikte olması eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemlidir (Ayas, 2005). Düşünme becerileri gelişmiş, olaylara karşı farklı bakış açılarından düşünen kişilerin sorumluluk sahibi ve problem çözme de başarılı kişiler olarak değerlendirilmektedir. Bu becerilere sahip olan öğretmenler ile birlikte olan öğrencilerin düzenlemiş olduğu eğitim faaliyetleriyle eğitimin amaçlarını gerçekleştirmesi beklenmektedir Sternberg ve Swerling, 2002).

Sınıf yönetimi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi için öğrenmeye elverişli bir ortamın oluşturulması ve sınıf düzenini sağlayarak sürdürülmesidir (Brophy, 1983; Brophy, 1988. Akt. Paliç ve Keleş, 2011). Öğretmenlerin genel olarak düşünme özelliklerinin, özellikle de yanal düşünme eğilimlerinin bilinmesi ve bu durumun sınıf yönetimi tercihleriyle ilişkisinin belirlenmesi öğrencilerin düşünmeyi

öğrenebilmelerinde öğretmenlerin etkisinin nasıl olabileceğine yönelik ipuçları sunabilir. Bu araştırmayla elde edilen sonuçlar öğretmen yetiştirmede politika belirleyicilere ve öğretmen yetiştirme programlarının düşünmeyi öğrenme ve öğretme amacıyla düzenlenmesinde yol gösterici olabilir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine de bir bakış açısı edinmelerinde uyarıcı nitelikler içerdiği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

2023-2024 eğitim yılında birinci yarıyılında İstanbul'un Pendik ve Tuzla ilçelerinde resmi okullarda görevlerine devam eden okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liseler de görevli öğretmenlerin Demografik Değişkenler Formu, Yanal Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeğine verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan kişilerin ölçekte yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Yanal Düşünme: Bir problem ile karşılaşıldığında bu problemi çeşitli yollar ile çözüme kavuşturulmasıdır (Onargan vd, 2004). “Yanal düşünme, bu araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin yanal düşünme eğilimlerini nitelendirmektedir”.

Sınıf Yönetimi: Eğitim ve öğretime, öğrenci ve öğretmene kaynaklık etmekte yararlanılan, belirlenen amaçları erişimde verimli ve etkin biçimde işletilme sürecidir (Garret, 2008).

Beyaz Şapka: temsil ettiği düşünce tarafsızlıktır. Elle tutulur veriler ve objektif olgular ile değerlendirmeler yapılmaktadır.

Kırmızı Şapka Duygusal kısmı ifade etmektedir. Kırmızı şapka penceresinden bakan kişide öfke, tutku ve duygu dikkate alınmaktadır.

Siyah Şapka: karamsarlığı ifade etmektedir. Siyah şapkalı kişi olayların hep olumsuz tarafını düşünmelidir.

Sarı Şapka: bu şapkada olumlu düşünceler bulunmaktadır. Güneşten rengini almıştır ve etrafını güneş gibi aydınlatır.

Yeşil Şapka: Yaratıcılığın ifade edildiği şapkadır. Düşünülmeven özgür fikirleri temsil etmektedir.

Mavi Şapka: Gökyüzünden rengini almaktadır. Gökyüzü her şeyin üzerindedir. Serinkanlılığı temsil etmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR

Bu kısımda yanal düşünce ile ilgili açıklara yer verilmiştir. Ayrıca sınıf yönetimi kavramının ile de kavramların açıklanması yapılarak araştırmanın literatür kısmı oluşturulmuştur. Konu ile ilgili yapılan ilgili araştırmalara da yer verilmiştir.

2.1. Düşünme ve Düşünme Türleri

Düşünme, kişinin bilgi edinmesi için kullandığı kavramlar, fikirler ve eylemlerin bir araya gelmesiyle oluşur (Cevizci, 2000). Zihinsel gelişim için farklı düşünce yöntemlerinin kullanılması faydalı olacaktır (Akar, 2007).

2.1.1. Yaratıcı Düşünme

Gelişme ve ilerleme insanın olduğu her dönemde olan eski ve insan yaşamının her döneminde görülmüş bir kavramdır. İnsanoğlu yaşamı boyunca karşılaştığı sorunları çözmek için çeşitli yollar denemiş ve kendisini geliştirmiştir. Yaratıcı düşüncenin de temelini bu düşünce olduğu görülmektedir. Bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmeler hep yaratıcı düşünce ile gerçekleştirilmektedir. Öncesinde felsefi bir bakış olarak ortaya çıkan yaratıcı düşünce zaman içinde çoklu düşünce sistemleri hale gelmiştir; sanat, eğitim, psikoloji, sosyoloji, spor gibi farklı disiplinlerin kullanılması mümkündür. Yaratıcı düşüncenin babası olarak gösterilen yaratıcılık tanımı yapan Torrance; problemlere, bilgi eksikliğinin giderilmesinin yanında farklı çözüm önerilerinin geliştirilmesi süreci olarak da tanımlamıştır (Torrance, 1995). Bu düşünme ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında karşılaşılan problem ile ilgili çözüm yolu üretmek için düşünmek ve en ideal çözümün bulunmasını sağlamak olarak tanımladığı görülmektedir (Le Storti, Cullen ve Hanzlık, 1999). Eleştirel ve yaratıcı düşünme kavramları birbirine yakın kavramlar olduğundan karıştırılmakta ve aynı anlama geldiği düşünülmekte iken Paul (1990) farklılaşan hususlar ile ilgili Kazancı (1989), farklılaşmanın ilke ve kuralların kabul edilmeyip yeni fikirlerin ve farklı düşünme geliştirilmesinin gerektiğini belirtmiştir. Eleştirel düşünce ve yaratıcı düşünce de amaç problemin çözülmesi için yeni fikirler üretilmesi ve aksayan yönlerin tespit edilerek hipotezin oluşturulmasıdır (Torrance, 1995). Guilford ise yaratıcılığı; karşılaşılan problemin anlaşılması, çözüme ilişkin fikirler üretilmesi ve problemin çözümüne ilişkin yolun belirlenme sürecinin dört basamaktan olduğunu belirtmektedir

(Akt: Cropley, 2001). Sancar ve diğeri (1996) yaratıcılığı; kişinin karşılaştığı problem ile ilgili tüm tecrübelerini ve bilgisini kullanması olarak tanımlamışlardır. Problem çözümünde kişinin zihinsel süreçleri son noktasına kadar kullanması gerekmektedir. Yaratıcı düşünme içerisinde analiz, sentez, kavrama ve sorgulama bulunmaktadır (Akçam, 2007). Yaratıcı düşünce, kişinin merakını ve isteğini artırmaktadır. Aslan (2007)'e göre yaratıcı düşüncenin gelişmesi için kişinin iç disiplinini de kazanması gerekmektedir. Öğrenci kendini güvende hissetmesi onun güvenini de olumlu seviyede etkilemektedir. Bilgiye ulaşım dünyanın her yerinden gelişen teknoloji ile kolay hale gelmiştir. Bilginin farklı alanlarda kullanılması o faaliyet alanlarında gelişmeleri de olumlu etkilemektedir. Ancak aynı şekilde tasarım ve çözüm sıradanlaşmayı da meydana getirmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile araştıran sorgulayan yenilikleri oluşturmaya çalışan bireylerin yetiştirilmesinde ön plana çıkartmaktadır (Brophy, 2001). Diğer düşünme türü ise yakınsak ve ıraksak düşünmedir.

2.1.2. Yakınsak ve ıraksak Düşünme

Kişinin yaratıcı düşünceye sahip olduğunun zihinsel olarak ifade edilmesine ıraksak düşünce denilmektedir. ıraksak düşünce var olan düşünce dışında oluşturulan düşünceleri ifade eden özgün bir süreç olarak ifade edilebilir. ıraksak düşüncede sabit fikirlilik ve tek bir çözüm yolu düşüncesi bulunmamaktadır. ıraksak düşünce yapısı içerisinde çok yönlü düşünme yatmaktadır. Yakınsak düşünceyi yaratıcı düşünmenin desteklediği düşünce biçimi olarak da ifade edilmektedir. Yakınsak düşünce de tek doğru ve tek çözüm bulunmaktadır (Yenilmez ve Yolcu, 2007). ıraksak düşünme; farklı çözüm yollarının araştırılması yeni fikirlerin oluşturulması olarak yakınsak düşünceyi ise özgünlük, kalite ve uygunluk gibi kriterler ışığında değer indirilmesi olarak ifade edilmektedir (Brophy, 2001). Bir diğer düşünce şekli analojik düşünmedir.

2.1.3. Analojik Düşünme

Analojik düşünceyi akıl yürütme olarak ifade etmek mümkündür. Kişinin sahip olduğu bilgiler ile hedef kavrama ulaşması süreci olarak tanımlanabilir (Kuru, 2012). Analojik düşüncenin temelinde önceden çözülen bir problemde elde edilen bilgilerin yeni problemin çözümünde kullanılması bulunmaktadır. Yaşamın içinde karşılaşılan problemler için canlı ve cansız varlıkların arasındaki ilişkinin belirlenmesi aşamasında

analoji önemli bir yer tutmaktadır. Elde edilecek tecrübeler analogik düşünmenin temelini oluşturmaktadır (Gentner ve Forbus, 2011; Krawczyk, 2012). Var olan yapının açıklanması, ilişkili kaynaktan ilişkisiz kaynağa doğru tercihin yapılması, hedefler arası eşleştirmenin yapılması ve analogik değerlendirmenin yapılması basamakları bulunmaktadır (Holyoak ve Kroger, 1995).

2.1.4. Bütüncül-Analitik Düşünme

Analitik düşünme; kişinin mükemmelleşmesi için profesyonelleşmesini sağlayan öğrenme becerisidir. Analitik düşünce ile hedef belirleme ve farklı çözüm yollarının belirlenmesi daha kolay hale gelmektedir (Tsalapatas ve diğ., 2011). Analitik düşünceyi bütünün parçalara ayrılarak yeniden birleştirilmesi olarak tanımlandığı da görülmektedir (Güneş, 2012). Problemin çözümünde elde edilen tüm bilgilerin bütüncül düşünmede hepsinin kullanılması yatmaktadır. Kişi problem ile ilgili tüm detayları birlikte görebilir. Bir problemin çözümündeki detaylardan ziyade bütüne olan etkisine bakılmaktadır. Olayların detayından ziyade bütününe bakılması bütüncül düşünce temelini oluşturmaktadır (Dewey, 2007). Bütüncül düşünmede, olayların ve nesneler arası ilişkilerin açıklamaları yapılmaktadır (Basu Monga, 2004). Bütüncül düşünen kişilerde fotoğrafın tamamına bakılmakta yani büyük resmin görülmesi eğilimi bulunmaktadır. Problem algılanınca detaylara daha sonra bakılmaktadır (Hammouri, 2003). Analitik düşünme, problemin kaynağının bulunması için aşamaların belirlenmesi gerekmektedir. Bu sayede çözüme ulaşılmasının sağlanması amaçlanmaktadır (Basu Monga, 2004). Bütüncül düşünmedeki gibi değil sistemin tamamına değil sistemin parçalarına ve birbirleri ile olan etkileşimlerine bakılmaktadır (Dewey, 2007). Eğer kişi analitik düşünme penceresinden bakarsa problemi detaylı olarak parçalara ayırır ve çözüm yolları üretir (Arıol, 2009).

2.1.5. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşüncede zihinsel süreçte yaptıklarını düşünmek bu düşünce yönteminin temelini oluşturmaktadır (Allen ve Casbergue, 1997). Bu düşüncenin temelinde düşünme becerilerine sahip olmak ve düşünme için ortamın olması gerekmektedir. Düşünce sisteminde gayret göstermek ve hedefe odaklı olmak bulunmaktadır (Wakefield, 1996). Bilgi ve düşünceler ışığında fikir üretilmesi ve oluşacak olası sonuçlar ile ilgili dikkati düşünce bulunması yansıtıcı düşünme yönteminin özellikleri arasında yer almaktadır. Yansıtıcı düşünmede problemin çözülmesi için gerekli

sorgulamanın yapılması yatmaktadır. Yansıtıcı düşünme içinde akıl yürütme, problem çözme basamakları ve bulunmaktadır (Wilson ve Jan, 1993).

Problem aşamasında, problemin tanımlanması; akıl yürütme basamağında fikir bilgi ve deneyimlerle bağlantısı; problem çözme aşamasında ise, problemin çözümü için çözüm önerilerinin oluşturulması yapılmaktadır (Dewey, 1991). Yansıtıcı düşünmede elde edilen tecrübeler ışığında gelecek düşüncenin denetlenmesi yatmaktadır. Fark edilen durumlar için mantık süreçleri devreye girer. Araştırma yapılmadan karar verilmez (Dewey, 1991). Yansıtıcı düşünme var olan diğer düşünce türleri ile bağlantılıdır. Yansıtıcı düşüncenin temelinde yaratıcı düşünme bulunmaktadır (Wilson ve Jan, 1993).

2.1.6. Tümevarımsal Düşünme

Problemin çözümü için eldeki parçalardan çözüme gidilmesi ya da basitten karmaşıklığa doğru sürecin yönetilmesi tümevarımsal düşünme olarak ifade edilir (Sarı, 2007). Tümevarımsal düşünmenin temelinde kavramlar, olaylar ve gözlemler bulunmaktadır (Pilten, 2008). Tümevarımsal düşünce, nesnelliğe dayanan bir yapısının bulunmasının yanında gelecek içinde tahmin oluşturacak yapıya sahiptir. Gelecekte olması öngörülen bilimsel olayların bilmesi zor olmakla beraber tahminler neticesinde en iyi durumların ortaya çıkarılabilmektedir (Reichenbach, 1978).

2.1.7. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin tarihine bakıldığında çok eskiler dayandığı görülmektedir. Eleştirel düşünmenin temelinde ünlü düşünürler Socrates, Platon ve Descartes olduğu görülmektedir. Anacak son yıllardaki temsilcisi Dewey (1991), olarak gösterilmektedir (Pilten, 2008). Eleştirel düşünme, hipotezlerin kabul edilmesi veya reddedilmesi açısından olması gerekliliğini ifade etmektedir. Bilgiye ulaşmanın yolları arasında eleştirel düşünme bulunmaktadır (Semerci, 2000). Kişinin düşüncelerinin bir yol bulması için eleştirel düşünme gerekmektedir. Düşüncelerin düzenlenmesi ve bir düzen içinde yer alması düşünme yöntemleri ile gerçekleşebilir. Problem çözmenin gerçekleşmesi eleştirel düşünceye sahip olunması gerekmektedir. Eleştirel düşünme içinde okuma, yazma ve tartışma bulunmaktadır (Walters, 1986). Yaşananların değerlendirilmesi mantık süzgeçlerinden geçirilmesi eleştirel düşünme ile sağlanabilmektedir (Norris ve Ennis, 1989). Bilginin elde edilmesi, açıklama yapılabilmesi ve kavram haritasının oluşturulması eleştirel düşünme olarak

tanımlanmaktadır (Sünbül, 2010). Eleştirel düşünmenin içinde bilginin elde edilmesi ve edinilen bilginin kullanılması bulunmaktadır (Demirel 2010).

Eleştirel düşünmeyi genel olarak deneyim, bilgi inanç ve beceriler doğrultusunda akıl yürüterek çözüm yolları üretmek olarak tanımlamak mümkündür (Yağcı, 2008). Üst düzey bir düşünme olarak görüldüğünden sadece analiz yapmak değil aynı zamanda sentez ve uygulama yapmak da gerekmektedir (Uluyol, 2011). Kişi öncelikle kendi düşünme süreci ile ilgili farkındalığı bulunmalıdır. Kişinin benzer problemlere karşıda düşünme süreçlerini gerçekleştirebilmesi ve bunu yaşamında gerçekleştirmesi gerekmektedir (Cüceloğlu 2000). Düşüncenin sahip olduğu nitelikler çok önemlidir. Tutarlı, anlaşılır, açık ve amaca uygun olması temelin sağlam olması anlamı taşımaktadır. Bununla birlikte problemin öğeleri arasında temel kavramlar, akıl yürütme, analiz, yorumlar bulunmaktadır. Problemin içeriğinin farklı bililer kullanılarak oluşturulması düşünce sisteminin oluşumunu sağlamaktadır. (Paul, Binker, Jensen ve Kreklau, 1990; Şahinel, 2002). Decaroli (1973) ise bu duruma probleme ilişkin hipotez kurma, yorum yapma, uygulamanın ve akıl yürütmenin öneminden de bahsetmektedir (Kazancı, 1989). Eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle kişinin yanlış bilgilerden kurtulması ve yanlış bilgiyi ayıklayabilmesi gerekmektedir (Ramasamy, 2011).

