T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİ İLE YARATICILIK VE EMPATİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Esra POLATOĞLU
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul-2018

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİ İLE YARATICILIK VE EMPATİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Esra POLATOĞLU
(Yüksek Lisans Tezi)

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Aydan AYDIN

İstanbul-2018

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
©2018

ONAY

Esra POLATOĞLU tarafından hazırlanan "Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Yaratıcılık Ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu bu çalışma, 28...11....18.....tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı **İmza**

TEZ DANIŞMANI Dr. Öğr. Üyesi Aydın Aydın

JÜRİ ÜYESİ Dr. Öğr. Üyesi Deniz Dağseven Emecen

JÜRİ ÜYESİ Doç. Dr. Orcan Karaaslan

ÖZGEÇMİŞ

2005 İncirli Lisesi

2010 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma

2011 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalından mezun olma

2013 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş

İŞ BİLGİLERİ

2010 Sabri Taşkın Eğitim Uygulama Okulunda Zihin Engelliler Öğretmenliği

2014 Artukbey İlkokulu Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

2016 Karacaören İlkokulu Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Karacaören İlkokulu (Ankara)

E-Posta: esrasahiner87@hotmail.com

Web Sitesi: www.yunusesra.com

ÖNSÖZ

Mustafa Kemal Atatürk'ün "eğitimde feda edilecek fert yoktur" söyleminin temel alındığı bir eğitim sisteminde, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu durum özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin sahip olmaları gereken özellikleri de dikkate getirmektedir. Bu nedenle hazırlanan bu çalışmada özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin, yaratıcı bir eğitim süreci takip etmelerinin, durumla empati kurabilmelerinin ve bunların birbirleri ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmam boyunca desteğini esirgemeyen, ışığıyla beni aydınlatan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Aydan AYDIN' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın istatistiksel analizlerinde yardımcı olan ve sorularıma sabırla cevap veren değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Çiğdem ÖZCAN'a teşekkür ederim.

Maddi manevi desteğiyle sürekli yanımda olan, başaracağıma inanmamı sağlayan ve her daim varlığına şükrettiğim yol arkadaşım, eşim Yunus POLATOĞLU'na, çalışmalarım boyunca beni sabırla bekleyen ve sorunlarımı bir gülüşüyle görünmez hale getiren sevgili kızım Yüsra POLATOĞLU'na teşekkür ederim, iyi ki varsınız...

Eğitim hayatım boyunca imkânlarını seferber eden canım babam Bahri ŞAHİNER'e, yardıma ihtiyacım olduğu her an yanımda olan, sabrını ve hoşgörüsünü esirgemeyen melek annem Esma ŞAHİNER'e, yol göstericim canım ablam Nesrin ŞAHİNER'e; ağabeyim Yahya ŞAHİNER'e teşekkürü bir borç bilirim. İyi ki ailemsiniz…

Veri toplamama destek olan ve ölçekleri cevaplayan tüm öğretmen arkadaşlarıma da sabır ve emekleri için teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırma; 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarında görev yapan ve özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişkinin ve bilişsel esneklik, yaratıcılık ve empati düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm, çalıştığı kurum türü, çalıştığı kurumdaki pozisyonu, hizmet yılı, daha önce alınan eğitimler, sivil toplum ya da yardım kuruluşlarına üyelikleri, özel eğitim bölümünü seçme nedenleri, özel eğitim bölümünün avantajlarının bu bölümü seçmede etkili olması) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm, çalıştığı kurum türü, çalıştığı kurumdaki pozisyonu, hizmet yılı, daha önce alınan eğitimler, sivil toplum ya da yardım kuruluşlarına üyelikleri, özel eğitim bölümünü seçme nedenleri, özel eğitim bölümünün avantajlarının bu bölümü seçmede etkili olması) göre farklılaşmakta mıdır?
4. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeyleri; bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm, çalıştığı kurum türü, çalıştığı kurumdaki pozisyonu, hizmet yılı, daha önce alınan eğitimler, sivil toplum ya da yardım kuruluşlarına üyelikleri, özel eğitim bölümünü seçme nedenleri, özel eğitim bölümünün avantajlarının bu bölümü seçmede etkili olması) göre farklılaşmakta mıdır?

Çalışmaya İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okulları ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel gereksinimli öğrencilerle çalışan 300'ü kadın, 173'ü erkek olmak üzere toplam 473 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan eğitimcilerin kişisel bilgilerini betimlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi formu, bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacıyla Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilen, Fatma Sapmaz ve Tayfun Doğan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan 20 maddelik Bilişsel Esneklik Envanteri, yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla Raudsepp (1977) tarafından geliştirilen ve Nuray Sungur (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan 50 maddeden oluşan Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği ve empati düzeylerini belirlemek amacıyla Spreng ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen ve Fatma Sapmaz, Tayfun Doğan ve Tarık Totan (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan 13 maddeden oluşan Toronto Empati Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 15.0 programında analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, bilişsel esneklik toplam puanı ile empati puanları arasında pozitif düzeyde anlamlı, empati puanları ile yaratıcılık puanları arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esneklik puanları ile yaratıcılık puanları arasında ilişki bulunamamıştır. Araştırma sonuçları benzer araştırmalardan elde edilen bulgular ile tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Özel Eğitim, Bilişsel Esneklik, Empati, Yaratıcılık

ABSTRACT

This research aims to determine whether the relationship between cognitive elasticity levels with creativity and empathy levels and cognitive elasticity, creativity and empathy levels of teachers, employed in public and private schools in İstanbul affiliated to Ministry of Education during the 2015-2016 academic year, working with individuals with special needs vary with certain factors. In this research, relational screening model aiming at defining the presence and degree of change between two or morevariables is used. The following questions will be answered:

1. Is there a significant relationship between levels of cognitive flexibility and creativity & empathy levels of teachers working with individuals with special needs?
2. Do cognitive elasticity levels of teachers working with individuals with special needs vary with the factors of gender, age, marital status, educational status, department of graduation, current institution type, position held in the institution, employment years, received trainings, non-governmental organization memberships, reasons to choose special education department and the advantages of the special education department?
3. Do creativity levels of teachers working with individuals with special needs vary with the factors of gender, age, marital status, educational status, department of graduation, current institution type, position held in the institution, employment years, received trainings, non-governmental organization memberships, reasons to choose special education department and the advantages of the special education department?
4. Do empathy levels of teachers working with individuals with special needs vary with the factors of gender, age, marital status, educational status, department of graduation, current institution type, position held in the institution, employment years, received trainings, non-governmental organization memberships, reasons to choose special education department and the advantages of the special education department?

A total of 473 teachers, Milli 300 of whom were women and 173 were men, employed in private special education and rehabilitation centers affiliated with the Ministry of Education in İstanbul and working with students with special needs participated in the study. Personal Information Form prepared by the researcher to describe the personal information of participants, Cognitive Flexibility Inventory of 20 items developed by Dennis and Vander Wal (2010), adapted to Turkish by Fatma Sapmaz and Tayfun Doğan (2013) to determine cognitive flexibility levels, How Creative Are You Scale of 50 items developed by Raudsepp (1977) and adapted to Turkish by Nuray Sungur (1999) to determine creativity levels, Toronto Empathy Scale of 13 items, which was developed by Spreng et al. (2009) and adapted to Turkish by Fatma Sapmaz, Tayfun Doğan and Tarık Totan (2012) in order to determine empathy levels are used. Obtained datawereanalyzed in SPSS 15.0 computer program.

As a result of the research, it has been found out a positive significant relationship between total point of cognitive elasticity and empathy points and a negative significant relationship between empathy points and creativity points. Considering the relationship between cognitive elasticity levels with creativity and empathy levels, teachers participated in the research that working with individuals with special needs.Researchresultswere discussed with the findings of previous similar studies and interpreted. Suggestions are developed with respect to research findings.

Keywords: Special Education, Cognitive Elasticity, Empathy, Creativity

İÇİNDEKİLER

ONAY i
ÖZGEÇMİŞ ii
ÖNSÖZ iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER viii
TABLOLAR LİSTESİ xi

BÖLÜM I: GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Sınırlılıklar 9
1.5. Sayıltılar 10
1.6. Tanımlar 10

BÖLÜM II: ALAN YAZIN 12
2.1. Özel Eğitim 12
2.1.1. Özel Gereksinimli Birey 12
2.1.2. Türkiye'de Özel Eğitim 14
2.1.3. Bir Müdahale Biçimi Olarak Özel Eğitim 16
2.1.4. Bir Öğretim Biçimi Olarak Özel Eğitim 17
2.1.5. Özel Eğimin Amaçları 19
2.1.6. Özel Eğitimin Temel İlkeleri 20
2.1.7. Özel Eğitimin Tarihçesi 23
2.1.8. Özel Eğitim Öğretmenleri 24
2.2. Bilişsel Esneklik 25
2.2.1. Bilişsel Esnekliğin Önemi 26
2.2.2. Bilişsel Olarak Esnek Olan Kişilerin Özellikleri 26
2.3. Yaratıcılık Kavramı ve Tanımı 28
2.3.1. Yaratıcı Sürecin Aşamaları 30

2.3.2. Yaratıcılığın Öğeleri 31
2.3.3. Yaratıcılığın Boyutları 32
2.3.4 Yaratıcı Bireyin Özellikleri 35
2.3.5. Yaratıcılık Eğitiminde Öğretmenin Rolü 38
2.3.6. Yaratıcılığın Gerekliliği ve Önemi 40
2.3.7. Yaratıcılığı Engelleyen Etmenler 42
2.4. Empati 45
2.4.1. Empatinin Tanımı ve Tarihçesi 45
2.4.2. Empatinin Bileşenleri 48
2.4.3. Empatinin Sınıflandırılması 48
2.4.4. Empatinin Önemi 51
2.4.5. Empati Davranışının Evreleri 53
BÖLÜM III: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 55
3.1. Bilişsel Esneklik ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 55
3.2. Yaratıcılıkla İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışındaki Araştırmalar 57
3.3. Empati İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 62
BÖLÜM IV: YÖNTEM 68
4.1. Araştırma Modeli 68
4.2. Evren 68
4.3. Örneklem 68
4.4. Veri Toplamada Kullanılacak Araçlar 70
4.4.1. Bilgi Formu 70
4.4.2. Bilişsel Esneklik Envanteri 71
4.4.3. Yaratıcılık Ölçeği 72
4.4.4. Toronto Empati Ölçeği 73
4.5. Verilerin Toplanması 73
4.6. Verilerin Analizi 74

BÖLÜM V: BULGULAR 76
5.1. Demografik Özelliklere Yönelik Analizler 76
5.2. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Yaratıcılık ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular 80

5.3. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 81
5.5. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 102

BÖLÜM VI: SONUÇ 111
6.1. Tartışma 113
6.1.1. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Puanları İle Yaratıcılık ve Empati Puanları Arasındaki İlişkiler 113
6.1.2. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Puanları İle Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler 117
6.1.3. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Puanları ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler 122
6.1.4. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Puanları ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler 125
6.2. Öneriler 129
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 130
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 130
KAYNAKÇA 132
EKLER 143

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar 69
Tablo 5.1. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri 76
Tablo 5.2. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri 76
Tablo 5.3. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri 77
Tablo 5.4. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri 77
Tablo 5.5. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri 77
Tablo 5.6. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan ÖğretmenlerinÇalıştığı Kurum Türü Değişkenine Ait Frekans Ve Yüzde Değerleri 78
Tablo 5.7. Tablo 4.7.Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumdaki Pozisyonu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri 78
Tablo 5.8. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri 78
Tablo 5.9. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan ÖğretmenlerinAldığı Eğitim Değişkenine Ait Frekans Ve Yüzde Değerleri 79
Tablo 5.10. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan ÖğretmenlerinSivil Toplum Yada Yardım Kuruluşlarına Üyelikleri Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri..... 79
Tablo 5.11. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bölümü Seçme Nedenleri Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri 79
Tablo 5.12. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bölümün Avantajlarına İlişkin Düşünceleri Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri 80
Tablo 5.13. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Yaratıcılık Ve Empati Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki ile İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları 81
Tablo 5.14. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler 82
Tablo 5.15. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi..... 82

Tablo 5.16. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları..... 83

Tablo 5. 17. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 83

Tablo 5.18. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları 85

Tablo 5.19. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi..... 86

Tablo 5.20. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... 87

Tablo 5.21. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 88

Tablo 5.22. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi..... 89

Tablo 5. 23. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Çalıştığı Kurumdaki Pozisyonu Değişkenine Göre İncelenmesi 89

Tablo 5.24. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi 90

Tablo 5.25. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 91

Tablo 5.26. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Eğitim Alma Değişkenine Göre İncelenmesi 92

Tablo 5.27. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelikleri Değişkenine Göre İncelenmesi 93

Tablo 5.28. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Bölüm Seçme Nedenleri Değişkenine Göre İncelenmesi 94

Tablo 5.29. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Bölümün Avantajları Değişkenine Göre İncelenmesi 95

Tablo 5.30. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler 97

Tablo 5.31. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi..... 97

Tablo 5.32. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları..... 97
Tablo 5.33. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 98
Tablo 5.34. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Medeni durum Değişkenine Göre İncelenmesi 98
Tablo 5.35. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 98
Tablo 5.36. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 99
Tablo 5.37. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi 99
Tablo 5.38. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Çalıştığı Kurumdaki Pozisyonu Değişkenine Göre İncelenmesi..... 99
Tablo 5.39. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi 100
Tablo 5.40. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Eğitim Alma Değişkenine Göre İncelenmesi 100
Tablo 5.41. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelikleri Değişkenine Göre İncelenmesi..... 101
Tablo 5.42. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Bölüm Seçme Nedenleri Değişkenine Göre İncelenmesi. 101
Tablo 5.43. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Bölümün Avantajları Değişkenine Göre İncelenmesi 102
Tablo 5.44 .Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi..... 103
Tablo 5.45. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları..... 103
Tablo 5.46. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 103
Tablo 5.47. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Medeni durum Değişkenine Göre İncelenmesi 104

Tablo 5.48. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ileİlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 104
Tablo 5.49. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... 105
Tablo 5.50. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları 105
Tablo 5.51. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi 106
Tablo 5.52. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Çalıştığı Kurumdaki Pozisyonu Değişkenine Göre İncelenmesi 106
Tablo 5.53. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi 107
Tablo 5.54. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Eğitim Alma Değişkenine Göre İncelenmesi 107
Tablo 5.55. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelikleri Değişkenine Göre İncelenmesi 107
Tablo 5.56. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Bölüm Seçme Nedenleri Değişkenine Göre İncelenmesi. 108
Tablo 5.57. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 109
Tablo 5.58. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Bölümün Avantajları Değişkenine Göre İncelenmesi 110

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Özel gereksinimli öğrencilerin farklı öğrenme özellikleri ile olası problem davranışları öğretmenlerin eğitim programlarında çeşitli uyarlamalar yapmalarını, ortamı düzenlemelerini ve çeşitli davranış değiştirme yöntemlerini uygulamalarını gerektirmektedir. Başka bir deyişle özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin mevcut bilgilerini değişen koşullara ve öğrencilerinin gereksinimlerine göre uyarlayabilmeleri, alternatif düşünebilmeleri ve problem davranışlara yönelik çözüm yolları bulabilmeleri önem taşımaktadır. Bu durumda da özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik becerilerine sahip olmasının önemli olacağı düşünülmektedir. Bu becerilerin; karşılaştıkları güçlüklerle baş edebilmelerinde, çözüm yolları üretebilmelerinde, çocuk ve aileler ile etkili iletişim kurabilmelerinde etkili olacağı söylenebilir.

Bireyin herhangi bir durumla ya da bir problemle ilgili olarak farklı çözüm yollarının ve seçeneklerin farkında olması, yeni durumlara uyum sağlamada istekli olması ve kendini yetkin hissetmesi (Martin &Andersen, 1998) olarak tanımlanan bilişsel esneklik kavramı, sahip olunan benzer bilgiler ve alışkanlıklardan faydalanılarak yeni bilgileri yaratıcı bir şekilde kombine etme ve yeni temsiller oluşturabilmeye (Dea'k, 2004) olanak sağlar. Problem durumlarında çözüm üretebilmek için sadece bilgi sahibi olmak yeterli olmamaktadır. Bilginin yetersiz kaldığı bir problem durumunda deneyimlerden faydalanma, benzer durumları düşünme, deneme yanılma yolunun kullanılması ve bilişsel esneklik gibi akıcı zekâ biçimleri kullanılmaktadır (Çuhadaroğlu, 2011). Akıcı zekâ biçimlerinden olan Bilişsel Esneklik, bireyin probleme uygun çözüm yollarını seçme kapasitesi olarak ya da değişen çevreye ve bu değişen çevrenin taleplerine uyum sağlayabilmesini kolaylaştıran bir bilişsel süreç olarak tanımlanabilir (Esterhuyse, Nortjé, Pienaar, Beukes, 2013, s.91).

Bilişsel esneklik bireye farklı durumlarda farklı seçeneklerin olabileceğini fark etmesini, var olan bilgisini farklı alanlara taşıyabilmesini, karşılaştığı farklı durumlara uyum sağlayabilmesini, olumlu düşünebilmesini ve esnek davranabilmesini sağlar

(Martin ve Anderson; 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Bilgin, 2009; Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel olarak esnek olan kişiler, seçenekleri ve alternatif yolları fark edebilir, karşılaştığı yeni durumlarda esnek davranabilir ve böyle bir durumla karşılaştığında kendilerini yetkin hissederler (Martin ve Rubin, 1995, s.623). Bunların dışında Martin ve Anderson'a göre bilişsel esnekliği yüksek olan insanlar atılgan, sorumluluk sahibi, kendini kişiler arası ilişkilerde yetkin hisseden bireylerdir. Bilişsel esneklik üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde bilişsel esnekliğin kişilerin etkili sosyal iletişim kurabilmelerinde, toleranslı olmalarında (Martin ve Anderson,1998, s.1), problem çözebilme yeteneklerinde ve bu yeteneklerine olan inançlarında (Bilgin, 2009, s.153), stresle başa çıkabilmelerinde (Dennis ve VarnerVal, 2010, s:250), iş birliği yapabilmelerinde (Dunleavy ve Martin, 2006' den akt. Çelikkaleli, 2014, s.340) etkili olduğu görülmüştür.

Tüm bu tanımlamalar dikkate alındığında bilişsel esnekliği yüksek olan özel eğitim öğretmenlerinin birçok alandaki farklı bilgilerini başka alanlara transfer edebilecekleri, problem durumlarında alternatifler üretebilecekleri, öğrencileri ile iyi bir iletişim kurabilecekleri ve stresle başa çıkabilecekleri söylenebilir. Bilişsel olarak esnek olan bir özel eğitim öğretmenin öğrencilerinin farklı özelliklerine daha kolay uyum sağlayabileceği, özel gereksinimli bireyin ailesi veya eğitim sürecindeki diğer uzmanlık alanları ile daha kolay iş birliği yapabileceği düşünülebilir. Özel eğitim öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olmasının yanında, özel ihtiyaçları olan öğrencileri için eğitim ortamını ve programını zenginleştirebilecek yaratıcılık becerilerinin de gelişmiş olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

İnsanlar günlük yaşantılarında birçok zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır ve bu problemleri çözebilmek için bilgilerinin yanında yaratıcılıklarını da kullanmak durumunda kalırlar (Emir ve diğerleri, 2004, s.59). Yaratıcılık; Türk Dil Kurumu tarafından "yaratma yeteneği", "yaratıcı olma durumu" olarak tanımlanmıştır. Torrance (1974) ise yaratıcılığı; sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletme olarak tanımlamıştır. Yaratıcılık, kimsenin daha önce düşünmediği fikirler geliştirmekten ziyade bilgileri sentezleyip sınıflandırma ve bu sınıflamalar arasında bağlantılar kurma gücü olarak

kabul edilebilir (Ülgen, Fidan, 1991, s. 117). Yaratıcılık, tanımlarından da anlaşılacağı gibi kişinin deneyimleri, eğitimi ve kişiliği gibi pek çok etmenden etkilenir (Topuz, 2015, s.16). Bu nedenle yaratıcılık son zamanlarda algılama, bilinçlilik, duyarlılık, yeniliğe açık olmak, esneklik, sezgi ve kavrama yeteneği ve buluş gibi zihinsel süreçleri içinde barındıran birçok alanı kapsayan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Töremen, 2013).

Karışık durum ve ortamlardan rahatsız olmayan, bu gibi durumlarda yeniden düzen oluşturmaya çalışan ve yeni durumları keşfetmekten keyif alan, bilişsel esnekliği yüksek ve güçlü algıları olan kişilerin yaratıcı oldukları söylenebilir (Topuz, 2015, s.16). Töremen (2013, s.231)' e göre yaratıcı kişiler esnek ve orijinal düşünürler, risk almaya gönüllü ve meraklı insanlardır. Barron'a göre ise, bağımsız yargılara varabilen, mecazi düşünebilen, özgün, yeni yapılar oluşturabilen, mantıklı düşünebilen kişilerdir. Yaratıcı kişiler çevrelerine ve etraflarındaki insanlara karşı duyarlı ve uyumludur. Devamlı değişen dünya da birçok yeni problem ortaya çıkmakta ve bu durum insanları daha yaratıcı çözüm yolları bulmaya sevk etmektedir (Eroğlu, 2014, s.8). Bir toplumun istenilen düzeye gelebilmesinde öğretmenlerin yaratıcılıkları önemli bir rol oynamaktadır (Emir ve diğerleri, 2004, s.59). Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde de onlarla çalışan öğretmenlerin yaratıcılık becerileri önem göstermektedir. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenler her biri farklı özellikte öğrencilerine uygun eğitim programını belirlerken, programa uygun materyalleri seçerken ve programı uygularken yaratıcılıklarını kullanırlar. Bu nedenle yaratıcılıkları gelişmiş öğretmenlerin olası problem durumlarında daha yaratıcı çözüm yolları bularak zorlu durumların üstesinden gelebilecekleri söylenebilir.

Özel eğitim alanında çalışan ve her biri birbirinden farklı öğrencilerinin ihtiyaçlarını fark eden bu ihtiyaçlara uygun çözüm yolları belirleyen, duygu durumlarına uygun yaklaşımları belirleyebilen bir öğretmen öğrencileri ile sağlıklı ve olumlu bir ilişki kurmuş demektir. Özel eğitim öğretmenlerinin bu süreci sağlıklı bir şekilde sürdürmesi empati becerileri ile doğrudan etkili olacağı varsayımından hareketle, alanda çalışan öğretmenlerin empati becerilerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Empati kısaca olayları bir başkasının objektifinden görme becerisi olarak tanımlanabilir. Rogers (1983) empatiyi bir kişinin, belli bir duruma ilişkin olarak onu anlaması, onun

hissettiklerini hissetmesi ve durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlamıştır. İnsanların empati kurabilmesi için, iletişim kurdukları kişinin duygularını gözlenmesi, kişinin iç dünyasında yaşananların algılanmaya çalışılması, dış gözlem ve iç gözlemin bir araya getirilmesi ve bu kişinin duygu ve düşüncelerinin doğru tanımlanması gerekmektedir (Kalliopuska, 1992; Welker, 2005). Empatik anlayış, günün her anında insanları birbirlerine yaklaştıran, iletişimi kolaylaştıran bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin de bir iletişim süreci olması sebebi ile öğretmenlerin empati kurma becerisinin yüksek olması beklenmektedir. Öğretmenler empati becerileri sayesinde kendilerini öğrencilerinin yerine koyarak onların dünyalarına girer ve onları anlar (Yalçın, 2011, s.7). Özel eğitim alanında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin de özel gereksinimli öğrencilerini anlayabilmeleri, ihtiyaçlarını fark edebilmeleri, iyi bir iletişim kurabilmeleri ve aileleri ile olumlu bir etkileşim içinde olabilmeleri için empati becerilerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Kişinin çevresindeki insanları algılaması, kendini onun yerine koyması olaylara onun tarafından bakması (Dökmen, 2000) gibi empatik becerilere sahip olan özel eğitim öğretmeninin özel gereksinimli bireyler ve aileleri ile iyi yönde bir iletişim kuracağı açıktır.

Her biri birbirinden farklı özellikler gösteren, farklı ihtiyaçları olan, bunları ifade etmekte sınırlılıklar yaşayan özel gereksinimli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin bilişsel esneklik, yaratıcılık ve empati becerilerine sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin bilişsel esneklik ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Araştırmada ayrıca bilişsel esneklik, yaratıcılık ve empati düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır.

1. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm, çalıştığı kurum türü, çalıştığı kurumdaki pozisyonu, hizmet yılı, daha önce alınan eğitimler, sivil toplum ya da yardım kuruluşlarına üyelikleri, özel eğitim bölümünü seçme nedenleri, özel eğitim bölümünün avantajlarının bu bölümü seçmede etkili olması) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm, çalıştığı kurum türü, çalıştığı kurumdaki pozisyonu, hizmet yılı, daha önce alınan eğitimler, sivil toplum ya da yardım kuruluşlarına üyelikleri, özel eğitim bölümünü seçme nedenleri, özel eğitim bölümünün avantajlarının bu bölümü seçmede etkili olması) göre farklılaşmakta mıdır?
4. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeyleri bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm, çalıştığı kurum türü, çalıştığı kurumdaki pozisyonu, hizmet yılı, daha önce alınan eğitimler, sivil toplum ya da yardım kuruluşlarına üyelikleri, özel eğitim bölümünü seçme nedenleri, özel eğitim bölümünün avantajlarının bu bölümü seçmede etkili olması) göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı'nın, Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü ile müşterek olarak 2002 Aralık ayında yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre engelli olan nüfusun toplam nüfus içindeki oranı %12.29'dur. Bu rakama göre engelliler ve onlarla çalışan kişi sayısı toplumda önemli bir yer tutmaktadır. Özel eğitim örgün öğretimde çalışan öğretmen sayısı için 2016-2017 yılı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistiklerine bakıldığında 12.009 kişinin özel eğitimde çalıştığı görülmektedir. Özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmen sayısı bilinmemekle birlikte bu sayı dikkate alındığında özel eğitim alanının, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin ve bu alanda çalışan öğretmen özelliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Son yıllarda Türkiye'de özel eğitim hizmeti veren kuruluşların artması, bu alanda çalışacak donanımlı öğretmen ihtiyacı sorununu da ortaya çıkarmaktadır. Bu ihtiyaç ile

özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin sayısı kadar bu öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler de gündeme gelmektedir. İhtiyaca yönelik yapılan dikkat çekici çalışmalara bakıldığında, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 49. Maddesinde "özel eğitim kurum, okul ve sınıflarında öğretmen ihtiyacının lisans seviyesinde özel eğitim öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programını tamamlayanlarla karşılanamaması durumunda; sınıf öğretmeni yetiştiren lisans programlarını bitirip özel eğitim alanında yüksek lisans ya da doktora yapan öğretmenler ile özel eğitim alanındaki öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla Bakanlıkça hazırlanan hizmet içi eğitim programına katılmış sınıf öğretmenleri valiliklerce bu okul ve kurumlarda görevlendirilir" şeklinde bir tanımlama ile karşılaşılmaktadır. Ülkemizde üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun olan yeteri kadar öğretmen bulunmaması sebebi ile hizmet içi eğitimler ile okul öncesi veya sınıf öğretmenliği lisans programlarını bitiren öğretmenlere özel eğitim öğretmenliği sertifikası verilmekte ve alandaki açık bu şekilde kapatılmaya çalışılmaktadır. Özel eğitim alanında yapılan bu çalışmalara bakıldığında özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenler konusunda daha çok niceliksel anlamda önlemler alındığı fakat bu alanda çalışacak öğretmenlerin niteliksel özellikleri üzerinde yeteri kadar durulmadığı düşünülmektedir.

Özel eğitim alanında karşılaşılan bir diğer sorun ise özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin çalıştıkları yerlerde kısa süreli kalmaları ve bu nedenle öğrencilerin sık öğretmen değiştirmek zorunda kalmaları sayılabilir. Öğretmenlik mesleğinin birebir insan ilişkisi gerektiren mesleklerden olduğu (Murat, 2003, s.25) düşünülürse bu ilişkilerde karşılaşılan zorluklarda öğretmenlerin baş etme becerileri gibi özelliklerini yeteri kadar kullanamamaları daha çabuk tükenmişlik yaşayacaklarının göstergesi olabilir. Öğrencileri ile doğrudan temaslarının yüksek olması ve özel gereksinimli bireylerin normal akranlarına göre bakım ve eğitimlerinin zorlayıcı olması, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin daha çabuk tükenmelerine hatta işten ayrılmalarına sebep olabilmektedir (Çiftçi, Meriç, Meriç, 2015, s.998). Tükenmişlik yaşayan kişilerin duygusal olarak tükendikleri, duyarsızlaştıkları ve kişisel başarısızlık hissi yaşadıkları (Maslach ve Zimbardo, 1982), yaratıcılıklarını kaybettikleri, iş ve kurumlarına, hizmet verdikleri kişilere yabancılaştıkları, yoğun stres altında oldukları (Cordes ve Dougherty, 1993) göz önünde tutulduğunda, değişiklik arz eden durumlarda

stresle başa çıkabilen bilişsel esnekliği yüksek kişilerin (Pierce, Burke, Salas, 2006), enerji dolu, kendi kendine yeten, uyumsuzluklara duyarlı ve çözüm üretebilen yaratıcılığı yüksek kişilerin (Torrance, 1974), karşısındaki kişinin içinde bulunduğu durumu ve ne düşündüğünü, ne hissettiğini anlayan empati becerisi yüksek kişilerin (Ünal, 1972, s.72); daha az tükenmişlik yaşayacakları ve mesleğe yönelik motivasyonlarının artacağı söylenebilir. Bu durumda gerek özel gereksinimli öğrencileri gerekse bu öğrencilerin aileleri ile yoğun insani ilişkiler kurmak durumunda olan özel eğitim öğretmenlerinin bilişsel olarak esnekliklerini, yaratıcılıklarını ve empati becerilerini kullanmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Her biri birbirinden farklı özellikler gösteren, farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenler birçok farklı problemle karşı karşıya kalabilmektedir. Bu problemlerle baş edebilmeleri, farklı çözüm yolları üretebilmeleri ve bunları uygulayabilmeleri için öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olmasının önemli olacağı düşünülmektedir. Özel gereksinimli bir bireyle çalışırken öğretmenler, yeni durum ve süreçlerle karşılaşırlar ve bilişsel esnekliği yüksek olan öğretmenler bu durumlardaki ihtiyaçları karşılayabilmek için davranışlarını daha kolay adapte edebilmektedir. Martin ve Rubin (1995) bilişsel esnekliği yüksek olan kişilerin diğer insanların neler hissettiğini daha kolay anladıklarını ifade etmektedir, bu durumda bilişsel esnekliği yüksek olan öğretmenlerden özel gereksinimli bireylerin ve onların ailelerinin neler hissettiğini anlayabilecekleri ve eğitimlerini buna göre planlayabilecekleri beklenebilir.

Bilişsel olarak esnek olan kişilerin, kişilerle iletişimde yeni yollar denemeye istekli (Martin ve Anderson, 1998), yeni ve farklı durumlara çok yönlü bakabildikleri (Canas, Quesada, Antoli, Fajardo, 2003), bu durumlara adapte olabildikleri (Çuhadaroğlu, 2011, s.86) ve kendilerini yetkin hissettikleri göz önünde tutulduğunda, bilişsel olarak esnek olan özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve uyum süreçlerinin üstesinden başarıyla gelebilecekleri söylenebilir. Bilişsel esneklik artık öğretmenlerin sahip olması gereken ve tüm öğrencilerine de kazandırmaları gereken nitelikler arasında bulunmaktadır (Kılıç ve Demir, 2012, s.580).

Öğretmenlerin, özel gereksinimli bireyler ile çalışırken karşılaşacağı sorunları önceden tahmin edebilme, bu sorunlara uygun çözüm yolları üretebilme, özgün ve yeni yapılar oluşturabilme gibi yaratıcılık becerilerini kullanmaları gerekmektedir. Yaratıcı kişiler biricik ve özgün kişilik özellikleri gösterdikleri için yaratıcılık düzeyi yüksek

öğretmenlerin her biri birbirinden farklı özellik gösteren öğrencilerine daha kolay uyum sağlayabileceği düşünülebilir. Yine yaratıcılığı yüksek öğretmenler karşılaştıkları zorlu durumlara denenmemiş ve farklı çözüm yolları bulabilmekte bu da onların öğrencileri ile yaşadıkları problemli durumları başarılı bir şekilde atlatabilmelerini sağlayabilmektedir.