Eleştirel düşünmenin eğitim açısından en önemli özellikleri arasında doğru karar verme ve medyanın olumsuz etkilerinden korumanın temelinin erken yaşta atılması olduğu söylenebilir. Bu becerilerin en erken yaşta kazanımı için okulöncesi ve ilkökul eğitim kademelerinde gerekli çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Bu okullarda eleştirel düşünme becerisini geliştirici etkinlikler yerine getirilmelidir (Kazancı, 1989). Eleştirel düşünmenin eğitim alanında kullanılması önem arz etmektedir. Gelişen bilim ve teknoloji ile karşılaşılan problemlerin çözülmesi gerekmektedir. Kişinin yeterli bilgiye sahip olması onun eleştirel düşünme becerileri ile sağlanabilir (Durukan ve Maden, 2010). Bilgi çağı olarak tanımlanan 21. yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken nitelikler de farklılaşmaktadır. Bu nedenle öğrenciden önce bu özelliklere öğretmenlerin sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin sahip olması gereken ve öğrencilerinde farkındalık oluşturması beklenen konular arasında eleştirel düşünme bulunmaktadır. Bilimsel bilgiler sabit değil zaman içinde değişebilir olduğundan değişim yaşanması kaçınılmazdır. Bu durum bilgi kirliliğine neden olabilir. Bu

durumdan eleştirel düşünme becerileri ile çıkmak mümkündür. Elde edilen bilgi kişinin mantık süzgecinden geçirerek kabul edilmelidir (Demirel, 2010).

2.1.8. Yanal Düşünme

İnsanlar düşünebilme becerisi sayesinde bireyler, kendi hayatını kontrol edebilme ve yön verebilme gücüne sahip olurlar (Tuğrul, 2006). Bireylere verilen eğitimler ve öğrenme süreçleri ile zihinsel süreçlerinin karar verme, esnek düşünme, yaratıcı problem çözme ve yanal düşünme vb. daha üst düzey becerilere doğru gelişim göstermesinin okul öncesinden itibaren desteklenmesi gerekmektedir (Isenberg & Jalongo, 2001; Akt. Tuğrul, 2006).

De Bono her kişinin sahip olduğu ama ortaya çıkarılmayan gizli bir güce sahip olduğunu, o gücün eğitim yoluyla ortaya çıkarılabilen yanal düşünme olduğunu 1970'li yıllardan itibaren dile getirmeye başlamıştır. Bu düşünme türü daha önce ifade edilmeyen bir düşünce olarak karşımıza çıkmıştır. Sadece kişinin veya başkasının deneyimleri problemin çözümüne yeterli olmayabilir. Bunun dışında farklı yöntemler denenmesi gerekebilir (De Bono, 1970). Yanal düşünme ise, dikey düşünmenin tam tersine problemin çözümü için ortaya yeni fikirlerin ortaya atıldığı ve denendiği bir düşünme şeklidir. Amaç problemin doğru cevabını bulmaktan çok yeni fikirler üretmektir. De Bono, dikey düşünmenin var olan çukuru daha derin kazmak olduğunu; yanal düşünmenin ise kazacak yeni çukurlar bulmak ya da çukuru farklı yönlerle kazmak şeklinde örneklendirmiştir. Yanal düşünme aslında herkes tarafından aynı görünen problemin çözümü için farklı yollar bulmayı, farklı düşünceler geliştirmeyi, farklı düşünceleri birleştirmeyi ve farklı sonuçlar bulmayı hedefler (Barker, 2002; Akt. Canal, 2017). Yanal Düşünme, ilk bakışta belirgin olmayan düşünme çözümlerinde bize olan ve genel düşünme yöntemlerinden farklı olarak hayal ettiren bir yöntemdir (Collins, Cobuild, 1994; Akt. Semerci, 2016)

Sistemde var olan bilgiler test edilebilmelidir. Problem çözmede kilit hususların belirlenmesi gerekmektedir. Geleneksel yöntemlerin problemin çözümünde yeterli olmadı zaman yaratıcı düşünceye gerek duyulmaktadır. Bu durumda yanal düşünce girer. Yanal düşüncenin temelinde akıl yürütme deneyim ve mantık bulunmaktadır (Canal, 2017). De Bono (1990) düşüncenin iki boyutlu gerçekleştiğini belirterek yanal ve dikey düşünmeden bahsetmektedir. Dikey düşünmedin odağında başarı bulunurken yanal düşüncenin odağında bireysel kazanım değil bilginin farklı kullanımı olduğu

belirtilmektedir. Yanal düşünce, düşüncenin alakalı veya alakasız olup olmadığına bakılmaz (De Bono, 1990). Yanal düşünce de üretim söz konusudur. Yanal düşünce sonucunda mutlaka üretim olmalı yoksa yanal düşünce faaliyetleri sonlandırılır. Farklı çözüm yollarının belirlenmesinin önü yanal düşünme ile kapanmamaktadır. Tesadüfi karşılaşılacak durumlar bile yanal düşünceye dikkate alınmaktadır. Yanal düşünme sadece tutum değil aynı zamanda bilginin aktarılmasını da kapsamaktadır. Yanal düşüncenin sınıflandırılması sabit değildir ve değişkenlik gösterebilmektedir. Yanal düşünmede olasılıkların bulunduğu bir süreçtir (De Bono, 1990). De Bono (1992)'ya göre yanal düşünmenin özellikleri şu şekildedir (Semerci, 2016):

- Yanal düşünme üretkendir ve bir yön oluşturmak için hareket eder.
- Yanal düşünme kışkırtıcıdır ve atak yapabilir. İç motivasyon çok önemlidir.
- Yanal düşünme en az olası olanı araştırır ve olasılıklı bir düşünce şeklidir.
- Yanal düşünme tümevarımsal mantık ile aynıdır.
- Yanal düşünme kasıtlı bir düşünme biçimi değil, bazı insanların sahip olduğu ve diğerlerinin sahip olmadığı yaratıcı bir beceridir.
- Yanal düşünme değişen kalıplarla ilgilidir.
- Yanal düşünme bilgiyi hem bir tutum hem de bir yöntem olarak inceler.
- Yanal düşünme doğrudan zihnin bilgi işleme davranışı ile ilgilidir.

Hernandez ve Varkey (2008) yanal düşünmede çoğunlukla sağ beynin kullanıldığını, var olan durumun çoklu açılardan olasılıklı olarak hayal gücünü de katarak düşünülmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini, düşüncenin ya da yapının akıl yürütme becerileri kullanılarak yeniden oluşturulduğunu yani çok yönlü bakış açısı ve yaratıcılık gerektirdiğini belirtmektedir. Yanal düşünme, seçenekli (olasılıklı) düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, vb. gibi beceriler aslında takip edilen süreç ve kullanılan adımlar olarak birbirinden farklıdır ancak düşünme süreçlerindeki değişkenliği, esnekliği ve orijinalliği vurgulama açısından benzerdir (Tuğrul, 2006).

Yanal düşünce ile karşılaşılan sorunlara yeni çözümler üretilmektedir. Yanal düşünce içerisinde yaratıcı düşünme kullanılması zorunludur. Sistemik bir süreçtir. Yanal düşüncenin problem çözme becerisinden farklı olarak çözüm için farklı bakış açıları geliştiren bir yapısı bulunmaktadır (Onargan vd. 2004). Bu yapısından ötürü yanal

düşünceyi yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisinden ayırmamız mümkündür (De Bono, 1990). Yanal düşünme, farklı pencerelerden problemin çözümüne odaklanan bir düşünce sistemidir (De Bono, 1990). Yanal düşünce becerisi kazanmış bir birey üretken yapıyı da sahip olmaktadır (Acar ve Oğurlu, 2009; Halpern, 1997; Hu, 2002; Moore, 1986). Bilgi farklı yollardan incelenmektedir. Bugünden gelecekte olabilecek sorunlara karşı yeni fikirler üretilmektedir. Problemin çözümü için yeni fikirlerin üretilmesi süreci olarak yanal düşünme tanımlanabilir. Sınıflandırma ve sırlamanın fazlaca bir önemi bulunmamaktadır. Olayların farklı bakış açılarından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır (De Bono, 1990; Halpern, 1997; Hu, 2002; Moore, 1986).

2.1.9. Altı Şapka Düşünme Tekniği

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, tepkisel düşünmeden farklı olarak kendisine bilim dünyasında yer bulan bir yöntemdir. Amaç olayların farklı pencereden değerlendirilmesini sağlamaktır. Bu düşünme yönteminde olayların ve problemlerin değerlendirilmesi yapılırken tek yönlü düşünülmez ve farklı açılardan değerlendirilmesi yapılır. Her farklı pencerenin de farklı renkler ile ifade mevcuttur. Şapkalar farklı renkte ve her bir renk şapkanın temsil ettiği yönden değerlendirilmesi yapılmaktadır. Etkinlik yapılacağı zaman sınıf altıya ayrılır (Yılmaz vd., 2017).

Öğrencilerin yaratıcı fikirlere sahip olabilmesi için kendisini özgürce ifade edebileceği eğitim ortamlarına ihtiyacı bulunmaktadır. Öğrenci ile kurulan olumlu iletişim ile öğrencinin sorunlara farklı bakış açıları bakması sağlanmalıdır. Amacın belirlenmesi aynı zamanda kullanılacak yöntemin de belirlenmesinde önemlidir. Amaca göre seçilen yöntem ile çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Farklı bakış açılarının kullanılması gereken durumlarda altı şapka tekniği tercih edilmesi avantajlar sağlayacaktır (Altıkulaç ve Akhan, 2010). Konuların değerlendirilmesi için tek bakış açısı kullanılması bazı önemli noktaların gözden kaçırılmasına neden olabilmektedir. Farklı görüşlerinde ele alınması olayların ve problemlerin çözümünde önemlidir. Kullanılan yöntemler arasında ön plana çıkan yöntem Altı Şapka Yöntemi' dir (Şahin ve Çakmak, 2012). Altı şapka yönteminin son dönemde yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için kullanılan yöntemler arasında yer aldığı görülmektedir. Bu teknikte düşüncelerin sistematik bir şekilde ifade edilmesi söz konusudur. Şapkalar düşüncelerin sembolize edildiği nesnelere dir. Her renk şapkanın temsil ettiği bir düşünce bulunmaktadır (Orhan, 2010):

Beyaz Şapka temsil ettiği düşünce tarafsızlıktır. Elle tutulur veriler ve objektif olgular ile değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu şapkada düşünen kişi taraflı olamaz. Bilim insanlarının grubu olarak da ifade edilmektedir.

Kırmızı Şapka Duygusal kısmı ifade etmektedir. Kırmızı şapka penceresinden bakan kişide öfke, tutku ve duygu dikkate alınmaktadır.

Siyah Şapka karamsarlığı ifade etmektedir. Siyah şapkalı kişi olayların hep olumsuz tarafını düşünmelidir. Bir iş bir faaliyet neden yapılamaz konusu üzerinde durulmaktadır.

Sarı Şapka bu şapkada olumlu düşünceler bulunmaktadır. Güneşten rengini almıştır ve etrafını güneş gibi aydınlatır. Olaylara bakışı hep olumludur. Umutsuzluğa bir ışık sarı şapkadır.

Yeşil Şapka Yaratıcılığın ifade edildiği şapkadır. Düşünülmeyen özgür fikirleri temsil etmektedir. Ortada olmayanın ifadesi, dirilişin adıdır.

Mavi Şapka Gökyüzünden rengini almaktadır. Gökyüzü her şeyin üzerindedir. Serinkanlılığı temsil etmektedir. Olayların değerlendirilmesinde bu pencereden bakılmaktadır. Diğer şapkaların görevleri genel olarak değerlendirilmektedir. Problemler bütün olarak ele alınır.

Bu bölümde düşünce yöntemleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiş olup sınıf yönetimi ile ilgili açıklamalar yeni başlıkta ele alınacaktır. Bu araştırmada öğretmenlerin yanal düşünme eğilimlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi ile ilişkisi incelendiğinden sınıf yönetimi ile ilgili literatüre yer verilmiştir. Sınıf yönetiminde farklı zaman ve durumlarda farklı olay ve eylemlerin gelişmesi her zaman olasıdır. Bunun için de öğretmenlerin farklı düşünebilme beceri ve eğiliminin gelişmiş olması beklenir ve bu beceri problemlerin çözümünde etkili olabilir.

2.2.Sınıf yönetimi

Eğitim amaçlarının gerçekleştirildiği ve programların somut olarak uygulandığı ve eğitimin yapıldığı ortamlar olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin elle tutulur ve görünür hali sınıfta gerçekleştirilmektedir (Toprakçı, 2004). Eğitimin uygulandığı alan ya da kısaca eğitimin mutfağı sınıf olarak tanımlanabilir. Birebirine yakın seviyedeki öğrencilerin bir arada bulunduğu eğitim ortamlarına sınıf denilmektedir. Sınıf içinde bulunan öğrenciler için ortak noktanın oluşturulması gerekmektedir (Kaya, 2008).

Öğretmenlerin öğrencileri için planladıkları davranışların kazandırılması ve ortaya çıkan olumsuz davranışların engellendiği etkinliklerin yürütüldüğü ortamlar sınıflardır (Erdoğan, 2017).

Sınıf, eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği öğrencilerin birbirleri ile vakit geçirip sosyalleşerek öğrenim faaliyeti içinde bundukları fiziki mekâna denebilmektedir (Erdoğan, 2017). Sınıf içi faaliyetlerin geliştirilmesi ve yönlendirmesinde öğretmene büyük görevler düşmektedir. Eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için sınıf yönetimine ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf yönetimi; içerisinde planlama öğrencilerin eğitiminde kullanılacak araç-gereçlerin hazırlanması, olumlu davranışları pekiştirecek sınıf iklimi oluşturulması ve öğrenmeyi olumsuz etkileyecek davranışların ortadan kaldırılması süreçlerini içermektedir (Robinson, 2019). Sınıf yönetimi bu açıdan değerlendirdiğimizde eğitim faaliyetinin amacına ulaşması için gerekli etkinliklerin planlanarak uygulanması olarak ifade edilebilir. Zamanın, mekânın ve eğitim araç gereçlerinin eş güdümlerinin sağlanması sınıf yönetimi ile mümkün olmaktadır (Başar, 2001).

2.2.1.Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetiminin birden fazla boyutu bulunmaktadır. Başar (2001) sınıf yönetimini beş boyutta ele almaktadır. Sınıf yönetimi içerisinde okulun mimarisi önemlidir (Erdoğan, 2017). Yapılacak eğitime göre sınıfın fiziksel özelliklerinin hazırlanması gerekmektedir. Sınıfın düzeni öğrencilerin motivasyonunun sağlanmasında etkili bir unsurdur (Aydın,2017). Sınıf yönetiminin etkili olması için fiziksel açıdan sınıfın hazırlanması öğrencilerin dikkatini çekmesi gerekmektedir (Özdemir, 2017). Sınıf sıcaklığının eğitim yapılmasına elverişli olması gerekmektedir. Aksi takdirde aşırı sıcak ve aşırı soğuk sınıflarda eğitim olumsuz olarak etkilenmektedir. İdeal sınıf sıcaklığının 20 derece olması gerekmektedir (Aydın, 2017). Sınıf ısısı için ayarlamalar yapılmakla birlikte öğrencilerin de uygun kıyafet tercih etmeleri önemlidir (Tabancalı, 2018). Sınıfın aydınlatılması için tercih edilecek öncelikle yöntem doğal aydınlanma olmalıdır. Ancak güneş ışığının yetmediği durumlarda öğrencilerin gözünü yormayacak ışık türlerinden faydalanmalıdır (Özdemir, 2017). Renklerin kullanımı ile ilgili olarak okulöncesinde pembe ortaokulda mavi ve lisede sarı rengin tercih edildiği görülmektedir (Çelik, 2005).

Okulun, sınıfın ve okul bahçesinin temizliği de öğrencilerin kendisi rahat hissetmeleri için önemlidir. Öğrencilerin evdeki temizliğe uygun şekilde okullarının ve sınıfların temiz olması onların kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayacaktır (Çelik, 2005). Temizlik kalabalık sınıf ortamında olası bulaşıcı hastalıklara da engel olmaktadır (Özdemir, 2017). Sınıfların yüksekliği ve büyüklüğü sesin yayılması açısından son derece önemlidir. Oluşan gürültü insan zihnini yorduğundan eğitim kalitesinin düşmesine neden olmaktadır. Gürültünün oluşmaması için öncelikle sınıf fiziksel şartlarının uygun olarak tasarlanması gerekmektedir. Öğrenci sayısının fazlalığı da gürültünün artmasına neden olan etkenlerdendir (Aydın, 2017). Öğrenci sayısı sadece gürültünün fazla olmasını etkilememekte aynı zamanda kullanılacak eğitim tekniğini de etkilemektedir. Kalabalık sınıflarda anlatım yöntemi kullanılırken az mevcutlu sınıflarda bireysel yöntemler kullanılabilir (Aydın, 2017). Kalabalık sınıflarda oturma düzeninin de ayarlanması güçlükler yaratmaktadır. Eğitimde yıllık ve günlük planların yapılması ve eğitim yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmenler sene başında tüm planlarını yaparak eğitime başlarlar. Planların içinde öğretilen konular ve bu konuların ne zaman hangi kaynakların kullanımı sağlanarak gerçekleştirileceği bulunmaktadır. Günlük planlarda ise gün içinde yapılacak faaliyetler bulunmaktadır (Aydın, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı Planlama İlkeleri

Madde 8 – Planlama ilkeleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

- a) Plânlar; planlar günün eğitim şartlarında öğrenciyi merkeze alan, kişisel eğitimi öne çıkaran, aktif öğrenmeyi esas alan ve disiplinler arası iletişime önem veren bir yapıda olmalıdır.
- b) Planlama öğrencinin sahip olduğu kişisel özellikler ve çevre şartları dikkate alınarak çevre şartlarının imkânından yararlanmak üzere yapılmalıdır.
- c) Standart plan değil esnek her duruma uygulanabilir planlar şeklinde yapılmalıdır.
- d) Eğitimin belirlenmiş amaçlarına ulaştıracak planlama yapılmalıdır.
- e) Programın hedefleri dikkate alınarak kullanılacak eğitim yöntemleri ve araç gereçler planlamada yer almalıdır.
- f) Planın zamanı belirlenmelidir.
- g) Eğitim seviyesi planlamada dikkate alınmalıdır (MEB, 2005).