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin kendilerini özel gereksinimli bireyin ya da ailesinin yerine koyarak ihtiyaç ve isteklerini doğru algılayacağı ve bunların geri bildirimini vereceği empati becerilerine sahip olmalıdır. Guilford (1972) empatiyi, bir kişinin etrafındaki insanların içinde bulunduğu psikolojik algılamaları, düşünceleri, duyguları, tutumları ve özelliklerini anlama yeteneği olarak tanımlamaktadır. O halde empatik becerileri gelişmiş bir özel eğitim öğretmeninin karşısındaki özel gereksinimli bireyin ve ailesinin psikolojik algılamalarının, düşünce ve duygularının farkında olması ve bunları anlayabilmesi gerektiği söylenebilir. Borke (1973)' a göre sosyal uyumu kolaylaştıran en temel insan özelliklerinden biri de empatidir. Bu nedenle insanlarla yoğun ilişki kurması gereken mesleklere sahip kişiler, örneğin öğretmenler ve yöneticiler empati kurmaları gereken birçok durumla karşılaşırlar (akt. Dökmen 2005; Byrnes ve Yamamoto, 1981). Bu durumda bu tarz ilişki temelli meslekleri tercih eden kişilerin empatik becerilerin gelişmiş olması gerektiği söylenebilir.

Bireylerin yeni durumlara adapte olabilmeleri, karşılaştıkları zorluklar ve uyum süreçlerinin üstesinden başarıyla gelebilmeleri (Martin ve Andersan, 1998) anlamına gelen bilişsel esneklik becerilerinin özel eğitim öğretmenleri için önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan beklenmedik bir anda ortaya çıkan sorunlara çözüm yolu bulabilmek (Sungur, 1997) olarak ifade edilen yaratıcılık becerileri ile özel gereksinimli öğrencisi ve ailesi ile etkili iletişim kurabilmeleri ve onları anlayabilmeleri için empati becerilerine (Dökmen, 2005) sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Tüm bunlar gözden geçirildiğinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik, yaratıcılık ve empati becerilerinin düzeyleri ve bunların birbirleri ile aralarındaki ilişki araştırmaya değer görülmektedir. Alan yazına bakıldığında ülkemizde özel eğitim alanında bilişsel esneklik, empati ve yaratıcılık konuları ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel

esneklik düzeyleri ile empati ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi gerekli görülmüştür. Türkiye'de daha önce yapılan araştırmalarda böyle bir araştırmaya rastlanmamış olması, bu alanla ilgili araştırma eksikliğinin giderilmesine katkı sağlayacağı gibi bundan sonra yapılacak yeni araştırmalara da yol gösterici olacaktır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulgularla;

1. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin belirlenmesine,
2. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin öğrencileri ve öğrenci aileleri ile empati kurmasının öneminin belirlenmesine,
3. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin özel eğitim için öneminin belirlenmesine,
4. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik, yaratıcılık ve empati becerilerini geliştirecek hizmet içi eğitimlerin hazırlanması gerekliliğine,
5. Özel Gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenleri yetiştiren yüksek öğrenim kurumlarının, öğretmen adaylarına bilişsel esneklik, yaratıcılık ve empati becerilerini geliştirecek programlara önem verilmesinin sağlanmasına,

katkı sağlayacak önemli bir araştırma olduğu öngörülmektedir. Bunlar dışında araştırma bulguları doğrultusunda geliştirilen önerilerin de yeni araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma bulguları, 2015-2016 eğitim öğretim yılı İstanbul ili MEB'e bağlı devlet okullarında ve özel özel eğitim ve rehabilistasyon merkezlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışan 300'ü kadın, 173'ü erkek olmak üzere toplam 473 öğretmen ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen bulgular, "Bilişsel Esneklik Envanteri","Toronto Empati Ölçeği" ve "Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği"nin ölçtükleri nitelikler ile sınırlıdır.
3. Araştırmada öğretmenlere ait verilen demografik bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formundan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

4. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarına samimi ve içten cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim," olarak tanımlanmıştır.

Özel Eğitim İhtiyacı Olan Birey: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmıştır.

Özel Eğitim Öğretmeni: Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde Özel eğitim öğretmeninin görev tanımı "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personeldir. Geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdüren eğitimcidir" şeklinde yapılmıştır.

Bilişsel Esneklik: Bilişsel esneklik bir kişinin a)bir durum karşısında çeşitli ve uygun seçeneklerin olduğunun farkındalığı b) duruma adapte olabilme istekliliği c) esnek düşünebilme yeterliliği olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Rubin 1995).

Empati: Bir insanın kendini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini onun gibi anlaması ve bunu karşısındakine ifade etmesidir (Dökmen, 2005).

Yaratıcılık: Yaratıcılık, kişinin karşılaştığı sorunlara, aksaklıklara, eksikliklere ve uyumsuzluğa karşı duyarlı olası, tüm bunlar için çözüm arama, tahminlerde bulunma, denenceler geliştirme, değiştirme yeniden deneme ve bulduğu sonuçları başkasına iletme olarak tanımlanır (Torrance, 1974).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Özel Eğitim

2.1.1. Özel Gereksinimli Birey

Bütün çocuklar birbirlerinden farklı yetenek ve özelliklere sahip olarak doğarlar. Normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki bu farklılık önemli düzeylerde değildir ve bu nedenle normal gelişim gösteren tüm çocuklar genel eğitim hizmetlerinden ciddi sorunlar yaşamadan yararlanabilmektedir. Bununla birlikte bedensel özellikleri ve öğrenme yetenekleri gibi farklı gelişim alanlarındaki normlardan önemli ölçüde üstte veya altta olmak koşulu ile farklılık gösteren ve genel eğitim hizmetlerinden yeteri kadar faydalanamayan, bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ve özel bir eğitime ihtiyaç duyan çocuklar olabilir (Eripek, 2009, s.3). Bu çocuklar özel eğitim gerektiren çocuklar ya da bir başka deyişle özel gereksinimli çocuklar olarak adlandırılabilir.

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, özel gereksinimi olan çocukları "özel eğitim ihtiyacı olan birey" şeklinde ifade edilmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde özel eğitime ihtiyacı olan birey "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmıştır.

MEB 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede özel eğitim gerektiren birey, "çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmıştır. Özel gereksinimli birey terimi, özürlü ya da engelli olarak nitelendirilen çocukların yanı sıra üstün zekâlı ya da yetenekli çocukları da kapsamaktadır.

Özel eğitim gerektiren bireyleri tanımlamak için, zedelenme, yetersizlik ve özür- engel tanımlarının bilinmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Zedelenme, doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında çeşitli nedenlerle oluşan, psikolojik, bireyin fizyolojik ve bedensel özelliklerinde geçici ve ya kalıcı bir kayıp ya da işleyiş bozukluğu durumu olmasıdır (Ataman, 2003, s.14; Cavkaytar ve Diken, 2005, s.7).

Yetersizlik Dünya Sağlık Örgütü tarafından "sağlık bakımından fiziksel yapı ve fonksiyonlarda eksiklik ve anormallik" olarak, Eripek (2009, s.3) tarafından ise "bir şeyi yapmada yeterli olamamak, belirli bir şekilde davranmada sınırlı kapasiteye sahip olmak" olarak tanımlamıştır. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların çoğu çeşitli yetersizlikler gösterir. Örneğin bir birey yetersizliği sebebi ile diğer insanlar gibi hareket edemeyebilir, diğerleri kadar iyi göremiyor, konuşamıyor ya da işitemiyor olabilir, diğerlerinin öğrendiği gibi öğrenemeyebilir. Yetersizliği olan çocuklar kavramı üstün zekâlı veya yetenekli olan çocukları kapsamamaktadır. Bu nedenle bu terim özel eğitim gereksinimli çocuk teriminden daha sınırlı bir anlam taşımaktadır.

Pek çok yetersizlik çevresel düzenlemeler ile ortadan kaldırabildiği halde, pek çoğu da çevrenin beklentisi ile kişi için ağır bir yüke dönüşebilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2005, s.7). Yetersizliğe sahip bir bireyin çevresiyle olan etkileşiminde yaşadığı bu problemler engel olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle engel, bireyin yaşadığı yetersizliği sebebi ile toplumunun beklentilerini yerine getirememesi ve çevreye uyum sağlayamamasıdır (Eripek, 2009, s.3; Ataman, 2003, s.14). Kırcaali İftar ise engeli, özürlü bireyin toplumsal yaşamın gereklerini yerine getirmede karşılaştığı sınırlılıklar olarak tanımlamıştır.

Yetersizlik bazı durumlarda engele sebep olabilir. Örneğin, konuşma güçlüğü yaşayan bir çocuk, Türkçe dersinde okuma yaparken sorun yaşayabilir; fakat beden eğitimi dersinde sorun yaşamayabilir. Yetersizliğin engele dönüşmesini önlemek için; özel eğitim ile özel gereksinimli bireylere ihtiyaçları olan bilgi ve becerilerin kazandırılması ve yaşadığımız çevreyi özel gereksinimli bireylerin kullanabilecekleri hale getirmek gibi etmenlerin yerine getirilmesi gerekmektedir (Kırcaali İftar, 1998, s.4). Yetersizliği olan bir bireye ihtiyacı olan bilgi ve beceriler öğretilirse, gerekli durumlarda sosyal veya fiziksel çevresinde bazı değişiklikler yapılırsa yetersizliğin engel durumuna dönüşmesi önlenebilir (Eripek, 2009, s.3).

2.1.2. Türkiye'de Özel Eğitim

Türkiye'de 65 ayını dolmuşmuş her çocuk eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanmak için okula devam etmektedir. Bu okullarda çocuklara yaşlarına uygun eğitim ve sosyal destekli program imkânları sunulmaktadır. Tüm çocuklar bedensel, gelişimsel özellikleri ve öğrenme becerileri ile birbirlerinden farklılıklar gösterirler. Çocuklar arasındaki bu farklılıklar çoğu zaman önemli boyutlarda değildir ve dolayısıyla normal koşullarda genel eğitim hizmetlerinden faydalanırken önemli sorunlarla karşılaşmazlar (Eripek, 2009, s.3). Fakat çeşitli nedenlerle yaşıtlarından daha geride performans gösteren ve genel eğitim hizmetlerinden yaşıtları kadar yaralanamayan çocuklar için özel bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Özel eğitim ihtiyacı olan bu çocuklar özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim almaktadır.

Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların çoğu farklı yetersizlikler gösterir. Özel gereksinimli çocuk yetersizliğine bağlı olarak diğer insanların duyduğu gibi duyamıyor, gördüğü gibi göremiyor ya da öğrendiği kadar öğrenemiyor olabilir. Böyle durumlarda yetersizlikten etkilenme derecesi fazla olan çocukların, normal gelişim gösteren çocukların devam ettikleri okullara devam edemedikleri gözlenmektedir. Bu çocukların eğitimden en üst düzeyde faydalanabilmeleri için yetersizliklerine uygun eğitim veren okullara devam etmeleri gerekmektedir. Bu durumdaki çocuklar genellikle özürlü, engelli, ayrıcalıklı, özel eğitim gereksinimli veya yetersizlikten etkilenmiş olarak adlandırılmaktadır. Bunların dışında sakat ve özel eğitime muhtaç kavramlarının da sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan, bir başka deyişle özel gereksinimli öğrenciler genellikle şöyle sınıflandırılmaktadır:

- Zihin engelliler
- Öğrenme güçlüğü gözlenenler
- Duygu ve davranış bozukluğu olanlar
- Bedensel yetersizliği olanlar
- Konuşma ve dil sorunu olanlar
- İşitme engelliler
- Üstün zekâlılar ve üstün yeteneği olanlar (Eripek, Özyürek, Özsoy, 1996).

Akranları kadar iyi göremeyen, işitemeyen, hareket edemeyen ve konuşamayan çocuklara, akranlarından geride bir akademik performans gösteren ya da bazı

becerilerde yetişkinler düzeyinde olan çocuklara standart eğitim programları dışında, özel bir eğitim uygulaması gerekmektedir. Özel gereksinimli çocukların pek çok farklı yetersizlikler göstermeleri nedeniyle verilen özel eğitimin niteliği de bu alanlara göre değişimler göstermektedir.

Yönetmeliğe ve bazı araştırmacılara göre özel eğitim tanımları aşağıda belirtilmiştir:

MEB 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde Özel Eğitim, "özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlanmıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' ne göre özel eğitim, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimdir.

Ataman (2003) ise bu tanıma bazı özellikleri de ekleyerek özel eğitimi " çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitim" olarak tanımlamıştır.

Özel eğitim, ortalama öğrencilerin gösterdikleri özelliklerden önemli ölçüde farklılıklar gösteren öğrencilere sağlanan, bireyin yaşamdaki bağımlılığını en aza indirmeyi hedefleyen ve kişiye özel olarak planlanan eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Kırcaali İftar, 1998, s.3). Bu tanımda özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde bağımsızlıklarının hedeflendiği üzerinde durulmuştur.

Eripek (2009, s.3) ise özel eğitimi, özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerinde genel eğitime ek olarak ya da ondan farklı bazı düzenlemelere gidilmesi, eğitimin bireysel planlanması, sistematik uygulanması ve değerlendirilmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımda daha çok eğitimin bireyleştirilmesi dikkat çekmektedir.

Özsoy ve diğ. (1996) ise özel eğitimi, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere; bu alanda özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından, geliştirilmiş eğitim programları ve özel eğitim yöntem ve teknikleri kullanılarak ve bu çocukların gelişim özelliklerine uygun eğitim ortamlarında sürdürülmesi olarak tanımlamıştır.

Güven (2015, s.45) özel eğitimi, özel gereksinimleri olan bireylerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitilmesine ilişkin uygulamalar bütünü olarak tanımlamıştır.

Özel eğitim, eğitimin, özel gereksinimli çocuklara, bu alanda özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından ve çocuğun özelliklerine uygun olarak bireyselleştirilerek verilmesi gibi ortak noktalara değinen pek çok farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir.

2.1.3.Bir Müdahale Biçimi Olarak Özel Eğitim

Eripek (2005)'e göre özel eğitim yetersizliği olan bireylere yapılan amaçlı bir müdahaledir. Bir müdahalenin başarılı olabilmesi için, yetersizliği olan bireyin topluma ve okula katılmasına ve öğrenmesine engel olan tüm durumların ortadan kaldırılması, bu engel durumlarından bireyin korunması veya bu engel durumlarının üstesinden gelmesinin sağlanması gerekmektedir. Müdahalenin üç temel biçimi bulunmaktadır:

Önleyici: Olası sorunların kontrol altına alınarak potansiyel bir yetersizliğe dönüşmesine müdahale etmektir. Özel eğitimin en temel işlevi "önleme"yi hedef almasıdır. Küçük çocuklara ve ailelerine sunulan erken özel eğitim hizmetleri, genellikle engelin önlenmesi, engelin derecesinin artmasının önlenmesi, var olan engele ek engellerin ortaya çıkmasının önlenmesi ve var olan engelin olumsuz etkilerinin önlenmesi gibi amaçlar çerçevesinde planlanıp sunulmaktadır (Cavkaytar ve Diken; 2005). Önleyici müdahalenin doğum öncesi kadar erken dönemlerde başlaması, birçok durumda oldukça başarılı sonuçlar vermektedir. Ağır derecede yetersizliği olan çocuklara ne kadar erken müdahale edilirse, yetersizliğin gelişim üzerindeki olumsuz sonuçları o kadar aza indirilebilmektedir. Önleme müdahaleleri, tıbbi, sosyal ve eğitim alanlarında yapılabilmektedir.

İyileştirici: Eğitim ve öğretim desteği ile yetersizliğin olumsuz etkilerinin üstesinden gelinmesidir. Bu programlar genellikle eğitim ve sosyal hizmet kurumları tarafından

sağlanmaktadır. Ülkemizde MEB'e bağlı kurumlarda eğitim ve rehabilitasyon boyutunu kapsayacak şekilde iyileştirici müdahale uygulanmaktadır. Her iki alanında ortak amacı yetersizliği olan bireye nitelikli ve bağımsız bir yaşam sunmak için, ihtiyacı olan temel becerileri öğretmek ve çevreye olan uyumunu arttırmaktır.

Ödünleyici: Yetersizliği olan bireyin sınırlı yaşantısını zenginleştirmek ve yetersizliğine rağmen başarılı olmasını sağlayacak beceri ve araçların kullanılmasının öğretilmesidir. Ödünleyici müdahale ile bireye yeni beceriler kazandırılması ve yeni yollar sunulması, bireyin yetersizliğini bu yollarla telafi etmesini sağlanmaktadır.

2.1.4. Bir Öğretim Biçimi Olarak Özel Eğitim

Ataman (2003)'a göre özel eğitimi, genel eğitimden farklı kılan ve onu özel yapan, kimi kapsar, neyi öğretir, nasıl öğretir ve nerede uygulanır sorularının yanıtlarıdır.

Kimi Kapsar?

Özel eğitim, akranlarından farklı eğitim gereksinimleri olan ve gereksinimleri bireyselleştirilmiş öğretim programları ile karşılanabilen çocukları kapsamaktadır. Sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve ilgili birçok uzmanlık alanının çocuk ve aile ile birlikte ortaklaşa kararlar alıp, ayrı ya da birlikte eğitim ortamlarında bu kararların uygulanması özel eğitimin birinci sorumluluğudur (Ataman, 2003, s.20).

Neyi öğretir?

Akranlarının kendiliğinden yâda yetişkinleri gözlemleyip taklit ederek öğrendikleri birçok beceri özel gereksinimli çocuklar için sistematik ve yoğunlaştırılmış bir eğitimle öğretilebilmektedir. Bu nedenle özel eğitim, genel eğitimden içerik ve süre, yani nelerin ne kadar süre öğretileceği yönünden değişiklik gösterir. Özel eğitimde özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğu için içerik yönünden genel eğitimden farklılıklar gösterir. Birçok çocuğun kendi kendine öğrenebildiği becerileri özel gereksinimli çocuklar kendiliğinden öğrenemez. Örneğin normal gelişim gösteren bir çocuk, giyinmeyi, soyunmayı, yemek yemeyi etrafındaki insanları gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenirken, görme engelli bir çocuk için bunlar özel olarak çalışılması gereken beceriler olabilmektedir. Göremediği için gözlem yapamayan bir çocuğa ihtiyacı olan tüm beceriler özel bir program ve eğitim ile ona kazandırılmalıdır. Bunların dışında yetersizliklerinin olumsuz etkilerini önlemek ya da azaltmak için özel

gereksinimli çocuklara bir takım becerilerinde öğretilmesi gerekmektedir (Ataman, 2003, s.20). Örneğin, konuşamayan bir öğrenci için kurduğu cümleleri sese dönüştüren bir bilgisayar programının öğretilmesi gereksinimi duyulurken, normal gelişim gösteren bir çocuğun böyle bir gereksinimi yoktur. Bu nedenle özel gereksinimli çocuklara öncelikle temel yaşam becerilerinin kazandırılması son derece önemlidir.

Özel eğitimi genel eğitimden ayıran bir diğer özellik ise içeriğin düzenlenmesidir. Genel eğitimde içerik normal gelişim gösteren ortalama çocukların özelliklerine göre merkezi bir program belirlenirken, özel eğitimde özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarına göre bir program belirlenir (Eripek, 2009)

Nasıl Öğretilir?

Özel eğitimi genel eğitimden ayıran özellikler arasında yöntemlerinin, materyallerinin, programlarının özelleştirilmesi ve bireyselleştirilmesi de yer almaktadır. Temel ilkeler açısından bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin de genel eğitimde görev yapan öğretmenlerin kullandığı yöntem ve stratejileri kullandığını söyleyebiliriz. Fakat özel gereksinimli öğrencilerin özel ihtiyaçlarının olması, özel eğitim öğretmeninin program, amaç ve hedefleri öğrenciye göre düzenlemesini gerektirir. Özel eğitimin özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarına göre planlanması, kullanılan yöntem ve materyallerin genel eğitimden farklılar göstermesini açıklar (Ataman, 2003, s.21).

Kim Öğretir?

Özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde görev alacak personel, öncelikle özel eğitim alanında yetişmiş, üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olmuş özel eğitim öğretmenlerini ifade etmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde temel personel özel olarak yetiştirilmiş özel eğitim öğretmenleri olmakla birlikte, özel eğitimde personel olarak pek çok farklı disiplinden uzmanın oluşturduğu bir ekip ifade edilmektedir. Bu ekip özel gereksinimli bireyin ihtiyaç duyduğu hizmetin türüne göre hizmeti sunan personelde farklılaşabilecektir (Cavkaytar ve Diken, 2005, s.10).

Nerede Uygulanır?

Özel eğitim uygulandığı yere göre de tanımlanmaktadır. Gelişmiş ülkelerde özel gereksinimli çocukların büyük bir kısmı normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte yani en az kısıtlayıcı kaynaştırma ortamında öğrenim görmektedir. 573 sayılı Kanun

Hükmünde Kararname, hafif ve orta derece yetersizliği olan çocukların akranlarıyla kaynaştırma ortamında eğitim görmelerine olanak sağladığı için son yıllarda ülkemizde de birlikte eğitim ortamında öğretim gören öğrenci sayısı artmıştır. Özel gereksinimli çocukların eğitim ortamları da yetersizliklerine göre farklılık göstermektedir. Bu ortamlar, en az kısıtlayıcı ortamlardan yani normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim aldıkları ortamlardan, yatılı ayrı eğitim kurumlarına kadar çeşitlilik göstermektedir. Bu eğitim ortamları, normal okul, kaynak oda, özel sınıf, ayrı okul, yatılı okul ve ev/hastane olarak sıralanabilir (Ataman, 2003, s.21) Özel eğitim alan öğrencilerin eğitim ortamları engel türlerine göre de özelleşmektedir. Örneğin, işitme engelliler okulu, görme engelliler okulu bunlardan bazılarıdır (Yalçın, 2011).

2.1.5. Özel Eğimin Amaçları

Özel gereksinimli bireylerin gelişimleri, sahip oldukları yetersizlikler sebebi ile çeşitli farklılıklar gösterebilmektedir. Gelişimlerindeki bu farklılıklar akranlarına göre daha ileride olabileceği gibi geride de olabilmektedir. Normal gelişim gösteren akranlarının herhangi bir destek almadan kendiliğinden öğrendiği pek çok beceriyi destek almadan öğrenememektedirler. Dolayısıyla gelişimlerinin çeşitli dönemlerinde ve çeşitli gelişim alanlarında farklı ihtiyaçları olabilmektedir. Özel gereksinimli çocukların da kendi içlerinde farklı gruplara ayrılmaları ve her grubunda farklı özellikler göstermesi ve farklı ihtiyaçlarının olması eğitimde ortak noktaların belirlenmesini güçleştirse de özel eğitimin en genel amacı özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama hazırlanmalarına yardımcı olmaktır (Cavkaytar ve Diken, 2005). Güven (2015, s.45) ’e göre özel eğitimde temel amaç, bireyin okul ortamı ve sosyal ortamda olabilecek en üst düzeyde kendi kendine yetebilmesini, başarılı olmasını ve koşullar sağlandığında normal sınıf ortamlarında eğitim almasını sağlamaktır.

MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne göre Özel Eğitim, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin;

a. Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,

b. Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,
c. Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları ilgileri, yetenekleri ve yeterlilikleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar.

2.1.6. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Özel eğitimin hedeflediği amaçlara ulaşabilmesi ve başarılı olabilmesi için bazı ilkelerin uygulanması gerekmektedir. Başta anayasamız olmak üzere özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler ve uluslararası sözleşmeler (insan hakları evrensel bildirgesi, çocuk hakları bildirgesi, özürlü hakları) bu ilkelerin uygulanmasına dayanak oluşturmaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2005, s.12) MEB 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede özel eğitimin ilkelerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

1. Özel eğitim gerektiren tüm bireyler; ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetinden yararlandırılır. Milli eğitim sisteminin genel amaçlarıyla bağlantılı olarak normal gelişim gösteren bireyler gibi özel eğitim gerektiren bireyler de ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri dikkate alınarak özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılmalıdır. Bu bireysel farklıların dikkate alınmasının da önemli bir gereğidir. Özel eğitim gerektiren bireylerin tanılanması ve tanılamanın çok yönlü disiplinler arası bir ekip tarafından geçekleştirilmesi bireylerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmalarının ön koşulunu oluşturmaktadır. Tanılama ise ancak özel eğitim gerektiren bireyler için en uygun eğitim ortamlarının sağlanmasına yönelik olduğunda anlamlı olacaktır. Dolayısıyla tüm bireyler ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlanabileceklerdir.
2. Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimine erken yaşta başlanır. 2000'li yılların popüler yaklaşımı erken müdahale ve erken özel eğitim hizmetlerinin sunulması yönündedir. Yapılan pek çok araştırma erken eğitim hizmetlerinden yaralanan özel eğitim gerektiren bireylerin pek çok gelişim alanında önemli ilerlemeler kaydettiğini göstermektedir.
3. Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür. Özel

eğitimin temel amaçlarından biri özel eğitim gerektiren bireylerin toplumsal yaşama tam katılımlarının sağlanmasıdır. Bu amaçla çeşitli tür ve düzeylerde özel eğitim ve destek hizmeti sunulmaktadır. Bu hizmetlerin bireyin en yakın çevresini oluşturan ailesinden, yaşam ortamlarından, akranlarından ayrı düşünülerek sunulması bu bireylerin toplumla bütünleşmelerinde ve toplumsal yaşama katılımlarının önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Bu nedenle özel eğitim hizmetleri bireyin ve ailesinin yaşam düzeni içerisinde planlanmalı ve yürütülmelidir. Özetle özel eğitim gerektiren birey ve/veya ailesi hizmet almak için hizmetin verildiği yere gitmemeli, özel eğitim hizmeti bireyin ayağına götürülmelidir.

4. Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak yetersizliği olmayan akranları ile eğitimlerine öncelik verir. Eğitim sistemi içerisinde tüm bireyler çeşitli özellikleri açısından farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar bireylerin gelişim özelliklerinde, ailesel özelliklerinde, yaşam biçimlerinde, öğrenme stillerinde olabildiği gibi eğitsel performanslarında da olabilecektir. Özel eğitim gerektiren bireyin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alabilmeleri için, akranlarının yapabildikleriyle (performanslarıyla) karşılaştırılarak değerlendirilmesi değil bireyin kendi içinde değerlendirilmesi gerekir. Bu değerlendirmeden sonra bireyin gereksinimlerine uygun olarak hazırlanacak programlar yoluyla yetersizliği olmayan akranlarıyla eğitimleri gerçekleşmiş olacaktır.
5. Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır. Özel eğitim gerektiren bireylerin özür ve özellikleri nedeniyle pek çok farklı hizmetten yararlanması söz konusudur. Örneğin, tıbbi hizmetler, eğitim hizmetleri, rehabilitasyon hizmetleri vb. Bu hizmetler ise yine farklı uzmanlık alanlarını bünyesinde barındıran kurumlar tarafından sunulmaktadır. Hastaneler, eğitim kurumları, özel ve resmi rehabilitasyon merkezleri, vakıflar, dernekler, üniversiteler ve daha pek çok kurum işbirliği yapması gereken kurumlardandır. Özel eğitim hizmet-temin sağlıklı olarak yürütülmesinde ortak hareket edilmesi, işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışılması hizmetlerinin etkililiğini artıracaktır.
6. Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır. Tıpkı erken müdahale ve erken

eğitim uygulamalarında olduğu gibi artık özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında vazgeçilmez bir konu, bireyselleştirilmiş eğitim planları ve eğitim programlarının bireyselleştirilmesi konusudur. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde çok açık olarak tanımlanmıştır, (Madde 20) uygulamaya konmuştur. Buna göre bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitim gerektiren birey için geliştirilen ve ailesi tarafından onaylanan bireyselleştirilmiş eğitim programı; bireyin, ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programıdır. Ailelerin özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılmaları ve eğitimleri sağlanır. Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda, özel eğitim gerektiren bireyler için, bireyselleştirilmiş eğitim programının geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi oluşturulur.

7. Ailelerin özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır. Anne babaların çocukların eğitimine katılıp katılmayacaklarına ilişkin tartışmalar 1960'lı yıllarda yoğunlaşmış, anne babalar sadece çocuklarının fizyolojik ve psikolojik gereksinimlerini karşılayan kişiler olarak görülmüştür. 1990'lı yıllarda anne babalar çocuklarının ilk ve daimi öğretmenleri olarak görülmüş ve aile katılımın gerekliliği vurgulanmıştır. Araştırmalar ailelerin eğitime katıldıklarında okulla iletişimlerinin arttığını, çocukların okul başarılarına önemli katkılar getirdiğini göstermektedir. Tüm bu sonuçlarla birlikte özel eğitimde anne baba katılımının en önemli dayanağını, 573 sayılı yasanın 5. maddesinde "tanılama ve yerleştirme sürecinin her aşamasında ailenin de görüşü alınarak katılımı sağlanır" ifadesi oluşturmuştur.
8. Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışır. Türkiye'de özürlülerle ilgili pek çok uygulama sivil toplum örgütlerinin itici gücü sayesinde harekete geçmiş ve uygulamaya konmuştur. Özürlüler alanında yapılan konseyler, şuralar, kongre, sempozyum gibi bilimsel toplantılar özürlülük alanında çalışan sivil toplum örgütleriyle işbirliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli katkılar getirmektedir. 2005 yılı itibariyle Türkiye'de özürlüler alanında faaliyet gösteren

45’e yakın vakıf, üç konfederasyon, beş federasyon, 350’ye yakın dernek bulunmaktadır.

9. Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır. Anayasamızın 42. maddesi uluslararası sözleşmelere uygun olarak “kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz” ifadesiyle konuya son noktayı koymuştur. Önemli olan hizmetlerin niteliği olmaktadır. Dolaysıyla özel eğitim hizmetleri sadece bu bireyleri bir araya getirip eğitmeye çalışmanın ötesinde toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanmalıdır. Bu, özel eğitim hizmetlerinin var olan hizmetlerinin bir parçası değil, sunulan hizmetlerin kendisi olduğu anlamına gelmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2005 s.12).

2.1.7. Özel Eğitimin Tarihçesi

Ülkemizde kurumsal anlamda ilk olarak özel gereksinimli çocukların eğitimine 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde işitme engelli çocuklara eğitim veren bir okulun açılması ile başlanılmıştır. Daha sonra bu okula görme engelli çocuklarla ilgili bir bölüm eklenmiş, okul 30 yıllık eğitimden sonra kapatılmıştır.

1921 yılında Özel İzmir Sağırlar-Körler Okulu açılmış ve bu okul 1924 yılından 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak özel eğitim hizmetlerini sürdürmüştür ve aynı yıl MEB’e devredilmiştir. 1950’den 1980 yılına kadar Özel Eğitim Hizmetleri, İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir şube müdürlüğü tarafından yürütülmüştür.

Eğitim sistemimize rehberlik kavramı II. Dünya Savaşı'ndan sonraki yıllarda girmiştir. Bu yıllardaki müfredat programlarında; kişiler arası farklılıklardan, eğitim ve programlarında bu farklılıklara göre ayarlanmalar yapılması gerektiğinden bahsedilmeye başlanmıştır.

Marshall Planı çerçevesinde Türkiye’ye gelen Amerikalı uzmanların eğitimimizdeki çeşitli geliştirme ve yenileştirme faaliyetleri sırasında, 1955 yılında eğitimde ve özellikle rehberlikte kullanılacak ölçme araçlarını geliştirmek amacıyla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na bağlı bir Test-Araştırma Bürosu kurulmuştur. Bu büro

rehberlikte bazı ölçme araçları üzerinde çeşitli çalışmalar yapmış, ancak sonraki yıllarda çeşitli örgütsel düzenlemeler sırasında kapatılmıştır.

06.08.1980 tarihinde 2429 sayılı onayla Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 27.02.1982 tarihinde Daire Başkanlığına, 13.12.1983 gün ve 179 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığına dönüştürülmüştür. Aynı yıl çıkarılan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu"nda, özel eğitime muhtaç çocukların yetiştirilmelerine dair esaslar belirlenmiştir. Ülke genelinde özel eğitim ve rehberlik alanında ihtiyaçların artması sonucu, hizmeti daha etkin ve yaygın olarak yürütebilmek amacıyla 30.04.1992 gün ve 3797 sayılı Kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Ayrıca, 06.06.1997 tarihli mükerrer 23011 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile engellilere ilişkin özel eğitim esasları belirlenmiştir.

2.1.8.Özel Eğitim Öğretmenleri

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmıştır. Tanımda söz edilen özle olarak yetiştirilmiş personel, öncelikle üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun olmuş, bu alanda yetişmiş kişileri ifade etmektedir. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde temel personel özel eğitim öğretmenidir. Fakat yine aynı yönetmeliğin 49. Maddesinde "özel eğitim kurum, okul ve sınıflarında öğretmen ihtiyacının lisans seviyesinde özel eğitim öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programını tamamlayanlarla karşılanamaması durumunda; sınıf öğretmeni yetiştiren lisans programlarını bitirip özel eğitim alanında yüksek lisans ya da doktora yapan öğretmenler ile özel eğitim alanındaki öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla Bakanlıkça hazırlanan hizmet içi eğitim programına katılmış sınıf öğretmenleri valiliklerce bu okul ve kurumlarda görevlendirilir" şeklinde bir tanımlama yapılmıştır. Ülkemizde üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun olan yeteri kadar personel bulunmaması sebebi ile hizmet içi eğitimler ile okul öncesi veya sınıf

öğretmenliği lisans programlarını bitiren öğretmenlere özel eğitim öğretmenliği sertifikası verilmiştir ve alandaki açık bu şekilde kapatılmaya çalışılmaktadır.