Üçüncü boyut zamanın düzenlenmesidir. Eğitim saatlerini de etkin biçimde kullanılması ve verimli hale getirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin devam durumları da bu boyuta ele alınmaktadır. Yapılan plan doğrultusunda ders saatinin kullanılması gerekmektedir (Erkılıç, 2018).

Verimli ders işleme için dikkat edilmesi gereken hususlar (Ekici, 2017);

- Amacın belirlenmesi gerekmektedir.
- Öğrencilerin özellikleri tespit edildikten sonra planlama yapılmalıdır.
- Öğretmenin de zaman yönetimi konusunda hassas olması ve dersine zamanında girmesi gerekmektedir.
- Sınıf kuralları birlikte oluşturularak herkesin uyması sağlanmalıdır.
- Zaman kullanımı konusunda kimseye taviz verilmeden verimli biçimde kullanılmalıdır.
- Öğretmen önceden dersi için kullanacağı araç gereci hazırlamalıdır.

Sınıf içi ilişki dördüncü boyutu oluşturmaktadır. Sınıf kuralları bu boyutta oluşturulmaktadır. Ayrıca sınıf kurallarının uygulanması da bu boyutta ele alınmaktadır. Sınıf kuralları birlikte belirlenmektedir. Kuralların birlikte belirlenmesi kuralların benimsenmesine ve uygulanmasına katkı sağlar. Oluşturulacak kuralların belirli kriterlere göre oluşturulması etkinlik derecesini artıracaktır.

- Kurallar karmaşık değil açık olmalıdır.
- Kurallar uygulanabilir olmalıdır
- Amaçları önceden belirli kurallar oluşturulmalıdır
- Kuralların yazım dili emir şeklinde olmamalıdır
- Kurallarda ödüller ö planda tutulmalıdır
- Yöneticilerin en başta kuralları uyması gerekmektedir (Çelik, 2005; Erdoğan, 2017).

Son boyut beşinci boyuttur. Bu boyutta davranışlar düzenlenmektedir. Öğrencilerin göstermesi beklenen davranışlar bu boyutta düzenlenmek istemeyen davranışların sönmesi için gerekli çalışmalar bu boyutta gerçekleştirilmektedir. Özdemir (2017) istenmeyen davranışlar ile ilgili tanımlama yapılması güçtür. Çünkü istenmeyen

davranışı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Ortamı, durumu öğrencinin davranışlarını etkilemektedir. Onun için kriterlerin belirlenmesi yol gösterici olacaktır. Bu kriterler:

1. Gösterilen davranış arkadaşının öğrenmesine engel teşkil etmekte midir?
2. Davranış güvenlik problemi oluşturmakta mıdır?
3. Davranışlar arkadaşlarının eğitim araçlarına zarar vermekte midir?
4. Davranışın toplumsal kabulü var mıdır?

Akçadağ (2018)'a göre olumsuz davranışların nedenleri;

- Problemi davranışı görmezden gelmek
- Mevcutta bulunan çevre şartlarını değiştirmek
 - a. Farklı etkinlikler yapmak
 - b. Yardımcı olmak
 - c. Farklı düzen planlaması yapmak
 - d. Dikkatin farklı yönlere kaymasını önlemek
 - e. Öğrencilerin durum değişimlerine müsaade etmek
 - f. Mizahi anlatımda bulunmak
- Kontrolün ılımlı olması
 - a. Uyarıcı vermek
 - b. Harekete geçirmek
 - c. Dokunarak hissetmek
 - d. Görevlerin zaman zaman hatırlatması yapmak
 - e. Sonuçlarla ilgili bilgi vermek
- Akranları ile iş birliği yapılmasını sağlamak
- Sert Kontrol Tepkileri
 - a. İşlem basamakları için uyarıda bulunmak
 - b. Ceza uygulaması yapmak

Sınıf yönetimi boyutlarından sonra ele alınması gereken bir değer konu ise sınıf yönetim yaklaşımlarıdır. Öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetim yaklaşımları aşağıda açıklanmaktadır.

2.2.2.Sınıf Yönetim Yaklaşımları

İki ana kategoride dört farklı sınıf yönetimi yaklaşımı vardır. Bu yaklaşımlar önce geleneksel ve çağdaş yaklaşım olarak iki kategoride ele alınmakta ve her kategoride de iki alt kategori yer almaktadır.

2.2.2.1.Geleneksel yaklaşım

Merkezinde öğretmenin yer aldığı modeldir. Öğretmenin sınıf yönetiminde mutlak otoritesi bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim amcalarının belirlenmesinde aktif ve belirleyici olduğu yaklaşım türüdür. Öğrencilerin aktif olmadığı pasif kaldığı ve eleştirilerin ve suçlamaların ön planda olduğu bir yaklaşım olarak ifade edilebilir (Başar, 2009). Geleneksel yaklaşımın içinde tek taraflı ve kapalı bir iletişim bulunmaktadır (Toprakçı, 2015). Öğrenci dinleme pozisyonunda ve pasif olarak durmaktadır. Öğretmen tarafından belirlene kurallar tartışılmaz ve değiştirilemez. Kurallar tek taraflı olarak alınmaktadır. Dersin işlenişini olumsuz yönde etkileyen öğrenciler ile hem gizli hem de açıktan mücadele edilmektedir. Olumsuz davranışlarda bulunanlara ceza verilmektedir (Sarıçoban, 2005). Sınıfta öğretmen kontrolü elinde tutan, tek otorite ve kural koyucudur (Akar, Erden, Tor ve Şahin, 2010). Öğretmen bilginin kaynağı ve aktarıcısıdır. Öğretmen tarafından öğrencilere verile bilgiler öğrenilmeli ya da ezberlenmelidir (Ağaoğlu, 2002). Geleneksel yaklaşımda genel düşünce kötümser önyargıdır (Aydın, 2017). Rinne' e bu yaklaşımda yer alan ilkeler iki tanedir (Çelik, 2005):

İlke 1: Öğrencilerin dikkati ders başlamadan çekilmelidir.

İlke 2: Öğretmen eğer derslerin ilgi görmediğini ve öğrencilerin ilgisinin dağıldığını görürse hemen derse kesmelidir. Öğrenciler bireysel olarak değerlendirmektedir. Onlara özel olduğu düşüncesi benimsetilmektedir. Öğrenci ceza ve yargılanma yapılmaktadır (Demirtaş, 2018).

2.2.2.2.Çağdaş Yaklaşım

Bu yaklaşımda öğrenciler insani yönden değerlendirilip fiziksel ve psikolojik gelişimleri dikkate alınmaktadır. Sınıf düzeni başta olmak üzere sınıf içi kullanılacak

yöntemlerin bile belirlenmesinde demokratik kurallar uygulanmaktadır. Bireysel değil grup amaçları ön planda olan bir yöntemdir. Öğretmenin rolü sınıf yönetiminde iç ve dış tüm etkenleri dikkate alarak çalışma yapmasıdır (Aydın, 2017). Çağdaş yaklaşımın geleneksel yaklaşımdan en temel farkı otoritenin sistem olması tek kişide toplanmamasıdır (Aytekin, 2003). Öğretmenin değil eğitimde merkezin öğrencinin olduğu bir yaklaşımdır. Yapılacak etkinlikler tartışılıp kararlaştırılmaktadır (Aydın, 1998). Etkileşim sınıf içinde kalmayıp ders dışında da devam eder. Dış dünya ile iletişimin etkileşimin fazla olduğu bir yöntemdir (Demirtaş, 2005). Rinne' e iki ilke çağdaş yaklaşımın temelini oluşturmaktadır (Çelik, 2005).

İlke 1: Öğrencinin ders esnasında dikkati derse çekilir. İçsel bir süreçtir.

İlke 2: Öğrencilerin sürekli ders içeriğine maruz bırakılması onların başarısızlığına neden olur.

2.2.3.Sınıf yönetim modelleri

Sınıf yönetim modelleri, kullandıkları yöntemlere göre farklılaşmaktadır (Başar, 2001). Bu modellerin benimsenmesi öğretmenlerin kişilik, yetkinlik ve eğilimlerine göre farklılaşabilmektedir. Çünkü her modelin dayandığı temel varsayımlarla önerdiği uygulama biçimleri birbirinden farklıdır.

2.2.3.1.Tepkisel model

Öğrencilerde ortaya çıkan problem davranışların ortadan kaldırılması bu modelin merkezinde yer almaktadır. Bu model de oluşan duruma göre ceza ve ödül uygulaması anlık yapılmaktadır. Tepkisel model öğretmenler için tercih edilen modeller arasında yer almamaktadır. Model ile ilgili zayıf yönleri arasında öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşiminin olumsuz etkilenmesi ve öğrencilerin davranışlarının kalıcı hale getirilememesi yer almaktadır (Başar, 2009).

Bu model etki-tepki prensibine dayanan klasik bir modeldir. Yöntemin temelinde istenmeyen davranışların oluşmasını engellemektir. Yöntem içinde ödül ve ceza bulunmaktadır. Kişisel olarak ele alınmaktadır. Grup olarak gelişim hedeflenmemektedir. Ders içinde sık sık davranışların geliştirilmesi üzerinde uyarılarda bulunmaktadır. Bu yöntemde ödül ve ceza yer almaktadır. Öğrencilerin davranışları öğretmen tarafından daha çok önemsenmektedir. Ancak bu modelin zayıf yönü ise her tepkinin karşı tepki oluşturmaktır (Erdoğan, 2017). Ders esnasında

konuşan öğrencinin teneffüse çıkmama cezası ile cezalandırılması bu modele örnek olarak verilebilir.

2.2.3.2.Önlemsel model

Sınıfta ortaya çıkacak problemlerin belirlenerek önceden önlenmesi için gerekli planlamaların yapılmasını içeren bir modeldir. Öğretmen gözlemi iyi olursa karşılaşılabilecek sorunlar önceden kestirilebilir (Durmaz, 2009). Davranışların gerçekleşmeden çözüm önerilerin düşünülmesi onun nedenlerine odaklanılmasını ve ona uygun çözüm önerileri geliştirilmesini sağlar. Bu modelde çocukların bireysel olarak uyarılması düşünülmemekte süreç olarak davranışların değiştirilmesi amaçlanmaktadır (İlgar, 2007). Önlemsel model de adından anlaşılacağı üzere olumsuz davranışların ortaya çıkmasından önce engellenmesi düşünülmektedir. Önlemsel yöntemde planlamanın iyi yapılması önemlidir. Planlama yapılırken öğrencilerin fiziksel, sosyal ve kültürel özellikleri dikkate alınır. Bu öğelerin dikkate alınması neticesinde ise kişide istenmeyen davranışların önüne de geçilmiş olur. Grup olarak uygulanmaktadır. Sosyalleşmenin sağlanması sınıf içi etkinlikler ile mümkün olduğu düşünülmektedir (Demirtaş ve Özer, 2017).

2.2.3.3.Gelişimsel model

Bu modelde öğrencilerin gelişim durumları ön plana çıkmaktadır ve gelişimleri takip edilmektedir. Sınıf yönetiminde dikkate alınması gereken faktörler bulunmaktadır. Eğitim alanların kademelerine göre özellikleri değiştiğinden sınıf yönetimi yaklaşımı da ilköğretim, ortaokul ve lise de değişim göstermektedir. Soyut kavramlar konusunda ilköğretim yeterli gelişim düzeyinde olmadığı için anlaşılması zor olabilmektedir. Ancak lise çağına gelmiş öğrencilerde kurallara uyma noktasına problemlerin olduğu dönem olarak görülebilir (Çelik, 2005). Sınıf yönetim modellerinden bir tanesi seçilmesi zorunluluğu bulunmamaktadır. Zaman ve duruma göre değişik stiller kullanılabilirdiği gibi birlikte sentezlenerek de kullanılabilir. Öğretmen kişiye ve gruba göre hedeflenen davranış için oluşmasını sağlayabilir (Demirtaş, 2009). Gelişimsel modelde öğrencinin gelişimine uygun sınıf yönetimi uygulanması amaçlanmaktadır. Sınıf yönetimi için belirlenen kurallarda öğrencilerin gelişim seviyeleri dikkate alınmaktadır (Ağaoğlu, 2002).

2.2.3.4.Bütünsel model

Bütünsel model diğer modellerin birlikte bir potada eritildiği sentez bir modeldir. Kısaca sistem modeli de denilmektedir. Öğrenci gelişimleri önceliklidir ve öğrencilerin istenmeyen davranışları da oluşmasını diye planlama önceden yapılmaktadır. Yaşanacak olası olumlu olmayan davranış ile ilgili olarak bu yöntem tercih edilebilir (Başar, 2001). İstenmeyen davranışla karşılaşıldığında bu davranışın kaynağına ulaşılması hedeflenmektedir. İstenen davranışların oluşması için de teşvik uygulanmaktadır (Ünal ve Ada, 2003).

2.2.4.Sınıf Yönetim Stilleri

Sınıf yönetimi o sınıfta ders yapan öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişimin belirlendiği önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Öğretmenin mesleğinde göstermiş olduğu gelişim ve elde ettiği deneyim sınıf yönetimi stili üzerinde etkilidir öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili profillerini çıkarmış ve dört kategoriye ayırmıştır (Bosworth, 1997).

2.2.4.1.Baskıcı sınıf yönetim stili

Öğretmenin öğrenciler üzerinde kurduğu baskı nedeniyle baskıcı sınıf yönetimi stili olarak ifade edilmektedir (Bosworth, 1997). Öğrencilerin sınırları net biçimde öğretmen tarafından belirlenmektedir. Sınıf içinde disiplin en katı biçimde uygulanmaktadır. Öğrencilerin itaat etmeleri beklenmektedir. Sınıftaki en güçlü kişi öğretmendir. Öğretmene karşı saygısızlık disiplin kuruluna sevki gerektirir (Erdoğan, 2017). Klasik sınıf oturma düzeni uygulanmaktadır. Öğrenci sırasında öğretmenini dinler. Öğrenci, öğretmenin sözünü kesemez. Öğretim yöntemleri arasında tartışma bulunmaz ve bu nedenden dolayı öğrencilerin iletişim becerileri gelişmez. Öğrenciler sınıf ortamı dışında etkinliklere götürülmez. Tüm kararlar öğretmen tarafından alınmaktadır (Bosworth, 1997). Öğretmenin belirlemiş olduğu hedefe ulaşması için sınıf içi koşulların düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ilgilerini artıracak durumlar düşünülmemektedir. Baskı yapan öğretmenlerin öğrencilerin başta güvensizliği olmak üzere birçok olumsuz özellik kazanmalarına neden oldukları belirlenmektedir (Erdoğan, 2017).

Baskıcı öğretmenlerin öğrencileri en başta kendine güven duyguları gelişmesinde problemler yaşamaktadır. Ayrıca başkasına bağımlı olma ve karşılaştığı problemleri

çözme konusunda da sıkıntılar yaşamaktadırlar (Erdoğan, 2017). (Aydın, 2017)' a göre baskıcı sınıf yönetim stili beş boyutta kavramlaştırılabilir.

Bunlar;

1. Kuralların belirlenmesi ve uygulanması
2. Yönergelerin oluşturulması ve emir verilmesi
3. Uygun cezaların verilmesi
4. Kontrolün yanından yapılması
5. Soyutlama ve dışlama

2.2.4.2.Yetkeci sınıf yönetim stili

Bu yönetimde öğrenciler için kurallar belirlenir ve bu kurallar çerçevesinde hareket etme olanağı verilir (Bosworth, 1997). Bağımsız öğrenciler olması için çaba sarf eden öğretmen belirlenen kurallar dışına çıkılmasını da istemez. Öğrencilere verilen sorumluluklar ile onların kendilerine güven kazanmalarını ister. Öğrencinin hata yapması durumunda öncelikle nazik biçimde uyarılır. Öğrenci aşağılanmaz (Erdoğan, 2017). Kurallara uyma konusunda sürekli problem yaşayan öğrenciler son aşamada ise disiplin kuruluna gönderilir. Sınıf iklimi öğrencilerin etkileşimi için açıktır. Öğrencilerin düşüncelerini serbest biçimde ifade etmesi beklenmektedir. Bu ortamda öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Öğretmen ödevler verir ve ödevleri kontrol edip geri bildirimler yapılmaktadır (Bosworth, 1997).