2.2. Bilişsel Esneklik

İnsanlar yaşamları boyunca birçok zorlukla karşılaşmakta, bu zorluklarla başa çıkmak, sorunlara çözüm yolu bulmak ya da çözümler arasında seçim yapmak zorunda kalmaktadır. İnsanlar seçim yapmak zorunda kaldığında öncelikle alternatiflerin farkında olmalıdır (Bilgin, 2009). Bu durum bireyin esnek davranabilme yeteneği ile ilişkilidir. Kişinin esnek davranışlar sergilemesi için öncelikle bilişsel esnekliğe sahip olması gerekmektedir. Günlük yaşantının karmaşıklığı kişiyi bilişsel olarak esnek olmaya zorlamaktadır. Bilişsel esneklik en basit şekilde karmaşık bir bilginin basitleştirilmesi olarak tanımlanabilir (Spiro ve Jacobson, 1993). Yeni ve farklı durumlara ayak uydurmaya da olaylara çok yönlü bakabilme kapasitesi olarak değerlendirilen (Canas, Quesada, Antoli, Fajardo, 2003) bilişsel esneklik, kişinin düşüncelerini ve eylemlerini şartlara uygun biçimde yönetebilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Burgess, 2011). Daha ayrıntılı olarak bilişsel esneklik üç önemli boyutuyla şöyle ele alınabilir: kişinin a) bir durum karşısında uygun seçenek ve alternatiflerin olduğunun farkındalığı, b) farklı durumlara uyum sağlama ve esnek olma istekliliği c) esnek düşünebilme yeterliliğidir (Martin ve Rubin, 1995). Diğer bir tanıma göre ise; bilişsel esneklik, insanın bir ortamdaki yeni ve beklenmedik koşullar karşısında bilişsel süreç stratejilerini uyarlayabilme yeteneğidir (Canas, Quesada, Antoli, Fajardo, 2003).

Esneklik, sadece kavramlar arasındaki içsel ilişkileri anlamak değil aynı zamanda bunlar arasındaki farklılıklarıda anlamaktır. Başka bir deyişle düşünceler arasındaki farklılıklar ve benzerlikleri görebilmektir (Dillon ve Vineyard; 1999).

Günlük yaşantının karmaşıklığı, içinden çıkılmaz olması bilişsel olarak esnek olmayı gerektirmektedir. Bilişsel esneklik, bir kişinin iletişim alternatiflerindeki farkındalığını, bir duruma adapte olabilme yeteneğini ve esnek davranmak konusundaki kendine güvenini içermektedir (Martin ve Anderson, 1998). Çuhadaroğlu (2011) bilişsel esnekliği kişinin beklenmedik bir durumla karşılaştığında bu duruma adapte olabilmesi, yeni ve farklı çözüm yolları bulabilmesi olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda ise

bilişsel esneklik, bireyin probleme uygun çözüm yollarını seçme kapasitesi olarak ya da değişen çevreye ve bu değişen çevrenin taleplerine uyum sağlayabilmesini kolaylaştıran bir bilişsel süreç olarak tanımlanmıştır (Esterhuyse, Nortjé , Pienaar, Beukes, 2013).

Bilişsel gelişimin en önemli noktası çeşitli stratejileri esnek ve duruma uygun biçimde kullanabilme yeteneğidir. Başarılı olabilmek için karmaşık bir problemi farklı yollarla çözebilme yeteneği eskiden beri bilinmektedir. Bu nedenle bilişsel esneklik yeni bir teori değildir. Alternatif düşünceleri özgürce düşünebilmek, esnek bir bakış açısıyla problemleri gözlemlemek zekânın önemli özelliklerindendir (Dillon ve Vineyard, 1999).

Bilişsel esnekliğin iletişimin en önemli tamamlayıcılarından olduğu da düşünülür. Esnek olan iletişimciler, kendilerini ortaya çıkan farklı durumların şartlarına adapte edebilmeli daha önemlisi alternatif davranış şekilleri ve düşünceleri geliştirmelidirler. İnsanlar esnekliklerini sadece günlük hayatlarında değil bütün bir yaşam boyunca ortaya koyabilmelidirler. (Martin, Anderson, Thweatt, 1998).

2.2.1. Bilişsel Esnekliğin Önemi

İnsanlar yaşamları boyunca birçok farklı sorunla karşı karşıya kalabilmekte ve bu sorunlar tarafından baskılanabilmektedir. Böyle durumlarda insanlar öncelikle sorunla baş etmeye çalışmakta fakat baş edemediği durumlarda da uyum sağlamaya çalışmaktadır. Zorlu durumlara uyum sağlamanın ve kişinin kendisini baskı altında hissetmesine sebep olan bu değişimlerle başa çıkmanın en etkin yollarından biri de esneklik olmuştur. Çünkü esneklik; kişinin koşullara dayalı olarak değişikliklerle başa çıkabilme yeteneğidir (Thurston ve Runco, 1999). Bilişsel olarak esnek olmak kişinin düzenli olarak değişen ya da istikrarsız durumlarda stresle başa çıkabilmesini sağlayan ve verimliliğini arttıran önemli bir özelliktir (Pierce, Burke ve Salas, 2006). Bu durumda bilişsel esnekliğin kişilerin zorlu durumlarda seçenek üretebilmesini sağladığı ve alternatifleri gören bireylerin stresini azalttığı söylenebilir.

2.2.2. Bilişsel Olarak Esnek Olan Kişilerin Özellikleri

Bireyin değişen çevrede karşılaştığı bir problem durumuyla başa çıkabilmesi, bu soruna uygun çözüm yolları bulabilmesi, alternatifler arasından seçim yapabilmesi, duruma

ayak uydurabilmesi ve daha önceki deneyimlerini yeni bir duruma transfer edebilmesi bilişsel olarak esnek olduğunu göstermektedir. Ayrıca bilişsel olarak esnek olan insanlar, hangi davranışı sergileyeceklerine karar vermeden önce çeşitli seçeneklerin farkında olabilecekleri bir yargılama sürecine girerler (Martin ve Rubin, 1995).Böyle bir durumda kişi bir davranışı sergilemeden önce birden çok çözüm yolu üretir, seçeneklerini belirler (Martin ve Anderson, 2001; Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995). Bu durumda önemli olan tek ve en doğru bir seçeneği görmek değil, karar vermeden önce seçeneklerin farkına varmaktır (Bilgin, 2009).

Problem çözerken kendini sınırlandırmayan, farklı sorunlara farklı stratejiler ile yaklaşan insanların bilişsel esnekliğe sahip oldukları söylenebilir (Altunkol, 2011). Böyle insanlar yeni ve zorlu durumlarla baş edebilir ve alternatif düşünceler üretebilirler. Diril'in aktardığına göre, Deffenbacherakt (2010) bilişsel yapısı esnek olanların hayal kırıklığına uğradıklarında, bir tehditle ya da meydan okumayla karılaştıklarında dahi daha az öfke hissettiklerini belirtmiştir. Ancak, bilişsel yapısı daha katı olan, esneklikten uzak bireylerde öfke daha yoğun hissedilmekte ve saldırganlık olasılığı artmaktadır. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenler, farklı özellikleri nedeniyle farklı ihtiyaçları olan her çocuk için ayrı bir program hazırlamak durumundadır ve bu durum özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin esnekliklerinin önemini düşündürmektedir. Esnek bir perspektife sahip bir kişi başkalarının bakış açılarından bakabilmekte ve durumu buna göre yorumlayabilmektedir (Diril, 2011). Bilişsel esnekliğe sahip kişiler, iletişim kurmada yeni yollar denemekte isteklidir ve farklı iletişim durumlarında başarılı olabileceklerine inanırlar, bu kişilerin ilişkilerindeki tutumu daha uyumlu ve olumludur (Martin ve Anderson, 1998; Diril, 2011).

Bilişsel esnekliği yüksek olan kişiler farklı çözüm yolları denemeye yatkın bireylerdir; bu nedenle bu bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için mücadele edebildikleri ve zor durumlarla etkin bir şekilde başa çıkabildikleri söylenebilir. Bilişsel esnekliğe sahip kişilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri sebebiyle ihtiyaçları karşılanmayan ve esnek olmayan bireylere göre daha başarılı, hayatından memnun ve mutlu bireyler olmaları beklenebilir (Asıcı ve İkiz, 2015).

Martin ve Rubin'e (1995) göre bilişsel esneklik diğer insanların neler hissettiklerini anlamayı kolaylaştırmaktadır, bu nedenle bilişsel olarak esnek olan kişiler diğerlerinin duygu ve düşüncelerinin farkındadır ve uyumlu bireylerdir. Bu bireylerin, bilişsel olarak esnek olmayan bireylere göre kendilerine daha çok güven duydukları, kendilerini daha az çaresiz hissettikleri ve başarılı olacaklarına daha çok inandıkları söylenebilir.

Bilişsel esnekliği yüksek olan kişiler iletişimlerinde yeni yollar denemeye isteklidirler. Farklı durumları denemek konusunda esnektirler ve karşılaştıkları farklı durumlardaki ihtiyaçları karşılamak için davranışlarını adapte edebilmektedirler (Martin ve Anderson; 1998).

Yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireyler değişimlere kendiliğinden ve daha kolay adapte olabilirken, düşük bilişsel esnekliğe sahip bireyler değişim konusunda zorluklar yaşamaktadır (Akt Asıcı ve İkiz, 2015; Cox, 1980).

2.3. Yaratıcılık Kavramı ve Tanımı

Bilim ve teknolojinin ilerlemesi ile bireyler ve toplumlar karışık birçok problemle karşılaşmaktadır. Bu problemleri çözebilmek ve yaşanan değişimlere ayak uydurabilmek için insanlar aralarında yaratıcılığında olduğu pek çok beceri kullanırlar. Yaratıcılık kavramı İngilizce 'creativity' Latince 'create' yani sözcüğünden gelir ve doğurmak, yaratmak ve meydana getirmek anlamına gelmektedir (akt. Eroğlu,2014; San, 1985). Türk Dil Kurumu'nun tanıma göre yaratıcılık; yaratıcı olma durumu, yaratma yeteneği, her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık olarak tanımlanmıştır. Yaratıcılık, hemen her alanda yaşanan yeniliklerle birlikte akla gelmiştir ve yirminci yüzyıldan günümüze kadar tanımlanması en güç kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazına bakıldığında yaratıcılık kavramının, benzerlikleri olmasına rağmen pek çok farklı şekilde tanımlandığı görülmüştür. Yaratıcılık, bir bireyin bilgi ve tecrübe birikimini kullanarak, sorunlara yönelik yeni çözüm ve sonuçlar üretebilme yeteneği, daha önce olmayan bir şeyin düşünülmesi, yeni fikirlerin ortaya konulması (Gümüşsuyu, 2004), özgür düşünebilme ve esnek davranabilme yeteneği (Töremen, 2003) eleştirel bakabilmek, yeni önermelerde bulunabilmek, daha önce aralarında ilişki kurulmamış obje ve fikirler arasında ilişki kurmak ve alışılmışın ve kalıplaşmışın dışında yeni ve farklı çözüm

yolları kullanarak yeni sonuçlar üretmektir (Emir ve Diğ. 2004). Sungur'a (1997) göre yaratıcılık, eksikliklere ilişkin hipotezler geliştirmek ve bu hipotezleri değiştirmek ya da yeniden sınamak daha sonra da bu sonucu başkalarına aktarmaktır. Yaratıcılığın ölçümü, eğitimi, tanımlaması, değerlendirilmesi gibi yaratıcığı çok farklı boyutlarda çalışan bilim adamı Torrance (1974) ise yaratıcılığı (creativity);sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmek olarak tanımlamıştır (Akt. Sungur, 1997).

Yaratıcılığa ilişkin pek çok farklı tanım olmakla birlikte üzerinde anlaşılmış, genel kabul gören bilimsel bir yaratıcılık tanımı yoktur. Ancak literatürdeki bu tanımların oluşmasını sağlayan yaklaşımları beş kaynakta toplamak mümkündür (Treffinger,1996:4; Akt: Aslan, 2001):

1. Akılcı yaklaşım: Bu yaklaşımda yer alan araştırmacılar yaratıcılığı zihinsel ve bilişsel bir faaliyet olarak kabul etmektedirler. Yaratıcılığı farklı, gizemli bir faaliyet gibi görmezler, bireyin zekâsını özgün ve verimli bir şekilde kullanmasının yolu olarak belirtirler. Yaratıcılık bu yaklaşıma göre, düşünmek, yargılamak, birleştirmeler yapmak ve sorunları çözmektir.
2. Kişilik ve Bireysel Özellikler: Bu yaklaşım klasik kişilik teorilere ve psikanalitik çözümlere dayanmaktadır ve yaratıcılık bir kişilik özelliği olarak kabul edilmektedir. Yaratıcı kişileri belirleyen kişilik özellikleri tanımlanmıştır.
3. Sosyal, kişiler arası faktörler: Bu yaklaşım, değerler, toplumun beklentileri ve rol tanımları, normlar, ödül ve onaylanma kurumlarınca desteklenen ve desteklenmeyen yaratıcı ifadelerin tanımlanmasını içermektedir. Çevresel ve sosyal açıdan yaratıcılığı geliştiren ya da gelişimini engelleyen faktörleri tanımlar.
4. Yaşam şekli: Bu yaklaşımda yaratıcı insanların yaşam tarzlarından yola çıkılarak yaratıcılığın günlük yaşama nasıl kazandırılacağı belirlenir. Bu yaklaşımda yaratıcılık, olumlu bir benlik düşüncesi, kendini gerçekleştirme ya da kişisel olarak gelişme olarak tanımlanır.
5. Mantıki olmayan yön: Bu yaklaşımda, nöropsikoloji, biyokimya ve diğer bilimlerdeki araştırmalar ile biyolojik, fiziki ve psikolojik faktörlerin etkileşimlerini

araştırılmaktadır. Yaratıcılığı, dünyayı farklı algılama, girdileri farklı şekilde işleme ya da orijinal bir sistem olarak fonksiyonda bulunma olarak düşünmektedir.

Araştırmalarda bu beş yaklaşımın belli derecelerde ya da yaklaşımlar seti biçiminde yer aldığı görülmektedir.

2.3.1.Yaratıcı Sürecin Aşamaları

Yaratıcılık süreci, zaman içinde süreleri olaydan olaya, bireyden bireye farklılıklar gösterebilen beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar kesin çizgilerle bir birinden ayrılmamakla birlikte, bir aşama son bulmadan diğeri başlayabilmekte ya da aşamalar kesişe bilmekte, iç içe girebilmektedir. Bazı zamanlarda aşamalar başka bir aşamada tekrar devreye girebilmektedir (Kaya, 2004).

1. Hazırlık Aşaması (Bilgi Toplama Aşaması): Bu aşamada problem, ihtiyaç ve istekler belirlenir, tanımlanır ve bunlarla ilgili gerekli bilgi toplanır. (Üstündağ, 2003: 10). Yaratıcı kişi kendini tamamen soruna adar, problemi inceler. Bir konu hakkında yeni bilgiler ne kadar fazla ise yaratıcı bir fikir geliştirmek o kadar kolay olacaktır; çünkü yaratıcılık kavramlar ve olaylar arasında yeni ilişkiler kurulması demektir. (Yıldırım, 1998, s. 48). Bu aşama yeni düşünceyi harekete geçiren bir unsurla başlar. Hazırlık aşması bilgi toplanılan, değerlendirmeler yapılan, durumun farklı analizleri yapılan, değerlendirilen ve yorumlanan bir süreçtir.
2. Konsantrasyon Aşaması: Bu aşamada soruna odaklanılarak, konu hakkında bilgi toplanır. Zihinsel bir süzgeçten geçirilmeden ve değerlendirme yapılmadan alternatif yollar hayal edilir ve proje ile ilgili güçlükleri ortadan kaldırabilmek için yaratıcılık ve hayal gücünden faydalanılır (Akt. Eroğlu, Varoğlu,1993).
3. Dinlenme Aşaması (Kuluçka Aşaması): Bu aşamada kişi haftalarca, aylarca süren bir memnuniyetsizlik hisleriyle dolu bir zaman geçirir. Bilinenler sorunun çözümü için yeterli değildir. Sorun mayalanma aşamasındadır (Güneştekin, 2011). Bu aşamada kişi ne mevcut durumdan ne de kendinden doyum sağlayabilmektedir. Yaratıcı düşünen kişi yeni bir düzen aramaktadır fakat mevcut zihin yapısının eski düzende kaldığı bir ikilem süreci yaşamaktadır. Yaratıcı düşünürün özgün bir çözüm yolu bulabilmesi ancak kendisini geçici olarak içinde bulduğu katı kalıplardan kurtulması ile olur. (Akt. Eroğlu, Varoğlu, 1993: 4). Bu aşamada problem, aklın irdelemesine ve incelemesine bırakılır (Üstündağ, 2002: 10).

4. Aydınlanma Aşaması (İlham Aşaması): Bu aşama fikirlerde çakan bir şimşek gibidir. Daha önceki aşamalarda sürekli gerilim yaşayan kişi, bir anda keşfetmenin ışığı ile zekâsının aydınlandığını ve çözüme ulaştığını fark eder. Fikir bir anda şekillenmesi ile kişi rahatlar ve yaşadığı gerilimden kurtulur (Çavuşoğlu, 2007). Yaratıcı kişi sonuca yaklaştıkça çalışmaktan zevk alır.
5. Doğrulama ve Değerlendirme Aşaması: Bu aşamada, aydınlanma aşamasında ortaya çıkan fikirlerin ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığına, hazırlık aşamasındaki ölçütlere uygun olup olmadığına bakılır. Yapılan değerlendirme sonucunda elde edilen çözüm ya da ürün yeterli ve geçerli değilse dinlenme (kuluçka) aşamasına geri dönülür (Rıza, 1999). Bu aşamada üretilen fikrin uygulanıp uygulanmayacağına karar verilir.

2.3.2.Yaratıcılığın Öğeleri

Yaratıcılık bilgi birikimi, iletişim becerileri, analiz, özen göstermek, geliştirmek, akıcılık, esneklik, orijinallik gibi bir takım unsurlardan oluşur (Akt. Güneştekin, 2011; Rıza, 2001, s.8-15).

Esneklik

Olaylara değişik açılardan bakabilmek ve farklı düşünceler üretebilmektir. Düşüncenin çizgisini ve yönünü başka yönlere çevirebilme kabiliyetidir. Daha önce denenmiş şeylerin dışına çıkmak, alışılmıştan kurtulup, alışılmayana ulaşmaktır.

Orijinallik

Orijinallik, teknik özellikler taşıyan yeni ve özgün düşünceler üretmek, tek olan yepyeni bir şey üretmektir. Hiçbir kimsenin üretemediği bir ürün keşfetmek ya da değeri biçilemeyen yapıtlar ortaya çıkarmaktır.

Akıcılık

Akıcılık belli bir zaman diliminde diğer insanlara kıyasla daha fazla kabul edilebilecek düşünce üretmek, çözüm ve seçenekler bulmak ve sunmaktır. Daha fazla, bol ve zengin düşünceler ortaya koymak, çalışmalar yapmak ve ürün ortaya çıkarmak anlamına gelir.

Bilgi Birikimi

Belli bir alanda düşünmek ve bu alanda yeni düşünceler geliştirmek ancak bilgi birikimi ile olmaktadır. Kişinin yaratıcılığı, ondan daha önce ortaya konan bilgi ve becerilerin bilinmesi ile gelişmektedir.

İletişim Becerileri

İletişim becerisi, karşımızdaki kişiye düşüncelerimizi, duygularımızı yazılı, sözlü, bedensel ya da görüntülü olarak açık, net ve doğru bir şekilde ifade etme yeteneğidir. Dile hâkim, zengin bir sözcük dağarcığına sahip olan kişilerde yaratıcılığın görünmesi, yaratıcılık ile sözcükler arasında özel bir ilişki olduğunu açıklar.

Analiz

Analiz etmek bir bütünü öğrenmek ve onu açıklamak için önce parçalara ayırmak anlamına gelmektedir. Analiz, bölümle arasındaki bağlantının, ilişkinin ve bütünü oluşturan yapının düzeninin açıklanmasını sağlar.

Özen Göstermek

Bir şeyi yaparken o işin temizliğine ve güzelliğine dikkat ederek titizlikle çalışmak, ayrıntıları ve incelikleri bilmek bunlara dikkat etmek, düzene sokmak, en iyisine ulaşmak gibi anlamları taşır. Özen göstermek, en üst çabayı harcayarak mükemmelliğe ulaşmak için bütünlüğü sağlamak, sınıflamak, sentezlemek ve düzene sokmaktır.

Geliştirmek

Eski olan bir şeyi, değiştirmek, düzenlemek, geliştirmek ve eskisinden daha iyi hale getirmek anlamındadır. Burada kastedilen bilimsel, edebi, felsefi ya da sanatsal bir eser ya da önceden başkasının ortaya koyduğu herhangi bir düşünce veya ürün olabilmektedir. Geliştirmek var olan düşünceleri olduğu gibi kabul etmek yerine bir adım öteye taşımaktır. Farklı düşünceler üreterek yeni düşünce ağları oluşturmaktır.

2.3.3.Yaratıcılığın Boyutları

Yaratıcılığın ortaya çıkmasında birçok değişken etkilidir. Bunlar bireyin içinde yaşadığı toplum, aile, aldığı eğitim, eğitim aldığı ortamlar, yaşam tarzı ve kişilik özellikleri olarak sıralanabilir. Yaratıcılığın boyutlarını; toplumsal, eğitimsel, bireysel ve felsefi boyutlar olarak ele alabiliriz.

Toplumsal Boyut: Toplumun düşünme biçimi, değer yargıları, bireyin düşüncelerini etkiler ve biçimlendirir. Bireyin içinde yaşadığı toplum esnek bir yapıdaysa, yaşam ve kazanım alanları genişler. Bireylerin yaratıcılıkları kişisel özgürlükleri ile orantılıdır. Eğer bir ülke yaratıcılığı gelişmiş vatandaşlar istiyorsa, onlara kendini ifade etme, araştırma, çalışma ve kendisi gibi olma özgürlüğü vermek zorundadır (Sungur, 1997). Birey ancak içince yaşadığı toplumun değer yargıları, düşünceleri esneklik tanıyorsa yaratıcılığını geliştirebilir.

Eğitimsel Boyut: bireyin eğitimi, toplumun en küçük üyesi olan ailesinde başlar. Dolayısıyla aile içindeki özgürlüklerde bireyin yaratıcılığını etkileyen faktörlerdendir (San ve Güleryüz, 2004, s.76). Diğer taraftan okullarda uygulanan tek düze eğitim programlarının da bireylerin yaratıcılığını sınırlandırdığı söylenebilir. Bunların yanı sıra okullarda eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan öğretmenlerin de öğrenci yetiştirme yetişme tarzı, kullandıkları öğretim yöntemleri, etkinlik ve stratejilerin de yaratıcılık konusunda önemli bir engel olduğu söylenebilir. Son zamanlarda yaratıcılığın eğitimimizde karşılaştığı engelleri ortadan kaldırmak için eğitim programları değiştirilmeye çalışılmıştır. Yaratıcı okul, geleneksel öğretimi sorgulayarak, onu geliştiren, ortaya yeni bir okul kültürü koymaya çalışan dinamik bir yapı olarak tanımlanabilir. Yaratıcı okul, hayatla bağlar kuran, yaratma süreçlerini kullanan, eleştirilere ve yeniliklere açık bir okuldur (San ve Güleryüz, 2004, s.105).

Bireysel Boyut: Yaratıcılık, her ne kadar toplumsal ve eğitimsel boyutlar içerse de sonuçta bireyde şekillenebilen bir özelliklerle oluşabilir. Bu özellikler; sorunlara duyarlı, akıcı düşünceler geliştirebilen, girişimci ve hırslı, özgün ve esnek düşüncelere sahip bireyler olarak sıralanabilir (Sungur, 1997). Her bireyin olay ve durumlara yaklaşımı, yorumları birbirinden farklıdır. Bu nedenle bireyin yaratıcılığı incelenirken bireyin özelliklerine de bakılmalıdır. Bireyin özgüveni, bağımsızlığı ne kadar sağlamsa bireyin o kadar yaratıcı olacağı söylenebilir (Altın, 2010; Gülel, 2006).

Felsefi Boyut: Yaratıcılık bilginin kaynağına ulaşmak, varlık yasalarını keşfetmek ve bu bilgilerden yararlanarak ortaya yeni ürünler koymak (San ve Güleryüz, 2004) ise yaratıcılığın tek bir felsefi temele dayandırılamayacağı söylenebilir. Yaratıcılık farklı düşüncelere açık olduğu için yeni düşünceler üretebilir. Bu nedenle yaratıcılıkta, felsefi

tutarlılık, güvenirlik ve etik değerler aranabilir. Dolayısıyla, yaratıcılık var oluş, doğacı, diyalektik, gerçekçi, yararcı düşüncelerden de beslenmelidir (Temizkalp, 2010).

2.3.4. Yaratıcı Bireyin Özellikleri

Alan yazında yaratıcılık ve yaratıcı kişilerin özellikleri ile ilgili birçok farklı bilgiye ulaşmak mümkündür. Bazı araştırmacılara göre yaratıcı kişide olması gereken bir özelliğin bir başka araştırmacıya göre yaratıcı kişide bulunmasına gerek yoktur. Bu çelişkili ifadeler yaratıcı kişinin özelliklerinin net bir şekilde bilinmediğini ya da her yaratıcı insanın aynı özellikleri göstermeyebildiğini düşündürmektedir. Yaratıcılığın genel özellikleri ve gelişim süreci her kişide farklılık göstermekle birlikte, yaratıcılığı belirleyen ortak özelliklerde bulunmaktadır. Torrance (1962) yaratıcı kişilik özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır (Akt. Sungur, 1997):

1. Düzensizliğe karşı tolerans gösteren,
2. Macerayı seven,
3. Oldukça sevecen,
4. Başkalarını da düşünen,
5. Diğer insanların varlığının da farkında olan,
6. Her zaman bir şeyler yaparak şaşırtan,
7. Karmaşık olana ilgi duyan,
8. Gizemli olana ilgi duyan,
9. Zor işlerle uğraşmayı seven,
10. Dış dünyaya karşı çekingen,
11. Hep yapıcı eleştirilerde bulunan,
12. Cesur,
13. Köklü toplumsal kurallara önem veren,
14. Nezaket kurallarına karşı,
15. Sağlık kurallarına uymayan,
16. Mükemmel olanı isteyen,
17. Kararlı,
18. Değer hiyerarşisi başkalarınınkinden farklı,
19. Kimi zaman memnuniyetsiz,
20. Aşırı düzenden rahatsızlık duyan,
21. Bulunduğu ortama hâkim,
22. Duygusal,
23. Duyarlı,

24. Enerji dolu,
25. Her şeyde bir kusur bulan,
26. Başkalarından farklı düşünüyor olmaktan korkmayan,
27. Güzel olanın, alışılmışın dışında olduğuna inanan,
28. Oldukça meraklı,
29. Kendinden memnuniyet duyan,
30. Yalnızlıktan hoşlanan,
31. Karar vermede bağımsız,
32. Fikirlerinde bağımsız,
33. Bireysel düşünen,
34. Sezgileri güçlü,
35. Çalışkan,
36. İçine kapanık,
37. Alışılmamış uğraşlarla vakit geçiren,
38. Ticaret yeteneğinden yoksun,
39. Hata yaptığını kabul eden,
40. Asla canı sıkılmayan,
41. Uyum sağlayabilen,
42. Düşmanca ve olumsuz tavırları olmayan,
43. Popüler olmayan,
44. Tuhaf alışkanlıkları olan,
45. Israrcı,
46. Zihni sürekli bir sorunla meşgul,
47. Karmaşık düşünceleri tercih eden,
48. Kuşku duyan ve bunu sorgulayan,
49. Kökten değişikliklerden yana,
50. Dış uyarıcılara karşı açık,
51. Başkalarının görüşlerine açık,
52. Arada bir gerileyen,
53. İsteklerini baskı altına almayı reddeden,
54. Baskı altına alınmayı reddeden,
55. Utangaç,

56. Azimli,
57. Israrcı,
58. Bir işin başlatıcısı,
59. Kendi kendinin bilincinde,
60. Kendinden emin,
61. Kendi kendine yeten,
62. Kadere inanan,
63. Mizah anlayışı güçlü,
64. Güzel olana karşı duyarlı,
65. Güçten (yetkiden) uzak duran,
66. Samimi,
67. Çok küçük ayrıntılarla ilgilenen,
68. Olayların sonuçlarını tahmin eden,
69. Uyuşmazlıklara karşı çaba harcayan,
70. Uzak amaçlar için çabalayan,
71. İnatçı,
72. Değişken bir mizaca sahip,
73. Kolayca vazgeçmeyen,
74. Hassas coşkuları olan,
75. Ürkek,
76. Dikkatli,
77. Güç ve yetkiye karşı kayıtsız,
78. Kimi zaman kültürsüz ve ilkel davranabilen,
79. Saflık ve yalınlıkları olan,
80. Söylendiği gibi kabul etmeyen,
81. Güzel ama uygulanmaz fikirler üreten,
82. Çok yönlü,
83. Risk almayı seven,
84. Az konuşan.

Sıralanan tüm bu özelliklerin tek bir kişide bulunması mümkün değildir. Fakat yaratıcı bireyler bu özelliklerin tamamına sahip değillerse bile birçoğuna sahiptirler. Bu özellikleri hiç göstermeyen yani yaratıcı kişilik özelliklerini sergilemeyen birey yoktur.

Herkeste az ya da çok bu özellikler mevcuttur, ancak bu özellikler kısıtlanmış, engellenmiş ya da bastırılmış olabilir (Koray, 2003, s.42).

Yaratıcı bireyin özellikleri şöyle sıralayabiliriz (Akt.Üstündağ, 2005, s.30-32):

- Hem dopdolu bir enerjiye sahip, hem de sessiz ve rahattır.
- Hem zeki, hem de acemi ve deneyimsizdir.
- Eğlence ve disiplini, sorumluluk ve sorumsuzluğu bir arada bulundurur.
- Fanteziler, hayal kurma ve gerçekler arasındadır.
- Kendi içindeki ve kendisinin dışındaki çelişkili yorumlar ya da anlayışlara karşı sürekli olarak kendini korur.
- Hem alçak gönüllü hem de gururludur.
- Bir yandan sıradan bir kişinin katı ve kesin bir boyutunu, diğer yandan da biricik ve özgün bir kişinin eğilimlerini gösterir.
- İçinde hırslı ve ateşliyken, diğer yandan öznel düşünebilir.
- Duyarlılığı ve açık görüşlülüğü ona acı verse bile bu yönünü açığa vurur.

2.3.5. Yaratıcılık Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Eğitimin etkili olmasını sağlayan en önemli faktörün öğretmenler olduğu söylenebilir. Günümüzde hızla değişen ve gelişen dünya ile birlikte öğretmenlerden beklentilerinde değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin dünyadaki gelişmeleri ve değişmeleri takip edebilmesi, öğretmenlerde bulunması gereken niteliklere sahip olması, öğretmenlerin yaratıcılıklarının gelişmesi ile olabilmektedir. Yaratıcılık hem öğretmenlerde bulunması gereken, hem de öğrenciye kazandırılması gereken özelliklerdendir. Ancak yaratıcılığı gelişmiş öğretmenler öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yardımcı olabilmektedir.

Yaratıcılığın ortaya çıkmasında ve gelişmesinde öğretmenin rolü yadsınamaz. Öğretmenler öncelikle yaratıcılığın engelleyen en önemli faktör olan kalıplaşmış özelliklerinden kurtulmalı ve yaratıcılığın ortaya çıkmasını kolaylaştıran özellikler edinmelidir. Sungur'un (1997), Chambers'ten (1973) aktardığına göre yaratıcılığı kolaylaştıran ve engelleyen öğretmenin özellikleri şöyle sıralanmıştır:

Yaratıcılığı kolaylaştıran öğretmen özellikleri:

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

Yaratıcılığı engelleyen öğretmen özellikleri:

- Öğrencinin cesaretini kıran,
- Güvensiz,
- Aşırı eleştiren,
- Davranışlarında bir uçtan diğerine gidip gelen,
- Heyecanı olmayan,
- Düz okumayı vurgulayan,
- Dogmatik ve katı,
- Alanla ilişkisini sürdüremeyen,
- Genelde yetersiz,
- Dar ilgileri olan,
- Sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı olmayan öğretmenler olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin bu ve buna benzer özelliklerinden arınmaları okullarda yaratıcılığın gelişmesinde önemli bir etkendir.

Öğretmenler öğrencilerindeki yaratıcı çaba ve çalışmalarını görmeli, onları cesaretlendirmeli, çocuğun ilgi, eğilim ve yeteneklerine değer vermeli, onların düşüncelerini ifade etmelerini cesaretlendirmeli, onlara fırsatlar vermelidir (Töremen, 2003).

Rıza (1999) ise yaratıcı bir eğitim ortamı için öğretmenlerde olması gereken özellikler için şunları tavsiye etmiştir:

- Öğretmen, yaratıcılığın ne olduğunu öğrencilerine anlatmalıdır.
- Yaratıcılığın kriterleri belirlenmelidir. Bu kriterler hem öğretmen hem de öğrencilere açıklanmalıdır.
- Yaratıcı olmanın yolları aranmalıdır. Tekniklerle ilgili öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilmelidir. Bu teknikler de sürekli olarak geliştirilmelidir.
- Öğretmen, yaratıcılık için iyi bir örnek olmalıdır. Yaratıcı olan öğretmenler ancak yaratıcılık için iyi bir örnek olabilmektedirler.
- Öğrencilerden gelebilecek olağan dışı sorulara ve düşüncelere sıkılmamak ve alay etmemek gerekmektedir.
- Öğrencilerin söylediklerine ilgi göstermek gerekmektedir.

Sungur'un (1997) Treffinger'den aktardığına göre yaratıcı öğrenmenin neden önemli olduğu aşağıdaki gibi sıralanmıştır. Yaratıcı öğrenme,

1. Öğretmenler ve diğer öğreticiler bulunmadığı zaman öğrenmeyi kolaylaştırır.
2. Beklenmedik anda ortaya çıkabilecek sorunların çözümüne yardımcı olur.
3. Yaşamda etkili sonuçlara götürür.
4. Yüksek doyum ve yaşama sevinci kazandırır.

2.3.6. Yaratıcılığın Gerekliliği ve Önemi

Yaratıcılığa önem vermeyen ya da daha az önem veren toplumlar, diğer toplumlardaki değişmeleri ve gelişmeleri takip etmek, onlardan etkilenmek ve onlara muhtaç olmak zorunda kalırlar. Değişen dünyadaki yeni ihtiyaçlar, yeni sorunlar insanları değişmeye ve yeni çözüm yolları aramaya yani yaratıcılığa mecbur bırakmaktadır. Çağın getirdiği problemler, yeni gereksinimler sebebi ile yeni bilgiler üretilmekte ve yaratıcı özellikler taşıyan kişiler ile sorunların üstesinden gelinmektedir. Yaratıcılığa önem vermek kişilerin kendilerine ve insanlığa daha yararlı olmaları açısından önemlidir. Yaratıcı kişilerin ortaya koyduğu çalışmalar bir toplumu ileri medeniyetler seviyesine çıkarmada yardımcıdır (Öztunç, 1999).

İnsanlığın geleceği yaratıcı insanlara ve onların yaratıcılığına özel eğitime bağlıdır. Toplumların sahip oldukları her orijinal ve diğerlerinden üstün olan yapıtlar yaratıcı

düşüne bilen insanların ürettiği fikirler ve yapıtlardır. Bu nedenle her toplumun eğitimdeki en önemli sorunu yaratıcı bireyleri belirlemek ve onların yaratıcı düşüncelerini eğitip geliştirmektir. Çünkü yaratıcı bireylere sahip toplumlar insanlığın gelişmesi için önemli bir potansiyeldir. Dünya var olduğundan beri her alanda yapılan buluşlar onların eserleri olmuştur ve olmaya da devam edecektir. Günümüzde gelişmiş tüm ülkeler bugün bulundukları yeri toplumlarındaki yaratıcı insanları yetenekleri doğrultusunda geliştirmelerine borçludurlar. Bugün o ülkelerin bulundukları bu aşama yaratıcı bireylerin bu güçlerinin kendi toplumu ve diğer toplumların refahına hizmet edecek ürünlere dönüştürülmüş olmasının sonucudur (Çağlar, 1976).

Yaratıcılık olgusu içeriğinde var olana eleştirel bakmayı, yeni sorun alanları oluşturmayı ve neden sonuç ilişkisi kapsamında yeni sentezlere ulaşmayı barındırmaktadır ve toplumsal alandaki sorunlara çözüm yolları bulması ve bireysel ya da kitlesel olumsuzluklara karşı eğitim ortamlarında seçenekler oluşturması yaratıcılığın önemlerindendir (Kaplan, 2003).

Yaratıcılığın gereklilikleri ve önemi alan yazında pek çok yazar tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Sungur (1997), yaratıcılığın gereklerini aşağıdaki gibi üçe ayırmıştır. Bunlar:

Bireysel Gerekler:

Yaratıcılık sözcüğü özgün bir kavram ya da fikir ve herhangi bir kişiye sağladığı yarar olarak iki şeyi gerektirmektedir. Yani yaratıcılık kullanılmaya başlanmış yeni ve özgün fikirler olarak tanımlanabilir. Yaratıcı kişiler sorunlara duyarlı, fazlaca akıcı düşünceye sahip, yeni ve kendine özgü fikirleri olan, esnek düşünebilen, girişimci ve hırslı kişilerdir. Yaratıcı insanlar sorun çözmeyi öğrenen, demokrasiyi ve yeniliği isteyen kişilerdir. Bu nedenle bir toplumun geleceği o toplumda yaşayan yaratıcı insanlara bağlıdır. Yaratıcı ve önemli kararlar verebilen insanlar toplumda demokrasinin yaşamasını sağlayan önemli unsurlardır. Son dönemlerde teknolojinin yoğun yaşanması ile ortaya çıkan sorunlarla yüzleşebilmek için insanların, seçenekler arasından tercih yapabilme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Tüm toplumlar ve kültürler için yaratıcılık en önemli gereksinimdir.

Örgütsel Gerekler:

Örgütlerin çoğu sıradan iş görenlerinin fikir üretme yeteneklerine değer vermezler ya da bireylere fikir üretmeleri ve yaratıcı olmaları için fırsat tanımazlar oysa bir örgüt genel olarak yaratıcı bir iklime sahip olmak zorundadır. Yaratıcı iklim örgütün sorunları üzerine yaratıcı düşünce geliştirmeye özendirmeyi amaçlar. Örgütün düşüncesini almadan hiçbir düşünce engellenip bir yana atılamaz. Yaratıcı örgüt iklimini yaratmak en üst yöneticinin görevidir ve yönetici yaratıcı örgüt iklimini özgül sorunlara doğru ve amaçlara yönlendirerek daha iyi işler başarabilmektedir. Yaratıcı örgüt ikliminin ölçütleri ise; savaşım için engeller koyan, düşünceleri destekleyen, düşüncelerce zengin, dinamik, tartışmaya açık, oyun yönelimli, çatışma, güven, özgürlük nitelikleri ile tanımlanabilir.

Toplumsal Gerekler:

Yaratıcılığı arttıran bir toplum, içsel ve dışsal deneyimi özendiren bir toplumdur. Kişiyi pasif ve tek düze çözümler üretmeye yönelimler yaratıcılığa zarar vermektedir. Yapma-yasak-yapmazsın' larla dolu bir toplum yaratıcılık için gerekli ortamı yok eder. Yaratıcılığı güçlendirmek isteyen toplum, vatandaşlarına dört farklı özgürlük verir. 1. Araştırma, 2. Kendini ifade, 3. Çalışma, 4. Kendi kendisi olma özgürlüğüdür (Sungur, 1997, s. 278-296).

2.3.7.Yaratıcılığı Engelleyen Etmenler

Yaratıcılığı engelleyen etmenlerin bilinmesi ve bu etmenlerin önüne geçilmesi ile yaratıcılık gelişebilmektedir. Kişi yenilenmesini ve gelişmesini engelleyen etmenleri ortadan kaldırdıkça, gelişir ve yenilenir. Yaratıcılığın ortaya çıkmasını kolaylaştıran belli bazı örgüt içi ya da örgüt dışı faktörler vardır. Bunlarla birlikte her insanın doğuştan getirdiği bir güç olsa bile, onu bu gücü kullanmaktan alıkoyan bazı engellerde vardır (Akt. Altın; Rawlinson,1995). Yaratıcılığı engelleyen etmenler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Olayları dar bir kalıba hapsederek daha farklı bakış açıları ve boyutları olabileceğini görememek ya da bunun tersi bir şekilde konuyu geniş sınırlar içinde görmek ve bu nedenle dikkatini konuya odaklayamamak,

- Hemen kesin bir yargıya varmak ve sonuca gitme eğilimi, belirsizliğe ve düzensizliğe dayanamamak,
- Kendine aşırı baskıda bulunmak ya da tam tersi öz disiplini sağlayamama, baskı ve öz disiplini birbirine karıştırmak,
- Hayal gücü, mizah, oyun ve hobileri küçümsemek, aşırı ciddi olmak,
- Bilimsel olabilmek için sezgi veya öngörüyü önemsememek,
- Farklılıkları kabul edememe, özgüven eksikliği yaşamak, uyum ve korku sorunları yaşamak,
- İş veya yaşama biçiminde tek taraflı uzmanlaşmayı tercih etme,
- Olayları ve kavramları hayal edememek, dili yanlış kullanmak ya da sadece dile dayanarak temel duyuları görmezden gelmek,
- Farklılığı kabul edemeyen bir iş, aile ve sosyal ortama sahip olmak,
- Dikkati dağıtan ya da iç karartan ortamlarda bulunmak (Yıldırım,1999, s.48).

Yaratıcılığı engelleyen etmenler tek tek sıralanabildiği gibi birey, örgüt ve toplum açısından da sınıflamak mümkündür.

1. Bireysel Engeller:

Yaratıcılığı engelleyen birçok etmen vardır. Bunlardan biri olan bireysel engeller şu şekilde sıralanabilir:

- Kendine güven duymamak,
- Hata yapmaktan ve eleştirilmekten korkmak,
- Mükemmel olanı hedeflemek,
- Uyumculuk,
- Engellerle karşılaşıldığında korkmak,
- Bir konuya yoğunlaşmakta ve o konu üzerinde sabretmekte zorlanmak,
- Kimlik duygusundan doğan savunma mekanizmaları (Sungur, 1997, s. 275).
- Sosyal kurallara ve durumlara uyma mecburiyeti,
- Belli kalıplara uyma ve bunların dışına çıkamama,
- Rahatına düşkünlük,

- Bağımsız karar vermeden yoksun olma,
- Dış ilişkilerde güvenli olmama (Aydın, 1994).

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

2. Örgütsel Engeller:

Yaratıcılığın en büyük engellerinden biri de kişilerin çalıştıkları kurumlarda yaşadıkları engellerdir. Örgütte yaratıcılığın engeli, değişmeden kalmaya direnen bir yönetim, eski modellerin baskısı ve bunlara eklenen hiyerarşinin üst kademelerinde yer alanların astlara yeterince güven duymaması ve kurulu düzene olan bağlılığıdır (Amabile, 1997, s.125; Akt, Sungur, 1997).

Bunların yanı sıra yaratıcılığı engelleyen diğer örgütsel faktörler şunlardır:

- Geriye dönük tutumlar,
- Önceden ve sürekli özeleştiri,
- Deneyim ve teknik uzmanlık,
- Bireysel güvensizlik duygusu,
- Otoriter yönetim,
- Kusursuz olma isteği,
- Ciddi işler yapma isteği (Sungur, 1997, s.276).

3. Toplumsal Engeller:

Yenilikler çoğu zaman insanları şaşırtır, dengeleri sarsar ve güvensizlik yaratır. Fakat değişiklikleri ve yenilikleri hoş gören toplumlar ancak yaratıcılığı geliştirebilmektedir. Yaratıcılık doğduran cezalandırma ya da dolaylı olarak toplumdan dışlanma, ayrılma, ilişkiyi kesme gibi topluma uyma baskılarının şiddet ve derecesine göre gelişir ya da engellenir. (Çavuş, 2006, s.99). Bu nedenle topluma uyumculuk da yaratıcılığı engelleyen etmenler arasındadır. Bu engeller Sungur (1997, s. 278) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Fantezi ve hayal kurmak zaman kaybıdır,
- Oyun sadece çocuklar içindir,
- Sorunlar matematik düşünce ya da fazla para ile çözülür,
- Sorunların tek ve doğru bir çözümü vardır,

- Sorunların doğru ve tek bir çözümü vardır,
- Sezgi, heyecanlar, saçma düşüncelerdir, yanılma, başarısızlık kötüdür.

4. Kültürel Engeller:

Toplumsal değerler kültürlere göre değişiklik göstermektedir. Bazı kültürler yaratıcılığı desteklerken bazıları ise engellemektedir. Oyun oynamayı çocuklara özel saymak, hayal kurmanın boşa zaman harcamak olduğunu düşünmek bazı kültürlerdeki yaratıcılığı engelleyen düşüncelere örnek gösterilebilir (İlhan, 2016).

2.4. Empati

2.4.1. Empatinin Tanımı ve Tarihçesi

Toplum içinde yaşayan insanın kendisini ve çevresini tanıyabilmesi, diğer insanlarla etkileşim kurup uyumlu ilişkiler geliştirebilmesi için iletişim becerilerine ihtiyacı vardır. Kişiler arasında sağlıklı bir iletişim kurulabilmesi için ise bazı becerilere sahip olunması gerekmektedir. Bunlar, somutluk, saydamlık, içtenlik, saygılı olmak ve empati kurmak gibi becerilerdir (Yalçın, 2011). İnsanların ilişkilerinde iletişimin gelişmesini kolaylaştıran en önemli faktörlerden biri empatidir (Kuzgun, 2008, s. 155). Empati bir kişinin belli bir durumda karşısındaki kişinin ne düşündüğünü ne hissettiğini anlama becerisi olarak tanımlanabilir (Ünal, 1972).Empati, diğer insanların acılarını, korkularını, sevinçlerini, kısaca insani bütün duygularını kendisini karşıdakinin yerine koyarak onu anlayabilme yeteneğidir (Akt. Posluoğlu, 2014; Winnet, 2001).

Empati son yıllarda yaşantımızın pek çok alanında adından söz ettirmektedir. Kuzgun (2008, s. 156) empatiyi, kişinin hissettiklerini aynen hissetmek değil, onun ne hissettiğini, belli bir durumda ne tür bir duygu yaşadığını anlamak olarak tanımlamıştır. Dökmen (2005) ise empatiyi, bir kişinin kendisini karşısındaki insanın yerine koyması, onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması olarak tanımlamıştır. Bugün kullandığımız bu tanım içinde birçok öğe bulundurmakla birlikte bu şekli alması da oldukça zaman almıştır. Empati kavramı yıllar arasında değişmiş ve gelişme göstermiştir.

Empati kavramının kökeni eski Yunancadaki "*empatheia*" terimlerine dayanmaktadır. Eski Yunancada *em* içine, *patheia* ise algılama anlamına gelmektedir ve başkası ile

kurulan yoğun duygu bağı şeklinde kullanılmıştır (Dökmen, 2005, s.339, Wispe 1986). Empati kavramının ikinci atası olarak Almancadaki " *Einfühlung*" terimi kabul edilebilir. Geçen yüzyılın sonlarında Almanya'daki estetik ve psikoloji alanlarındaki çalışmalar kapsamında ortaya çıkan "*Einfühlung*" kavramını ilk kez kullananlardan birisi olan Tpeodor Lipps 1903'te *Einfühlung* kuramı geliştirmiştir ve empatiyi bir insanın kendisini karşısındaki nesneye yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla nesneyi özümseyerek anlaması süreci olarak tanımlamıştır (Akt. Ünal, 1972; Dökmen, 2005, s.339). Başka bir ifadeyle, kişinin bir sanat eseri karşısında kendisini kaybetmesi ve bu sanat eserinin içine çekilmesidir (Karabağ, 2003). Titchener ise 1909 yılında *einfühlung* terimini eski Yunancadaki "*empatheia*" teriminden faydalanarak İngilizce 'ye "*empathy*" olarak çevirmiştir ve bu tarihten sonra empati psikoloji ve psikiyatri literatüründe kullanılmaya başlanmıştır (Akt. Yalçın, 2011). Titchener empatiyi hayal gücü ile bağlayarak, "nesneleri insanlaştırma ve kendimizi hayali olarak onların içinde hissetme süreci" olarak tanımlamıştır (Wispe, 1987, s.21). Warren, empatiyi bir kişinin başka bir kişinin veya bir grubun duygularını hissetmesi, onlarla özdeşleşmesi olarak tanımlamakta, Murphy, bir kişinin karşısındaki insanın zihinsel durumunu doğrudan anlaması olarak ifade etmekte, Combs ve Snygg başkası gibi hissetmek şeklinde tanımlamakta, Guilford ise, bir kişinin etrafındaki insanların içinde bulunduğu psikolojik algılamaları, düşünceleri, duyguları, tutumları ve özelliklerini anlama yeteneği olarak tanımlamaktadır (Akt. Ünal, 1972).

Batson ve arkadaşları 1997'de yaptıkları çalışmada empatinin zaman içinde üç temel aşamadan geçtiğini belirtmişlerdir. Başlangıçtan 1950'lerin sonlarına kadar, empati daha çok bilişsel nitelikli bir kavram olarak ele alınmış ve empatinin daha çok kişilerin birbirlerinin kişilik özelliklerini nasıl algıladıkları ile ilgili olarak yapılmıştır. 1960'larda ise empatinin bilişsel boyutunun yanında duygusal boyutuna da değinilmiş ve bu dönemde bir kişinin kendini karşısındaki gibi hissetmesi empati olarak kabul edilmiştir. Empati, 1970'li yıllarda ise 1960'lı yıllara göre daha dar bir kapsamla kişinin belli bir durumdaki duygusunu anlamak ve durumu ona iletmek olarak ifade edilmiştir. (Dökmen, 2005, s. 340-341).

Empati denildiğinde ilk akla gelen isim olan, Carl Rogersdaçeşitli yıllarda yapmış olduğu araştırmalarında empatiyi farklı şekillerde tanımlamıştır. 1957 yılında yaptığı araştırmasında; empati durumunu veya empatik olmayı, bir kişinin içsel dünyasını

doğru olarak algılayarak o kişinin duygusal durumlarını kendisininmiş gibi yaşamak ve "imiş gibi" olma koşulunu yerine getirmek olarak tanımlanmıştır. (Rogers 1970 ve 1983, çev. Akkoyun). 1959 yılında yayınlanan bir yazısında ise empatiyi bir kimsenin kendi benlik algısını doğru olarak anlamak, onun duygusal unsurlarını ve anlamlarını sanki o kimseymiş gibi yaşamak ve "imiş gibi" koşulunu muhakkak yerine getirmek olarak açıklamıştır (akt. Ünal, 1972). Meslek yaşamı boyunca empatiyi çeşitli şekillerde tanımlayan Rogers 1970'li yıllarda bugün çoğunluğun kabul ettiği bir tanıma ulaşmıştır (Dökmen, 2005, s. 135). Rogers (1970)'a göre empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir. Buna göre, Rogers'ın empati tanımı üç temel öğeden oluşmaktadır (Dökmen, 2005, s.135-137).

1. Her insan kendisini ve çevresini kendisine özgü bir biçimde algılar. Bu nedenle empati kurmak isteyen kişi kendini karşısındaki kişinin yerine koymalı ve olaylara onun bakış açısıyla bakabilmelidir. Eğer kişi karşısındaki insanı anlamak istiyorsa, olaylara onun gözünden bakmalı, onun gibi algılamalı ve yaşamalıdır. Bunu sağlayabilmek için olaylara empati kurulacak kişinin gözlüklerinin gerisinden bakılmalıdır. Kişi empati kurduğu kişinin rolüne girmeli, kısa bir süre kalmalı ve sonrasında bu rolden çıkarak kendi yerine geçebilmelidir.
2. Empati kurmuş olmak için karşımızdakinin sadece duygularını ya da sadece düşüncelerini anlamış olmak yeterli değildir. Empati kurmuş sayılmak için karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gerekmektedir. Empatinin iki temel bileşeni vardır. Bunlar empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleridir. Bilişsel nitelikli bir etkinlik olarak karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamaya çalışırız, duygusal nitelikli bir etkinlik olarak ise karşımızdakinin hissettiklerini hissetmeye çalışırız. Bilişsel rol alma, duygusal rol almanın ön koşulu sayılabilir.
3. Empatinin tanımındaki üçüncü öğe ise empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi davranışıdır. Empati kurma sürecinin tamamlanması ancak karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlayıp, bunun ona ifade edilmesi ile olur. Karşımızdaki kişiyi tam olarak anlasak bile bunu ona ifade etmediğimizde empati kurma süreci tamamlanmamış sayılır.

2.4.2. Empatinin Bileşenleri

Empati ile ilgili araştırmalar incelendiğinde başlarda araştırmacıların empatinin yalnızca bilişsel (Hogan, 1969) ya da yalnızca duygusal (Mehrabian ve Epstein, 1972) boyutu olan bir kavram olarak savundukları görülmektedir. Fakat daha sonra empatinin çok boyutlu olduğu Davis (1980) ve Hoffman (1987) gibi araştırmacılar tarafından söylenmiştir. Hoffman (1987) da empatiyi çok boyutlu olarak tanımlamış ve bilişsel ve duygusal bileşenlerinin olduğunu dile getirmiştir.

Empatinin duygusal bileşeni:

Duygusal açıdan empati; karşımızdakinin hissettiğinin aynısının hissedildiği bir duygusal süreçtir. Empatinin duygusal bileşeni kişinin karşısındakilerin duygularını ve davranışlarını anlamasıdır. Kişi karşısındaki kişinin yerine geçerek onun dünyasına girerek, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışır. (Akt. Posluoğlu, 2014; Akçalı, 1991; Öner, 2001). Staub (1987) ise duygusal boyutu bir deneyimi yaşayan kişi ile aynı şeyleri hissetmek ve bunu karşı tarafla paylaşmak olarak tanımlamıştır (Akt. Topçu, Baker, Çapa-Aydın; 2010).

Empatinin bilişsel bileşeni:

Bilişsel açıdan empati; karşımızdakinin rolüne girilerek ne düşündüğünün anlaşılmaya çalışıldığı bir süreçtir. Empatinin bilişsel bileşeni kişinin karşısındakilerin düşünce, istek ve ihtiyaçlarını anlamasıdır. Empatinin bilişsel bileşenini tanımlamada ben-merkezcilik önemli bir yere sahiptir. Empatinin bilişsel bileşeninin önemli bir diğer yönü de bakış açısına bürünmek ya da rol almadır (Akt. Posluoğlu, 2014; Akçalı, 1991; Öner, 2001). Staub (1987) ise bilişsel boyutu, karşımızdakinin bir durum ya da olayda nasıl hissedeceğini anlamak ve bu durumun farkında olmak şeklinde açıklamıştır (Akt. Topçu, Erdur- Baker, Çapa-Aydın, 2010).

2.4.3. Empatinin Sınıflandırılması

İnsanların empatik becerilerinin ve eğilimlerinin ölçülmesini amaçlayarak gerçekleştirilen çalışmalar genelde belirli bir empatik tepki sıralamasına dayanır. Bu empatik tepki sıralamaları, çeşitli durumlarda verilebilecek empatik tepkilerin, en kalitesizinden en kalitelisine doğru basamaklar şeklinde sıralanmasıyla oluşturulur. (Dökmen, 2005, s.151).

Dökmen 1988 yılında ortaya koyduğu Aşamalı Empati Sınıflamasında üç temel empati basamağı olduğunu belirtmiştir. Bunlar: Onlar Basamağı, Ben Basamağı ve Sen Basamağı'dır. Bu basamakların her birisi de kendi içerisinde 'düşünce' ve 'duygu' olmak üzere iki alt basamaktan oluşmaktadır. Dökmen' in 2005 yılında yayınlanan araştırmasında empati sınıflaması ve alt basamaklar şöyle açıklanmıştır:

Onlar Basamağı:

Bu basamakta tepki veren kişi, karşısındaki kişinin kendisine anlattığı sorun hakkında düşünmez, sorunun sahibinin ne hissettiğine ve ne düşündüğüne dikkat etmez, sorun hakkında kendi duygu ve düşüncelerinden de söz etmez. Sorunu dinleyen kişi o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların yani toplumun konuya ilişkin görüşlerini dile getiren bir geri bildirimde bulunur. Bu basamakta tepki veren bir kişi genellikle atasözlerini kullanır, genellemeler yapar. Örneğin, parasını israf ettiği için yakınan bir kişiye "ayağını yorganına göre uzat" diyerek Onlar Basamağı'nda bir empatik tepki verilmiş olur.

Ben Basamağı

Bu basamakta empatik tepki veren kişi, ben-merkezcidir, sorununu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine tepki vermek yerine, sorunun sahibini eleştirir, ona akıl verir ve bazen de kişinin sorunlarına eğilmek yerine kendinden bahsetmeye başlar. Örneğin, Ben Basamağı' na uygun empatik tepki veren bir kişi, dinlediği sorun karşısında 'üzüldüm, aynı dert bende de var' der ve böylece sorun sahibini sorunuyla yüzüstü bırakıp kendi sorunlarını anlatmaya başlar. Ben basamağındaki empatik tepkiler karşıdaki kişiyi bir ölçüde rahatlatabilir bu nedenle onlar basamağına göre daha kaliteli tepkiler oldukları kabul edilebilir. Fakat bu basamakta tepki veren kişiler bilişsel ve duygusal olarak karşıdaki kişinin rolünü almadıkları için yeteri kadar empati kurmuş sayılmazlar.

Sen Basamağı

Bu basamakta empatik tepki veren kişi, kendisine sorununu anlatan kişinin rolüne girer, soruna o kişinin bakış açısıyla bakar. Yani kendisine iletilen sorun karşısında toplumun ya da kendisinin düşünceleri ile tepki vermez, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini merkeze alarak o kişinin ne düşündüğünü ne hissettiğini anlamaya çalışarak tepki verir. Uygun empatik tepki Sen Basamağı'ndaki tepkidir.

Dökmen (2005, s.153) bu üç temel empati basamağını kapsayacak şekilde on alt empati basamağı oluşturulmuştur. Bu basamaklar sırasıyla en kalitesiz tepkiden en kaliteli tepkiye doğru aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. *Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder:* Bu basamakta empati kurmaya çalışan kişi birtakım genellemeler yapar, felsefi görüşlere atasözlerine başvurabilir, dinlediği soruna ilişkin olarak genelde toplumun neler hissedebileceğini dile getirir. Sorununu anlatan kişiyi genelde toplumun değer yargıları açısından eleştirir.
2. *Eleştiri:* Dinleyen kişi sorununu anlatan kişiyi kendi görüşleri açısından eleştirir, yargılar.
3. *Akıl verme:* Karşısındaki kişiye akıl verir, ona ne yapması gerektiğini söyler.
4. *Teşhis:* Kendisine anlatılan soruna ya da sorununu anlatan kişiye teşhis koyar, 'bu durumun sebebi toplumsal sorunlardır' veya 'sen bunu kendine fazla dert ediyorsun' der.
5. *Bende de var:* Kendisine anlatılan sorunun benzerinin kendisinde de olduğunu söyler, 'aynı dert benim de başımda' diye söze başlar ve kendi sorununu anlatır.
6. *Benim duygularım*: Dinlediği sorun karşısında kendi duygularını sözle ya da davranışla ifade eder; örneğin 'üzüldüm' ya da 'sevindim' der.
7. *Destekleme:* Karşısındaki kişinin sözlerini tekrarlamadan onu anladığını, onu desteklediğini belirtir.
8. *Soruna eğilme:* Kendisine anlatılan soruna eğilir, sorunu irdeler, soruna ilişkin sorular sorar.
9. *Tekrarlama:* Kendisine iletilen mesajı (sorunu), gerektiğinde mesaj sahibinin kullandığı bazı kelimelere değer vererek özetler. Yani dinlediği mesajı kaynağına yansıtmış olur. Bu arada dinlediği kişinin yüzeysel duygularını da yakalayarak yansıttığı bu mesaja ekler.
10. *Derin duyguları anlama:* Bu basamakta empati kuran kişi, kendisini empati kurduğu kişinin yerine koyarak, onun açıkça ifade ettiği ya da etmediği tüm duygularını, ona eşlik eden düşüncelerini fark eder ve bu durumu ona ifade eder.

Yukarıda açıklanan basamaklardan, 1. basamak Onlar Basamağı'na, 2.3.4.5.6. basamaklar Ben Basamağı'na, 7.8.9.10. basamaklar ise Sen Basamağı'na aittir. Empati ile ilgili kuramsal açıklamalarda bahsedildiği gibi gerçek anlamda empati yalnızca son

dört basamakta yani Sen Basamağına ilişkin olarak çıkmaktadır. Son dört basamağın öncesindeki basamaklar, empati kurmaya hazırlık basamaklar olarak düşünülebilir.

2.4.4. Empatinin Önemi

İnsanlar var olduklarından beri birbirleri ile etkileşim ve iletişim içindedirler. İnsanın yaşamının her anında diğer insanlar ile ilişki içinde olması ve bu ilişkiyi başarılı bir şekilde sürdürebilmesi kendisini ve başkalarını anlamasına ve kabul etmesine bağlıdır. İnsanların diğerleri ile sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için gerekli iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. İletişim hakkında çalışmalar yürüten bilim adamları insanların kendilerini ve başkalarını anlayabilmelerine, sağlıklı iletişim kurmalarına yardım eden iletişim becerileri belirlemişlerdir ve empati becerisi de bu genel iletişim becerilerinin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir (Yalçın, 2011).Empati, diğer insanların acılarını, korkularını, sevinçlerini, kısaca insani tüm duygularını, düşüncelerini kendisini onun yerine koyarak anlayabilme yeteneğidir (Winnet, 2001). Empati kurmak, hayatına yabancı olunan bir kişiyi anlamayı kolaylaştırmaktadır (Elikesik ve Alım, 2013).

Günlük yaşantıda empati iletişimi kolaylaştıran ve insanların birbirlerine yakınlaştırıcı özelliğe sahiptir (Karabağ, 2003). Etkili ve olumlu bir iletişimin sağlanabilmesi için, karşıdaki kişinin yerine kendini koymak, onun gibi düşünmek ve hissetmek ve bunu onunla paylaşmak, kısaca empati kurmak önemlidir. Empati karşılıklı iletişimde anlaşmayı ve uzlaşmayı arttırmakta ve birçok anlaşmazlığın çözümü kolaylaştırmaktadır. Özbek'in (2004) aktardığına göre, Katz (1963) empati kurmanın bir kişinin zihinsel gücünü geliştirmekte olduğunu ve empati kuran kişinin diğer insanlara önyargı ile bakmadığını ifade etmiştir. Empatinin önyargılı olmayı engellediği ve merhamet duygusunu geliştirdiği düşünüldüğünde empati ile saldırganlık arasında negatif bir ilişki olduğu da söylenebilir. Empati sosyal etkileşimi arttıran ve sosyal ortamlardaki düzensizliği azaltan bir özelliktir (Feshbach, 1991).İnsanların diğer insanlarla etkili sosyal ilişkiler kurabilmeleri, karşısındakinin istek ve davranışlarını anlayabilmelerine bağlıdır. Empati kurmak, bireylerin davranışlarının sonucunda karşısındaki insanların üzerinde yapacağı etkiyi ve duygusal sonuçların farkına varmasını sağlar ve bu durum kişilerin yanlış anlaşılmalarını ve birbirine kırılmalarını engeller (Singer ve Lamm, 2009). Dökmen (2005, s. 146) insanların kendileriyle empati

kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissettiklerini ifade etmiştir. Bu insanların rahatlamalarını ve iyi hissetmelerini sağlar. Diğer yandan empati, empatik becerileri yüksek insanların yardım ettikleri insanlar tarafından sevilmesi sebebi ile de önemlidir. Chlopan ve Brems'in araştırmalarına göre, kendini açma, toplumsallaşma, sosyal uyarlılık ve topluma uyum ile empati arasında pozitif bir ilişki vardır (Akt. Dökmen, 2005, s.149). Kişinin kendi duygularını tanımlama güdüsü ve becerisi onun empatik tepki vermesini kolaylaştırmaktadır (Derman, 2011). Duygu ve düşüncelerini diğer insanlara açabilen ve toplumla uyumlu ve sosyal duyarlılığı yüksek olan kişiler empati kurma becerisine de sahiptirler. Borke (1973)' a göre sosyal uyumu kolaylaştıran en temel insan özelliklerinden biri de empatidir. Bu nedenle insanlarla yoğun iletişim kurması gereken mesleklere sahip kişiler, örneğin öğretmenler veyöneticiler empati kurmaları gereken bir çok durumla karşılaşırlar (akt. Dökmen, 2005; Byrnes ve Yamamoto,1981). Öğretmenlerinin kendini onların yerine koyup neler hissettiklerini anlamaya çalıştığını fark eden öğrenciler, öğretmenlerinin empati becerisini fark ettiklerinde kendilerini öğretmenlerine daha yakın hisseder, ona güven duyar, onu sever ve ondan etkilenebilirler (Kuzgun, 2000). Eğitim öğretimin kalitesinin arttırılması ancak öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları sağlıklı iletişim ile sağlanabilir. Öğretim için yapılan her türlü çalışma ancak etkili bir iletişim kurulduğunda yerine ulaşmaktadır. Bu etkili iletişimde öğretmenin öğrencilerini anlaması ve onlarla empati kurabilmesi ile gerçekleşmektedir. Dökmen'in aktardığına göre Waxman'ın (1983) araştırmasında empati kurabilen bir öğretmenin öğrencilerinin motivasyonunu arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Empatik anlayışın hâkim olduğu bir sınıfta öğretmenin, kendi bakış açısı ile öğrencileri yönlendirmeden ve öznel görüşlerini öğrenciye dayatmadan her öğrencisini olduğu gibi kabul etmesi gerekir. (Özgan, 1999: 3). Öğrencisini tanıyan, onu olduğu gibi kabul eden öğretmen için empati, öğrenci merkezli bir eğitim planlayabilmek ve yapabilmek için önemli bir özelliktir (Durmuşoğlu- Saltalı ve Erbay; 2013).