2.2.4.3.Serbest sınıf yönetim stili

Bu stilde öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim öne çıkmaktadır. Öğretmenin beklentisi öğrencilerden fazla olmasına karşın talepleri ise azdır. Bu sınıf yönetim stilini “Kendi işini kendin yap sözü” ile kısaca anlatmak mümkündür. Öğretmen öğrencilerin duygularını önemser ve onların duyguların incinmemesi için gayret gösterir. Öğretmenin kural koymadığı ve öğrenciye hayır demediği bir stildir (Ekici, 2004). Ders ortamını bozan ve dersin ahengini bozan öğrenci için bile yeterli ilgi görmediğinde yaptığı düşüncesi vardır ve onun derse kazandırılmasının ilgiyle sağlanabileceği düşünülmektedir. Öğrencinin akademik kaygularından ziyade öğrenci duyguları önceliklidir. Öğretmen sadece ders içinde değil ders dışında da öğrencisi ile samimi olmak düşüncesindedir (Bosworth, 1997).

2.2.4.4.İlgisiz sınıf yönetim stili

Öğretmen sınıfa ve öğretim faaliyetlerine karşı ilgisiz davranışlar sergilediği bir yöntemdir. Öğretmenin sınıf içinde bulunduğundan bile şüphe edilmektedir. Sınıfta bulunan öğretmenin varlığından sınıf içinde bulunanlar bile habersizmiş gibi davranmaktadırlar. Öğretmen ders için sınıfta bulunduğu anda öğrencilerden az sayıda istekte bulunur. Gelişmeler takip edilmez eski görseller sürekli olarak kullanılmaktadır. Verilen proje ödevlerinin herhangi bir değeri bulunmamaktadır (Ekici, 2004). Sınıf içi bir disiplinden bahsetmek mümkün değildir. Öğretmen varsa hazır sunumları ve görselleri kullanarak dersi tamamlamayı düşünmektedir. Slayt ve sunu sonrası öğrenciler kendi başlarına bırakılmaktadır (Bosworth, 1997).

2.3. İlgili Araştırmalar

Düşünme yöntemleri ve sınıf yönetimi stilleri ile ilgili araştırmalar incelenmiş ve konu ile ilgili araştırma sonuçlarına burada yer verilmiştir.

2.3.1. Sınıf Yönetimi ile İlgili Araştırmalar

Ekici (2004) çalışmasını Ankara ilinin üç ilçesinde ilköğretim okulları birinci kademde görevli 234 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Sınıf yönetimi ile ilgili öğretmenlerin profillerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma nicel yöntemler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; takdir edile sınıf yönetimi profilinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tercih ettikleri sınıf yönetimi profilleri ile demografik değişkenlerden arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Aluçdibi (2010) Araştırmasını biyoloji dersinde öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen sınıf yönetimi stillerinin belirlenmesi için ortaöğretimde eğitim alan 9,10,11 ve 12. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Başboş, aldırılmaz ve otoriter davranışlar sergileme düzeyi orta olarak belirlenmiş en çok takdir edilen öğretmen davranışı sergiledikleri tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından erkek öğretmenlerin ortalamaların yüksek olduğu tespit edilmiştir. Otoriter davranışlar ile ilgili olarak erkek öğretmenlerin daha fazla davranışa sahip oldukları tespit edilmiştir.

Zengin ve Bağcı (2010) Araştırma İstanbul ili Kartal ilçesinde öğretmenlerin sınıf yönetimi ile sorunla başa çıkma becerilerinin belirlenmesi amacıyla ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma 128 sınıf 101 branş öğretmeni olmak üzere

229 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmasını ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda demografik değişkenler) açısından farklılıklar belirlenirken okulda çalışma süresi, sınıf mevcudu ve okul imkânlarının sınıf yönetimi ve sorunlar ile baş etme becerileri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Djigic ve Stojiljkovic (2011) öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetim stiline belirlenmesi için çalışmasını nitel yöntem kullanarak gerçekleştirmiştir. Çalışmasını Sırbistan'da 273 ilköğretim öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; en fazla kullanılan sınıf yönetim stiline etkileşimci sınıf yönetimi stili olduğu belirlenirken onu sırasıyla müdahaleci ve müdahaleci olmayan sınıf yönetimi stili olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2011) Araştırmasını Kütahya il merkezinde görev yapan 300 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada demografik değişkenlerin öğretmenin sınıf yönetimi stilleri ile olan ilişkisi nicel yöntemler kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda; cinsiyete göre sınıf yönetim tarzında değişiklik tespit edilmiş olup takdir eden sınıf yönetim tarzının en çok tercih edilen sınıf yönetim stili olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım (2012) Araştırmasını öğretmenlerinin sınıfta gösterdikleri davranışların ve sınıf yönetimi stillerinin belirlenmesi için Burdur ilinin dört ilçesinde 195 sınıf öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel yöntem tercih edilmiştir. Otokratik sınıf yönetimi stilini benimseyen öğretmenlerin cinsiyet değişkenini açısından farklılıklar tespit edilmiştir.

Nergiz (2014) öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından sınıf yönetim stillerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasını Adana'nın Feke ilçesinde görevli 63 sınıf öğretmeni ile nicel yöntem kullanarak gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; demografik değişkenlerin iletişim ve sınıf yönetiminin hizmetçi alma durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Cengiz (2015) Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi stiline belirlemek için yapılan çalışma İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde görev yapan 199 matematik öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; kıdemli öğretmenlerin kendilerini sınıf

yönetimi stilleri konusunda yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Demografik değişkenler açısından bir farklılık belirlenmemiştir.

Çiftçi (2015) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stiline demokratik değerler ile ilişkisinin belirlenmesi için gerçekleştirilen araştırma nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bursa il merkezinde görevli 641 sınıf öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda; erkek öğretmenlerden ziyade kadın öğretmenlerin otoriter yönetim tarzını benimsedikleri ve bekâr öğretmenlerin evlenmiş boşanmışlara göre daha fazla başıboş yönetim tarzını benimsedikleri tespit edilmiştir.

Dönmez (2015) Keçiören ilçesinde görevli 428 sınıf öğretmeni ile sınıf öğretmenlerinin stilleri ile çocuk hakları arasındaki ilişkiyi tarama modeli ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin en çok başıboş sınıf yönetimi stilini benimsediklerini en az ise otoriter sınıf yönetim tarzını tercih ettiklerini belirlemiştir.

Moghtadaie ve Hoveida (2015) İsfahan'da görev yapan 384 sınıf öğretmenin katıldığı sınıf öğretmenlerinin yönetim tarzlarının akademik iyimserliğe etkisini araştırmıştır. Araştırma nicel yöntem ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda; en çok tercihe dilen sınıf yönetimi tarzının etkileşimci sınıf yönetim tarzı olduğu tespit edilmiştir.

Okwori, Owodunni ve Abiodun (2015) Öğretmenlerin sınıf yönetim tarzlarının öğrenci performansını etkisini nitel yöntem ile araştırmıştır. Araştırmaya 16 öğretmen ve 246 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda; sıklıkla tercih edilen sınıf yönetimi stiline bürokratik yönetim ve demokratik yönetim tarzı olduğu belirlenmiştir.

Umar (2015) Araştırma sınıf yönetim becerilerini örgüt kültürüne etkisini belirlemek için Konta ilinde görevli 287 ortaokul öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiş olup araştırma sonucunda; sınıf yönetim becerilerini demografik unsurların etkilemediği tespit edilmiştir.

Büyükuysal (2016) çalışmasını İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetim yaklaşımları ve kişilik tipleri ile ilişkisini belirlemek için tarama modelinde gerçekleştirmiştir. Zonguldak ilinde 172 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. İngilizce öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerini tercih etme bakımından demokratik, otoriter ve ilgisiz stilleri benimsedikleri tespit edilmiştir.

Yaşar (2016) sınıf öğretmenlerini tercih ettikleri sınıf yönetimi profili ile sınıflarındaki zorbalığın görülme sıklığı arasındaki ilişkiyi Şanlıurfa ilinde görevli 422 sınıf öğretmenin katılı ile tarama modeli kullanarak gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; sınıf yönetimi tercih edilme sıralamasının otokratik, başıboş ve aldırma sırasıyla gerçekleştiği belirlenmiştir.

Özden Akdağ (2018) araştırmasını ortaöğretim kurumlarında sınıf yönetimi davranışlarının akademik başarı ve sorumluluk üzerine etkisi amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmayı İstanbul ili Kadıköy ilçelerinde bulunan Anadolu liseleri ve fen lisesinde görevli 228 öğretmenin katılı ile nicel yöntem kullanarak araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; sınıf yönetimi stili ile mesleki deneyim ve cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Durmaz vd. (2020), okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 72 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda; en fazla kullandıkları stratejilerin geliştirici ve zorlayıcı sınıf yönetim stratejileri olduğu belirlenmiştir. Etkin görmedikleri zorlayıcı sınıf yönetimi stratejilerini kullandıkları da tespit edilmiştir.

Ünlü ve Tunç Pekkan (2019), tarafından yapılan çalışmada görevine yeni atanan okulöncesi öğretmenlerinin gözleme dayalı olarak sınıf içi destek sağlayıcı amaçlayan araştırmasında sınıf yönetimi konusunda problem yaşayan 41 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin olumsuz davranışlarının öğrenciler üzerinde etkisi ile ilgili uygulama geliştirilmiş ve bu uygulamayı takip eden öğretmenlerin görülen olumsuz davranışları takip etmesi mümkün hale getirilmiştir. Davranışları takip eden öğretmenlerin olumsuz davranışların bertaraf etmesine imkân verildiği tespit edilmiştir.

2.3.2. Yanal Düşünme ile İlgili Araştırmalar

Aydın (2012), Erzurum ilinde öğrenim gören 11. Sınıf 150 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacını yanal düşünme tekniklerinin problem çözme becerilerini etkileme düzeyinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Öğrencilere Problem Çözme Envanteri uygulanarak envanterden aldıkları puan ortalamalarına birbirine yakın olan Oluşturulan deney rubuna hafta bir saat olmak üzere sekiz hafta bu yöntemin eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu için herhangi bir eğitim yapılmamıştır.

Araştırma sonucunda ise yanal düşünce eğitim, alan deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerin arttığı tespit edilmiştir.

Baysal, Çarıkçı ve Yaşar (2016), İstanbul İlinde görev yapan en az beş yıllık kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile görüşme yapmış, onların görüşleri ile düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıklarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenler kendilerini eleştirel düşünme, metabilşsel, lateral (yanal)-iraksak ve yansıtıcı düşünme becerilerinde donanımlı hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Semerci (2016), Yanal düşünme becerileri ölçeğini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bunun için 4 üniversitede eğitim alan 908 öğretmen adayı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacını Yanal Düşünce Eğilimim ölçeği geliştirmek oluşturmuştur. Araştırma sonucunda geçerliliği ve güvenilirliği onaylanmış ölçek elde edilmiştir.

Semerci (2017), İki üniversite formasyon eğitimi alan öğrencilerinin düşünme eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre pedagojik formasyon öğrencilerinin iyi düzeyde yanal düşünme eğilimlerinin olduğu, yanal düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmazken mezun oldukları lisans bölümlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2017), yanal düşünme ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve çeşitli değişkenlerin (sınıf düzeyi, cinsiyet ve mezun olunan lise türüne) etkisini incelemek için 327 sınıf öğretmeni adayı ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının düşünme becerileri puanlarının yüksek düzeyde olduğu, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninin yanal düşünme eğitimleri üzerinde etkisinin olmadığı, eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde ise anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür. Ayrıca iki düşünme becerileri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Waks (1997), araştırmanın amacını teknoloji eğitimi üzerine yanal düşüncenin etkileri oluşturmaktadır. Geleneksel eğitim sistemi ile verilemeyeceğini ifade etmiştir. Yanal düşünme becerisinin geliştirilmesinin önemine değinen araştırmacı bunun içinde eğitim ortamının düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Yanal ve dikey düşüncenin bir bütün olarak eğitim sisteminde yer alması için, bilginin tasarlanması, üretilmesi, kullanılması ve değerlendirilmesi için yapılandırıcı öğrenme faaliyetleri ile karakterize edilen teknoloji eğitiminin, önemli olduğunu ifade etmiştir.

Arsad, Sanusi, Majid, Mohd Ali ve Husain (2011), kara kutu uygulaması ile öğrencilerin açık uçlu sorularla problem çözümü yapmayı amaçlamıştır. Farklı elektrik devrelerinin olduğu düzenekler kurarak öğrencilerin farklı aletlerle düzeneklerde belirtilmeyen kutupları bulmaları istenmiştir. Yanal düşünce için karar kutu yönteminin etkili olduğunu göstermektedir.

Kumari ve Aggarwal (2012), yanal düşünme becerilerinin zekâ ve akademik başarı ile ilişkisini incelemek için 200 öğretmen adayı ile bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda zeka ve yanal düşünme becerileri arasında anlamsız çok küçük pozitif ilişki olduğu görülürken akademik başarı ile yanal düşünme becerileri arasında anlamlı küçük pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Lawrence ve Xavier (2013), 1345 öğretmen adayının yanal düşünme düzeylerinin demografik değişkenlere göre değişimini incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adayları ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin yanal düşünce seviyelerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları yerlerin yanal düşünce becerilerine etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Nicky (2014), yanal düşüncenin ve öğrenme stillerinin matematik problemleri çözümünde etkisini araştırılmıştır. Kinestetik, işitsel ve görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin yanal düşünceyi benimsedikleri belirlenmiştir.

Lamb, Annetta ve Vallett (2015), 559 öğrenci ile sekiz aydan fazla deneysel bir çalışma yürütmüş, öğrenciler fen bilimleri dersi için video tasarımı atölyesine katılmıştır. Bu tasarım atölyesinde yanal düşüncelerini ve yaratıcılık becerilerini geliştirecek çalışmalar yapılmıştır. Öğrenciler çalışmanın sonunda öğrenilen, anahtar, bilim kavramlarını örnekleyen bilim tabanlı video oyunları tasarlamışlardır. Çalışmanın başlangıcında ve tamamlanmasının ardından tüm öğrencilere Yaratıcı Düşünme Torrance Testi verilmiş, yaratıcılık ve ilgili yapılar arasındaki ilişki ölçülmüştür. Test öncesi ve sonrasında ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Nggaba, Herman ve Prabawanto (2018), Trigonometrik problemler üzerine öğrencilerin yatay matematiksel düşünme yeteneğini belirlemek için Endonezya'da eğitim gören 15-16 yaşlarındaki 30 öğrenci ile bir çalışma yapmıştır. Nitel bir tanımlayıcı araştırmadır ve veri toplama tekniği 3 açıklama sorusu ile test edilmiştir. Test sonuçları, yanal matematiksel düşünme yeteneğinin üç göstergesi kullanılarak analiz edilmiştir; (1) olaylara farklı bakış açıları bulmak, (2) problemlerin baskın

fikirlerini tanımlamak ve (3) kavramları / fikirleri çeşitli stratejilerle ilişkilendirmek. Çalışmanın sonuçlarına göre; (1) öğrencilerin sayısının neredeyse üçte biri bir soruna farklı bakış açıları getirmiştir, (2) öğrencilerin üçte birinden fazlası sorunun baskın fikirlerini belirleyebilmiştir ve (3) yarıdan fazla öğrenci, bir kavram / fikri ilişkilendirerek doğru veya yanlış olabilecek bazı stratejiler önermiştir.

Priatna, Martadiputra ve Wibisono (2018), GeoGebra destekli karşılıklı öğretim stratejisinin ortaokul öğrencilerinin soyutlama yeteneğini, yanal düşünme ve matematiksel kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemek için sekizinci sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci ile çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda; GeoGebra destekli Karşılıklı Öğretim stratejisi ile öğretilen öğrencilerin soyutlama ve yanal yetenekleri, geleneksel öğrenim alan öğrencilerinkinden önemli ölçüde daha yüksektir. GeoGebra destekli Karşılıklı Öğretim stratejisi ile öğretilen öğrencilerin matematiksel kalıcılığı da geleneksel öğrenme ile öğretilenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Yıldırım (2022) araştırmasını öğretmenlerin yanal düşünme özdeğerlendirme düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirebilmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Bu amaçla De Bono (1986) tarafından düzenlenen Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ve literatürde yer alan diğer düşünme stilleri de taranarak 42 maddelik taslak ölçek oluşturulmuş ve öğretmenlerden veri toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul İli Avrupa yakasındaki okullarda 2019-2020 güz yarıyılında resmi okul öncesi kurumlarında, ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapmakta 348 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler kolayda örnekleme tekniğiyle toplanmıştır. DFA analizi sonuçlarına göre ölçeğim uyum endeksleri kabul edilebilir ve iyi uyum düzeyindedir. Bu sonuçlara göre geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu aşamasında araştırma yöntemine dair bilgiler yer almaktadır. Başta araştırma modeli olmak üzere araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçekler veri analiz tekniklerini içeren bilgiler bu bölümde açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri ile benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasında farklılığın belirlenmesi için kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2013).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Pendik ilçesinin resmi okullarında görev yapan 6398 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin geniş kapsamlı ve çok sayıda öğretmenden oluşması, öğretmenlere ulaşma, veri toplama sürecinde zaman baskısının yaşanması sebebiyle kolayda örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi; nicel ve nitel araştırmalarda kullanılan ulaşılan kişilerin örnekleme alındığı bir yöntemdir (Suri, 2011). Pendik’te görev yapan 403 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Bu ölçeklere 11 katılımcı hatalı ve eksik doldurma yaptığı için 392 katılımcının ölçekleri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3.1.’ de belirtilmiştir.