Özetle empati toplumla uyumlu yaşamamızda, insani etkileşim ve iletişimlerimizde yön verici olduğu için son derece önemlidir. Yani insanlar empati kurduklarında toplumla uyumlu olabilecekleri gibi, toplumla uyum içinde olduklarında empati kurma becerileri ve ilgileri geliştirmiş olabilmektedirler (Dökmen, 2005, s.151).

2.4.5. Empati Davranışının Evreleri

Empati becerisinin olgunluk düzeyine ulaşması için üç aşamadan geçmesi gereklidir (Filiz, 2009). Birinci aşamada kişi kendini karşısındakinden tamamen farklı görür. Bu aşamada empati kuran kişi karşısındaki kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını kendi aklına uygun gerekçelerle açıklanabilir, empati somut algılarla gerçekleşir. İkinci aşamada empati kuran kişi, karşısındaki kişinin davranışlarının mantığını herkes için geçerli durumlar olarak kabul eder. Bu aşamada empati kurulan kişi ile empati kuran kişinin davranışları uyuşursa empati gerçekleşir. Üçüncü aşamada ise karşıdaki kişinin yaşadıklarından sorumlu olup olmadığına bakılmaksızın insan olma durumuna öncelik verilerek empati yapılır.

Ünal (1972) insanları anlamak olarak açıkladığı empati sürecini açıklayan üç farklı görüş ileri sürmüştür:

Çıkarsama Kuramı:

Bu görüş, insanı anlamayı, onun ifade ettiği fiziki durumların yorumlanması olarak açıklamaktadır. İnsanlar daha önce yaşadıkları durumlarda tecrübe ettikleri fiziki ifadeleri ele alarak karşısındaki kişinin benzer fiziki ifadelerinde aynı psikolojik durumları yaşadıklarının işareti olarak yorumlarlar. Bu kuram empatiyi aynı zamanda bir yansıtma olarak ele almaktadır ve bir kimsenin kendi duygu düşünce ve davranışlarını başkalarına atfetmesi olarak açıklanmaktadır. Empati bir çeşit başkalarına yüklenen yansıtmadır. Empati bir insanın kendisine yabancı olan şeyi anlamada rol oynayan bir faaliyettir.

Rol Oynama Kuramı:

Empatinin açıklanmasındaki bir diğer kuram olan rol oynama kuramına göre empati, çevredeki insanların taklit edilmesi ya da kendimizi onların yerine koyarak onların bakış açılarını anlamak ve bu davranışlarla ilgili beklentiler oluşturmak olarak açıklanmaktadır.

Bu görüşte, gözlenebilenin fiziki davranışlar olduğunu kabul eder ve bunların nasıl yorumlanıp anlam kazandığını araştırır. Her türlü rol almanın fiziksel niteliğe dayandığını belirtir.

Heyecan Yayılması:

Bu görüş bir başka kişinin heyecanının fiziki belirtilerinin görüldüğünde aynı heyecanın kendi içimizde de uyanması ve ifade edilmesi olarak açıklamaktadır. Burada bir heyecan geçişinden bahsedilmektedir, birinin heyecanının karşısındaki insana yayılması olarak ifade edilebilir.

BÖLÜM III: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alan yazın incelendiğinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin empati ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında bilişsel esneklik, empati ve yaratıcılık ile ilgili yapılan araştırmalara ayrı ayrı yer verilmiştir.

3.1. Bilişsel Esneklik ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alan yazına bakıldığında bilişsel esneklik üzerine yapılan araştırmaların, bilişsel esneklik, bilişsel esneklik ile bazı değişkenler arasındaki ilişkileri saptama amacıyla yapılan araştırmalar ve bilişsel esnekliğin ölçülmesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Fakat özel eğitim ve bilişsel esneklik ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu bölümde konuyla ilgili olacağı ve yorumlamaya katkıda bulunacağı düşünülen öğretmenler, öğretmen adayları ve bilişsel esneklik ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Yurt dışında bilişsel esnekliğin araştırmalara konu olması Martin ve Rubin'in (1995) Bilişsel Esneklik Ölçeğini geliştirmeleri ile başlamıştır. Bilişsel Esneklik ölçeğinin geliştirilmesinden sonra birçok değişken ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar yapılmıştır. İletişim esnekliği, iletişimde katılık, girişkenlik ve isteklilik, iletişim davranışları göstermede kendine güven (Martin ve Anderson, 1998),tartışmacı olmak, sözel saldırganlık, Makyavelizm ve anlaşmazlıklara tolerans (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998), ünlü birine aşırı hayran olma eğilimi, borderline kişilik bozukluğu (Maltby, Cayanus, McCutcheon ve Martin, 2003), cazibe arayışı stratejileri (Martin ve Anderson 2001), karar vermede işbirliği (Dunleavy ve Martin, 2006), dogmatizm, entelektüel esneklik ve öz şefkat (Martin, Staggers ve Anderson, 2011) bilişsel esneklikle ilişkisi incelenen değişkenlerdir.

Bilişsel esnekliğe yönelik bir başka ölçek geliştirme çalışması da Bilgin (2009) tarafından yapılmıştır. Bilişsel Esneklik Ölçeği geliştirmek ve geçerlilik güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan ölçek, 19 maddeden oluşan semantik farklılıklar tipi bir ölçektir. Ölçeğin alfa değeri .92 bulunmuştur.

Ülkemizde ise; mutluluk (Asıcı ve İkiz, 2015), başa çıkma stratejileri (Bedel ve Ulubey, 2015), algılanan stres düzeyi (Altunkol, 2011), öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları (Diril, 2011), bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtileri (Gündüz, 2013), uyum ve kaygı puanları (Öz, 2012), öğrenme stilleri (Zahal, 2014) bilişsel esneklikle ilişkisi incelenen değişkenlerdir.

Bir başka çalışmada Bilgin (2009), bilişsel esnekliği yordayan değişkenler incelenmeye çalışmıştır. Araştırma Çukurova Üniversitesi 17-18 yaşları arasında bulunan 155 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada bilişsel esneklik ölçeği, anne baba bağlılık ölçeği, arkadaş bağlılığı ölçeği, kişilerarası ilişkiler ölçeği, sosyal yetkinlik beklentisi ölçeği, anne baba tutum ölçeği ve problem çözme envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bilişsel esnekliğe anlamlı olarak etki eden değişkenlerin, sosyal yetkinlik beklentisi, otoriter anne baba tutumu ve problem çözme becerisinin olduğu görülmektedir. Sosyal yetkinlik beklentisi yüksek ve problem çözme becerisi yüksek ergenlerin diğer ergenlere oranla daha bilişsel esnek oldukları belirtilebilir. Araştırma bulguları ile otoriter anne baba tutumunun bilişsel esnekliğe engel oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çuhadaroğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada bilişsel esnekliği yordayabileceği düşünülen değişkenlerin bilişsel esnekliği anlamlı derecede yordayıp yordamadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu değişkenler eleştirel düşünme, sözel yaratıcılık, şekilsel yaratıcılık, stresle başa çıkma ve stresle başa çıkmanın alt boyutları (sorunla uğraşmaktan kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya, yaşları 22 ile 33 arasında değişen 15'i kadın 15'i erkek olmak üzere 30 öğretmen ve 4. Sınıf öğretmen adayı katılımcılar katılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan bilişsel esnekliğin ölçülmesi amacıyla "Wisconsin Kart Eşleme Testi – Wisconsin Card Sorting Test" kullanılmıştır. Bunun dışında Stresle Başa Çıkabilme Ölçeği, Watson – Glasser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre,Bilişsel Esneklik bağımlı değişkeni üzerinde yalnızca Şekilsel Yaratıcılık değişkeninin anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür, diğer yordayıcılar anlamlı bir etki göstermemiştir. Araştırma

sonuçlarına göre, bilişsel esneklik düzeyleri cinsiyet ve öğrenim gördükleri alandan etkilenmemektedir.

Sevim (2015) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları ile bilişsel esnekliklerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlik algılarını ne derece yordadığı incelenmiştir. Araştırmaya İstanbul ili Kadıköy, Maltepe ve Üsküdar ilçelerinde devlet ilkokullarında görev yapmakta olan 301 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri, Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlik algıları ile bilişsel esneklik arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, öz yeterliğin yapılandırmacı anlayış ile düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu, bilişsel esneklik ile geleneksel anlayış arasında negatif yönde, yapılandırmacı anlayış ile ise pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Yani, sınıf öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ve yapılandırmacı anlayışı benimseme düzeyleri arttıkça kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlik algıları da artmaktadır. Aynı zamanda bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça yapılandırmacı anlayışı benimseme düzeyleri artmakta iken geleneksel anlayışı benimseme düzeyleri azalmaktadır.

3.2. Yaratıcılıkla İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışındaki Araştırmalar

Alan yazına bakıldığında yaratıcılık ile ilgili pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Fakat özel eğitim, özel eğitimde çalışan öğretmenler ve yaratıcılık ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu bölümde konuyla ilgili olacağı ve yorumlamaya katkıda bulunacağı düşünülen öğretmenler, öğretmen adayları ve yaratıcılık ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Altın (2010) araştırmasında ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılıklarının (duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık), yaratıcılıklarını etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlamıştır.Araştırmaya 2009 – 2010 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Anadolu yakasındaki resmi ilköğretim okullarında görev yapan 177 öğretmen katılmıştır. Araştırmada "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve "Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; duygusal

bağlılık düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin, yaratıcılık düzeylerinin de yüksek olduğu, devam bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, yaratıcılık düzeylerinin de yüksek olduğu, normatif bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, yaratıcılık düzeylerinin de yüksek olduğu, örgütsel bağlılık algı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, yaratıcılık düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kendilerini daha yaratıcı olarak algıladıkları, 30 ve altı yaş grubundaki öğretmenlerin kendilerini diğer gruplara göre daha yaratıcı olarak algıladıkları, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Fakültesi mezunu olanlarda daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, 1-5 ve 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde daha yüksek algılandığı görülmüştür.

Aslan, Arslan-Cansever (2009) araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitimde yaratıcılığın önemi konusundaki farkındalıklarını ve derslerinde yaratıcılığı kullanma ile ilgili tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Katılımcılar İzmir'de bir ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 7 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Görüşme, "kavram olarak yaratıcılık", "eğitimde yaratıcılık", "yaratıcılığın sınıfa taşınması", "yaratıcılığın engelleri" olmak üzere dört ana konu üzerinden yürütülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, katılan tüm öğretmenler eğitimde yaratıcılığın önemli olduğunu ve derslerinde yaratıcılığı kullanmaya çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak, gerek velilerden gerekse okul yönetimlerinden ve sistemden kaynaklanan önemli engellerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Ersükmen'in (2010) yaptığı çalışmada, Fen ve Teknoloji Ders Öğretmenlerinin yaratıcılık ve yaratıcılıkla ilgili uygulamalar hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya İzmir ili Bergama ilçesinde bulunan MEB'e bağlı resmi ve özel öğretim kurumlarında bulunan 15 Sınıf öğretmeni ve 15 Fen ve Teknoloji öğretmeni katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin yaratıcılık, yaratıcı birey ve özellikleri kavramına yabancı olmadıkları bu kavramlar hakkında bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Öğretmenler yaratıcı eğitim için gerekli teknikleri bilmekte ve uygulamaktadır.

Emir ve Bahar'ın (2013) araştırmasında eğitim fakültesi öğretmen adayı öğrencilerin ve öğretim elemanlarının yaratıcılığa ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 126 öğretmen adayı öğrenci, 21 öğretim elemanı katılmıştır. Katılımcılara yaratıcılıkla ilgili 6 sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcılar, yaratıcılığın tanımını, yaratıcı düşüncenin tanımını yaratıcı insanın tanımını ve yaratıcılığı arttıran öğretmen özelliklerini, yaratıcılığı arttıran sınıf ve okul ortamlarını, yaratıcılığı kısıtlayan sınıf ve okul ortamlarını alan yazındaki tanımlara benzer tanımlamışlardır.

Felith (2000) yaptığı çalışmasında sınıf çevresindeki yaratıcılığın gelişimini engelleyen ya da arttıran özellikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 7 öğretmen, 31 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, hem öğretmen hem de öğrenciler yaratıcılığı arttıran öğrenme ortamının öğrencilere çeşitli seçenekler sunması, farklı fikirleri kabul etmesi, kendine güveni arttırması, öğrencilerin güçlü yanları ile ilgileri üzerine odaklanması gerektiğinde hem fikir olmuşlardır. Yaratıcılığın kısıtlandığı bir ortamda, fikirlerin dikkate alınmadığı, öğretmen kontrolü ve derslerin aşırı yapılandırılmadan arındırılmadığı vurgulanmıştır (Akt. Emir ve Bahar, 2003)

İlhan (2016) yaptığı çalışmasında ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerini ve yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarını belirlemek, öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin ve yaratıcılığı destekleme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek, disiplin stilleri ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi belirlemek ve disiplin stillerinin yaratıcılığı yordayıp yordamadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 2014/2015 eğitim öğretim yılında Kayseri ili, Melikgazi ilçesi, Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinden seçilen 441 öğretmen katılmıştır. Veriler "Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri" ve "Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları İndeksi" ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin disiplin stillerinden en çok destekleyici disiplin stilini kullandıkları saptanmıştır. İlk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri bakımından, hayal kırıklığı alt boyutu en yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin disiplin stilleri alt boyutlarından, destekleyici, uzlaşmacı, görüşmeci ve boş verici boyutlar ile bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme, hayal kırıklığı

arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Zorlayıcı boyut ile bağımsızlık, bütünleştirme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme, hayal kırıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin sahip olduğu disiplin stillerinin, onların yaratıcılığı destekleme davranışlarını anlamlı ve pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir.

Warner ve Myers (2010) yaptıkları araştırmada yaratıcılığın gelişmesini etkileyecek sınıf ortamında dekorasyon, ortamın aydınlatılması, ortamın rengi, ortamda bulunan mobilyalar, ortamda bulunan kaynak çeşidi, duyu organlarına hitap eden değişkenler, öğrenci sayısı etmenlerinin etkili olduğunu söylemişlerdir.

Dobbins (2009) yaptığı araştırmada şu andaki eğitim sistemi içerisinde öğrenci yaratıcılığını geliştirmek için yapılabileceklerin öğretmenler tarafından bilinme durumunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 10 öğretmen katılmış ve araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacı, müfredat baskısı ve çalışmaya katılanlardan beklentilerin, öğretmenin yaratıcılığını geliştirmek için çabaları ciddi şekilde engellemekte ve sınırlamakta; bu sebeplerden öğretmenler rahat bir şekilde çalışmalarını sürdürememektedirler, varsayımı ile yola çıkmıştır. Dobbins' e göre yaratıcılığı geliştirmek için yaratıcılığın kullanımı sadece müfredat içerisindeki etkinlikler ile sınırlı kalmamalı, bunun yanında müfredat dışı öğrencinin yaratıcılığını kullanmaya fırsatları olmalıdır. Araştırma sonunda öğretmenlerin yaratıcılığı kullanma yeteneklerine sahip olduğunu fakat dersin hedefine ulaşma baskısı ve zaman sorunu nedeni ile yaratıcı etkinliklerin ders içerisinde yeterince kullanılmadığı çıkarımına varmıştır.

Newton ve Newton (2009) araştırmalarında öğretmen adaylarının fen eğitiminde yaratıcılık hakkında görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılan araştırmada aday öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin birkaç yönden yetersiz olduğu tespit edilmiş ve yaratıcılık gerektiren olayları tüm boyutları ile çözümleyemedikleri fark edilmiştir. Bu sorunun çözümü olarak da yaratıcı düşünme teriminin daha geniş ve detaylı olarak öğretmenlere anlatılması gerektiğini ifade emişlerdir. Araştırma sonunda, yaratıcı düşünme ile etkili öğretim arasında güçlü bir bağ olduğu bildirmişlerdir(Akt. Ersükmen, 2010).

Maloney (1992), araştırmasında öğretmenlerin yaratıcılık eğitimi almalarının kendi yaratıcılıkları ve öğretim ile ilgili yaklaşımları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya okulöncesi eğitim döneminden başlayarak yükseköğrenime kadar her okul döneminden 6 öğretmen katılmıştır. Veriler öğretmenler ile görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre yaratıcılık eğitimi kursu almış olan öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmek için yeni yöntemler denedikleri, risk aldıkları, müfredat programlarını hazırlarken sınıfta komiteler yarattıkları, farklı öğrenme stilleri tercih ettikleri, hislere önem verdikleri ve işbirlikli öğrenmeyi uyguladıkları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler kendi yaratıcılıklarını öğrencilerine aktarırken öğrencileri daha yaratıcı hale getirmede nasıl düzenlemeler yapacakları konusunda ve yaratıcı planlar yapmak için eğitimsel fırsatlar sağlanmasında yöneticilerden, meslektaşlarından destek istemektedirler (Akt. Çetingöz, 2002).

Yenilmez ve Yolcu (2007), araştırmalarında öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı ile bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini; Eskişehir'in Sivrihisar ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler arasından rastlantısal olarak seçilen 49 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında; öğretmenlere yönelik olarak öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını belirlemek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan "Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı" anketi ile demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerileriningelişimine katkısı; mezun olunan kuruma göre farklılık gösterirken; cinsiyet, branşve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanmadığını tespit etmişlerdir.

Torrance and Goff (1990), araştırmalarında çocuklardaki akademik başarı ve yaratıcılık yeteneğini geliştirmek için neler yapılabileceğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada iki grup oluşturulmuştur. Birinci grupta öğretim bir otorite tarafından uygulanmış, ikinci grupta ise yaratıcı öğrenme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda her iki grup karşılaştırılmış ve sıra dışı sorularına saygı duyulan, fikirlerinin

dinlenip önemsendiğini hisseden, öğrenme ve keşfetmelerine şans verilen, problem çözmesi için fırsat sağlanan öğrenci grubunun akademik başarısının ve yaratıcılık gücünün arttığı ortaya konmuştur.

Dündar'ın (2003), araştırmasında ilköğretim okullarında öğrenci yaratıcılığını geliştirme konusunda, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Veri toplama amacıyla ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine Yaratıcılık Kavramı ve Eğitimde Öğrenci Yaratıcılığını Geliştirme ile ilgili önermeler yöneltilmiştir. Araştırmaya Kırıkkale il merkezindeki 58 ilköğretim okulu yöneticisi ve 202 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bireysel olarak ilköğretim okullarında öğrenci yaratıcılığının gerekliliğine ve yaratıcılık için gerekli koşulların sağlanmasının şart olduğuna inandıkları, öğretmenlerin yaratıcılığı geliştiren öğretim tekniklerini bildikleri noktasında kararsız kaldıkları, eğitim sisteminde öğrenci yaratıcılığının dikkate alındığı ve öğretmenlerin, yaratıcılığı geliştiren öğretim tekniklerini sınıfta uyguladıkları noktasında kararsız görüş bildirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca yaratıcılık kavramı ve eğitimde yaratıcılığı geliştirme konusunda elde edilen verilerin analizi sonucunda eğitim durumu ve mesleki kıdem gibi değişkenler arasında önemli ve anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

3.3. Empati İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alan yazına bakıldığında empati ile ilgili pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Fakat özel eğitim, özel eğitimde çalışan öğretmenler ve empati ile ilgili araştırmalar sınırlılık göstermektedir. Bu nedenle bu bölümde konuyla ilgili olacağı ve yorumlamaya katkıda bulunacağı düşünülen öğretmenler, öğretmen adayları ve empati ile ilgili araştırmalara da yer verilmiştir.

Balcı'nın (2012) yaptığı araştırma ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 150 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır.Araştırma sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyi

ile cinsiyeti, yaşı, sınıf öğretmenliğini isteme durumu ve meslekten memnun olma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin medeni durum, eğitim durumu, mesleki deneyim ve iletişim eğitimi alma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığıbelirlenmiştir.

Elikesik ve Alım'ın (2013) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 94 sosyal bilgiler öğretmeni katılmış ve katılımcılara Empati Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, soysal bilgiler öğretmenlerinin empati beceri puan ortalamaları cinsiyet, öğrenim durum, mesleki kıdem, son bitirilen alan (öğretmenlikte/meslekte esas alınan), empati ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılma değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Stojiljkovic, Djigic, Zlatkovic (2012) öğretmenlik mesleğinin pek çok farklı rolle ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenliğin dar bir anlamda motive edici, değerlendirici, sosyal ilişkiler uzmanı, tanılama rolü gibi pek çok farklı rollerle ilgili olduğunu belirmişlerdir. Çalışmalarında öğretmenlerin empatinin rollerindeki performanslarına ve öz değerlendirmedeki başarılarına bağlı olup olmadığını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya Sırbistan'da çeşitli okullarda görev yapan 120 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları empatinin öğretmenlerin mesleki rollerine başarılı katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Barr (2011) araştırmasında, öğretmenlerin empati ve okulun kültürü algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenler kendi okul kültürünü değiştirmek için yorumlama becerileri ve öğrenci davranışlarını uygun bir şekilde karşılamada yetersiz olabilirler. Öğretmenlerin empatik yetenekleri arttıkça, onları anlama ve öğrencilerine uygun bir şekilde yanıt vermede daha başarılı olacağı olası görünüyor. Öğretmenlerin öğrencilerin bakış açısından akran ilişkileri, okul norm ve eğitim fırsatlarının olumlu algıları ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin kişisel sıkıntıları öğrencileri ile ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Öğrenci-öğretmen ilişkilerinde sadece empati yeterli değildir. Tek başına empati öğrenci ve öğretmen arasındaki karmaşık ilişkiyi müzakere edebilmek için fazla zaman aldığı kabul edilmektedir. Şuanda öğretmen yetiştirme programları öğretmenlerin gereksinimlerini göz önünde bulunduran ve geleceğin

öğretmenlerinin bilişsel ve duygusal empati kapasitelerini daha fazla eğitmek üzerine odaklanmıştır.

Posluoğlu (2014) yaptığı çalışmasında İstanbul İli Sancaktepe İlçesindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin empati kurma becerilerine ve iletişim yeterliliklerine, cinsiyete, yaşa, medeni duruma, mezuniyet durumuna, hizmet yılına, İstanbul'daki görev süresine, branşına, okuldaki öğrenci sayısına, okuldaki öğretmen sayısına ve okuldaki idareci sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırmaya 481 öğretmen katılmıştır. Katılımcılara Empati Eğilim Ölçeği ve İletişim Beceri Envanteri uygulanmıştır. Cinsiyet, yaş, medeni durum, İstanbul'daki görev süresi, branş, okuldaki öğrenci, öğretmen ve idareci sayısı öğretmenlerin iletişim becerileri üzerinde etkili faktörler değillerdir. Öğretmenlerin mezuniyet durumu ve hizmet yılı iletişim becerileri üzerinde etkili faktörlerdir. Cinsiyet, medeni durum ve branş öğretmenlerin empati eğilimler üzerinde etkili faktörler değillerdir. Yaş, mezuniyet durumu, hizmet yılı, İstanbul'daki görev süresi, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve idareci sayısı öğretmenlerin empatik eğilimleri üzerinde etkili faktörlerdir. Öğretmenlerin iletişim becerileri arttıkça empati eğilimlerinin de arttığı bulunmuştur.

Alçay (2009) araştırmasında farklı okul türlerindeki yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya İstanbul ili Kartal İlçesinde bulunan ilköğretim ve liselerde görev yapan 77 yönetici ve 325 öğretmen toplam 402 eğitimci katılmıştır. Katılımcılara, yönetici ve öğretmenlere yönelik bilgileri içeren Kişisel Bilgi Formu, yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Empatik Beceri Ölçeği-B Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucundaki bulgulara göre yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeyleri ile çalıştıkları okul, mesleki kıdem, yaş, çocuk sahibi olma durumu, ailede kaçıncı çocuk olma durumu ve çocukluğun geçtiği yer durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin çalışılan kurum, çalışılan lise, görev, yönetici kıdem, yönetim alanında lisansüstü eğitim yapma, cinsiyet, mezuniyet durumu, fakülte türü, mesleğini isteyerek seçme, branş, okulda çalışma yılı, unvan, çalışılan farklı kurum sayısı, iş memnuniyeti, medeni durum, eş çalışma durumu, eşin çalıştığı yer, eş eğitim durumu, çocuk sayısı, kişisel gelişim eğitimi, iletişim eğitimi, huzur, internet kullanma, yanlışları söyleme, eleştiriye açık olma, güzel sanatlarla ilgilenme,

müzikle ilgilenme, kişilerin sorunlarını dinleme, annenin annelik davranışı, babanın babalık davranışı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Dev (2010) çalışmasında ilköğretim okullarında görevli öğretmen ve okul yöneticilerin empatik beceri düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya İstanbul ili Kartal İlçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 61 yönetici ve 199 öğretmen toplam 260 eğitimci katılmıştır. Katılımcılara Kişisel Bilgi Formu, yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ-B Formu) uygulanmıştır. Edinilen bulgulara göre ilköğretimde görevli yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeyleri ile cinsiyet, çalışılan kurum sayısı, yaş, eş çalışma durumu, eş eğitim kurumu, çocuk sahibi olma durumu, kişisel gelişim eğitimi alma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Fakat yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin çalışılan kurum, görev, mesleki kıdem, yönetici kıdem, yönetim alanında lisansüstü eğitim yapma, mezuniyet durumu, fakülte türü, mesleğini isteyerek seçme, okulda çalışma yılı, unvan, iş memnuniyeti, medeni durum, çocuk sayısı, iletişim eğitimi, internet kullanma, eleştiriye açık olma, güzel sanatlarla ilgilenme, müzikle ilgilenme, çocukluğun geçtiği yer, çocukluğun geçtiği aile, annenin annelik davranışı, babanın babalık davranışı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin, kişisel ve demografik özelliklere göre değişebileceğini göstermektedir.

Yalçın (2011) araştırmasında Gaziantep ili ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet (resmi) özel eğitim okullarında ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumlarda çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin, empatik eğilim ve bazı değişkenler ile arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya Gaziantep ili ve ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı 6 resmi özel eğitim okulunda ve 42 özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumda çalışan 259 eğitimci katılmıştır. Katılımcılara eğitimcilerin kişisel bilgilerini betimlemek amacıyla hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu', tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla 'Maslach Tükenmişlik Ölçeği' ve empatik eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla 'Empatik Eğilim Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre empatik eğilim ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerinin temel etkisi ve empatik eğilimin sırasıyla

cinsiyet, medeni durum, görev süresi değişkenleri ile olan etkileşimi tükenmişlik üzerinde anlamlı bir fark oluşturmaktadır.

Aydın ve Karkaç'ın (2015) araştırmasında özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimlerinin çalıştıkları engel türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya zihin engellilerle, işitme engellilerle, görme engellilerle, otizmli bireylerle ve diğer engel türleri ile çalışan toplam 664 öğretmen katılmıştır. Veri toplamak için "Empatik Eğilim Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri cinsiyete göre bayanlarda mesleği isteyerek seçip/seçmemeye göre ve mesleği isteyerek seçenlerde ve mesleği sevip/sevmeme değişkenlerine göre mesleği sevenlerde empatik eğilim puanları yüksek bulunmuştur.

Söylemez (2013) araştırmasında işitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya İstanbul ilinde bulunan işitme engelli okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerden oluşan 174 kişi katılmıştır. Katılımcılara "Empatik Eğilim Ölçeği ve Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin ortalamalar seviyesinde olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksekempatik eğilimlerinin olduğu, 1-5 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip olanların 6-10 yıl kıdeme sahip olanlara göre empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu, medeni durumlarına, yaşlarına, çalışma konumlarına, mezuniyetlerine, branşlarına iletişim veya empati eğitimi alma durumlarına göre gruplar arasında empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin ortalamalar seviyesinde olduğu, cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, mezuniyetlerine, branş, kıdem, çalıştıkları okul türüne, çalışma konumlarına ve iletişim ve empati eğitimi alma durumlarına göre gruplar arasındaki sınıf yönetim becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Empatik eğilim ölçeği ile sınıf yönetim becerileri ölçeği arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Akbulut ve Sağlam'ın (2010) yaptığı çalışmadasınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar 2009–

2010 öğretim yılında Düzce ilinde görev yapan 307 sınıf öğretmenidir. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ile Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın sınıf öğretmenlerin empatik eğilim puan ortalaması, erkek sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Medeni durum, mesleki kıdem, çalıştıkları yerleşim yeri, mesleği isteyerek seçip seçmeme durumu, mesleklerinden memnun olup olmama durumu ile empatik eğilim puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

BÖLÜM IV: YÖNTEM

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu araştırmada var olan durum betimlenmeye ve değişkenlerin birbiriyle ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmiştir ve bu nedenle araştırma tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeline göre yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Karasar (2005, s.81) ilişkisel tarama modellerini, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak tanımlamıştır. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değer verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır. İlişkisel çözümleme iki şekilde yapılır. Bunlar korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma türü ilişkisel taramadır.

4.2. Evren

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim döneminde İstanbul İli Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda ve Özel Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Özel gereksinimli bireylerle çalışan 473 öğretmen oluşturmuştur.

4.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim döneminde İstanbul İli Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda ve Özel Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışan 300’ü kadın, 173’ü erkek toplam 473 öğretmen oluşturmuştur. Ölçeklerin uygulandığı grubun demografik özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar

Gruplar	n= 473	f	**%**
Cinsiyet	Kadın	300	63,4
	Erkek	173	36,6
Yaş	20-29 yaş	199	42,3
	30-39 yaş	183	38,7
	40 yaş ve üstü	89	18,8
Medeni Durum	Evli	268	56,7
	Bekar	205	43,3
Eğitim Durumu	Yüksek Okul	32	6,8
	Lisans	389	82,2
	Yüksek Lisans	52	11,0
Mezun Olunan Bölüm	Özel Eğitim	245	51,8
	Sınıf Öğretmenliği	165	34,9
	Okul Öncesi Öğretmenliği - Çocuk Gelişimi	63	13,3
Çalıştığı Kurum Türü	MEB	220	46,5
	Özel	253	53,5
Çalıştığı Kurumdaki Pozisyonu	Öğretmen	455	96,2
	Müdür	16	3,4
Hizmet Süresi	1-5 yıl	223	47,1
	6-10 yıl	123	26,0
	11-15 yıl	44	9,3
	16-20 yıl	30	6,3
	21 yıl ve üstü	53	11,2

Tablo 4.1. (devam) Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar

Gruplar	n= 473	f	%
Aldığı Eğitim	Eğitim Almış (drama, empati,yaratıcılık vb.)	358	75,7
	Eğitim Almamış	113	23,9
Sivil Toplum ya da Yardım Kuruluşuna Üyelik	Üyeliği Var	120	25,4
	Üyeliği Yok	353	74,6
Özel Eğitim Bölümünü Seçme Nedenleri	Çocukları Sevdiğim İçin	171	36,2
	Yardım Etmeyi Sevdiğim İçin	75	15,9
	İş Bulma Ve Atanma Kolaylığı Sağladığı İçin	117	24,7
	Engelli Bir Yakınım Olduğu İçin	18	3,8
	Rahat Çalışma Ortamı Sağladığı İçin	25	5,3
Özel Eğitim Bölümünün Avantajları	Atanma Kolaylığı Sağlaması	110	23,3
	Merkez Bölgelerde Çalışabilme İmkânı Sağlaması	108	22,8
	Sınıf Mevcutlarının Az Olması	32	6,8
	Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışmanın Kolay Olması	57	12,1
	Diğer	156	33,0

4.4. Veri Toplamada Kullanılacak Araçlar

4.4.1. Bilgi Formu

Bilgi formu, katılımcılara ilişkin kişisel ve mesleki bilgileri kaydetmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm, çalıştığı kurum türü, çalıştığı kurumdaki pozisyonu, hizmet yılı, daha önce alınan eğitimler, sivil toplum ya da yardım

kuruluşlarına üyelikleri, özel eğitim bölümünü seçme nedenleri, özel eğitim bölümünün avantajlarının bu bölümü seçmede etkili olması konusunda bilgilere yer verilmiştir.

4.4.2. Bilişsel Esneklik Envanteri

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin belirlenmesi için Gülüm ve Dağ (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bilişsel Esneklik Envanteri" kullanılmıştır.