Tablo 3. 1: Demografik Bilgiler Tablosu

Demografik Bilgiler	N	%	
Cinsiyet	Kadın	238	60.7
	Erkek	154	39.3
Yaş	21-30	37	9.4
	31-40	165	42.1
	41-50	146	37.2
	51 ve üzeri	44	11.2
	Medeni Durum	Evli	312
	Bekar	80	20.4
Kıdem	1-5 yıl	81	20.7
	6-10 yıl	77	19.6
	11-15 yıl	97	24.7
	16-20 yıl	70	17.9
	21 ve üstü	67	17.1
Eğitim Kademesi	İlkokul	182	46.4
	Ortaokul	140	35.7
	Lise	70	17.9
Toplam	392	10.0	

Tablo 3.1.'e göre öğretmenlerin %60.7' si kadın, %39,3' ü erkektir. 21-30 yaş arasında %9.4, 31-40 yaş arasında %42.1, 41-50 yaş arasında %37.2, 51 ve üzeri yaşında olan %11.2 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %79.6'sı evli, %20.4'ü bekârdır. 1-5 yıl arasında kıdemi olan %20.7, 6-10 yıl arasında kıdemi olan %19.6, 11-15 yıl arasında kıdemi olan %24.7, 16-20 yıl arasında kıdemi olan 70 %17.9, 21 yıl ve üzerinde kıdemi olan %17.1 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin %46,43 ilkökulda, %35.7'si ortaokulda ve %17.9'u ise lisede görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, Yıldırım'ın (2022) geliştirdiği “Yanal Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile Aktan ve Sezer' in (2018) beraber Türkçe 'ye uyarladığı “Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği” uygulanmıştır. Kullanılacak ölçeklerin sahiplerine ulaşıp sahiplerinden uygulama için izin alarak ölçekler analiz için uygulanmıştır. Kamu okullarındaki öğretmenlere yapılacak ölçeğin ilk aşamasında öğretmenlerin kişisel bilgileri, sonraki bölümde ise yanal düşünme eğilimi soruları ve son bölümde ise sınıf yönetimi stilleri ölçeği bulunmaktadır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgilerin belirlenmesi için oluşturulan bilgi formunda bireysel değişkenlerden olan yaş, cinsiyet, meslekteki çalışma yılı, okul türü ve medeni durum ile ilgili sorular yer almaktadır.

3.3.2. Yanal Düşünme Eğilimi Ölçeği

Yıldırım (2022) tarafından geliştirilen ölçek beyaz şapka, sarı şapka, siyah şapka, kırmızı şapka, yeşil şapka ve mavi şapka olmak üzere 6 alt boyuttan ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde ve seçenekler 1) Hiçbir zaman, 2) Nadiren, 3) Bazen, 4) Çoğu zaman, 5) Her zaman şeklinde sıralanmaktadır. Ölçek için yapılan güvenilirlik analizi araştırma ölçeğinde kabul gören sınır değerine çıkmıştır. Yapılan güvenilirlik testinde yanal düşünme eğilimi ölçeği için 0,727 gibi kabul gören bir değere ulaşılmıştır.

3.3.3. Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği

Ölçek Bosworth (1997) tarafından geliştirilmiş, Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek baskıcı, yetkeci, serbest ve ilgisiz olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır ve bu alt boyutların her biri 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte toplam 12 madde bulunup ölçek beşli likert tipinde “Hiç Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Tamamen Katılıyorum” (5) şeklinde bir sıralama yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı Otoriter R= 0.68, Yetkeci R=0.70 Serbest R= 0.75 İlgisiz R= 0.76 SYSÖ Genel R=0.82. Ölçek için yapılan güvenilirlik analizi kabul edilebilir sınır olan seviyenin üzerinde çıkmıştır. Bener şekilde gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde yanal düşünme eğilimi ölçeği için 0,80 gibi kabul gören bir değere ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2023-2024 Eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin görüşleri toplanarak elde edilmiştir. Ölçeklerin uygulanabilmesi için resmi işlemler gerçekleştirilip izinler il milli eğitim müdürlüğünden alınmıştır. Katılımcılar yüz yüze ve online olarak anketleri cevaplamışlardır. 403 öğretmenin katılımı sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Yapılan çalışmanın birinci adımında analizlerin normal dağılım olup olmadığını belirlemek için ölçme araçlarından ele alınan toplam puanlara yönelik betimsel istatistikler incelenerek Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3. 2: Normallik Değerleri Tablosu

Ölçekler	<i>X</i>	Çarpıklık	Basıklık	N of Items
Yanal Düşünme Eğilimi Ölçeği				
Beyaz Şapka	3.20	-.288	.181	3
Kırmızı Şapka	3.33	-.183	-.233	3
Siyah Şapka	3.26	.500	.196	4
Sarı Şapka	3,55	-.399	.223	4
Yeşil Şapka	3.24	.312	.712	3
Mavi Şapka	3.27	.069	.223	3
Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği				
Yetkeci	3,39	-.781	1.031	3
Baskıcı	3,06	.066	-.549	3
Serbest Bırakıcı	2.92	.517	-.021	3
İlgisiz	3.02	.193	-.210	3

Basıklık ve çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Veriler analizinde SPSS programından faydalanılmıştır. Frekans ve yüzde değerleri alınmış ve iki değişkenli değerler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için t-testi ve ANOVA yapılmıştır (Can, 2016) kullanılmıştır. Değişkenlerin arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın nihayete ermesiyle elde edilen bulguların analizleri yer almıştır. Öncelikle araştırmaya katkı sunan katılımcıların demografik bilgileriyle ilgili veriler analiz edilmiş, akabinde ise araştırmada belirtilen amaçlar doğrultusunda ilgili veriler değerlendirilmeye alınmıştır.

4.1. Araştırmanın Amaçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.1’de Öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri ve sınıf yönetimi stilleri tercihleri düzeyleri görülmektedir.

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Yanal Düşünme ve Sınıf Yönetim Stili Düzeyleri

Ölçekler	N	\bar{X}	Sd
Yanal Düşünme Ölçeği (Toplam)	392	3.11	0.43
Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği (Toplam)	392	3.30	0.38

Tablo 4.1’deki verilere göre öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri ($\bar{X} = 3.11$) orta düzeydedir. Sınıf yönetimi stilleri ortalaması ($\bar{X}=3.30$) “Orta” düzeydedir. Bu bulgular eğitim sistemimiz açısından biraz düşündürücü bir durumdur.

Tablo 4.2’ de cinsiyet ile yanal düşünme eğilimleri arasında yapılan t testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.2: Cinsiyet Göre Öğretmenlerin Yanal Düşünme Eğilimlerine İlişkin t-testi Sonuçları

Yanal Düşünme Ölçeği	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sd	t	df	p
Yanal Düşünme Ölçeği (Toplam)	Kadın	238	3.33	6,50	1.221	390	,223
	Erkek	154	3.27	11,27			

Tablo 4.2’ de yer alan değerlere göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile yanal düşünme eğilimleri arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmemektedir ($p<0,05$).

Buna göre öğretmenlerin düşünme becerisi açısından benzer niteliklere sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3' te cinsiyet ile sınıf yönetim stilleri tercihleri arasında yapılan t testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.3: Cinsiyet Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stilleri Tercihlerine İlişkin t-testi Sonuçları

Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sd	t	df	p
Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği (Toplam)	Kadın	238	3.37	0.34	4.41	390	0.00
	Erkek	154	3.20	0.41			

Tablo 4.3' te yer alan verilere göre öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf yönetim stilleri tercihleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir ($p < 0,05$). Buna göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre farklı sınıf yönetimi stillerini kullanmada daha etkilidirler.

Tablo 4.4' te medeni durum ile yanal düşünme eğilimleri arasında yapılan t testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.4: Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Yanal Düşünme Eğilimine İlişkin t-Testi Sonuçları

Yanal Düşünme Ölçeği	Medeni Durum	N	\bar{X}	Sd	t	df	p
Yanal Düşünme Ölçeği (Toplam)	Evli	312	3.29	0.42	-1.86	390	0.063
	Bekâr	80	3.39	0.48			

Tablo 4.4' te yer alan değerlere göre öğretmenlerin medeni durumları ile yanal düşünme eğilimleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin medeni durumunun yanal düşünme eğilimleri üzerinde etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.5' te medeni durum ile sınıf yönetim stilleri arasında yapılan analize yer verilmektedir.

Tablo 4.5: Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stilleri Tercihlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği	Medeni Durum	N	\bar{X}	Sd	t	df	p
Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği (Toplam)	Evli	312	3,31	0,41	0,33	390	0,739
	Bekâr	80	3,29	0,26			

Tablo 4.5’ te yer alan değerlere göre öğretmenlerin medeni durumlarına göre sınıf yönetim stilleri tercihleri arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$). Bu sonuçlara dayanılarak öğretmenlerin medeni durumunun sınıf yönetimi stilini tercihte bir etken olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.6’ da yaş ile yanal düşünme arasında yapılan ANOVA testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.6: Yaşa Göre Öğretmenlerin Yanal Düşünme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	Ss	\bar{X}^2	F	df	p	Fark
21-30 ¹	37	3.51	0.61	0.788	4.276	3	0.005	1>2
31-40 ²	165	3.24	0.27					
41-50 ³	146	3.34	0.43					
51 ve üzeri ⁴	44	3.28	0.67					

Tablo 4.6 incelendiğinde yaş ile yanal düşünme eğilimleri arasında $p < ,05$ seviyesinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Söz konusu farkların hangi yaş grubundan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için Scheffe testi yapılmıştır. Yanal düşünmede yaşı 21-30 ($\bar{X} = 3.51$) grubunda olan öğretmenler ile 31-40 grubunda olan öğretmenler ($\bar{X} = 3.24$) grubunda yaşı 21-30 grubunda olan öğretmenler lehine farklılık göstermiştir. Yaşı 21-30 arasında olan öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri 31-40 grubunda olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Buna göre daha genç öğretmenlerin daha fazla yanal düşünme eğilimi geliştirmeye açık oldukları söylenebilir.

Tablo 4.7’ de yaş ile sınıf yönetim stilleri tercihleri arasında yapılan ANOVA testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.7: Yaşa Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stilleri Tercihlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	Ss	\bar{X}^2	F	df	p	Fark
21-30 ¹	37	4.47	39.32	0.473	3.254	3	.062	-

31-40 ²	165	3.70	36.79
41-50 ³	146	3.37	37.47
51 ve üzeri ⁴	44	4.02	35.95

Tablo 4.7 incelendiğinde yaş ile sınıf yönetim stilleri tercihleri arasında $p < ,05$ seviyesinde anlamlı fark görülmemektedir ($p > 0,05$). Buna göre öğretmenlerin deneyimlerinin sınıf yönetimi stillerini tercihte önemli bir etken olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.8’ de kıdem ile yanal düşünme arasında yapılan ANOVA testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.8: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yanal Düşünme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	df	p	Fark
1-5 yıl ¹	81	3.35	.475	1.309	4	.266	-
6-10 yıl ²	77	3.29	.299				
11-15 yıl ³	97	3.32	.437				
16-20 yıl ⁴	70	3.21	.551				
21 ve üstü ⁵	67	3.35	.361				

Tablo 4.8 incelendiğinde kıdem ile yanal düşünme eğilimleri arasında $p < ,05$ seviyesinde anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yanal düşünme eğilimi göstermede önemli bir etken olmadığı görüşü öne sürülebilir.

Tablo 4.9’ de kıdem ile sınıf yönetim stilleri arasında yapılan ANOVA testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.9: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stilleri Tercihlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	df	p	Fark
1-5 yıl ¹	81	3.25	.352	1.515	4	.197	-
6-10 yıl ²	77	3.31	.410				
11-15 yıl ³	97	3.26	.395				
16-20 yıl ⁴	70	3.34	.482				
21 ve üstü ⁵	67	3.38	.218				

Tablo 4.9 incelendiğinde kıdeme göre sınıf yönetim stilleri tercihinine ilişkin $p < ,05$ seviyesinde anlamlı fark olmadığı görülmemektedir ($p > 0,05$). Bu sonuçlara

dayanılarak öğretmenlerin kıdemlerinin herhangi bir sınıf yönetimi stilini benimsemelerinde önemli bir etken değildir görüşü öne sürülebilir.

Tablo 4.10' da okul kademesi ile yanal düşünme eğilimleri arasında yapılan ANOVA testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.10: Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin Yanal Düşünme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	df	p	Fark
İlkokul ¹	182	3.31	.503					
Ortaokul ²	140	3.25	.385	4	2.798	2	.062	-
Lise ³	70	3.40	.300					

Tablo 4.10 incelendiğinde görev yapılan eğitim kademesine göre öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri arasında $p < .05$ seviyesinde anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre, öğretmenlerin görev yapmakta oldukları eğitim kademesi yanal düşünme eğilimini etkilememektedir denebilir.

Tablo 4.11' de okul kademesi ile sınıf yönetim stilleri tercihleri arasında yapılan ANOVA testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.11: Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stilleri Tercihlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi Stili	Eğitim Kademesi	N	\bar{X}	Ss.	sd	F	p	Fark
Yetkeci	İlkokul	182	3,33	,555				
	Ortaokul	140	3,33	,881	2	5,158	,006	1<3
	Lise	70	3,62	,518				
Baskıcı	İlkokul	182	2,82	,597				
	Ortaokul	140	3,37	,615	2	34,635	,000	1<3 2>3
	Lise	70	3,02	,511				
Serbest Bırakıcı	İlkokul	182	3,03	,534				
	Ortaokul	140	2,96	,541	2	24,649	,000	1>3 2>3
	Lise	70	2,54	,254				
İlgisiz	İlkokul	182	3,06	,475				
	Ortaokul	140	2,81	,648	2	18,183	,000	1>2 1<3
	Lise	70	3,33	,795				2<3

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim kademesine göre sınıf yönetim stilleri tercihleri arasında $p < .05$ seviyesinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Söz konusu farkların hangi yaş grubundan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için Scheffe testi yapılmıştır. Yetkeci sınıf yönetim stilinde ilkokulda görev yapan öğretmenler

($\bar{X}=3.33$) ile lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.62$) arasında lisede görev yapan öğretmenler lehine farklılık göstermiştir. Lisede görev yapan öğretmenlerin yetkeci sınıf yönetim stili tercihleri, ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazladır. Buna göre lisede görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin kurallara uyma konusunda daha fazla güvendikleri söylenebilir.

Baskıcı sınıf yönetim stilinde ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=2.82$) ile lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.02$) arasında lisede görev yapan öğretmenler lehine farklılık göstermiştir. Ayrıca ortaokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.32$) ile lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.02$) arasında ise ortaokulda görev yapan öğretmenler lehine farklılık göstermiştir. Lisede görev yapan öğretmenlerin baskıcı sınıf yönetim stili tercihleri ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazladır. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ise lisede görev yapan öğretmenlere göre baskıcı bir sınıf yönetim stilini daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ergenlik döneminde olan öğrencilere sınıf yönetimi konusunda baskıcı bir stil tercih ettikleri söylenebilir.

Serbest bırakıcı sınıf yönetim stilinde ilkokul ($\bar{X}=3.03$) ve ortaokulda ($\bar{X}=2.96$) görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=2.54$) arasında ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler lehine farklılık göstermiştir. İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin serbest bırakıcı sınıf yönetim stili tercihleri lisede görev yapan öğretmenlere göre daha fazladır. Buna göre lisede görev yapan öğretmenlerin daha disiplinli bir yönetim stilini benimsedikleri söylenebilir.

İlgisiz sınıf yönetim stilinde ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.06$) ile ortaokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=2.81$) arasında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine farklılık göstermiştir. Ayrıca ilkokul ($\bar{X}=3.06$) ve ortaokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=2.81$) ile lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.33$) arasında ise lisede görev yapan öğretmenler lehine farklılık göstermiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetim stili tercihleri ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazladır. Lisede görev yapan öğretmenlerin ise ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre ilgisiz bir sınıf yönetim stilini daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre küçük ve büyük çocuklarla ilgilenen öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda ilgisiz bir stil tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 4.12’ de cinsiyet ile yanal düşünme eğilimleri boyutları arasında yapılan t testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.12: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yanal Düşünme Eğilimlerine İlişkin t-testi Sonuçları

Yanal Düşünme Ölçeği	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sd	t	df	p
Beyaz Şapka	Kadın	238	3.15	0.75	-1.855	390	0.953
	Erkek	154	3.30	0.84			
Kırmızı Şapka	Kadın	238	3.31	0.68	-.436	390	0.097
	Erkek	154	3.35	0.79			
Siyah Şapka	Kadın	238	3.32	0.59	2.563	390	0.409
	Erkek	154	3.16	0.66			
Sarı Şapka	Kadın	238	3.62	0.67	2.563	390	0.927
	Erkek	154	3.45	0.65			
Yeşil Şapka	Kadın	238	3.23	0.70	-.206	390	0.274
	Erkek	154	3.25	0.78			
Mavi Şapka	Kadın	238	3.35	0.56	3.018	390	0.000
	Erkek	154	3.15	0.73			

Tablo 4.12’ de yer alan değerlere göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile yanal düşünme eğilimleri “Mavi Şapka” boyutunda $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde “Mavi Şapka” algılarında ($X_{kadın}=3,35$; $X_{erkek}=3,15$) kadınların ortalaması erkeklere göre daha yüksek olarak görülmektedir. Düşünme sürecinin düzenlenmesi ve yönetilmesinde kadınların erkeklere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 4.13’ de cinsiyete göre öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri tercihlerine ilişkin t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.13: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stilleri Tercihlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sd	t	df	p
Yetkeci	Kadın	238	3.45	0.63	2.269	390	0.021
	Erkek	154	3.29	0.77			
Baskıcı	Kadın	238	3.04	0.63	-.566	390	0.690
	Erkek	154	3.08	0.65			
Serbest Bırakıcı	Kadın	238	2.88	0.48	-1.774	390	0.000
	Erkek	154	2.98	0.59			
İlgisiz	Kadın	238	3.13	0.61	4.078	390	0.573
	Erkek	154	2.87	0.63			

Tablo 4.13’ te yer alan değerlere göre öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf yönetim stilleri tercihleri “Yetkeci” boyutta $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde “Yetkeci” sınıf yönetimi stili tercihlerinde ($X_{kadın}=3,45$; $X_{erkek}=3,29$) kadınlar erkeklere göre daha fazla yönelimlidirler. Kadınların yetkiyi kullanmaya daha fazla önem verdikleri düşünülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf yönetim stili tercihlerinden “Serbest Bırakıcı” boyutunda $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde “Serbest Bırakıcı” sınıf yönetimi stili tercihinde kadınların ortalaması ($X_{kadın}=2,88$; $X_{erkek}=2,98$) erkeklere göre daha düşük olarak görülmektedir. Serbest bırakıcı sınıf yönetim stili tercihi erkeklerde kadınlara göre daha yüksektir. Kadınların kontrol etmeyi daha fazla önemsedikleri söylenebilir.

Tablo 4.14’ te medeni duruma göre öğretmenlerin yanal düşünme eğilimine ilişkin t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.14: Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Yanal Düşünme Eğilimlerine İlişkin t-testi Sonuçları

Yanal Düşünme Ölçeği	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	df	p																																																								
Beyaz Şapka	Evli	312	3.14	0.79	-3.149	390	,002																																																								
	Bekâr	80	3.45	0.73				Kırmızı Şapka	Evli	312	3.31	0.67	-.962	390	,336	Bekâr	80	3.40	0.89	Siyah Şapka	Evli	312	3.24	0.62	-.893	390	,373	Bekâr	80	3.31	0.62	Sarı Şapka	Evli	312	3.48	0.65	-4.293	390	,000	Bekâr	80	3.83	0.64	Yeşil Şapka	Evli	312	3.26	0.73	1.366	390	,173	Bekâr	80	3.14	0.72	Mavi Şapka	Evli	312	3.26	0.63	-.736	390	,462
Kırmızı Şapka	Evli	312	3.31	0.67	-.962	390	,336																																																								
	Bekâr	80	3.40	0.89				Siyah Şapka	Evli	312	3.24	0.62	-.893	390	,373	Bekâr	80	3.31	0.62	Sarı Şapka	Evli	312	3.48	0.65	-4.293	390	,000	Bekâr	80	3.83	0.64	Yeşil Şapka	Evli	312	3.26	0.73	1.366	390	,173	Bekâr	80	3.14	0.72	Mavi Şapka	Evli	312	3.26	0.63	-.736	390	,462	Bekâr	80	3.32	0.67								
Siyah Şapka	Evli	312	3.24	0.62	-.893	390	,373																																																								
	Bekâr	80	3.31	0.62				Sarı Şapka	Evli	312	3.48	0.65	-4.293	390	,000	Bekâr	80	3.83	0.64	Yeşil Şapka	Evli	312	3.26	0.73	1.366	390	,173	Bekâr	80	3.14	0.72	Mavi Şapka	Evli	312	3.26	0.63	-.736	390	,462	Bekâr	80	3.32	0.67																				
Sarı Şapka	Evli	312	3.48	0.65	-4.293	390	,000																																																								
	Bekâr	80	3.83	0.64				Yeşil Şapka	Evli	312	3.26	0.73	1.366	390	,173	Bekâr	80	3.14	0.72	Mavi Şapka	Evli	312	3.26	0.63	-.736	390	,462	Bekâr	80	3.32	0.67																																
Yeşil Şapka	Evli	312	3.26	0.73	1.366	390	,173																																																								
	Bekâr	80	3.14	0.72				Mavi Şapka	Evli	312	3.26	0.63	-.736	390	,462	Bekâr	80	3.32	0.67																																												
Mavi Şapka	Evli	312	3.26	0.63	-.736	390	,462																																																								
	Bekâr	80	3.32	0.67																																																											

Tablo 4.14’ teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumlarına göre yanal düşünme eğilimleri “Beyaz Şapka” ve “Sarı Şapka” boyutunda $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde “Beyaz Şapka” eğilimlerinde ($X_{evli}=3,14$; $X_{bekar}=3,45$) ve “Sarı Şapka” ($X_{evli}=3,48$; $X_{bekar}=3,83$) bekârların ortalaması evlilere göre daha yüksek olarak görülmektedir. Duygusal düşünme süreci algısı bekârlarda evlilere göre daha yüksektir.

Tablo 4.15’ te medeni duruma göre öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri tercihlerine ilişkin t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.15: Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stilleri Tercihlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Yetkeci	Evli	312	3.36	0.62	-1.897	390	,059
	Bekâr	80	3.52	0.90			
Baskıcı	Evli	312	2.99	0.60	-4.398	390	,000
	Bekâr	80	3.33	0.72			
Serbest Bırakıcı	Evli	312	2.90	0.52	-1.884	390	,060
	Bekâr	80	3.02	0.54			
İlgisiz	Evli	312	3.03	0.60	.522	390	,602
	Bekâr	80	2.99	0.76			

Tablo 4.15’ te yer alan değerlere göre öğretmenlerin medeni durumlarına göre sınıf yönetim stilleri tercihleri “Baskıcı” sınıf yönetimi stili boyutunda $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde “Baskıcı” sınıf yönetimi stili tercihinde ($X_{evli}=2,99$; $X_{bekar}=3,33$) bekârların ortalaması evlilere göre daha yüksek olarak görülmektedir. Baskıcı sınıf yönetim stili tercihi bekârlarda evlilere göre daha yüksektir.

Tablo 4.16’ da yanal düşünme eğilimleri ile sınıf yönetim stili tercihleri arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.16: Öğretmenlerin Yanal Düşünme Algıları ile Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Correlation Analizi Sonuçları

	Yetkeci	Baskıcı	Serbest Bırakıcı	İlgisiz	Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği (Toplam)	
Beyaz Şapka	r	.136**	-.175**	-.098	.123*	.006
	p	.007	.000	.053	.015	.899
	N	392	392	392	392	392
Kırmızı Şapka	r	.315**	-.223**	.013	.154**	.143**
	p	.000	.000	.790	.002	.005
	N	392	392	392	392	392
Siyah Şapka	r	.052	-.104*	.216**	.020	.076
	p	.305	.039	.000	.699	.133
	N	392	392	392	392	392
Sarı Şapka	r	.251**	-.139**	-.101*	-.033	.009
	p	.000	.006	.046	.512	.862

	N	392	392	392	392	392
	r	.139**	-.076	-.162**	-.108*	-.085
Yeşil Şapka	p	.006	.131	.001	.033	.095
	N	392	392	392	392	392
	r	.037	-.070	.019	-.096	-.056
Mavi Şapka	p	.471	.168	.709	.058	.273
	N	392	392	392	392	392
Yanal	r	.259**	-.219**	-.042	.043	.035
Düşünme	p	.000	.000	.407	.396	.487
(Toplam)	N	392	392	392	392	392
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						

Tablo 4.16'daki değerlere bakıldığında yanal düşünme eğilimi boyutlarından “Beyaz Şapka” boyutu ile Yetkeci ($p<.05$; $r=.136$), İlgisiz ($p<.05$; $r=.123$) sınıf yönetim stili arasında pozitif yönlü orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihinde tarafsız, bilim insanı yaklaşımına uygun davranmayı tercih etme eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin beyaz şapkalı düşünme eğilimiyle ilgisiz kalma eğiliminde olduğu da söylenebilir. Ayrıca Beyaz şapkalı düşünme eğilimiyle Baskıcı ($p<.05$; $r=-.175$) yönetim stili ile de orta düzeyde negatif yönlü doğrusal bir ilişki söz konusudur. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihlerinde baskıcı davranmayı pek tercih etmeme eğiliminde oldukları görülmektedir.

Tablo 4.16'daki değerlere bakıldığında yanal düşünme eğilimi boyutlarından “Kırmızı Şapka” boyutu ile Yetkeci ($p<.05$; $r=.315$), İlgisiz ($p<.05$; $r=.154$) ve sınıf yönetim stili toplamı ($p<.05$; $r=.143$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihinde duyguları ön plana çıkarma eğiliminde olduklarını gösterirken, yetkeci ve ilgisiz bir yönetim stili ortaya koyduklarını göstermektedir. Diğer taraftan Baskıcı ($p<.05$; $r=-.223$) sınıf yönetim stili tercihi ile de orta düzeyde negatif yönlü doğrusal bir ilişki söz konusudur. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihlerinde duyguları ön plana çıkarırken baskıcı davranmayı tercih etmeme eğiliminde oldukları yönünde oldukları görülmektedir.

Tablo 4.16'daki değerlere bakıldığında yanal düşünme eğilimi boyutlarından “Siyah Şapka” boyutu ile Serbest Bırakıcı ($p<.05$; $r=.216$) sınıf yönetim stili tercihi arasında orta düzeyde pozitif yönlü doğrusal bir ilişki görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihinde temkinli olma ve riskleri planlamayı ön plana çıkarırken

serbest bırakıcı bir yönetim stilini tercih ettiklerini göstermektedir. Ayrıca Baskıcı ($p<.05$; $r=-.104$) yönetim stili tercihi ile de düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihlerinde temkinli olma ve riskleri planlamayı ön plana çıkarma eğiliminde olduklarını ve baskıcı bir yönetim stili eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.16'daki değerlere bakıldığında yanal düşünme eğilimi boyutlarından "Sarı Şapka" boyutu ile Yetkeci ($p<.05$; $r=.308$) sınıf yönetim stili tercihi arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihlerinde iyimserliği ön plana çıkarırken yetkeci bir yönetim stili ortaya koyma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ayrıca Baskıcı ($p<.05$; $r=-.139$) ve Serbest Bırakıcı ($p<.05$; $r=-.101$) yönetim stili tercihi ile de düşük düzeyde negatif yönlü doğrusal bir ilişki söz konusudur. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihlerinde iyimserliği ön plana çıkarma eğiliminde olduklarını, baskıcı ve serbest bırakıcı bir yönetim stili tercihi göstermekte eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.16'daki değerlere bakıldığında yanal düşünme eğilimi boyutlarından "Yeşil Şapka" boyutu ile Yetkeci ($p<.05$; $r=.139$) sınıf yönetim stili tercihi arasında pozitif doğrusal yönlü orta düzeyde bir ilişki görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihinde yaratıcı fikirli olma eğiliminde olduklarını ve yetkeci, bir yönetim stili ortaya koyma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ayrıca Serbest Bırakıcı ($p<.05$; $r=-.162$) ve İlgisiz ($p<.05$; $r=-.108$) yönetim stili tercihi ile de düşük düzeyde negatif yönlü doğrusal bir ilişki söz konusudur. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihinde yaratıcı fikirli olma eğiliminde olduklarını serbest bırakıcı ve ilgisiz bir yönetim stili tercihi gösterme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.16'daki değerlere bakıldığında yanal düşünme eğilimi boyutlarından "Mavi Şapka" boyutu ile sınıf yönetim stili tercihleri arasında bir ilişki görülmemektedir. Ayrıca yanal düşünme eğiliminde toplamında ise Yetkeci ($p<.05$; $r=.259$) sınıf yönetim stili tercihi pozitif yönlü doğrusal bir ilişki söz konusuysen, Baskıcı ($p<.05$; $r=-.219$) sınıf yönetim stili tercihi ise negatif yönlü bir ilişki görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1.Öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri düzeyleri

Öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri orta düzeydedir. Konu ile ilgili yeterli düzeyde araştırma olmadığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin yanal düşünme eğitimleri ile ilgili çalışmalarda (Sevinç, 2020; Yılmaz, 2017; Semerci, 2017) yanal düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Üniversitelerde yanal düşünme eğitimlerinin olması ve konu ile ilgili öğrencilerin bilgilerinin olması bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir. De Bono (2018) üniversitelerdeki eğitimlerin yaşam içinde kullanılacak veriler olması gerektiğini belirterek düşünme becerilerinin gelişmesinde teoriden uzaklaşmak gerektiğini belirtmektedir. Düşünme becerileri ilgili araştırmaları takip edemeyen öğretmenlerin olması bu çalışmada yanal düşünme eğilimlerinin orta düzeyde çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Sınıf Yönetim Stilleri

Sınıf yönetimi stilleri tercihleri orta düzeydedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi stili tercihlerinde farklı yöntemleri tercih etmekte olduğu söylenebilir. Benzer konuda araştırma yapan Avalır, 2023; Aytaç ve Uyangör, 2020; Ekici, 2004 araştırma sonuçlarını destekler nitelikte sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

5.1.3.Öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri

5.1.3.1.Cinsiyete göre

Öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri açısından benzer düşünme eğiliminde oldukları görülmektedir. Taşkın ve Aygün (2022) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmada yanal düşünmenin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Karagöz (2019), Yılmaz (2017), Lavrance ve Xavier (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Semerci (2017) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada da benzer

sonuçlara ulaşılmıştır. Eğitim dışında sağlık alanında öğrenci hemşireler ile yapılan araştırmada Ulusoy ve Öngör (2022) benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

5.1.3.2. Mesleki kıdeme göre

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yanal düşünme eğilimi göstermede önemli bir etken olmadığı belirlenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının sınıflarına göre yapılan araştırmada farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yılmaz (2017) tarafından öğretmen adayları ile yapılan araştırmada öğrencilerin sınıflarının artması bir farklılık oluşturmamıştır. Ancak, Karagöz (2019) tarafından Türkçe öğretmen adayları ile yapılan araştırma sınıflarına göre öğrencilerin sınıfları ile yanal düşünce ortalamalarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

5.1.3.3. Görev yapılan eğitim kademesine göre

Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları eğitim kademesi yanal düşünme eğilimini etkilememektedir. Sevinç (2020) tarafından üniversite son sınıfta okuyan öğrencilerin okudukları okullara göre yanal düşünme becerileri eğilimlerine göre farklılıklar belirlenmiştir. Mühendislik Fakültesi öğrencilerin en yüksek ortalama sahip olduğu belirlenirken İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin yanal düşünme becerileri ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Eğitimin ilk basamakları olan temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin yanal düşünme becerilerini geliştirilmesi için öğretmenlerin öncelikle bilgi sahibi olması gerekmektedir. Öğretmenlerin donanımlı biçimde yetiştirilmeleri eğitimin hedefleri arasında yer alan düşünce becerilerini geliştirmek ve onların karşılaştığı problemlerle baş edebilme becerilerin geliştirilmesi için önemlidir.

5.1.3.4. Medeni duruma göre

Öğretmenlerin medeni durumlarının yanal düşünme eğilimi üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Literatürde medeni durumu değişken olarak inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.1.3.5. Yaşa göre

Öğretmenlerin Yanal düşünme eğilimleri, 21-30 yaş aralığında olanlar ile 31-40 yaş aralığında olanlar arasında ve yaşı 21-30 arasında olan öğretmenler lehine farklılık göstermektedir. Yaşı 21-30 arasında olan öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri 31-

40 arasında olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Sınıf yönetim stilleri tercihlerinde yaşı 21-30 yaş aralığında olan öğretmenler ile 31-40, 51 ve üzerinde olan öğretmenler arasında yaşı 21-30 olan öğretmenler lehine farklılık göstermiştir. Yaşı 21-30 arasında olan öğretmenlerin yanal düşünme algıları 31-40 arasında, 51 ve üzerinde olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ulusoy ve Öngör (2022) tarafından hemşireler ile yapılan araştırmada benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yaş değişkeni açısından da bakıldığında yaşı daha genç olan yani üniversiteden yeni mezun öğretmenlerin veya diğer fakültede olsa mezunların yanal düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir. İlgili bakanlıklar yanal yanal düşünme eğitimleri başta olmak üzere düşünme yöntemleri ile personellerini eğitmesi kurumsal hedeflerine ulaşmasında yardımcı olacağı söylenebilir.