Bilişsel Esneklik Ölçeği, insanların karşılaştıkları zorluklara karşı alternatif, duruma uygun dengeli düşünceler üretebilme becerilerini, bilişsel esnekliklerini ölçebilmek için Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilmiş, 20 maddelik öz bildirim tarzı bir ölçektir ve iki alt ölçeği vardır. Gülüm ve Dağ (2012) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış ve Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmanın verileri Hacettepe Üniversitesi'ne devam eden 266 lisans öğrencisinden elde edilmiştir (187 kadın, %70.3; 79 erkek, %29.7). Katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu, Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri, Bilişsel Esneklik Ölçeği, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği ve Beck Anksiyete Ölçeği uygulanmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği için 104 kişiye tekrar ulaşılmış ve veriler SPSS programında analiz edilmiştir.

Ölçeği yanıtlamada likert derece seçenekleri kullanılmıştır. Envanteri dolduranlardan her bir maddenin yanındaki 1'den 5'e kadar olan sayılardan birini işaretleyerek o maddede bulunan görüş hakkındaki düşüncesini belirtmesi istenmiştir. (1) Hiç uygun değil, (2) Pek uygun değil, (3) Kararsızım, (4) Uygun, (5) Tamamen uygun ifadelerine karşılık gelmektedir. Envanteri dolduran kişilerin her bir madde için işaretlediği sayı, kişinin o maddeye ilişkin puanını oluşturmaktadır. Ölçekte 2, 4, 7, 9, 11 ve 17. maddeler tersine puanlanan maddelerdir.2, 4, 7, 9, 11, 15 ve 17. maddeler kontrol alt boyutundadır.Diğer tüm maddeler alternatifler alt boyutunda yer almaktadır.

BEE Alternatifler(13 madde) ve kontrol(7 madde) olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. BEE'nin tümü ile alternatifler ve kontrolalt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.90, 0.89, 0.85'tir ve geçerlilik sınaması için kullanılan Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği, Beck Anksiyete Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği kullanılmıştırve bu ölçeklerinkorelasyonları -0.13 ve -0.48 arasındadır.

Alternatifler alt ölçeğinin ilk ve son ölçümdeki Cronbach alfa değeri 0.91'dir. Kontrol alt ölçeğinin Cronbach alfa değerleri ise ilk ölçümde 0.86, son ölçümde 0.84'tür. . BEE'nin iç tutarlılığı, ölçüt bağıntılı geçerlilik bulguları ile test-tekrar test güvenilirliği, ölçeğin kültürümüze uygun bir formunun oluşturulduğu ve araştırmalarda kullanılmak üzere yüksek geçerlilik vegüvenilirlik değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu ölçek araştırmalarda tanımlanmaya çalışılan "bilişsel esneklik" kavramını netleştirmek ve ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçekten alınan puanlar 20 ile 100 arasında değişmekte ve puan arttıkça bilişsel esnekliğin arttığı düşünülmektedir. (Gülüm ve Dağ, 2012).

Bilişsel Esneklik Envanteri (Cognitive Flexibility İnventory- CFI), ölçek yönergesi ve kullanılan likert derece seçenekleri Ekte bulunmaktadır.

4.4.3. Yaratıcılık Ölçeği

Raudsepp(1977) tarafından geliştirilen (How Creative Are You?) "Ne Kadar Yaratıcısınız?" ölçeği kişilerin yaratıcılık becerilerini ölçmek için hazırlanmıştır. Yaratıcılık ölçeği, Nuray Sungur (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmış, Sabire Çoban (1999) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu ölçek yaratıcılığı etkileyen, kişilerin ilgileri, özellikleri, davranışları, motivasyonları gibi birçok faktörü göz önüne alarak hazırlanmıştır. Ölçek 5'li likert dereceleme şeklinde ve 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 23 adet olumlu ve 27 adet olumsuz madde vardır. 1., 2., 3., 5., 8., 13.,14., 16., 17., 19., 21, 22., 23., 25., 26., 27., 28., 31., 32., 35., 36., 41., 42., 43., 44., 45., ve 49. maddeleri olumsuz madde olduklarından ters yönde puanlanmıştır. Ölçekte, her madde kesinlikle katılıyorum (+2), katılıyorum (+1), kararsızım (0), katılmıyorum (-1) ve kesinlikle katılmıyorum (-2) şeklinde puanlanmaktadır. Daha sonra bu puanların toplanması ile testi yanıtlayanların yaratıcılık puanları elde edilmektedir. Raudsepp (1977) puanları 100 ile 80 arasında olan kişilerin yaratıcılık düzeylerinin yüksek, 79 ile 60 arasında olan kişilerin yaratıcılık düzeylerinin ortalamanın üzerinde, 59 ile 40 arasında olanların yaratıcılık düzeylerinin orta, 39 ile -20 arasında olanların yaratıcılık düzeylerinin ortalamanın altında, -19 ile -10 arasında olanların ise yaratıcı olmadıklarını ifade etmiştir.Çoban (1999) ise ölçeğin güvenirlik katsayısını Cronbach Alfa; 0.95 olarak bulmuştur.

4.4.4. Toronto Empati Ölçeği

Toronto Empati Ölçeği Spreng ve arkadaşları (2009) tarafından duygusal bir süreç olan empatinin değerlendirilmesi amacı ile geliştirilmiştir. TEÖ özgün formunda tek boyutlu bir ölçme aracı olarak yapılandırılmıştır. Fatma Sapmaz, Tayfun Doğan ve Tarık Totan (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır ve Türk üniversite öğrencilerinden oluşan örneklemde psikometrik özellikleri incelenmiş, geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek 13 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir ve ölçekte 5'li likert tipi dereceleme kullanılmaktadır.(1) Hiç uygun değil, (2) Uygun değil, (3) Biraz uygun, (4) Uygun, (5) Tamamen uygun ifadelerine karşılık gelmektedir. Envanteri dolduran kişilerin her bir madde için işaretlediği sayı, kişinin o maddeye ilişkin puanını oluşturmaktadır. Ölçekte yer alan 1, 3, 5, 7, 8, 9, 11 ve 12. maddeler reverse maddeleridir. Fatma Sapmaz, Tayfun Doğan ve Tarık Totan tarafından ölçeğin güvenirliği test tekrar test ve iç tutarlık (Cronbach Alfa) yöntemi ile incelenmiştir. Buna göre TEÖ'nin iç tutarlık güvenirlik kat sayısı .79 bulunmuştur. İki hafta arayla gerçekleştirilen test tekrar test yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısı ise .73 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek empati düzeyine işaret etmektedir.

4.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulaması 2015-2016 eğitim- öğretim yılı bahar dönemi içerisinde MEB'e bağlı okullarda ve Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başlangıcında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra uygulama yapılacak okullardan randevu alınmış ve okul yöneticilerineuygulamanın detayları hakkında bilgi verilerek uygulama için izin istenmiştir. Daha sonra yine okul müdürü veya müdür yardımcıları ile görüşülerek okullarında çalışan öğretmenlere, öğretmenlerce uygun olan zaman dilimlerinde öğretmenler odasında uygulama yapmak için randevu alınmıştır. Alınan randevular doğrultusunda öğretmenlere "Kişisel Bilgi formu", "Bilişsel Esneklik Envanteri", "Toronto Empati Ölçeği" ve "Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği" uygulamaları araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bir anketin cevaplanması ortalama yirmi beş dakika kadar sürmüştür. Araştırmadan elde edilen verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı, cevapların gizli kalacağı ve kimseyle paylaşılmayacağı belirtilmiştir.

Öğretmenlere verilen kişisel bilgi formu ve ölçekler öğretmenler odasında ya da sınıflarında doldurulup araştırmacıya teslim edilmiştir. Toplam 515 ölçek dağıtılmış ve bunlardan 477 (% 92,62) tanesi geri dönmüştür. 477 ölçekten ise 4 (% 0,83) tanesi eksik doldurulmuş olduğu için değerlendirme sürecine alınmamıştır. Böylece tamamı doldurulmuş 473 (% 91,84) ölçek ile değerlendirme yapılmıştır.

Araştırma sürecinde, daha fazla sayıda veriye ulaşılması için GOOGLE formlardan üzerinden veri toplanması için anket oluşturulmuş ve 100 katılımcıya ait veriler toplanmıştır. Ancak katılımcıların kimliğinin belirlenmesi konusunda güvenirlik sorunu yaşanacağı için sözü edilen bu 100 veri araştırmaya dâhil edilmemiştir.

4.6. Verilerin Analizi

Ölçekler toplandıktan sonra soruların uygun olarak doldurup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Ölçeklerden 4 tanesi eksik doldurulduğu için değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlemelere başlamadan önce demografik değişkenler gruplandırılmış ve öğretmenlere uygulanan ölçekler (Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Envanteri, Toronto Empati Ölçeği, Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 15.0 programında analiz edilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm, çalıştığı kurum türü, çalıştığı kurumdaki pozisyonu, hizmet yılı, daha önce alınan eğitimler, sivil toplum ya da yardım kuruluşlarına üyelikleri, özel eğitim bölümünü seçme nedenleri, özel eğitim bölümünün avantajlarının bu bölümü seçmede etkili olması değişkenleri) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, daha sonra ölçeklerin toplam puanları için ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Değişkenler içerisinde kategorilerin eşit veya eşite yakın dağılım göstermediği

durumlarda parametrik olmayan teknikler diğer durumlarda ise parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

- Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı,
- Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Envanteri, Toronto Empati Ölçeği, Yaratıcılık Ölçeğinden alınan puanların normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları;
- Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Envanteri, Toronto Empati Ölçeği, Yaratıcılık Ölçeği puanlarının cinsiyete, medeni duruma ve çalıştığı kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız gruplar t testi;
- Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Envanteri, Toronto Empati Ölçeği, Yaratıcılık Ölçeği puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü ANOVA;
- Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere post-hoc Tamhane ve Scheffé testi;
- Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Envanteri, Toronto Empati Ölçeği, Yaratıcılık Ölçeği puanlarının eğitim durumu, mezun olduğu bölüm, hizmet süresi, bölüm seçme nedenleri ve bölümün avantajları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H testi;
- Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Envanteri, Toronto Empati Ölçeği, Yaratıcılık Ölçeği puanlarının çalıştığı kurumdaki pozisyonu, eğitim alma, sivil toplum kuruluşlarına üyelik değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi yapılmıştır.

BÖLÜM V:BULGULAR

Bu bölümde demografik özelliklere ve değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik analizler, tablolar halinde sunumları ve bu analizlerin raporları yer almaktadır.

5.1. Demografik Özelliklere Yönelik Analizler

Bu bölümde araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin demografik özelliklerine yönelik veriler tablolar halinde sunulmuş, ilgili analizlerin raporları tabloların devamında sunulmuştur.

Tablo 5.1. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%	%gec	%yig
Kadın	300	63,4	63,4	63,4
Erkek	173	36,6	36,6	100,0
Toplam	473	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ait bilgiler Tablo 5.1.'de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 473 öğretmenin 300'ü kadın (%63,4) ve 173'ü (%36,6) erkektir.

Tablo 5.2. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%	%gec	%yig
20-29 yaş	199	42,1	42,3	42,3
30-39 yaş	183	38,7	38,9	81,1
40 yaş ve üstü	89	18,8	18,9	100,0
Toplam	471	99,6	100,0	

Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaş değişkenine ait bilgiler Tablo 5.2.'de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 471 öğrenciden 199'u (%42,3) 20-29 yaş aralığında; 183'ü (%38,9) 30-39 yaş aralığında, 89'u ise (%18,9) 40 yaş ve üstüdür.

Tablo 5.3. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%	%gec	%yig
Evli	268	56,7	56,7	56,7
Bekâr	205	43,3	43,3	100,0
Toplam	473	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin medeni durum değişkenine ait bilgiler Tablo 5.3.'de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 473 öğretmenin 268'i evli (%56,7) ve 205'i (%43,3) bekârdır.

Tablo 5.4. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%	%gec	%yig
Yüksek okul	32	6,8	6,8	6,8
Lisans	389	82,2	82,2	89,0
Yüksek Lisans	52	11,0	11,0	100,0
Toplam	473	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 5.4.'de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 473 öğretmenin 32'si (%6,8) yüksek okul; 389'u (%82,2) lisans, 52'si (%11) ise yüksek lisans mezunudur.

Tablo 5.5. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%	%gec	%yig
Özel Eğitim	245	51,8	51,8	51,8
Sınıf Öğretmenliği	165	34,9	34,9	86,7
Okul Öncesi Öğretmeni - Çocuk Gelişimi	63	13,3	13,3	100,0
Toplam	473	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 5.5.'de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 473 öğretmenin 245'si (%51,8) özel eğitim; 165'i (%34,9) sınıf öğretmenliği, 63'ü (%13,3) ise okul öncesi veya çocuk gelişimi bölümlerinden mezundur.

Tablo 5.6. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Ait Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
MEB	220	46,5	46,5	46,5
Özel	253	53,5	53,5	100,0
Toplam	473	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü değişkenine ait bilgiler Tablo 5.6.'da gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 473 öğretmenin 220'si (%46,5) Milli eğitim Bakanlığına 253'ü (%53,5) ise özel kurumlara bağlı çalışmaktadır.

Tablo 5.7. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumdaki Pozisyonu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Özel eğitim öğretmeni	455	96,2	96,6	96,6
Yönetici	16	3,4	3,4	100,0
Toplam	471	99,6	100,0	

Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin çalıştığı kurumdaki pozisyonu değişkenine ait bilgiler Tablo 5.7.'de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 471 öğretmenin 455'i özel eğitim öğretmeni (%96,2) ve 16'sı (% 3,4) yöneticidir.

Tablo 5.8. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
1-5 Yıl	223	47,1	47,1	47,1
6-10 Yıl	123	26,0	26,0	73,2
11-15 yıl	44	9,3	9,3	82,5
16-20 Yıl	30	6,3	6,3	88,8
21 yıl ve üstü	53	11,2	11,2	100,0
Toplam	473	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine ait bilgiler Tablo 5.8.'de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 473 öğretmenin 223'ü (%47,1) 1-5 yıl; 123'ü (%26) 6-10 yıl; 44'ü (%9,3) 11-15 yıl; 30'u (%6,3) 16-20 yıl; 53'ü (%11,2) ise 21 yıl ve üstü deneyime sahiptir.

Tablo 5.9. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Aldığı Eğitim Değişkenine Ait Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Eğitim almış (drama, empati,…)	358	75,7	76,0	76,0
Eğitim almamış	113	23,9	24,0	100,0
Toplam	471	99,6	100,0	

Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin aldığı eğitim değişkenine ait bilgiler Tablo 5.9.'da gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 471 öğretmenin 358'i (%76) eğitim almış, 113'ü (%24) ise eğitim almamıştır.

Tablo 5.10. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan ÖğretmenlerinSivil Toplum Ya da Yardım Kuruluşlarına Üyelikleri Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Üyelik var	120	25,4	25,4	25,4
Üyelik yok	353	74,6	74,6	100,0
Toplam	473	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin sivil toplum ya da yardım kuruluşlarına üyelikleri değişkenine ait bilgiler Tablo 5.10'da gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 473 öğretmenin 120'sinin (%25,4) üyeliği var ve 353'ünün (%74,6) üyeliği yoktur.

Tablo 5.11. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bölümü Seçme Nedenleri Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Çocukları sevdiğim için	171	36,2	42,1	42,1
Yardım etmeyi sevdiğim için	75	15,9	18,5	60,6
İş bulma ve atanma kolaylığı sağladığı için	117	24,7	28,8	89,4
Engelli bir yakınım olduğu için	18	3,8	4,4	93,8
Rahat Çalışma Ortamı	25	5,3	6,2	100,0
Toplam	406	85,8	100,0	

Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bölümü seçme nedenleri değişkenine ait bilgiler Tablo 5.11'de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 406 öğretmenin 171'i (%42,1) çocukları sevdiği için, 75'i (%18,5) yardım etmeyi sevdiği için, 117'si (%28,8) iş bulma ve atanma kolaylığı sağladığı için,

18'i (%4,4) engelli bir yakını olduğu için, 25'i (%6,2) rahat çalışma ortamı sağladığı için bölümü seçmişlerdir.

Tablo 5.12. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bölümün Avantajlarına İlişkin Düşünceleri Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	F	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Atanma kolaylığı sağlaması	110	23,3	23,8	23,8
Merkez bölgelerde çalışabilme imkânı sağlaması	108	22,8	23,3	47,1
Sınıf mevcutlarının az olması	32	6,8	6,9	54,0
Özel gereksinimli öğrencilerle çalışmanın daha kolay olması	57	12,1	12,3	66,3
Diğer	156	33,0	33,7	100,0
Toplam	463	97,9	100,0	

Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bölümü seçme nedenleri değişkenine ait bilgiler Tablo 5.12'de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 463 öğretmenin 110'u (%23,8) atanma kolaylığını, 108'i (%23,3) merkez bölgelerde çalışabilme imkânını, 32'si (%6,9) sınıf mevcudunun az olmasını, 57'si (%12,3) özel gereksinimli çocuklarla çalışmanın daha kolay olmasını, 156'sı (%33) ise diğer nedenleri bölümün avantajları olarak belirtmektedir.

5.2. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Yaratıcılık ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu sebeple özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 5.13. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Yaratıcılık Ve Empati Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki ile İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Toplam	Bilişsel Esneklik	Yaratıcılık	Empati
Bilişsel Esneklik toplam	**r**	1	,09	,28
	p		,06	,00
	n	473	473	473
Empati	**r**		-,13	1
	p		,00	
	n		473	

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 5.13'de görüldüğü üzere Bilişsel esneklik toplam puanı ile empati puanları arasında pozitif düzeyde anlamlı ($r=0,28$, $p<0,001$), empati puanları ile yaratıcılık puanları arasında negatif düzeyde anlamlı ($-0,13$, $p<0,01$) bir ilişki vardır.

5.3. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın temel amacına dayalı olarak geliştirilen alt problemler için yapılan istatistik analizlere yanıt aranmış ve bulgular sırasıyla verilmiştir. Araştırmanın ilk amacı özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm, çalıştığı kurum türü, çalıştığı kurumdaki pozisyonu, hizmet yılı, daha önce alınan eğitimler, sivil toplum ya da yardım kuruluşlarına üyelikleri, özel eğitim bölümünü seçme nedenleri, özel eğitim bölümünün avantajlarının bu bölümü seçmede etkili olması değişkenleri) farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir. Bu sebeple bu bölümde önce öğretmenlerin toplam ve alt boyutlar çerçevesinde bilişsel esneklik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri ve daha sonra da bu düzeylerin araştırmada tanımlanan değişkenler çerçevesinde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular verilecektir.

Tablo 5.14. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Kontrol Alt Boyutu	480	12,00	35,00	27,65	4,68	-,64	,48
Alternatifler Alt Boyutu	480	32,00	65,00	54,64	5,38	,08	,32
Bilişsel Esneklik Düzeyleri	480	54,00	100,00	82,29	8,54	,10	-,13

Tablo 5.14'de görüldüğü üzere kontrol alt boyutunun puan ortalaması 27,65∓4,68; alternatif alt boyutunun puan ortalaması 54,64∓5,38; bilişsel esneklik toplam puan ortalaması 82,29∓8,54'tür. Tüm alt boyutların ve toplam puanın çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım sınırları içerisindedir.

Tablo 5.15. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s	t Testi		
					t	Sd	P
Kontrol alt boyutu	Kadın	305	27,58	4,35	-0,41	471	0,69
	Erkek	175	27,77	5,21			
Alternatif alt boyutu	Kadın	305	54,31	5,40	-1,79	471	0,07
	Erkek	175	55,22	5,31			
Toplam	Kadın	305	81,89	8,31	-1,36	471	0,18
	Erkek	175	82,99	8,92			

Tablo 5.15'de görüldüğü üzere, bilişsel esneklik kontrol ve alternatif alt boyutları ve toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre kontrol ve alternatif alt boyutları ve toplam puanlarına göre grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Kontrol alt boyutu için: t=-0,41, p>0,05; Alternatif alt boyutu için: t=-1,79, p>0,05; Toplam için: t=-1,36, p>0,05).

Tablo 5.16.Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	Yaş grupları	n	$\bar{X}$	Ss
Kontrol alt boyutu	20-29 yaş	199	27,33	4,26
	30-39 yaş	183	28,52	4,54
	40 yaş ve üstü	89	27,15	5,04
Alternatif alt boyutu	20-29 yaş	199	54,00	4,73
	30-39 yaş	183	55,41	5,29
	40 yaş ve üstü	89	55,12	5,88
Toplam	20-29 yaş	199	81,33	7,42
	30-39 yaş	183	83,93	8,48
	40 yaş ve üstü	89	82,27	8,95

Tablo 5. 17.Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol alt boyutu	**Gruplar arası**	177,04	2	88,52	4,32	,01
	Gruplar içi	9588,85	468	20,49		
	Toplam	9765,89	470			
Alternatif alt boyutu	**Gruplar arası**	203,99	2	101,99	3,80	,02
	Gruplar içi	12567,90	468	26,85		
	Toplam	12771,89	470			
Toplam	**Gruplar arası**	652,71	2	326,35	4,92	,01
	Gruplar içi	31042,85	468	66,33		
	Toplam	31695,56	470			

Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri Kontrol alt boyutu puanının yaş gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü Anova testi sonucuna göre aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür (F_{468}=4,32, p<0,05).

Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri Alternatif alt boyutu puanının yaş gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü Anova testi sonucuna göre aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür (F_{468}=3,80, p<0,05).

Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri toplam puanının yaş gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü Anova testi sonucuna göre aradaki farkın yine anlamlı olduğu görülmüştür (F_{468}=4,92, p<0,05).

Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, kontrol alt boyutu için varyansların homojen olduğu, alternatif alt boyutu ve toplam için ise varyansların homojen olmadığı **(**Kontrol alt boyutu LF=,16; p>,05; Alternatif alt boyutu için LF=4,21; p<,05; Toplam için LF=3,83; p<,05) sonucuna ulaşılmıştır. Bu işlemlerin ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla posthoc analizlerine geçilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen Scheffe ve Tamhane çoklu karşılaştırma analizi durumu göstermek amacıyla sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 5.18. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{X}_i$-$\bar{X}_j$	P
Kontrol alt boyutu	20-29 yaş	30-39 yaş	-1,19	,03
		40 yaş ve üstü	,19	,95
	30-39 yaş	20-29 yaş	1,19	,04
		40 yaş ve üstü	1,38	,06
	40 yaş ve üstü	20-29 yaş	-,19	,95
		30-39 yaş	-1,38	,06
Alternatif alt boyutu	20-29 yaş	30-39 yaş	-1,41	,03
		40 yaş ve üstü	-1,12	,24
	30-39 yaş	20-29 yaş	1,41	,03
		40 yaş ve üstü	,30	,91
	40 yaş ve üstü	20-29 yaş	1,12	,24
		30-39 yaş	-,29	,91
Toplam	20-29 yaş	30-39 yaş	-2,60	,01
		40 yaş ve üstü	-,94	,67
	30-39 yaş	20-29 yaş	2,60	,01
		40 yaş ve üstü	1,66	,29
	40 yaş ve üstü	20-29 yaş	,94	,67
		30-39 yaş	-1,66	,29

Kontrol alt boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olduğundan Scheffe testi kullanılmış ve yaşı 30-39 Aralığında olanların ile yaşı 20-29 aralığında olanlara arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre yaşı 30-39 Aralığında olanların Bilişsel esneklik kontrol alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}$ = 28,52) yaşı 20-29 Aralığında olanlara($\bar{X}$ = 27,33) göre fazladır.

Alternatif alt boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olmadığından Tamhane testi kullanılmış ve yaşı 30-39 aralığında olanların ile yaşı 20-29 aralığında olanlara arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre yaşı 30-39 aralığında olanların Bilişsel esneklik alternatif boyutu puan ortalaması ($\bar{X}$ = 55,41) yaşı 20-29 aralığında olanlara($\bar{X}$ = 54,00) göre fazladır.

Bilişsel esneklik toplam puanına göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olmadığından Tamhane testi kullanılmış ve yaşı 30-39 aralığında olanların ile yaşı 20-29 aralığında olanlara arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre yaşı 30-39 aralığında olanların Bilişsel esneklik toplam puan ortalaması ($\bar{X}$ = 83,93) yaşı 20-29 aralığında olanlara($\bar{X}$ = 81,33) göre fazladır.

Tablo 5.19. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

	Medeni Durum	**N**	$\bar{X}$	**S.s**	**t Testi**		
					t	**Sd**	**P**
Kontrol alt boyutu	Evli	270	27,78	4,74	0,70	471	0,48
	Bekar	210	27,48	4,61			
Alternatif alt boyutu	Evli	270	54,89	5,37	1,15	471	0,25
	Bekâr	210	54,32	5,40			
Toplam	Evli	270	82,67	8,53	1,11	471	0,27
	Bekâr	210	81,80	8,57			

Tablo 5.19'de görüldüğü üzere, bilişsel esneklik kontrol ve alternatif alt boyutları ve toplam puanlarının medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre kontrol ve alternatif alt boyutları ve toplam puanlara göre grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Kontrol alt boyutu için: t=-0,70, p>0,05; Alternatif alt boyutu için: t=-1,15, p>0,05; toplam için: t=-1,11, p>0,05).

Tablo 5.20. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	Sd	P
Kontrol alt boyutu	Yüksek okul	32	188,33			
	Lisans	389	240,33	4,38	2	0,11
	Yüksek Lisans	52	242,06			
	Total	473				
Alternatif alt boyutu	Yüksek okul	32	231,58			
	Lisans	389	236,29	0,27	2	0,87
	Yüksek Lisans	52	245,64			
	Total	473				
Toplam	Yüksek okul	32	199,39			
	Lisans	389	238,91	2,72	2	0,26
	Yüksek Lisans	52	245,87			
	Total	473				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri alt ölçeklerinde Kontrol puanı eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 4,38; sd=2; p>0,05)

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri alt ölçeklerinde alternatif puanının eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis –H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 0,27; sd=2; p>0,05).

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri toplam puanı eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 2,72; sd=2; p>0,05).

Tablo 5.21. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıralar ortalaması	X^2	Sd	P
Kontrol alt boyutu	**Özel Eğitim**	245	240,08	1,06	2	0,59
	Sınıf Öğretmenliği	165	238,69			
	Okul öncesi	63	220,61			
	Toplam	473				
Alternatif alt boyutu	**Özel Eğitim**	245	245,92	5,57	2	0,06
	Sınıf Öğretmenliği	165	237,69			
	Okul öncesi	63	200,52			
	Toplam	473				
Toplam	**Özel Eğitim**	245	243,71	3,13	2	0,21
	Sınıf Öğretmenliği	165	237,49			
	Okul öncesi	63	209,61			
	Toplam	473				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri alt ölçeklerinden Kontrol puanının mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 1,06; sd=2; p>0,05)

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri alt ölçeklerinde Alternatif puanının mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis –H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 5,57; sd=2; p>0,05).

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri toplam puanı eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 3,13; sd=2; p>0,05)

Tablo 5.22. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

	Kurum türü	N	$\bar{X}$	S.s	t Testi		
					t	Sd	P
Kontrol alt boyutu	MEB	270	27,52	4,64	-1,06	471	0,28
	Özel	210	27,97	4,46			
Alternatif alt boyutu	MEB	270	54,91	5,04	,52	471	0,61
	Özel	210	54,66	5,37			
Toplam	MEB	270	55,70	7,17	-,29	471	0,77
	Özel	210	55,88	6,50			

Tablo 5.22'de görüldüğü üzere, bilişsel esneklik kontrol, alternatif alt boyutları ve toplam puanlarının özel gereksinimli öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre kontrol ve alternatif alt boyutları ve toplam puanlara göre grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=--1,06 p>0,05; t=-0,52, p>0,05; t=-0,29, p>0,05).

Tablo 5. 23. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Çalıştığı Kurumdaki Pozisyonu Değişkenine Göre İncelenmesi

	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	P
Kontrol alt boyutu	Özel eğitim öğretmeni	455	233,52	106250,50		
	Yönetici	16	306,59	4905,50		
	Toplam	471			2510,50	,03
Alternatif alt boyutu	Özel eğitim öğretmeni	455	234,03	106481,50		
	Yönetici	16	292,16	4674,50	2741,50	,09
	Toplam	471				
Toplam	Özel eğitim öğretmeni	455	233,50	106241,50		
	Yönetici	16	307,16	4914,50	2501,50	,03
	Toplam	471				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri kontrol alt ölçeği puanlarının çalıştığı kurumdaki pozisyonuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına

ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenleri ve yöneticiler arasında yöneticilerin lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U = 2510,5, p<0,05).

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri alternatifler alt ölçeği puanlarının çalıştığı kurumdaki pozisyonuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenleri ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U = 2741,5, p>0,05).

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri toplam puanlarının çalıştığı kurumdaki pozisyonuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenleri ve yöneticiler arasında yöneticilerin lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U = 2510,5, p<0,05).

Tablo 5.24. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

	Gruplar	**n**	**Sıralar ortalaması**	**X^2**	**Sd**	**P**
Kontrol alt boyutu	**1-5 yıl**	223	220,94	20,28	4	0,00
	6-10 yıl	123	258,87			
	11-15 yıl	44	270,39			
	16-20 yıl	30	296,50			
	26 yıl ve üstü	53	192,42			
	Toplam	473				
Alternatif alt boyutu	**1-5 yıl**	223	218,55	9,73	4	,06
	6-10 yıl	123	258,82			
	11-15 yıl	44	256,88			
	16-20 yıl	30	266,87			
	26 yıl ve üstü	53	230,58			
	Toplam	473				
Toplam	**1-5 yıl**	223	217,22	18,43	4	0,00
	6-10 yıl	123	261,50			
	11-15 yıl	44	269,93			
	16-20 yıl	30	290,10			
	26 yıl ve üstü	53	205,99			
	Toplam	473				

Tablo 5.24'de görüldüğü üzere, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda alternatif alt boyutunda grupların sıra ortalamaları arasında fark bulunmazken (Alternatif alt boyutu için: X^2= 9,73; sd=4; p>0,05), kontrol alt boyutu ve toplam puana göre grupların sıraları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Kontrol alt boyutu için: X^2= 20,28; sd=4; p<0,001; Alternatif alt boyutu için: X^2= 18,43; sd=4; p<0,001). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Tablo 5.25. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

		1-5 yıl	**6-10 yıl**	**11-15 yıl**	**16-20 yıl**	**26 yıl ve üstü**
Kontrol alt boyutu	**1-5 yıl**		p>0,05	p<0,05	p<0,05	p>0,05
	6-10 yıl			p>0,05	p>0,05	p<0,05
	11-15 yıl				p>0,05	p<0,05
	16-20 yıl					p<0,05
	26 yıl ve üstü					
Toplam	**1-5 yıl**		p>0,05	p<0,05	p>0,05	p>0,05
	6-10 yıl			p>0,05	p>0,05	p>0,05
	11-15 yıl				p>0,05	p<0,05
	16-20 yıl				p>0,05	p<0,05
	26 yıl ve üstü					

Tablo 5.25'de görüldüğü üzere özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri kontrol alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bu analizlerin sonuçlarına göre hizmet yılı 1-5 yıl olanlar ile 11-15 yıl arasında olanlar arasında hizmet yılı 11-15 yıl olanlar lehine; hizmet yılı 1-5 olanlar ile 16-20 yıl arasında olanlar arasında 16-20 yıl olanlar lehine; hizmet yılı 6-10 yıl arasında olanlar ile 26 yıl ve üstü arasında olanlar arasında 6-10 yıl olanlar lehine; hizmet yılı 11-15 yıl olanlar ile 26 yıl ve üstü olanlar arasında hizmet yılı 11-15 yıl arasında olanlar lehine; hizmet yılı 16-20 yıl olanlar ile 26 yıl ve üstü olanlar arasında hizmet yılı 16-20 yıl arasında olanlar lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 5.25'de görüldüğü üzere özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bu analizlerin sonuçlarına göre hizmet yılı 1-5 yıl olanlar ile 11-15 yıl arasında olanlar arasında hizmet yılı 11-15 yıl olanlar lehine; hizmet yılı 11-15 yıl olanlar ile 26 yıl ve üstü olanlar arasında hizmet yılı 11-15 yıl arasında olanlar lehine; hizmet yılı 16-20 yıl olanlar ile 26 yıl ve üstü olanlar arasında hizmet yılı 16-20 yıl arasında olanlar lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 5.26. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Eğitim Alma Değişkenine Göre İncelenmesi

	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	p
Kontrol alt boyutu	Eğitim almış (drama, empati,…)	358	239,18	85625,50	19089,50	,37
	Eğitim almamış	113	225,93	25530,50		
	Toplam	471				
Alternatif alt boyutu	Eğitim almış (drama, empati,…)	358	245,31	87821,00	16894,00	,006
	Eğitim almamış	113	206,50	23335,00		
	Toplam	471				
Toplam	Eğitim almış (drama, empati,…)	358	243,80	87280,00	17435,00	,03
	Eğitim almamış	113	211,29	23876,00		
	Toplam	471				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri kontrol alt ölçeği puanlarının eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre eğitim alanlar ile almayanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U = 19089,50, p>0,05).

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri alternatif alt ölçeği puanlarının eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre eğitim alanlar ile almayanlar arasında eğitim alanların lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U = 16984,00, p<0,01).