5.1.4. Öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri tercihleri

5.1.4.1.Cinsiyete göre

Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre farklı sınıf yönetimi stillerini kullanmada daha etkilidirler. Sarı, 2023; İltter, 2022; Katmış, 2019 tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ancak Dönmez (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi stili tercihlerinde farklılık tespit edilememiştir.

5.1.4.2. Mesleki kıdeme göre

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetim stili tercihlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bezer şekilde İltter, 2022; Yıldırım, 2012; Sarı, 2023 tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Mesleki kıdemin sınıf yönetim stili tercihi üzerinde etki etmemesi durumu öğretmenlerin zamana göre benimsedikleri stilini değiştirmelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

5.1.3.3. Görev yaptıkları eğitim kademesi

Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesine göre sınıf yönetim stili tercihleri anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak Sezer vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesinin sınıf yönetimi stiline belirlenmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin daha az otoriter ve yetkeci stili tercihe derken ortaokulda çalışan öğretmenlerin ise otoriter

sınıf yönetim stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ortaöğretim kurumlarında ise ilgisiz sınıf stilinin daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir.

5.1.3.4. Medeni duruma göre

Öğretmenlerin medeni durumlarının sınıf yönetim stili tercihlerinde önemli bir etken olmadığı belirlenmiştir. Kesgin (2006) tarafından problem çözme yaklaşımlarına yönelik yapmış olduğu araştırmada medeni durumun anlamlı farklılığa neden olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde Sezer vd. (2017) tarafından öğretmenlerin yaşam stilleri ile sınıf yönetim stilleri araştırmasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

5.1.3.5. Yaşa göre

Öğretmenlerin yaşlarına göre sınıf yönetim stili tercihinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. İltar, 2022; Yıldırım, 2012; Sarı, 2023 tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

5.1.5. Öğretmenlerin yanal düşünme eğilimleri ile benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yanal düşünme eğilimlerinden “Mavi Şapka” boyutu arasında anlamlı farklılık görülmektedir. “Mavi Şapka” algılarında kadınların ortalaması erkeklere göre daha yüksek olarak görülmektedir. Düşünme sürecinin düzenlenmesi ve yönetilmesinin algısı kadınlarda erkeklere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sınıf yönetimi stili tercihi “Yetkeci” boyutu arasında anlamlı farklılık görülmektedir. “Yetkeci” algılarında kadınların ortalaması erkeklere göre daha yüksek olarak görülmektedir. Kadınların erkeklere oranla işleri yetkilendirme yapmaları onların sorumluluklarının fazla olmasından ve işlerin yapılması için yetkilendirme yapmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sınıf yönetim stili tercihi “Serbest Bırakıcı” boyutu arasında anlamlı farklılık görülmektedir. “Serbest Bırakıcı” algılarında kadınların ortalaması erkeklere göre daha düşük olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin medeni durumları ile yanal düşünme eğilimleri “Kırmızı Şapka” boyutu arasında anlamlı farklılık görülmektedir. “Kırmızı Şapka” algılarında bekârların ortalaması evlilere göre daha yüksek olarak görülmektedir. Duygusal düşünme süreci algısı bekârlarda evlilere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin medeni durumları ile sınıf yönetim stili tercihleri “Yetkeci” boyutu arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde “Yetkeci” algılarında bekârların ortalaması evlilere göre daha yüksek olarak görülmektedir. Yetkeci sınıf yönetim stili algısı bekârlarda evlilere göre daha yüksektir.

Yanal düşünme eğilimi boyutlarından “Beyaz Şapka” boyutu ile Yetkeci (sınıf yönetim stili tercihi) arasında pozitif doğrusal yönlü orta düzeyde bir ilişki görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stilinde bilgi toplamayı ön plana çıkarırken yetkeci ve ilgisiz bir yönetim stili tercihi ile ortaya koyduklarını göstermektedir. Ayrıca Baskıcı yönetim stili tercihi ile de orta düzeyde negatif yönlü doğrusal bir ilişki söz konusudur. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stilinde bilgi toplamayı ön plana çıkarırken baskıcı bir yönetim stili tercihi ortaya koymadıklarını göstermektedir.

Yanal düşünme eğilimi boyutlarından “Kırmızı Şapka” boyutu ile Yetkeci, İlgisiz sınıf yönetim stili tercihi arasında pozitif doğrusal yönlü orta düzeyde bir ilişki görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihinde duyguları ön plana çıkarırken yetkeci ve ilgisiz bir yönetim stili tercihi ortaya koyduklarını göstermektedir. Ayrıca Baskıcı yönetim stili tercihi ile de pozitif doğrusal yönlü orta düzeyde bir ilişki görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihinde duyguları ön plana çıkarırken baskıcı bir yönetim stili ortaya koymadıklarını göstermektedir.

Yanal düşünme eğilimi boyutlarından “Siyah Şapka” boyutu ile Serbest Bırakıcı sınıf yönetim stili tercihi arasında pozitif doğrusal yönlü orta düzeyde bir ilişki görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihinde temkinli olma ve riskleri planlamayı ön plana çıkarırken serbest bırakıcı bir yönetim stili tercihi ortaya koyduklarını göstermektedir. Ayrıca Baskıcı yönetim stili tercihi ile de düşük düzeyde negatif yönlü doğrusal bir ilişki söz konusudur. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihinde temkinli olma ve riskleri planlamayı ön plana çıkarırken baskıcı bir yönetim stili tercihi ortaya koymadıklarını göstermektedir.

Yanal düşünme eğilimi boyutlarından “Sarı Şapka” boyutu ile Yetkeci sınıf yönetim stili tercihi arasında pozitif doğrusal yönlü orta düzeyde bir ilişki görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihinde iyimserliği ön plana çıkarırken yetkeci bir yönetim stili tercihi ortaya koyduklarını göstermektedir. Ayrıca Baskıcı ve

Serbest Bırakıcı yönetim stili tercihleri ile de düşük düzeyde negatif yönlü doğrusal bir ilişki söz konusudur. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihinde iyimserliği ön plana çıkarırken baskıcı ve serbest bırakıcı bir yönetim stili tercihi ortaya koymadıklarını göstermektedir.

Yanal düşünme eğilimi boyutlarından “Yeşil Şapka” boyutu ile Yetkeci sınıf yönetim stili tercihi arasında pozitif doğrusal yönlü orta düzeyde bir ilişki görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihinde yaratıcı fikirli olmayı ön plana çıkarırken yetkeci, bir yönetim stili tercihi ortaya koyduklarını göstermektedir. Ayrıca Serbest Bırakıcı ve İlgisiz yönetim stili tercihleri ile de düşük düzeyde negatif yönlü doğrusal bir ilişki söz konusudur. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim stili tercihinde yaratıcı fikirli olmayı ön plana çıkarırken serbest bırakıcı ve ilgisiz bir yönetim stili tercihlerini ortaya koymadıklarını göstermektedir.

Yanal düşünme stili boyutlarından “Mavi Şapka” boyutu ile sınıf yönetim stilleri arasında bir ilişki görülmemektedir. Ayrıca yanal düşünme ölçeği toplamında ise Yetkeci sınıf yönetim stilinde pozitif yönlü doğrusal bir ilişki söz konusuysen, Baskıcı (sınıf yönetim stilinde ise negatif yönlü bir ilişki görülmektedir. Ünlü (2020) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin yetkeci sınıf stilini tercih etmesinde yasama, yargı, hiyerarşik, liberal düşünme stilleri arasında pozitif yönde düşük seviye ilişki tespit edilmiştir. Ancak düşük düzeyde de olsa yanal düşünme eğilimi ile sınıf yönetimi tercihi arasında mantıksal beklentilere uygun ilişkinin belirlenmiş olması öğretmen eğitimi açısından önemli ip uçları sunabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

- Yanal düşünce ile ilgili yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olup konunun halen görev yapan öğretmenler ile farklı demografik değişkenler ele alınarak yapılması sağlanabilir.
- Bu araştırma İstanbul ilinde görevli öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Benzer konuda farklı illerde araştırma yapılabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin okul türleri ayrılmamış ilkökul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmen görüşleri alınmıştır. Okul türü değişkeni dikkate alınarak benzer konuda araştırma yapılabilir.

- Nitel yöntemler kullanılarak yapılacak araştırma ile öğretmenlerin görüşleri alınabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yanal düşünce yöntemi ve düşünce yöntemleri ilgili hizmetçi faaliyeti gerçekleştirilebilir. Öğretmen Bilişim Ağı kullanılarak çok sayıda öğretmene aynı anda eğitim verilebilir.
- Sınıf yönetimi stili tercihleri ile ilgili öğrencilerin görüşleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınıp görülen eksiklikler ile ilgili düzeltici faaliyetlerin planlaması gerçekleştirilmelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilerin farklı düşünce sistemleri ile ilgili bilgilendirilmeleri ve eğitim yaşamlarında kullanmaları için dijital içerikler oluşturularak öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S. ve Oğurlu, U. (2009). *Başarı ile Yakınsak ve İraksak Düşünme Arasındaki İlişki*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 13 Ekim 2009, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Adıgüzel, D. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri İle Öğretmen Davranışlarının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Konular. Z. Kaya, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*, (1. baskı). (s. 3-17) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akar, H., Erden, F. T., Tor, D. ve Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akar, Ü. (2007). Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akbıyık, C. ve Kalkan-Ay, G. (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik algıları: Bir durum çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1), 1-18.
- Akçam, M. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Yaratıcı Etkinliklerin Öğrencilerin Tutum ve Başarılarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Akman, B. ve Umay, A. (2007). Öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerine yönelik bir ölçek uyarlama çalışması. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları Sempozyumu*, Bakü: Azerbaycan.
- Aktan, S. ve Sezer, F. (2018). Sınıf yönetimi stilleri ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 439-449.
- Allen, R. M., ve Casbergue, R. M. (1997). Evolution of Novice Through Expert Teachers' Recall: Implications for Effective Reflection on Practice. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 741-755.

- Aludibi, F. (2010). *Ortaöğretim ğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon dzeylerinebiyoloji ğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin değerlendirilmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279798).
- Annarella, L. A. (1999). Using creative drama in the writing process,
- Ariol, ř. (2009). *Matematik ğretmen Adaylarının Bütüncül (Holistik) ve Analitik Düşünme Stillerinin Matematiksel Problem zme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arsad, N., Sanusi, H., Majid, R. A., Ali, M. M., ve Husain, H. (2012). Lateral Thinking through Black Box Experiment among Engineering Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 60, 14-20.
- Ashton-Jones, E. (1988). Asking the Right Questions: A Heuristic for Tutors. *The Writing Center Journal*, 9(1), 29-36.
- Aslan E. (2007). Yaratıcı düşünce eğitimi (Ed. Ayla Oktay ve zgl Polat Unutkan) İlköğretim ağına genel bakış içinde (ss.:75-99 arası). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Ayas, A.P. (2005). Kavram ğrenimi, S. epni (Ed.) Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji ğretimi (ss.:65-91), Ankara: PegamA Yayıncılık.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve ğrenme Psikolojisi (3. baskı)*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf Yönetimi*. (16. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2017). *Sınıf Yönetimi*. (19.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, ř. (2012). *On Birinci Sınıf ğrencilerinde Yanal (Lateral) Düşünme Ve Uygulama Tekniklerinin Kullanımı Eğitiminin Problem zme Becerileri zerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Aytekin, H. (2003) Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımında İdeal Öğretmen Modeli. L. Küçükahmet, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. (5. baskı). (s. 93-95) Ankara: Nobel Yayın.
- Bala, S. (2014). Lateral thinking vs vertical thinking. *Deliberative Research*, 24(1), 25–27.
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.
- Baltacı, A. (2019). Din Dersi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları: Etnometodolojik Bir Araştırma. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 19(2), 293-321.
- Basu Monga, A. (2004). *Cultural Differences in Brand Extension. The Role of Analytic Versus Holistic Thinking*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Minnesota: Minnesota Üniversitesi.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*, Ankara: MEB Yayınları.
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Başol, G. ve Türkoğlu, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 732-757.
- Baysal, Z. N. ve Çarıkçı, S. & Yaşar, E. B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5 (1), 7-28.
- Bosworth, B. (1997). What is your classroom management profile? Teacher talk-aPublication for secondary education teachers, 1(2). Erişim adresi: <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/table.html>.
- Brannon, T. S. (2010). The effects classroom management beliefs/ideologies on student academic success (Doctoral dissertation). California State University, Fresno.
- Brophy, D. R. (2001). Comparing the Attributes, Activities, and Performance of Divergent, Convergent, and Combination Thinkers. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 439-455.

- Büyüküysal, E. (2016). *Orta öğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 438424).
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, B. (2015). *Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri İstanbul ili Beylikdüzü ilçesi örneği* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 426149).
- Cevizci, A. (2000). Felsefe sözlüğü. *Basım. İstanbul, Paradigma Yayınları*.
- Clark, M. M. (1967). Discipline: A developmental approach. Lawrence Stenhouse (ed.). *Discipline in school*. A symposium, Great Britain: Pergamon Press.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in Education and Learning: A Guide for Teachers and Educators*, London: British Library Cataloguing in Publication Data.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İyi Düşün Doğru Karar Ver (Etkili Yaşamın Temel Boyutları Üzerine Yakup Bey'le Söyleşiler)* (35. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, O. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çiftçi, A. S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 399329).
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 87-105.
- De Bono, E. (1970). *Lateral thinking*. Harper & Row.
- De Bono, E. (1992). *Serious creativity using the power of lateral thinking to create new ideas*. Harper Collins.
- Decaroli, J. (1973). Critical Thinking. *Social Education*, 37(1), 67-69.

- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (13. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2018). Sınıf yönetimin temelleri. H. Kıran ve K. Çelik (ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* (ss.1-30). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Dewey, J. (1991). *How We Think*. Prometheus Book, New York.
- Dewey, R. A. (2007). *Psychology: An Introduction* [<http://www.intropsych.com>]
- Djigic, G., Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.
- Downing, N. & Christensen, L. (1996). Constructive classroom management. Focus on Exceptional Children, 29(2), 1-12.
- Dönmez, T. (2015). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 378264).
- Duman, B. (2009). *Neden Beyin Temelli Öğrenme? (2. Baskı)*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Durukan, E., ve Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 131(29), 50-60. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5088/1166>.
- Ekici, G. (2017). Sınıfta zamanın etkili yönetimi. M.Ç. Özdemir (ed.), *Sınıf Yönetimi*(ss.155-177). Ankara: Pegem Akademi.

- Emir, S. (2013). Öğretmenlerin Düşünme Stilllerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Yordama Gücü (İstanbul-Fatih Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 325-347.
- Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*.
- Ennis, R. H. (1991). "Goals for a Critical Thinking Curriculum" In A Costa (Ed.), *Developing Minds (Vol.1)*. Alexandria: Virginia. ASCD.
- Erdoğan, İ. (2008) *Sınıf Yönetimi: Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2017). *Sınıf yönetimi*. (20.Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Erkılıç, T. A. (2018). Zaman yönetimi. H. Kıran ve K. Çelik (ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*(ss.123-143). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evertson, C. M., Weinstein, C. S. (2011). *Handbook of classroom management research, practice and contemporary issues*. London, England:Taylor& Francis.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal logic*, 20(1).
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. United Kingdom: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Fisher, R. (2010). Teaching thinking in the classroom. *Education Canada*, 47(2), 72–74.
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *The Journal of Classroom Interaction*, 34-47.
- Gartenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı Düşünme ve Müzeler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gentner, D. (1983). Structure-Mapping: Theoretical Framework For Analogy. *Cognitive Science*, 155–170.
- Gentner, D. ve Forbus, K. D. (2011). Computational Models of Analogy. *Wiley Interdiscip Rev Cogn Sci*. 2(3):266-276.

- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Güneş, F. (2012), Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Nobel Yayınları, Ankara.
- Güven, E. D., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Halpern, D. F. (1997). *Critical Thinking Across The Curriculum: A Brief Edition of Thought and Knowledge*, London: LEA Publishers.
- Hammouri, H. A. M. (2003). An Investigation of Undergraduates' Transformational Problem Solving Strategies: Cognitive/Metacognitive Processes as Predictors of Holistic/Analytic Strategies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6), 571-586.
- Hardman, E. & Smith, S. W. (1999). Promoting positive interactions in the classroom. *Invention in School & Clinic*, 34, 178-201.
- Hernandez, J. S. & Varkey, P. (2008). Vertical versus lateral thinking. *Physician Executive*, 34(3), 26.
- Holyoak, K. J. ve Kroger, J. K. (1995). Forms of Reasoning: Insight into Prefrontal Functions? *Ann NY Acad Sci*. 769, 253-263.
- Hu, W. (2002). A Scientific Creativity Test for Secondary School Students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403.
- Johnson, W., Lamb, G., Hall, T., Krahn, G. L., Horner (2011). The Rehabilitation Research and Training Center Expert Panel on Health Measurement. Examining functional content in widely used Health-Related Quality of Life scales. *Rehabilitation Psychology*, 56(2), 94-99.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kavgaoğlu, D., & Altun, S. (2016). Öğretmenlerin düşünme stillerinin branşa ve cinsiyete göre incelenmesi. *The Journal of International Education Sciences* 3(6), 36-149.

- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*.
Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri
Enstitüsü.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi*. Ankara: Kazancı
Hukuk Yayınları.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve
Düzeylerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*.
Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü.
- Krawczyk D. C. (2012), The Cognition and Neuroscience of Relational Reasoning.
Brain Res. 1428, 13-23.
- Kumari, S. ve Aggarwal, M. (2012). Intelligence and Achievement as the Correlates
of Lateral Thinking of the Student Teachers, *International Indexed &
Referred Research Journal*,41,32-33.
- Kuru, H. (2012). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Analogik Düşünme Durumlarının
Saptanması ve Biyoloji Öğretiminde Analoji Kullanımının Öğrenci
Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara: Gazi
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Külahçı, Ş. (1995). *Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi, D-Mikro Öğretim*. Ankara:
Özışık Ofset.
- Lamb, R., Annetta, L. ve Vallett, D. (2015), The interface of creativity, fluency, lateral
thinking and technology while designing Serious Educational Games in a
science classroom, *Electronic Journal of Research in Educational
Psychology*, 13 (2), 219-242.
- Lawrence, A. S. ve Xavier, S. A. (2013). Lateral Thinking of Prospective Teachers.
Online Submission, 1(1), 28-32.
- Le Storti, A. J. Cullen, P. A., Hanzlik, E. M., Michiels, J. M., Piano, L. A., Ryan, P.
L., ve Johnson, W. (1999). Creative Thinking in Nursing Education:
Preparing For Tomorrow's Challenges. *Nursing Outlook*. 47(2),62-66.

- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education (2. Baskı)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKnown, K. (1997). *Fostering Critical Thinking. A Research Paper to Air Command And Staff College, USA*.
- MEB. (2005). Millî eğitim bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönerge. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf>.
- Moghtadaie, L., Hoveida, R. (2015). Relationship between Academic Optimism and Classroom Management Styles of Teachers—Case Study: Elementary School Teachers in Isfahan. *International Education Studies*, 11(8), 184-192.
- Moore, M. (1986). Self-directed Learning and Distance Education. *Journal of Distance Education* 1,1,7-24.
- Nergiz, V. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 394662).
- Nggaba, M., Herman, T. ve Prabawanto, S. (2018). Students' lateral mathematical thinking ability on trigonometric problems. *International Conference on Mathematics and Science Education of Universitas Pendidikan Indonesia*, 3, 756-762.
- Nicky, P. (2014). The Profile Of Students' lateral Thinking In Solving Mathematics Open- Ended Problem In Terms Of Learning Style Differences. *In Proceeding of International Conference on Research, Implementation And Education of Mathematics and Sciences 2014*. Yogyakarta State University.
- Norris, S. P., ve Ennis, R. H. (1989). What is Critical Thinking. *The Practitioner's Guide to Teaching Thinking Series: Evaluating Critical Thinking*, 1-26.
- Okwori, R.O., Samuel,A.O., Abiodun M. (2015). Okwori, Owodunni and Abiodun Classroom Management Styles and Students' Performance in Basic Technology: A Study of Junior Secondary School in Bariga metropolis (Lagos State, Nigeria). *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 2 (5), 115-123.

- Olsen, J. & Nielsen, T. (2006). *Holistic Discipline: A total approach to classroom management*. Australia, Sydney: Pearson Education.
- Onargan, T., Cöcen, İ. Akar, A. Tatar Ç. Köktürk, U. Mordoğan, H. ve Batar, T. (2004). *Maden Mühendisliği Eğitiminde Probleme Dayalı Öğretim (PDÖ) için Yapılanma Modeli* [A Structuring Model For The Problem-Based Teaching (PBT) in Mining Engineering Education]. I.Ulusal Mühendislik Kongresi, 20-21 Mayıs 2004, Eski Foça, İzmir.
- M. E. B. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Electronic Journal*. [Online]: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm>. adresinden, 15.
- Özbaş, N. & Sağır, Ş. U. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri ve Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33 (1), 305-321.
- Özdemir, İ. E. (2017). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. M.Ç. Özdemir (ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss.75-96). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden Akdağ, B. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemler ile akademik başarı sorumluluk alguları* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 497985).
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, (5. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2004). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Paliç, G., & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 199-220.
- Paul, R. W. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. USA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., Binker., A., Jensen, K. ve Kreklau, H. (1990). *Critical Thinking Handbook: A Guide for Remodeling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science*. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.

- Perkins, D., Farady, M., ve Bushey, B. (1991). Everyday Reasoning and the Roots of Intelligence. In J. Voss, D. Perskins, ve J. Segal (Eds.), *Informal Reasoning and Education* 83-106, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pólya, G. (1967). *Le Découverte des Mathématiques. [The discovery of mathematics]*. Paris: DUNOD.
- Priatna, N., Martadiputra, B. A. P ve Wibisono, Y. (2018). Developing geogebraassisted reciprocal teaching strategy to improve junior high school students' abstraction ability, lateral thinking and mathematical persistence, *4th International Seminar of Mathematics, Science and Computer Science Education*.
- Ramasamy, S. (2011). An Analysis of Informal Reasoning Fallacy and Critical Thinking Dispositions Among Malaysian Undergraduates. 23.07. 2017 tarihinde erişildi: <https://eric.ed.gov/?id=ED525513>.
- Reichenbach, ,H. (1978). *Experience and Prediction, An Introduction to Philosophical Inquiry (Contemporary and Classical Sources) (Ed.) Josep Morgolis, Alfred A. Knopf, 570-577, New York*.
- Ritchart, R., ve Perkins, D. N. (2005). *Learning to Think: The Challenges Of Teaching Thinking*, (ed: Keith J. Holyoakve).
- Robinson, T. (2019). Improving Classroom Management Issues by Building Connections with Families: Part 1. *General Music Today*. doi:10.1177/1048371319880877.
- Sancar, M., Ersoy, Y., Baykent, D., ve Çakırokkalı, N. (1996). Yaratıcı-Synectics Öğretme Modeli İle Yaratıcılığın Geliştirilmesi; Isı İletiminin Öğretimi. *ODTÜ, Fen Bil. Eğitimi Bölümü*.
- Sarı, M. A. (2007). *Bilimde "Tümevarım Sorunu" Üzerine Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sarıçoban, A. (2005). Classroom Management Skills of the Language Teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1), 1-11.
- Semerci, Ç. (2016). Yanal Düşünme Eğilimi (Yade) Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 358-371.
- Semerci, N. (2017). Pedagogical Formation Students' Dispositions toward Lateral Thinking/Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Yanal Düşünme Eğilimleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 336-345.
- Semerci, N.(2000). “Kritik Düşünme Ölçeği”, *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 23-26.
- Sezer,F., Aktan., S., Tezci, E.,Erdener, M.A. (2017). Öğretmenlerin Yaşam Stilleri V ve Sınıf Yönetim Profillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12-33.167-184.
- Smith, M. A. & Misra, A. (1992). A comprehensive management system for students in regular classrooms. *The Elementary School Journal*, 92, 353-371.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Suri H. Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*. 2011;11(2):63-75.
- Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri (Genişletilmiş 4. Baskı)*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Sünbül, M., Teke, A. (2016). Sınıf yönetimine yaklaşımların sınıflandırılması ve öğretim stilleri sürecinin yükseltilmesi. A. Arı (Ed.), *Dönüştürücü Sınıf Yönetimi* (ss. 49-171). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin-Taşkın, Ç. ve Esen-Aygün, H. (2022). Öğretmen adaylarının düşünme becerileri: Yanal düşünme ile bilişsel esneklik arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 1-15.
- Tabancalı, E. (2018). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. H. Kıran ve K. Çelik (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* (ss.59-78). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Terzi, A.R., (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 162-169.
- Tishman, S., Jay, E., ve Perkins, D. N. (1992). Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation. *Harvard Graduate School of Education*.
- Toprakçı, E. (2015). *Sınıf yönetimi: Hababam sınıfının Yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tsalapatas, H., Heidmann, O., Alimisi, R., Tsalapatas, S., Florou, C., & Houstis, E. (2011). Visual programming towards the development of early analytical and critical thinking. Int. Conference on Future of Education Konferansında Sunulan Bildiri. Floransa, İtalya.
- Torrance, E. P. (1995). Insights about Creativity: Questioned, Rejected, Ridiculed, Ignored. *Educational Psychology Review*, 7(3), 313-322.
- Uluçol, Ç. (2011). *Web Destekli Örnek Olay Yönteminde Çoklu Bakış Açısı ve Yüz Yüze Etkileşimin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Umar, S. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 412354).
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Nadir Kitap.
- Ünlü, İ. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri ile Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 640759).
- Wakefield, J. F. (1996). *Educational Psychology: Learning to be a Problem Solver*. Houghton Mifflin.
- Waks, S. (1997). Lateral Thinking and Technology Education. *Journal of Science Education and Technology*, 6(4), 245-255.
- Walters, K. S. (1986). Critical Thinking in Liberal Education: A Case of Overkill?. *Liberal Education*, 72(3), 233-44.

- Wilks, S. (1995). *Critical & Creative Thinking: Strategies for Classroom Inquiry*. Heinemann Educational Publishers.
- Wilson J., ve Jan, L. W. (1993). *Thinking for Themselves; Developing Strategies for Reflective Thinking*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Wonder, J. & Donovan, P. (1988). *Whole brain thinking*. Ballantine Books.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, B. Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki* (Master's Thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Yaşar, M. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri ile sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 460457).
- Yenilmez, K., ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yıldırım, B. (2022). Lateral Thinking Self-Assessment Scale: Validity and Reliability Study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(2).
- Yıldırım, C. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri davranışlar ve kullandıkları sınıf yönetim modelleri* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 322256).
- Yıldız, K., & Yılmaz, B. (2020). Sınıf öğretmenliği adaylarının eleştirel düşünme ve yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 335–353.
- Yılmaz, B. (2017). *Sınıf Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Yanal Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 21(9), 147-170.

Zengin Bağcı, P. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve başa çıkma davranışları arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 262409).



EKLER

EK A- İZİNLER

11:02 LTE 66

[Gelen](#) 2 ileti ^ v

FA Feriha Ferhan Aktaş 24.10.2022
Sayın hocam merhaba, İstanbul Sabahatti...

SA sümer Aktan 24.10.2022
Kime: Feriha Ferhan Aktaş >



Ynt: Ölçek kullanma izin talebi





Sayın Hocam,

Etik kurallara riayet ve atıf kurallarına uymak şartı ile ölçeği kullanabilirsiniz.

Başarılar dilerim.
Sümer AKTAN (Ph.D)
Balıkesir University
Necatibey Faculty of Education
Department of Educational Studies

Feriha Ferhan Aktaş
[Redacted], 24 Eki 2022 Pzt,
12:32 tarihinde şunu yazdı:

 **What is you classroom management profile.docx**
21 KB 

11:01

LTE 66

< Gelen

2 ileti



Feriha Ferhan Aktaş

24.10.2022

Sayın hocam merhaba, İstanbul Sabahatti...



Bilal YILDIRIM

24.10.2022

Kime: Feriha Ferhan Aktaş >

Ynt: Ölçek kullanım izin talebi

Tabi ki kullanabilirsin Feriha. Başarılar dilerim.

[Daha Fazlasını Gör](#)





T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-79788069
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Feriha Ferhan AKTAŞ)

13.07.2023

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 12.07.2023 tarihli ve 79727094 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Hüseyin AYDIN
İl Millî Eğitim Müdürü a.
İl Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad.No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aydın BALTA
E-posta : stratejigelistime34@meb.gov.tr Ünvanı : VHKİ
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksiceni.meb.gov.tr> adresinden **a8c7-35f7-38e5-a88a-41hd** kodu ile teyit edilebilir.





T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-79727094
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Feriha Ferhan AKTAŞ)

12/07/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nin 06.06.2023 tarihli ve 54689 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 07.07.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Öğretmenlerin Yanal Düşünme Eğilimleri ile Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Pendik, Tuzla İlçelerinde Bulunan Eğitim Kurumları
Araştırma Kişiler : Öğretmen
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
12/07/2023
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad.No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 28 Bilgi İçin : Aydın BALTA
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : VHKİ
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.korun.meb.gov.tr/adresinden> 9e5c-1307-3d90-91ad-325d kodu ile teyit edilebilir.

EK B-Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada edinilen bilgiler İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans Bölümü tez çalışmasında “Öğretmenlerin Yanal Düşünme Eğilimleri ile Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki” amacıyla kullanılacaktır. Ankete katılım gönüllülük esasına göre olacaktır. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak, yalnızca araştırma için kullanılacak olup bireysel bilgileriniz kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu nedenle ankete adınızı, soyadınızı, adresinizi yazmanıza gerek yoktur. Size göre en doğru seçeneğe işaretleme yapmanız önemlidir.

Araştırmaya zaman ayırdığınız, katkıda bulunduğunuz, gösterdiğiniz ilgi ve iş birliğiniz için teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Danışman
Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Yüksek Lisans Öğrencisi
Feriha Ferhan AKTAŞ

Açıklayıcı Bilgi Formu

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

Yaşınız : 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üstü ()

Medeni haliniz : Evli () Bekar ()

Meslekteki kıdeminiz : 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üstü ()

Çalıştığınız okul türü : İlkokul () Ortaokul () Lise ()

YANAL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Genel olarak tutumunuza ilişkin ifadeler	Beyaz	Kırmızı	Siyah	Sarı	Yeşil	Mavi
1 Zarar göreceğim olsam da gerçeği ifade ederim	x					
2 Nasıl hissediyorsam öyle davranırım		x				
3 Her işin riskli taraflarını dikkate alırım			x			
4 Her şeye olumlu tarafından bakarım				x		
5 Yeterli bilgi olmadan da karar verebilirim						x
6 Her durumda farklı çözümler üretebilirim		x				
7 Duygularım ne ise davranışlarım da öyle olur					x	
8 Bütün ihtimalleri düşünüp öyle karar vermeyi tercih ederim						x
9 Duygularım beni asla yanıltmaz		x				
10 Her şeyin öncelikle olumsuz tarafı dikkatimi çeker			x			

11	İyilik yaparsam zarar görenin ben olacağıma inanırım			x			
12	İşimi garantiye almayı tercih ederim				x		
13	En kötü durumda bile mutlu olacak bir şeyler bulabilirim					x	
14	Her işte sonucu etkileyen birçok etkenin varlığını düşünürüm			x			
15	Her insanla iletişim kurabilmenin bir yolu olduğuna inanırım						x
16	Karşılıksız yardım etmek beni çok mutlu eder	x					
17	Kendimden çok başkalarını düşünürüm	x					
18	Bulduğum ortama olumlu enerji veririm				x		
19	Kendi başıma iş yapmaktan sıkılırım					x	
20	Yaptığım hatalar uzun süre beni rahatsız eder				x		

SINIF YÖNETİMİ STİLLERİ ÖLÇEĞİ

SINIF YÖNETİM STİLLERİ						
1	2	3	4			
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum			
		5				
		Kesinlikle Katılıyorum				
1.	Eğer bir öğrencim derse engel olacak şekilde davranırsa bu davranışını herhangi bir tartışmaya girmeden direk engellerim.	1	2	3	4	5
2.	Öğrencilerime kurallarla yaptırımlar uygulamak istemem.	1	2	3	4	5
3.	Öğrencilerimin öğrenmesi için sınıf sessiz olmalıdır.	1	2	3	4	5
4.	Öğrencilerimin hem ne kadar öğrendiğine hem de nasıl öğrendiğine dikkat ederim.	1	2	3	4	5
5.	Öğrencimin ödevini zamanında getirmemesi benim problemim değildir.	1	2	3	4	5
6.	Öğrencilerimi uyarmak istemem çünkü bu onların duygularını incitebilir.	1	2	3	4	5
7.	Ders öncesi hazırlık gereksizdir.	1	2	3	4	5
8.	Kararlarımın ve koyduğum kuralların sebebini her zaman öğrencilerime açıklamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
9.	Derse geç kalan öğrencilerimin bahanelerini kabul etmem.	1	2	3	4	5
10.	Öğrencilerimin duygusal açıdan iyi olması sınıf yönetiminden daha önemlidir.	1	2	3	4	5
11.	Öğrencilerim konu anlatımım sırasında konuyla ilgili soruları olduğunda anlatımımı bölerek soru sorabileceklerini bilirler.	1	2	3	4	5
12.	Öğrencilerim koridora çıkmak için izin istediğinde her zaman saygı gösteririm.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Feriha Ferhan Aktaş

A. EĞİTİM

Lisans: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, 2014-2017

B. MESLEKİ DENEYİM

Üniversite Mezuniyeti: 2017

Ücretli Öğretmenlik: 2016-2017

Özel Yurt Müdürü: 2022