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri toplam puanlarının eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre eğitim alanlar ile almayanlar arasında eğitim alanların lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U = 17435,00, p<0,05).

Tablo 5.27. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelikleri Değişkenine Göre İncelenmesi

	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	P
Kontrol alt boyutu	Evet	120	257,34	30881,00	18739,00	,06
	Hayır	353	230,08	81220,00		
	Toplam	473				
Alternatif alt boyutu	Evet	120	273,78	32853,50	16766,50	,001
	Hayır	353	224,50	79247,50		
	Toplam	473				
Toplam	Evet	120	271,67	32600,50	17019,50	,001
	Hayır	353	225,21	79500,50		
	Toplam	473				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri kontrol alt ölçeği puanlarının sivil toplum kuruluşlarına üyeliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre sivil toplum kuruluşlarına üye olanlar ile olmayanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U = 18739,0, p>0,05).

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri alternatif alt ölçeği puanlarının sivil toplum kuruluşlarına üyeliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre sivil toplum kuruluşlarına üye olanlar ile olmayanlar arasında sivil toplum kuruluşlarına üye olanların lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U = 16766,50, p<0,01).

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri toplam puanlarının sivil toplum kuruluşlarına üyeliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre sivil toplum kuruluşlarına üye olanlar ile olmayanlar arasında sivil toplum kuruluşlarına üye olanların lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U = 17019,50, p<0,01).

Tablo 5.28. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Bölüm Seçme Nedenleri Değişkenine Göre İncelenmesi

	Gruplar	n	Sıralar ortalaması	X^2	Sd	p
Kontrol alt boyutu	**Çocukları sevmek**	171	213,55	3,18	4	,53
	Yardım etmeyi sevmek	75	199,52			
	İş bulma ve atanma kolaylığı	117	189,74			
	Engelli bir yakının olması	18	216,17			
	Rahat Çalışma Ortamı	25	201,96			
	Toplam	406				
Alternatif alt boyutu	**Çocukları sevmek**	171	210,41	3,11	4	,54
	Yardım etmeyi sevmek	75	201,59			
	İş bulma ve atanma kolaylığı	117	191,18			
	Engelli bir yakının olması	18	192,75			
	Rahat Çalışma Ortamı	25	227,38			
	Toplam	406				
Toplam	**Çocukları sevmek**	171	211,87	2,62	4	,62
	Yardım etmeyi sevmek	75	201,01			
	İş bulma ve atanma kolaylığı	117	190,29			
	Engelli bir yakının olması	18	204,78			
	Rahat Çalışma Ortamı	25	214,64			
	Toplam	406				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri Kontrol alt ölçeği puanlarının bölümü seçme nedenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 3,18; sd=4; p>0,05)

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri Alternatif alt ölçeği puanının bölümü seçme nedenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis –H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 3,11; sd=4; p>0,05).

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri toplam puanının bölümü seçme nedenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 2,62; sd=4; p>0,05).

Tablo 5.29. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Bölümün Avantajları Değişkenine Göre İncelenmesi

	Gruplar	n	Sıralar ortalaması	X^2	Sd	p
Kontrol alt boyutu	**Atanma kolaylığı**	110	225,27	4,72	4	,32
	Merkez bölgelerde çalışabilme	108	231,36			
	Sınıf mevcutlarının az olması	32	190,44			
	Çalışma kolaylığı	57	236,61			
	Diğer	156	244,03			
	Toplam	463				
Alternatif alt boyutu	**Atanma kolaylığı**	110	234,02	7,19	4	,13
	Merkez bölgelerde çalışabilme	108	217,00			
	Sınıf mevcutlarının az olması	32	201,06			
	Çalışma kolaylığı	57	218,95			
	Diğer	156	252,07			
	Toplam	463				
Toplam	**Atanma kolaylığı**	110	231,33	8,57	4	,08
	Merkez bölgelerde çalışabilme	108	221,85			
	Sınıf mevcutlarının az olması	32	190,27			
	Çalışma kolaylığı	57	216,76			
	Diğer	156	253,63			
	Toplam	463				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri alt ölçeklerinde Kontrol puanının bölümün avantajlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 4,72; sd=4; p>0,05)

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri alt ölçeklerinde Alternatif puanının bölümün avantajlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis –H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 7,19; sd=4; p>0,05).

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri toplam puanının bölümün avantajlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 8,57; sd=4; p>0,05).

5.4. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci amacı özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm, çalıştığı kurum türü, çalıştığı kurumdaki pozisyonu, hizmet yılı, daha önce alınan eğitimler, sivil toplum ya da yardım kuruluşlarına üyelikleri, özel eğitim bölümünü seçme nedenleri, özel eğitim bölümünün avantajlarının bu bölümü seçmede etkili olması değişkenleri) farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir. Bu sebeple bu bölümde önce öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri ve daha sonra da bu düzeylerin araştırmada tanımlanan değişkenler çerçevesinde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular verilecektir.

Tablo 5.30. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
473	-46	82	21,30	16,55	0,03	0,89

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık puanları ortalaması 21,30 ∓16,55'dir. Yaratıcılık puanının çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım sınırları içerisindedir.

Tablo 5.31.Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s	t Testi		
				t	sd	P
Kadın	300	20,26	15,16	-0,81	471	0,07
Erkek	173	23,10	18,63			

Tablo 5.31'de görüldüğü üzere, yaratıcılık puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre yaratıcılık puanlarına göre grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=-0,81, p>0,05).

Tablo 5.32. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Yaş grupları	N	$\bar{X}$	Ss
20-29 yaş	199	21,12	15,29
30-39 yaş	183	19,65	16,06
40 yaş ve üstü	89	24,83	19,64
Toplam	471	21,25	16,56

Tablo 5.33.Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1613,24	2	806,62	2,97	,06
Gruplar içi	127201,20	468	271,80		
Toplam	128814,44	470			

Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin yaratıcılık puanının yaş gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü Anova testi sonucuna göre grupların ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (F_{468}=2,97, p>0,05).

Tablo 5.34. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Medeni durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S.s	t Testi		
				t	sd	P
Evli	268	21,6194	17,06840	0,48	471	0,63
Bekâr	205	20,8780	15,88592			

Tablo 5.34'da görüldüğü üzere yaratıcılık puanlarının medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=-0,48, p>0,05).

Tablo 5.35. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	P
Yüksek okul	32	254,02			
Lisans	389	240,65	4,76	2	0,09
Yüksek Lisans	52	199,19			
Total	473				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan

Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 4,76; sd=2; p>0,05)

Tablo 5.36. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	P
Özel Eğitim	245	237,46			
Sınıf Öğretmenliği	165	239,33	0,26	2	0,88
Okul öncesi	63	229,13			
Toplam	473				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 0,26; sd=2; p>0,05).

Tablo 5.37. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Kurum türü	N	$\bar{X}$	S.s	t Testi		
				t	sd	P
MEB	220	20,80	16,37	0,48	471	0,54
Özel	253	21,73	16,73			

Tablo 5.37'de görüldüğü üzere, yaratıcılık puanlarının özel gereksinimli öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (t= 0,48, p>0,05).

Tablo 5.38. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Çalıştığı Kurumdaki Pozisyonu Değişkenine Göre İncelenmesi

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	P
Özel eğitim öğretmeni	455	237,17	107911,00	3109,00	,32
Yönetici	16	202,81	3245,00		
Toplam	471				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının çalıştığı kurumdaki pozisyonuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenleri ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U = 3109,00, p>0,05).

Tablo 5.39. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	P
1-5 yıl	223	236,21			
6-10 yıl	123	232,55			
11-15 yıl	44	211,24	6,03	4	0,20
16-20 yıl	30	230,50			
26 yıl ve üstü	53	275,74			
Toplam	473				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 6,03; sd=4; p>0,05).

Tablo 5.40. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Eğitim Alma Değişkenine Göre İncelenmesi

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	P
Eğitim almış (drama, empati,…)	358	241,06	86301,00		
Eğitim almamış	113	219,96	24855,00	18414,00	,15
Toplam	471				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre eğitim alanlar ile almayanların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U = 18414,00, p>0,05).

Tablo 5.41. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelikleri Değişkenine Göre İncelenmesi

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	P
Evet	120	269,15	32297,50	17322,50	,003
Hayır	353	226,07	79803,50		
Toplam	473				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının sivil toplum kuruluşlarına üyeliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre sivil toplum kuruluşlarına üye olanlar ile olmayanlar arasında sivil toplum kuruluşlarına üye olanların lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U = 17322,50, p<0,01).

Tablo 5.42. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Bölüm Seçme Nedenleri Değişkenine Göre İncelenmesi

Gruplar	n	Sıralar ortalaması	X^2	sd	P
Çocukları sevmek	171	202,13	3,46	4	,48
Yardım etmeyi sevmek	75	220,32			
İş bulma ve atanma kolaylığı	117	195,20			
Engelli bir yakının olması	18	178,11			
Rahat Çalışma Ortamı	25	219,54			
Toplam	406				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri bölümü seçme nedenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 3,46; sd=4; p>0,05).

Tablo 5.43. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Bölümün Avantajları Değişkenine Göre İncelenmesi

Gruplar	n	Sıralar ortalaması	X^2	sd	P
Atanma kolaylığı	110	235,30			
Merkez bölgelerde çalışabilme	108	228,48			
Sınıf mevcutlarının az olması	32	231,67	2,02	4	,73
Çalışma kolaylığı	57	252,89			
Diğer	156	224,54			
Toplam	463				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin bölümün avantajlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 2,02; sd=4; p>0,05).

5.5.Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü amacı özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş,…) farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir. Bu sebeple bu bölümde önce öğretmenlerin empati düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri ve daha sonra da bu düzeylerin araştırmada tanımlanan değişkenler çerçevesinde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular verilecektir.

Tablo 5.44. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
473	32,00	65,00	55,8034	6,81267	-0,98	0,96

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati puanları ortalaması 55,80∓ 6,81'dir. Empati puanının çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım sınırları içerisindedir.

Tablo 5.44.Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s	t Testi		
				t	sd	P
Kadın	300	56,87	5,98	4,56	471	0,00
Erkek	173	53,96	7,73			

Tablo 5.44'de görüldüğü üzere, empati puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre empati puanlarına göre grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı bir fark vardır (t=4,56, p<0,05). Kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}$ =56,87), erkek öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}$ =53,96) daha fazladır.

Tablo 5.45. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Yaş grupları	N	$\bar{X}$	Ss
20-29 yaş	199	55,74	6,06
30-39 yaş	183	56,30	7,43
40 yaş ve üstü	89	54,93	7,13
Toplam	471	55,80	6,83

Tablo 5.46. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	113,55	2	56,78	1,22	0,30,
Gruplar içi	21792,48	468	46,57		
Toplam	21906,03	470			

Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin empati puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü

Anova testi sonucuna göre grupların ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (F_{468}=1,22, p>0,05).

Tablo 5.47. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Medeni durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S.s	t Testi		
				t	sd	P
Evli	268	56,2127	6,81672	1,45	471	0,14
Bekâr	205	55,2683	6,78675			

Tablo 5.47'de görüldüğü üzere özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati puanlarının medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=1,45, p>0,05).

Tablo 5.48. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	P
Yüksek okul	32	187,02			
Lisans	389	239,60	4,79	2	0,09
Yüksek Lisans	52	248,32			
Total	473				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 4,79; sd=2; p>0,05).

Tablo 5.49. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	P
Özel Eğitim	244	244,71			
Sınıf Öğretmenliği	165	208,56	10,45	2	0,005
Okul öncesi	59	264,81			
Toplam	468				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeylerinin mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (X^2= 10,45; sd=2; p<0,01). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Tablo 5.50. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Özel Eğitim	Sınıf Öğretmenliği	Okul öncesi
Kontrol alt boyutu	Özel Eğitim		P<0,05	p>0,05
	Sınıf Öğretmenliği			P<0,05
	Okul öncesi			

Tablo 4.50'de görüldüğü üzere özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeylerinin mezun olduğu bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında (p<0,05) özel eğitim öğretmenleri lehine, sınıf öğretmenliği mezunları ile okul öncesi öğretmenleri arasında (p<0,05) okul öncesi öğretmenliği mezunları lehine anlamlı bir fark vardır. Okul öncesi öğretmenliği ve özel eğitim

öğretmenliği mezunu öğretmenlerin empati düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur (p>0,05).

Tablo 5.51. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Kurum türü	N	$\bar{X}$	S.s	t Testi		
				t	sd	P
MEB	220	55,70	7,17	0,29	471	0,77
Özel	253	55,89	6,50			

Tablo 5.51'de görüldüğü üzere, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati puanlarının özel gereksinimli öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (t= 0,29, p>0,05).

Tablo 5.52. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Çalıştığı Kurumdaki Pozisyonu Değişkenine Göre İncelenmesi

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	P
Özel eğitim öğretmeni	455	234,50	106697,50	2957,50	,20
Yönetici	16	278,66	4458,50		
Toplam	471				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati puanlarının çalıştığı kurumdaki pozisyonuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenleri ve yöneticiler arasında empati düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U = 2957,50, p>0,05).

Tablo 5.53. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	P
1-5 yıl	223	228,39			
6-10 yıl	123	246,30			
11-15 yıl	44	278,10	7,59	4	0,11
16-20 yıl	30	248,63			
26 yıl ve üstü	53	210,96			
Toplam	473				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 7,59; sd=4; p>0,05).

Tablo 5.54. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Eğitim Alma Değişkenine Göre İncelenmesi

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	P
Eğitim almış (drama, empati,…)	358	238,58	85412,00		
Eğitim almamış	113	227,82	25744,00	19303,00	,46
Toplam	471				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati puanlarının eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre eğitim alanlar ile almayanların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U = 19303,00, p>0,05).

Tablo 5.55. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelikleri Değişkenine Göre İncelenmesi

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	P
Evet	120	230,45	27653,50	20393,500	,54
Hayır	353	239,23	84447,50		
Toplam	473				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati puanlarının sivil toplum kuruluşlarına üyeliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre sivil toplum kuruluşlarına üye olanlar ile olmayanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U = 20393,50, p>0,01).

Tablo 5.56. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Bölüm Seçme Nedenleri Değişkenine Göre İncelenmesi

Gruplar	n	Sıralar ortalaması	X^2	Sd	P
Çocukları sevmek	171	222,85	11,68	4	,02
Yardım etmeyi sevmek	75	205,02			
İş bulma ve atanma kolaylığı	117	187,06			
Engelli bir yakının olması	18	188,64			
Rahat Çalışma Ortamı	25	154,26			
Toplam	406				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeylerinin bölümü seçme nedenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arada anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2= 11,68; sd=4; p<0,05). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Tablo 5.57. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Bölüm Seçme Nedenleri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Çocukları sevmek	**Yardım etmeyi sevmek**	**İş bulma ve atanma kolaylığı**	**Engelli bir yakının olması**	**Rahat Çalışma Ortamı**
Çocukları sevmek		p>0,05	p<0,05	p>0,05	P<0,05
Yardım etmeyi sevmek			p>0,05	p>0,05	p<0,05
İş bulma ve atanma kolaylığı				p>0,05	p>0,05
Engelli bir yakının olması					p>0,05
Rahat Çalışma Ortamı					

Tablo 5.57'de görüldüğü üzere özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeylerinin bölümü seçme nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre bölümü seçme nedeni olarak çocukları sevmek olarak gösterenler ile iş bulma ve atanma kolaylığı olarak gösterenler arasında (p<0,05) çocukları sevmek olarak gösterenlerin lehine; bölümü seçme nedeni olarak çocukları sevmek olarak gösterenler ile rahat çalışma ortamı olarak gösterenler arasında çocukları sevmek olarak gösterenlerin lehine; bölümü seçme nedeni olarak yardım etmeyi sevmek olarak gösterenler ile rahat çalışma ortamı olarak gösterenler arasında yardım etmeyi sevmek olarak gösterenlerin lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 5.58. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Bölümün Avantajları Değişkenine Göre İncelenmesi

Gruplar	n	Sıralar ortalaması	X^2	Sd	P
Atanma kolaylığı	110	226,52	8,42	4	,08
Merkez bölgelerde çalışabilme	108	223,38			
Sınıf mevcutlarının az olması	32	181,86			
Çalışma kolaylığı	57	234,15			
Diğer	156	251,33			
Toplam	463				

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeyleri bölümün avantajlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X^2= 8,42; sd=4; p>0,05).

BÖLÜM VI:SONUÇ

Bu bölümde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile empati ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar ışığında ele alınmış; ilgili yargı, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırmaya katılan Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, bilişsel esneklik toplam puanı ile empati puanları arasında pozitif düzeyde anlamlı, empati puanları ile yaratıcılık puanları arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
2. Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik Envanteri puanları cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mezun olunan bölüm, çalıştıkları kurum türü, değişkenlerine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
3. Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik Envanteri puanları yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır ve bunun sonucuna göre aralarındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre 30-39 yaş gurubundaki öğretmenlerin bilişsel esneklikleri, 20-29 yaş grubundaki öğretmenlere göre fazla bulunmuştur.
4. Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik Envanteri puanları çalıştıkları kurum pozisyonları değişkenine göre özel eğitim öğretmenleri ve yöneticiler arasında yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri alternatifler alt ölçeği puanlarının çalıştığı kurumdaki pozisyonuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenleri ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U = 2741{,}5$, $p>0{,}05$).
5. Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Envanteri puanları hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Buna göre hizmet yılı 1-5 yıl olanlar ile 11-15 yıl arasında olanlar arasında hizmet yılı 11-15 yıl olanlar lehine; hizmet yılı 11-15 yıl

olanlar ile 21 yıl ve üstü olanlar arasında hizmet yılı 11-15 yıl arasında olanlar lehine; hizmet yılı 16-20 yıl olanlar ile 21 yıl ve üstü olanlar arasında hizmet yılı 16-20 yıl arasında olanlar lehine anlamlı bir fark vardır.

6. Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik envanteri puanlarının eğitim alma değişkenine göre ve sivil toplum kuruşu üyeliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve bunun sonucuna göre eğitim alanlar ile almayanlar arasında eğitim alanlarınlehine, sivil toplum kuruluşu üyeliklerine göre de üyeliği olanların lehine anlamlı bir fark olduğu sonucu bulunmuştur.
7. Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri toplam puanının bölüm seçme nedenlerine göre ve bölümün avantajlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.
8. Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerinyaratıcılık Ölçeği puanları cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mezun olunan bölüm, çalıştıkları kurum türü, kurumdaki pozisyonu, hizmet süresi, eğitim alma, bölüm seçme nedenleri, bölümün avantajları değişkenlerine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
9. Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık Ölçeği puanlarına göre sivil toplum kuruluşlarına üye olanlar ile olmayanlar arasında sivil toplum kuruluşlarına üye olanların lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
10. Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin Empati düzeyleri ile yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalıştığı kurum türü, kurumdaki pozisyonu, hizmet süresi, eğitim alma, sivil toplum kuruluşlarına üye olma ve bölümün avantajları değişkenlerinegöre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
11. Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin Empati ölçeği puanlarına cinsiyet değişkenine göre bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerin ortalamalarına göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca mezun olunan bölüm değişkenine göre de özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında özel eğitim öğretmenleri lehine, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri arasında ise okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı bir farka

ulaşılmıştır. Özel eğitim öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

12. Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati ölçeği puanlarına bölüm seçme nedenleri değişkenlerinegöre bakıldığında, bölümü seçme nedenleri çocukları sevmek olarak gösterenler ile iş bulma ve atanma kolaylığı olarak gösterenler arasında çocukları sevmek olarak gösterenlerin lehine, bölümü seçme nedeni çocukları sevmek olarak gösterenler ile rahat çalışma ortamı olarak gösterenler arasında çocukları sevmek olarak gösterenlerin lehine, bölümü seçme nedeni olarak yardım etmeyi sevmek olarak gösterenler ile rahat çalışma ortamı olarak gösterenler arasında da yardım etmeyi sevmek olarak gösterenlerin lehine bir sonuç bulunmuştur.

6.1. Tartışma

Bu araştırma; 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan MEB'e bağlı okullarda ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan ve özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bilişsel esneklik, yaratıcılık ve empati düzeylerinin bazı değişkenler ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 220'si MEB'de, 253'ü özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan toplam 473 öğretmen katılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıda tartışılmış ve yorumlanmıştır. Literatür incelendiğinde yurt içinde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik, empati ve yaratıcılık düzeyleri ile ilgili az sayıda araştırma yapıldığının gözlenmesi nedeniyle araştırma sonuçları tartışılırken bu sınırlılık dikkate alınmıştır.

6.1.1. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Puanları İle Yaratıcılık ve Empati Puanları Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın temel amacı olan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, bilişsel esneklik toplam puanı ile empati puanları arasında pozitif düzeyde

anlamlı, empati puanları ile yaratıcılık puanları arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça empatik düzeylerinin de arttığı, empatik düzeyleri arttıkça yaratıcılık düzeylerinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin sahip oldukları empati becerileri sayesinde kendilerini öğrencilerinin yerine koyarak onların dünyalarına girdikleri ve onları anladıkları (Yalçın, 2011, s.7) ifade edilmektedir. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerinde engelli öğrencilerini anlayabilmeleri, ihtiyaçlarını fark edebilmeleri ve onlarla iyi bir iletişim kurabilmeleri için empati becerileri oldukça önemlidir. Empati, bir kişinin karşısındaki kişinin yerine kendisini koyması ve olaylara onun gözünden bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanmıştır (Rogers, 1983, s.107). Bu tanıma bakıldığında empati kurabilmek için bilişsel olarak esnek olmanın, yeni durum ve olaylara uyum sağlayabilmenin gerekli olduğu söylenebilir. Dökmen'nin (2000) empatinin öğeleri arasında saydığı; bir kişinin kendi fenomolojik alanından çıkarak bir başka kişinin fenomolojik alanına girebilme becerisi; farklı durum ve olaylara karşı esnek olmanın ve bu yeni duruma uyum sağlayabilmenin önemini ortayaçıkarmaktadır.

Martin ve Rubin'e (1995, s.623) göre bilişsel esneklik diğer insanların neler hissettiklerini anlamayı kolaylaştırmaktadır, bu nedenle bilişsel olarak esnek olan kişiler diğerlerinin duygu düşüncelerinin farkındadır ve uyumlu bireylerdir. Bu durumda bilişsel olarak esnek olan kişilerin karşılarındaki insanların yerine kendini koyup onların duygu ve düşüncelerini anladıkları, onlarla esnek olmayan kişilere oranla daha kolay empati kurabildikleri söylenebilir.

Tüm bunlar dışında literatür incelendiğinde yapılan bazı araştırmalarda bilişsel esnekliğin empati için bir ön koşul olabileceği ve bilişsel esneklik ile empatinin ortak bir takım nöral ve bilişsel süreçlere sahip oldukları bulunmuştur (Grattan ve Eslinger, 1989; Grattan, Bloomer, Richard, Archambault ve Eslinger, 1994; Decety, 2005; Decety, 2007'den akt. Yıldız, Karaman). Esneklik iki kişinin karşılıklı olarak birbirlerinin davranışlarına uyum sağlayabilmelerini, birbirlerini daha iyi algılayarak adapte olabilmelerini sağlamaktadır (Davis ve Cho, 2005, s.6). Bilişsel olarak esnek olan kişiler yeni karşılaştıkları durum ve kişilere kolay uyum sağlayabilmektedirler.

Bunu yaparken karşılarındaki kişinin yerine kendilerini koyarak onun gibi düşünmeyi ve onun gibi hissetmeyi denerler. Bilişsel olarak esnek kişilerin karşısındaki kişinin kişisel özelliklerine karşı toleranslı ve uyum yeteneği yüksek kişiler oldukları göz önünde tutulduğunda, bilişsel esnekliği yüksek kişilerin daha kolay empati kurdukları söylenebilir. Gardner (1993) ve Goleman (1996) da diğer bireylerin duygularını anlamanın problem çözme becerisini ve uyumu kolaylaştırdığını ileri sürmektedir. Bu nedenle esnek bir bilişe sahip olmak diğerlerinin bakış açılarını anlamayı kolaylaştırabilir.

Bilişsel esneklik, bir kişinin iletişim alternatiflerinin farkındalığı ve adapte olabilme yeteneği (Martin ve Anderson, 1998, s.623) olarak ele alındığında bilişsel esnekliği yüksek olan kişilerin karşısındaki kişilere daha kolay adapte olabildikleri ve onlarla daha kolay empati kurabildikleri söylenebilir. Bir başka tanımda Martin ve Rubin (1995, s.623) bilişsel esnekliğin insanların yeni bir durumla karşılaştığında farklı seçeneklerin farkında olmasını sağladığını vurgulamaktadır. Bu durumun bilişsel olarak esnek bireylerin diğerlerinin duygularını anlamasını kolaylaştıracağını yani bilişsel esneklik ile empatinin ilişkili olduğunu düşündürmektedir. O halde bilişsel olarak daha esnek olan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin ve onların ailelerinin ilgi ve ihtiyaçlarını fark eden, onlara karşı empatik davranan kişiler olduklarını söylemek mümkündür.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmamasıdır. Bu sonuç; bilişsel esnekliğin yaratıcılığın önemli bir öğesi olması (Huffman ve Piggrem, 2003) sebebiyle düşündürücü bulunmuştur. Çuhadaroğlu (2013)'nun çalışmasında ortaya çıkan bilişsel esneklik üzerinde sözel yaratıcılık değişkeninin istatistiksel düzeyde anlamlılığa sahip olmaması sonucu, araştırmamız bulgularıyla örtüşmektedir. Bu durum Çuhadaroğlu (2013, s.96) tarafından bilişsel esnekliğin diğer yürütücü işlevlerden ve diğer bilişsel becerilerden çok farklı bir bilişsel değişken olduğu ve bu değişkenin sosyal ve kişisel faktörlerden etkilenebileceği şeklinde yorumlamıştır. Bir başka yorumda bilişsel olarak esnek olan kişilerin rutinin bozulması durumunda daha çok geçmiş tecrübeleri ve yaşanmışlıklarını (Çuhadaroğlu, 2013, s.87) göz önünde tutmasının, yaratıcılığın sıra dışı veya alışılmadık biçimde,

bilinen çerçevenin dışında düşünmesinin (Baker, 2002) önüne geçebildiği şeklinde yapılabilir.

Araştırma bulgularından tartışmaya değer bir diğer sonuç ise araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerinempati puanları ile yaratıcılık puanları arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki olmasıdır. Alan yazına bakıldığında Carlozzi, Bulls, Eells & Hurlburt (1995, s.371)'ın psikolojik danışmanlık bölümü öğrencileri ile yaptıkları çalışmada empatinin yaratıcılık ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Yaratıcı bireylerin çevresel uyaranlara daha az yaratıcı bireylerden daha duyarlı oldukları muhtemel olduğundan (Barron, 1969), çevrelerindeki insanların duygularını daha iyi fark edebilecekleri ve bunları daha iyi tanımlayabilecekleri söylenebilir. Torrance (1962, s.7), yaratıcılığı; sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; denenceler geliştirme ve sonucu başkalarına iletme olarak tanımlamıştır. Andreasen (2015) ise yaratıcılığı özgünlük, yeni ilişkiler, bakış açıları ve farkındalıklar şeklinde tanımlamıştır. Yaratıcılık, tanımlarından da anlaşılacağı gibi kişinin deneyimleri, eğitimi ve kişiliği gibi pek çok etmenden etkilenir (Topuz, 2015, s.5). Davis ve Rimm (1989) yaratıcı kişilik özellikleri arasında sorunlara karşı duyarlı olma ve transfer gibi becerilere yer verirken; Torrance (1962, s.9), Çetin ve Koyuncuoğlu (2013) ise diğer insanların varlığının farkında olması, kendisini başka birinin yerine koyabilmesi ve empati gibi becerilere de yaratıcı düşünmenin özellikleri arasında yer vermişlerdir. Yaratıcılık, diğerlerinden farklı düşünebilmeyi, değişik çözümler üretebilmeyi ve kişinin kendi bakış açısından çıkarak farklı bakış açılarından da bakabilmesini gerektirmektedir (Yıldız ve Karaman, 2017, s.36). Kısacası, yaratıcı düşünce zihinsel bir süreçtir ve yaratıcı düşünmede kişinin bakış açısını değiştirilmesi de söz konusudur (Argun, 2012; Kontaş, 2015).Bu nedenle bireylerin duygusal olarak duyarlılıkları ve empati yetenekleri yaratıcılıkla ilişkili olabilir. Tüm bunlara bakıldığında araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empatik düzeyleri ile yaratıcılık seviyeleri arasındaki negatif ilişki düşündürücü bulunmuştur. Bu durumun özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin, bu bireylerin özel durumlarına karşı empatik davranabildiklerini, fakat öğretmen adaylarının yetiştirildiği eğitim programlarının yaratıcılık becerisini geliştirecek yönde olmamasının ve ya uygulanmamasının (Duman, Göçen, Yakar, 2014 s. 72), okullarımızda uygulanan eğitim programlarının tek tip ve aynı şekilde düşünen

bireyler yetiştirmeye yönelik olmasının (Gülel, 2006, s.21) etkili olduğu düşünülmektedir. Rıza'nın (1999) Coon'dan (1983) aktardığına göre; kalıplaşmış konulardan oluşan ve belli süre içinde tamamlanması gereken eğitim programları yaratıcılığa engel olabilmektedir. Eğitim programlarının yaratıcılıktan uzak olması (Karakuş, 2013, s.726) ve ezberci eğitim sistemi anlayışı (Özer ve Kalaycı, 2012, s.1) yaratıcılığın negatif düzeyde etkilenmesini açıklar niteliktedir.

Suojanen ve Brooke (1971) ise; yaratıcı kişilerin değer sisteminin odağında kendilerini tatmin eden davranışların oluşturduğu kararların olduğunu, bu kişilerin hareketlerindeki odak noktasının kendi yaşamları için olduğunu ifade etmiştir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda yaratıcı kişilerin bazı durumlarda kendileri için yaşadıkları bu nedenle de empati kurmakta zorlandıkları söylenebilir.

6.1.2. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Puanları İle Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Araştırma bulgularına göre özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alan yazına bakıldığında da bilişsel esnekliğin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmış çalışmalar olduğu görülmektedir (Çuhadaroğlu, 2011; Martin ve Rubin, 1995; Çelikkaleli, 2014; Üzümcü ve Müezzin, 2018) Bu araştırmalardaki bulgular çalışmamızdaki bilişsel esneklik düzeyi ile cinsiyet değişkeninin arasında anlamlı bir fark bulunmadığı bulgusunu destekler niteliktedir. Bunun sebebinin içinde bulunduğumuz dönemde kadın ve erkeklerin bilişsel esnekliklerini geliştiren deneyimlere benzer şekillerde maruz kalmalarının (Canas ve ark., 2003, s.482) ve bunun sonucunda benzer bilişsel yapılar oluşturmalarının olduğu söylenebilir. Cinsiyeti ne olursa olsun her insan zaman zaman zor durumlarla karşılaşmakta ve durumlara uyum sağlayacak benzer bilişsel beceriler geliştirmek zorunda kalmaktadır. Dennis ve Vander (2010, s.242) bilişsel esnekliği, bireylerin değişen çevresel koşullara göre sahip oldukları bilişleri değiştirebilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu tanıma bakılarak bugün tüm insanların kadın ve erkek diye bakılmaksızın değişen çevre koşullarına maruz kaldıkları ve bu durumlara uygun bilişler geliştirdikleri söylenebilir ve bu tüm insanları etkileyen gelişme bilişsel esnekliğin cinsiyet değişkeninden neden etkilenmediğini açıklar niteliktedir.

Diğer taraftan araştırmanın bir diğer sonucuna göre özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir faklılık görülmektedir. Buna göre özel gereksinimli öğretmenlerden 30-39 yaşında olanların bilişsel esneklikleri, yaşı 20-29 olanlara göre daha fazladır. Literatür incelendiğinde bilişsel esnekliğin yaşa bağlı olarak değiştiğini saptayan çalışmaların olduğu gözlenmiştir (Nelson, 1995; Welsh, 2002). Bu araştırmalardan Baker ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada, bizim çalışmamıza benzer şekilde yaşa bağlı olarak bilişsel esnekliğin geliştiği görülmüştür (Baker, Segalowitz, Ferlisi, 2001). Bir başka çalışmada Martin ve Anderson (1996, s.63) 21 yaş ve altındakilerin, 55 yaş ve üstündekilere göre daha az esnek olduklarını bulmuşlardır. Üzümcü ve Müezzin (2018, s.13) çalışmalarında yaş değişkenine göre öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyinin 51 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin bilişsel esnekliğin, 22-30, 31-40 ve 41-50 yaş aralıklarındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş aralığının geniş tutulmasının bir sonucu olarak düşünülse de, yıllar geçtikçe insanların değişik olay ve sorunlarla karşılaşmalarının ve bu durumları kontrol edebilme yeteneği geliştirmesinin de etkili olduğu söylenebilir. Kişiler yaşamları boyunca farklı yaşantılar deneyimler ve tecrübeler elde ederler, bunları yeni ve farklı durumlara transfer edebilirler. Özel gereksinimli bireylerle çalışan, genç öğretmenlere kıyasla yaşı fazla olan öğretmenlerin bilişsel olarak daha esnek olmalarında; meslekte daha uzun süre kalmalarının, farklı özellikte daha çok çocuk görmelerinin, daha farklı ve zorlu durumlarla karşılaşmalarının ve bu durumlara çözüm üremelerinin etkili olduğu söylenebilir. Çuhadaroğlu (2011 s.86)'un bilişsel esnekliği, bir problemin çözümünde bilginin yetersiz kaldığı durumlarda geçmiş deneyimlerden faydalanma ve benzer durumları düşünerek deneme yanılma yolunun kullanıldığı akılcı zekâ biçimi olarak tanımlaması da neden daha büyük yaş gruplarının bilişsel olarak esnek olduğunu gösterir niteliktedir. Roloff ve Berger (1982) insanların davranışlarını var olan duruma uyarlamaya karar vermeden önce, sahip oldukları seçeneklerin farkına vardıkları sosyal biliş süreçlerinden geçtiklerini ve bu seçenekler ile çeşitli senaryolar oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Daha çok senaryoya sahip bireyler, daha karmaşık bilgi-işlem süreçlerine sahip ve daha esneklerdir (Akt., Martin ve Anderson, 1998, s.2).Bu durumda bilişsel esnekliğin yaşa bağlı olarak edinilen tecrübeler ile geliştiği söylenebilir. Çuhadaroğlu (2013, s.86)

Bilişsel esnekliği, bir öğrenme süreci olarak tanımlamıştır. Bireyler doğumdan itibaren büyür gelişir ve gittikçe genişleyen bir çevreyle gittikçe artan uyaranlarla başa çıkabilmeyi öğrenir ve gerekli ayarlamaları yapabilir hale gelirler. Bunu yapabilmek ise bilişsel esnekliği gerekli kılmaktadır (Crone, Ridderinkhof, Worm, Somsen ve Molen, 2004). Bu tanımlamalara bakıldığında esnek düşünmenin kişinin eğitim durumuna bağlı artması gerektiği izlemi oluşturmaktadır; fakat araştırma bulguları tersi bir sonuç yansıtmaktadır.

Araştırma bulgularına göre özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile eğitim durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Aynı değişken ya da benzer bir konu açısından farklı sonuçların elde edilmiş olması sosyal bilimlerin doğasının bir sonucudur. Ancak yinede, bilişsel esnekliğin eğitim durumuna göre bir faklılık göstermemesi ülkemizdeki eğitim programlarının benzerliği ve bu programların daha çok teori temelli yürütülmesi ile açıklanabilir. Alan yazına bakıldığında eğitim düzeyi değişkeninin bilişsel esneklik düzeyini anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucuna ulaşan çalışmalarında olduğu görülmektedir. Bilgiç ve Bilgin (2016, s.50) yaptıkları çalışmada öğrenim kademesi ve bilişsel esneklik düzeyleri etkileşiminin anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine bir diğer araştırmada da bilişsel esnekliğin öğrenim kademesine göre değişmediği sonucu bulunmuştur (Öz, 2012, s.88). Bu sonuçlar ise araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir başka sonucu ise özel gereksinimli bireyle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir faklılık bulunmadığıdır. Bilişsel esneklik Burgess (2011) tarafından yaşam şartlarının gerektirdiği biçimde düşünceleri ve hareketleri yönetilme becerisi olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda da anlaşılacağı gibi evli ya da bekâr tüm insanlar benzer yaşam koşullarına maruz kalıp benzer şekilde düşüncelerini ve eylemlerini yönetmek durumunda kalırlar. Bu durum insanların bilişsel esneklik düzeyleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir fark oluşmamasını açıklamaktadır.

Araştırmadaki bir diğer çarpıcı sonuç ise özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin hizmet süreleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkidir. İstatistiksel sonuçlara göre hizmet yılı 1-5 yıl olanlar ile 11-15 yıl arasında olanlar arasında hizmet

yılı 11-15 yıl olanlar lehine; hizmet yılı 11-15 yıl olanlar ile 26 yıl ve üstü olanlar arasında hizmet yılı 11-15 yıl arasında olanlar lehine; hizmet yılı 16-20 yıl olanlar ile 26 yıl ve üstü olanlar arasında hizmet yılı 16-20 yıl arasında olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Alan yazındaki araştırmalarında gösterdiği gibi bilişsel esnekliği olumsuz etkileyen en önemli faktörlerden biri otomatikleşmedir. Otomatikleşme en çok bireyin mesleki deneyimi ve uzmanlaşma derecesi arttığında ortaya çıkmaktadır (Çuhadaroğlu, 2011, s.88). Bu durum ve araştırma sonuçları göz önünde tutulduğunda özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki tecrübeleri ve bu alanda uzmanlaşmalarının onları otomatikleştirdiğini ve bunun da bilişsel esnekliklerini olumsuz yönde etkilediğini söylenebilir.

Araştırma bulgularından, araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin eğitim alma değişkeni ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, kişilerin drama, empati, yaratıcılık ve iletişim gibi konularda eğitim almalarının onların bilişsel esnekliklerini olumlu etkilediği görülmektedir. Bilişsel esnekliğin; sahip olunan benzer bilgiler ve alışkanlıklar ile yeni edinilen bilgilerin yaratıcı bir şekilde kombine edilmesi ve yeni temsillerinin oluşturulması olarak tanımlanması (Martin ve Anderson, 1998, s.2), eğitim alarak yeni becerilere sahip olmanın bilişsel esnekliği neden olumlu yönde etkilediğini açıklar niteliktedir. Yine bir diğer tanımda Cañas ve diğ. (2003, s.4) bilişsel esnekliği, bireyin çevresinde yeni ve beklenmedik bir biçimde gerçekleşen durumlarla yüz yüze kaldığında bilişsel işlem stratejilerini duruma uygun hale getirme yeteneği olarak açıklanmışlardır. Bu tanım üç kavrama dikkat çekmektedir. İlk olarak bilişsel esneklik deneyimlerle elde edilebilen bir öğrenme süreci içeren yetenektir. İkinci olarak, bilişsel esneklik, bilişsel işlem stratejilerinin adaptasyonunu içermektedir. Son olarak, yeni ve beklenmedik çevresel değişimlere uyum, deneyimler yoluyla kazanılmaktadır. Dolayısıyla, bilişsel esnekliğin öğrenilebilen bir özellik olduğu söylenebilir. Bu durumda farklı alanlarda edinilen bilgilerin yeni alanlara transfer edilmesinin kişilerin esnekliklerini arttırdığı ve esnekliğin eğitim yoluyla öğrenilebildiği düşünülmektedir.

Yine araştırma bulgularında dikkati çeken bir diğer sonuçta öğretmenlerin sivil toplum kuruluşlarına üye olmaları değişkeni ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olmasıdır. Bu olumlu ilişkinin sivil toplum kuruluşlarında gönüllü olarak çalışan insanların, farklılıklara saygı duyan, kendi beceri ve yeterliliklerine göre üzerlerine

düşen görevi yerine getiren kişiler olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü sivil örgütlenmenin temelinde dostluk, birlik olmak, bir şeyler başarma duygusu, insanların gönüllü olarak sistematik olarak bir araya gelip bir şeyler yapma çalışmaları yatmaktadır (Talas, 2011, s.389). Sivil toplum gönüllüleri ise, Kurt ve Taş (2015, s.205) tarafından "maddi bir beklentisi olmaksızın uzmanlık bilgisini, emeğini, zaman ve enerjisini sunan kimseler" olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma bakılarak sivil toplum kuruluşlarına üye olan ve bu kuruluşlar için gönüllü olarak çalışan öğretmenler, toplumu daha yakından tanıyan ve toplumsal sorunlara çözüm üreten kişilerdir, denilebilir. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin, sivil toplum kuruluşlarında mesleki bilgi, becerilerini ve deneyimlerini toplum sorunlarının çözümünde kullanırken bilişsel esnekliklerini de geliştirdikleri düşünülmektedir.

Günümüzde ülkelerin eğitimden ve öğretmenlerden beklentileri giderek artmaktadır. Artık öğretmenlerin üst düzey yeterlilikler sergileyerek öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunan profesyoneller olmaları yeterli gelmemektedir. Bunun yanı sıra bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen ve becerilerini geliştirebilen kişiler olmaları konusunda da etkili olmaları beklenmektedir (Karasu, Aykut, Yılmaz, 2014, s.42). Bu durumun özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenler için daha fazla geçerli olduğu söylenebilir. Çünkü özel gereksinimli bireylerin eğitimleri normal gelişim gösteren akranlarına göre daha zorlayıcı ve sabır gerektirici olabilmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli bireylerle çalışmayı tercih etmiş kişilerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilecekleri bazı becerilere ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir. Bu beceriler empati kurabilmek, yaratıcı düşünmek, esnek düşünme yeteneğine sahip olmak, yardım etmeyi ve çocukları sevmek olarak sıralanabilir. Ancak araştırmamızda özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bu bölümü seçme nedenleri ve bölümün avantajı olarak belirttikleri sebeplere bakıldığında bunların bilişsel esneklik düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemediği görülmektedir. Bu durumun özel eğitim bölümünün seçilmesinde atanma ve çalışma kolaylığı gibi başka faktörlerinde etkili olduğu ile ilgili olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

6.1.3. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcılık Puanları ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuca bakıldığında; alan yazında, yaratıcılığın cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koyan araştırmalar (Raina,1980; Yontar, 1999; Sonmaz, 2002; Yenilmez ve Yolcu, 2007; Zeytun, 2010) göze çarpmaktadır. Yine bir başka çalışmada (Duman, Göçer, Yakar, 2014, s.71) öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucu öğretmenlerle, öğretmen adaylarıyla ve ergenlerle yapılan çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Yaratıcılığın duyuşsal, düşünsel, bilişsel birçok süreci içine alan bir kavram olduğu göz önüne alındığında, kişinin bireysel özelliklerinin yaratıcılık üzerinde daha etkili olduğu düşünülebilir (Zeytun, 2010, s.75).

Erikson'un gelişim kuramına bakıldığında 20-45 yaş arası bireyin üretken olduğu dönemdir. Yani bu dönemin insanların en yaratıcı oldukları dönem olduğu söylenebilir. Bu dönemden sonra geçmiş yaşantıların düşünülmesi, emeklilik düşüncesinin ön plana çıkması ve sağlık sorunları sebebiyle üretkenlik dolayısıyla yaratıcılık engellenmeye başlamaktadır. Çetingöz (2002) yaptığı araştırmada 17-20 yaş arasındaki öğrencilerin 21-24 ile 25 ve üstü yaş gruplarına göre daha yaratıcı oldukları bulunmuştur. Zeytun (2010, s.76) okul öncesi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada 2. Sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarının 3. Ve 4. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yapılan araştırmalara bakıldığında yaş ile yaratıcılığın ters orantılı olduğu görülmektedir. Fakat bizim araştırmamız da özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum araştırmamıza geniş bir yaş yelpazesinin dâhil edilmesinden kaynaklandığı düşünülse de yine de iş hayatına atılmış öğretmenlerin rutin bir eğitim ve öğretim hayatına alışmış ve müfredatı uygulamak zorunda olmalarından, işlerinde otomatikleşmeye başlamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Çalışmasında araştırma sonucumuza benzer bir sonuç bulan Polat (2017, s.20) ise bu durumu yaşın ilerlemesine bağlı olarak anne baba baskısı, toplum ve toplumun sunmuş olduğu yasalar bireyin özgürce hareket etmesi üzerinde ve yaratıcılığı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir, olarak yorumlamıştır.

Diğer bir bulguya göre özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile medeni durum değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yaratıcı bireyler, meraklı, açık fikirli ve kararlı olma özellikleri gösteren ve bu özellikleri sayesinde başarıyı yakalayan, toplumsal yeniliklere ve ilerlemelere katkı sağlayan kişilerdir (Duman, Göçen, Yakar, 2014, s.60). Bu tanımdan yola çıkılarak kişilerin medeni durumlarının onların yaratıcılık özelliklerini etkilemeyeceği, yaratıcılığın daha çok kişisel özelliklerden etkileneceği söylenebilir.

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile eğitim durumları değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonucun geleneksel eğitim sistemimiz ile ilgili olduğu düşülmektedir. Rogers bu durumu eğitim sistemi üzerinde yaptığı bir eleştiride "Eğitimin, tutucu, kalıplaşmış, bağımsız düşünen yaratıcı ve özgün olmaktan çok, eğitimi tamamlamış bireyler yetiştirilmektedir" biçiminde ifade etmektedir. Okullarımızda uygulanan eğitim programlarının tek tip ve aynı şekilde düşünen bireyler yetiştirmeye yönelik olması, bireylerin yaratıcılıklarını engellemektedir (Gülel, 2006, s.21). Son zamanlarda eğitim programlarında yapılan bazı değişiklikler ile bu tarz engellerin önüne geçilmeye çalışılmaktadır; fakat araştırmaya katılan öğretmenlerin geleneksel eğitim programları ile yetiştirildikleri göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bulgu anlamlı hale gelmektedir.

Yenilmez ve Yolcu (2007, s.103)'nun yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcı düşünmelerinin gelişimine katkılarında meslekteki kıdemleri ve mezun oldukları bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu bizim araştırmamız bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmamız sonuçlarına göre özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile mezun oldukları bölüm ve hizmet yılları değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Buradaki en ön önemli sorun öğretmenlerin yetiştirilmesi aşamasında yaratıcılıkla ilgili yeterli donanımı edinemeyişleri ile bu konunun öneminin ve farkındalığının oluşturulamayışıdır (Aslan ve Cansever, 2009). Bu durumun ülkemizde öğretmen adaylarının ve mezun öğretmenlerin yaratıcılık konusunda bir eğitim almadıklarından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin sınıf seviyesine göre değişiklik göstermediğinin bulunduğu bir diğer çalışmada, Duman, Göçen ve Yakar (2014, s.71) öğretmen adaylarının yetiştirildiği

eğitim programlarının yaratıcılık becerisini geliştirecek yönde olmadığını ya da uygulanamadığı ifade etmişlerdir.

Eğitim bireyin değişiminde ve gelişiminde etkili en önemli faktörlerden biridir. Bireyin yaratıcılığını ortaya çıkması ve geliştirilmesinde de eğitim son derece önem arz etmektedir (Çellek, 2005). Yaratıcılığın öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir özellik olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle araştırmaya ve keşfetmeye yönelik alınan eğitimlerin yaratıcılığı etkilediği söylenebilir. Shafer (1970) yaptığı çalışmada yaratıcılık kursuna katılan ve katılmayan öğretmenlerin performanslarını incelemiş ve eğitim alan öğretmenlerin daha yaratıcı, daha özgün davranışlar gösterdiklerini bulmuştur. Maloney (1992 akt. Duman, Göçen ve Yakar, 2014, s. 60) de araştırmasında Shafer' e benzer şekilde yaratıcılık kursu alan öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirici çalışmalar yaptıklarını bulmuştur. Fakat araştırma bulgularımıza göre özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum araştırmamızdaki eğitim alma değişkeninin farklı eğitimleri kapsaması ve dolayısıyla farklı alanlardan alınan eğitimlerin yaratıcılık becerisi üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Duman, Göçen ve Yakar (2014, s.65) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin sınıf seviyesine göre değişiklik göstermemesi bulgusu çalışmamamız bulgularıyla örtüşmekle birlikte; öğretmen adaylarının yetiştirildikleri eğitim programlarının onların yaratıcılık becerilerini geliştirecek yönde olmadığını göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasındaki bir diğer etkenin araştırmaya katılan öğretmenlerin %13, 75'inin yaratıcılık üstüne eğitim almasının olduğu söylenebilir. Oysa Rogers (1979) yaratıcılığın kendini gerçekleştirme, pozitif benlik algısı ya da kişisel gelişimi sağladığı görüşündedir. Bu durumda araştırmaya katılan kişilerin kişisel gelişimlerini sağlayacak eğitimlere karşı motivasyonlarının düşük olmasının bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülebilir.

Bir başka bulguya göre araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaratıcılık ölçeği puanlarına göre sivil toplum kuruluşlarına üye olanlar ile olmayanlar arasında sivil toplum kuruluşlarına üye olanların lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum sivil toplum kuruluşlarına üye olan kişilerin

toplumsal sorunlara karşı duyarlı bireyler olmaları ve bu sorunlara çözüm yolları üretmeye çalışmalarında yaratıcılıklarını kullandıkları ile açıklanabilir. Keyman (2004, s.3) sivil toplumu insanların tek tek yapamadıkları şeyleri beraberce, dayanışma ve gönüllü olarak yapmaları olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre sivil toplum kuruluşlarını üye olan kişilerin beraberce bir şeyler üretmeleri, toplumsal sorunlara yeni çözüm yollarını birlikte bulmaları olası görünmektedir. Bu durumda da öğretmenlerin sivil toplum kuruluşlarında aktif çalışmalarının ve toplumsal sorunlara eğilmelerinin yaratıcılıklarını geliştirdiği söylenebilir.

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin birbirinden farklı özellikler gösteren öğrencilere uygun eğitim ortamı ve programı yaratabilmelerinde yaratıcılık becerilerinin önemi büyüktür. Bu nedenle özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin özellikleri arasında yaratıcı olmaları da sayılabilir. Fakat araştırma sonuçlarına bakıldığında bu öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile özel eğitim bölümünü seçme nedenleri ve bölümün avantajları değişkenleri arasında anlamlı bir faklılık bulunamamıştır.

6.1.4. Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Empati Puanları ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Araştırma bulguları özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ve buna göre kadın öğretmenlerin empatik eğilimleri erkek öğretmenlere göre daha fazladır. Alan yazına bakıldığında gözlenen bu sonuç, Aydın ve Karkaç (2015, s.57) 'ın çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bununla birlikte öğretmenlerin empati düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu sonucu benzer çalışma sonuçları ile de örtüşmektedir (Çelik, 2008; Söylemez, 2013; Akbulut ve Sağlam, 2010). Bu araştırmada da diğerlerinde olduğu gibi öğretmenlerin empati düzeylerinin cinsiyetlerine göre kadınlar lehinde anlamlı olması, kadınların erkeklere oranla daha duygusal ve hassas bir yapıya sahip olmalarından, başkalarını kolay anlamalarından ve ifade güçlerinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu durumda kadınların kendilerini başkalarının yerine koymada ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamada erkeklere göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Ekinci ve Aybek (2010, s.825) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada da empatik eğilimin kızlar

lehine farklı olduğuna ulaşmışlardır ve bu durumu kız öğrencilerin erkeklere oranla daha duygusal, daha hassas bir yapıya sahip olarak yetiştirilmelerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlamışlardır.

Araştırma sonuçları özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Söylemez (2013, s.60)'in çalışmasında da araştırmamız sonuçlarına benzer olarak öğretmenlerin yaş değişkeni ile empati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Davis (1990)' a göre empati bir var oluş şeklidir. Buna göre empatinin daha sonra kazanılan bir beceri olmadığı, bir kişilik özelliği olduğu ve bu nedenle de yaş faktöründen etkilenmediği söylenebilir.

Araştırma sonuçları özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Alan yazına bakıldığında araştırma bulgularımız ile örtüşmekte olan çalışmalar olduğu görülmektedir (Çelik, 2008; Söylemez, 2013 ve Akbulut ve Sağlam 2010). Bunun dışında alan yazında öğretmen, sağlık çalışanı gibi farklı meslek grupları ile yapılan çalışmalarda da empati becerileri ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı görülmektedir (Bayram, Şimşek, Dilbaz, 1995; Taşdemir, 1999; Sevimligül, 2002; Erçoban, 2003). Bu sonuçlar araştırmamızın özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeyleri ile medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgusu ile örtüşmektedir. Çelik (2008, s.131) bu durumu evli ve bekâr öğretmenlerin aynı ortamda çalışmaları, benzer yaşantılara sahip olmaları, her iki grubunda eğitimden ve yayınlardan aynı düzeyde yararlanmaları nedeniyle empatik eğilim düzeylerinde de benzerlik olduğu şeklinde yorumlamıştır.

Araştırma sonuçları özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeyleri ile eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Literatüre bakıldığında benzer sonuçlar bulmuş çalışmalar olduğu görülmektedir (Çelik, 2008; Söylemez, 2013; Akbulut ve Sağlam, 2010). Bu sonuçlar araştırma bulgularımız ile paralellik göstermektedir. Davis (1990)' in aktırdığına göre Alman filozof Edith Stein (1970), empati becerisinin ve empatik davranışların öğretilemeyeceğini yalnızca geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Davis (1990)' a göre de Empati bir var oluş şeklidir. Bunlara dayanarak empatinin doğuştan getirilen bir beceri olduğu söylenebilir. Buna

göre empati öğretilemez. Bu durum bize empatinin eğitim durumu değişkeninden neden etkilenmediğini gösterir niteliktedir.

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeyleri ile çalıştığı kurum türü, kurumdaki pozisyonu ve hizmet yılı değişkenleri arasındaki ilişki arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alçay (2009, s.114)'ın yaptığı çalışmada da çalışılan kurum türü, kurumdaki pozisyonu ve çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırma sonuçlarındaki bu durum kişinin olaylara başkasının gözüyle bakabilmesinin özel ya da devlette çalışmasından, kurum yöneticisi ya da öğretmen olmasından, çalışma yılından etkilenmediğini göstermektedir. Bununla birlikte kişilerin çalışma ortamlarının, çalıştıkları sürenin empati kurabilme yetenekleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Bir diğer araştırma bulgusu bize özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empati düzeyleri ile mezun oldukları bölüm arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında özel eğitim öğretmenleri lehine, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri arasında ise okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmuş, özel eğitim öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Katz (1963, s.23) empati kurmanın bir kişinin zihinsel gücünü geliştirmekte olduğunu ve empati kuran kişinin diğer insanlara önyargı ile bakmadığını ifade etmiştir. Bu bize empatinin önyargılı olmayı engellediği ve sosyal duyarlılığı geliştirdiğini düşündürmektedir. Buna göre daha küçük yaş grubu ile çalışmak için eğitim alan okul öncesi öğretmenleri ile özel gereksinimli çocuklar ile çalışmak için eğitim alan özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerine karşı duyarlı ve merhametli olmaları, onları anlamaya çalışmaları sebebi ile empati becerilerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu durumda okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenliklere göre daha duygusal oldukları, kişilerin yerine kendilerini koyabildikleri ve onları anlayabildikleri söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin aldıkları eğitimler değişkeninden etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat literatüre bakıldığında empatinin bir varoluş şekli olduğunu; fakat bununla birlikte geliştirilebilir olduğunu savunan çalışmalar olduğu gözlenmiştir

(Stein,1970; akt. Davis, 1990). Genel olarak empati olumlu sosyal davranışlara ve tutum değişimlerine kolaylık sağlamakta ve eğitimle arttırılabilmektedir (Stephan ve Finlay, 1999). Long ve Angera (1999, s.235) yaptıkları çalışmada çiftlere verdikleri empatik eğitimden altı ay kadar sonra eşini daha empatik olarak algıladıkları ve ilişkilerden aldıkları doyumunda arttığını bulmuşlardır. Fakat araştırmamızdaki bu durumun tersi sonucunun eğitim değişkeninin farklı eğitimleri de kapsaması ve dolayısıyla farklı alanlarda alınan eğitimin empati üzerinde etkili olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empatik düzeyleri ile sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bir kişide empatinin olması o kişinin tutum ve davranışlarında yararlı etkisi, olmamasında ise kişi için olumsuz etkisi vardır (Batson, Early, Salvarini, 1997). Empatik kişilerin olumlu sosyal davranışlar gösterdikleri, empatinin yokluğunda ise anti sosyal davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Stephan ve Finlay, 1999). Ayrıca empatinin insanlarda yardımlaşma davranışını arttırdığı da gözlenmiştir (Dökmen, 1988, s.159). Sivil toplum kuruluşlarındaki gönüllü faaliyetler, bireylerin yetenek gelişiminde, ekip çalışmasını ve yardımlaşmayı öğrenmesinde, yeni yaşam deneyimleri kazanmasında, organizasyon yapmayı öğrenmesinde, değişik kurumları tanımasında, değer yargılarının gelişmesinde ve de özgüveninin artmasında önemli fırsatlar sunar (UNV, 2014). Buna göre sivil toplum kuruluşlarına gönüllü olarak üye olan kişilerin, toplumu tanıyan ve toplumsal sorunlarda yardım etmeyi isteyen kişiler oldukları söylenebilir. Bu durum aynı zaman da sivil toplum kuruluşlarında görev alan kişilerin toplumun farklı ve yardıma ihtiyacı olan kesimleri ile empati kurabilen, onları anlayabilen kişiler olduklarını düşündürmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empatik becerileri ile sivil toplum kuruluşuna üye olmaları değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmaması düşündürücü bulunmuştur. Fakat Duru (2015)'nun Eisenberg (1987)'den aktardığına göre çocuk ve ergenlerle yapılan çalışmalarda yardım davranışı ve empatik eğilim arasında yüksek bir ilişkinin olmadığı ve bu iki kavramın nedensel olarak ilişkilendirilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Duru (2015) bu durumu paylaşma ve işbirliği gibi yardım davranışlarında, empati becerilerinden ziyade sosyalleşme süreçlerinin daha yüksek oranda ilişkili olabileceği şeklinde yorumlamıştır. Buna göre elde edilen araştırma

bulgusu; yardım davranışlarının sıkça kullanıldığı sivil toplum kuruluşlarına üyeliğin, empati becerilerini doğrudan etki etmediği ve bu kuruluşların çeşidine ve durumuna göre farklı etkiler yaratabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bölümü seçme nedenleri ile empati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre bölümü seçme nedeni olarak çocukları sevmek olarak gösterenler ile iş bulma ve atanma kolaylığı olarak gösterenler arasında çocukları sevmek olarak gösterenlerin lehine; bölümü seçme nedeni olarak çocukları sevmek olarak gösterenler ile rahat çalışma ortamı olarak gösterenler arasında çocukları sevmek olarak gösterenlerin lehine; bölümü seçme nedeni olarak yardım etmeyi sevmek olarak gösterenler ile rahat çalışma ortamı olarak gösterenler arasında yardım etmeyi sevmek olarak gösterenlerin lehine anlamlı bir fark vardır. Öğrenme sürecinin etkili olabilmesi öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu ilişkiye bağlıdır. Yani öğretmen ve öğrenci arasında bir bağ kurulmalıdır (Akbulut ve Sağlam, 2010, s.1070). Öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerini anlamaya çalıştığını ve onları sevdiğini fark ettiklerinde, öğretmenlerini daha çok sevmeleri ve okul başarılarında bir artış olması beklenmektedir (Kuzgun, 2006). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerine yardım etmesi gerekliliği açık olduğundan, öğrencileri ile kurdukları ilişkide daha sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri için empatik iletişimi bir tutum haline getirmeleri gerekmektedir (Pala, 2008, s.15). Tüm bu sonuçlar çocukları ve yardım etmeyi seven öğretmenlerin neden daha empatik olduklarını gösterir niteliktedir.

Araştırmanın 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde özel ve resmi okullarda görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan öğretmenlerle yapılması ve bulguların "Bilişsel Esneklik Envanteri", "Ne kadar Yaratıcınız? Ölçeği", " Toronto Empati Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan " Kişisel Bilgi Formu" ile toplanan verilerden elde edilmesi bu araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Ayrıca dağıtılan 515 ölçekten 473 tanesinin değerlendirilmeye alınabilmesi de bir diğer sınırlılıktır.

6.2. Öneriler

Bu araştırma ile özellikle özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenleri ve araştırmacıları ilgilendiren önemli sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen bulgular bu alanda yapılacak olan çalışmalara kaynak olabilecek niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen bulgular hakkındaki öneriler iki başlık halinde sıralanmıştır.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Bilişsel esnekliği yüksek olan öğretmenlerin empatik düzeylerinin de yüksek olduğu bulgusundan yola çıkılarak, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ve onların ailelerine karşı empati kurabilmeleri, onlara uygun eğitim programları hazırlayabilmeleri ve zor durumlarla başa çıkabilmeleri için, bilişsel esneklik ve empati konularında eğitim almaları önerilebilir.
2. Özel gereksinimli bireylerle çalışacak öğretmen adaylarının lisans eğitimlerine bu konularla ilgili dersler eklenmesi, bu konularda proje ödevleri yapmaları önerilebilir.
3. Araştırmamızda mezun olunan bölüm değişkenine göre de özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında özel eğitim öğretmenleri lehine, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri arasında ise okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Özel eğitim öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre özel eğitimde çalışacak bireylerin bu bölümlerden mezun olması koşulu dikkate alınması önerilebilir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlere bilişsel esneklik, yaratıcılık ve empati konularında hizmet içi eğitimler açabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile empati ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Fakat bundan sonraki araştırmalarda özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, öfke ve ya stres düzeyleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkide araştırılabilir.
2. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esnekliklerini geliştirecek eğitim programları geliştirilebilir ve bu programların uygulandığı öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinde ki artış ve eğitim programının etkililiği incelenebilir.

3. Literatüre bakıldığında özel eğitim bölümünün seçilme nedenleri veya özel eğitim bölümünün avantajlarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu değişkenlerin incelendiği çalışmalara da yer verilebilir.
4. Bu araştırma sadece özel eğitim alanında çalışan öğretmenler ile yapılmıştır. Normal gelişim gösteren bireylerle çalışan öğretmenler ve özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik, yaratıcılık ve empatik düzeyleri karşılaştırılabilir.
5. Araştırmamızda mezun olunan bölüm ile empatik düzey arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre özel eğitim bölümü mezunları ve diğer bölüm mezunları arasındaki empatik düzeyin araştırılacağı bir çalışma yapılabilir.
6. Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki yeni yapılacak çalışmalarda da değerlendirilebilir.
7. Alan yazın incelendiğinde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bu bölümü tercih etme nedenleri ile bilişsel esneklik, yaratıcılık ve empati becerileri arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu değişkenler ileride yapılacak çalışmalarda incelenebilir.

KAYNAKÇA

Alçay, U. (2009). Farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması (İstanbul Kartal İlçesi Örneği).Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, s.115-165.

Altın, B. (2010). İlköğretimde görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla yaratıcılıkları ilişkisi. Yüksek lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi. İstanbul

Altunkol, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana.

Akbulut, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri. Yayınlamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, s.73-82.

Akbulut, E.; Sağlam, H. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. (7) 2,* 1068-1083

Akçalı, F.Ö. (1991), *Kaygı seviyesinin empatik beceri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Andreasen, N. C. (2015). *Yaratıcı beyin: dehanın nörobilimi.* (K. Güney, Çev.).Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Argun, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: AnıYayıncılık.

Aslan, N.; Arslan- Cansever, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi. 2 (3),* 333-340.

Asıcı, E.; İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35,* 191-211.

Ataman, A. (e.d.), Özel eğitime giriş, Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003, Sy. 14.

Aydın, M. (1994). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Aydın, A.; Karkaç, N. N. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 43-65.

Baker, K., Segalowitz, S.J., & Ferlisi, M. (2001). The relation between performance on the wisconsin card sorting task and working memory, inhibition and complex attention in children and adults. *Brain and Cognition, 47* (1–2), 186–189.

Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies, 37(3),* 365-369.

Barron, F. (1969).*Creative Person, Creative Process*. Holt, Rinehart & Winston, New York.

Batson, C. D., Early, S., and Salvarini, G. (1997). Perspective taking: ımagining how another feels versus ımagining how you would feel. *Personality and Social Personality Bulletin, 23*, 751-758.

Göksel, B.; Uçak Şimşek, E. Ve Dilbaz, N. (1995). Üç farklı meslek grubunda empatim beceri düzeylerinin karşılaştırılması. Kriz Dergisi. 3(1-2), *Ankara: Ankara Üniversitesi Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayını*

Bilgiç, R.; Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 39-55

Bilgin, M. (2009).Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (3)36,* 142-157

Borke, H. (1973). American children between three and six years of age: a cross culture study. *Developmental Psychology , (973) 9,* 102-108.

Burgess, C. (2011). Cognitive flexibility: Why connecting executive functions skill development to social skills training is so important in early development. http://www.maineautismconference.org/documents/SMACRm106Session2CathyBurgess.pdf adresinden 30.05.2016 tarihinde alınmıştır.

Cañas, J.J.; Quesada, J. F.; Antolí, A., ve Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamiccomplex problem-solving tasks. *Ergonomics, 46,* 482.

Carlozzi, A. F.; Bull, K. S.; Eells, G. T. & Hurlburt, J. D. (1995). Empathy as related to creativity, dogmatism, and expressiveness. *The Journal of Psychology, 129 (4),* 365-373.

Cavkaytar, A.; Diken, İ. (2005). Özel eğitime giriş. Kök Yayıncılık, Ankara.

Ciairano, S., Bonino, S. ve Miceli, R. (2006). Cognitive flexibility and social competence from childhood to early adolescence. *Cognition, Brain, Behavior, 10,* 343-366.

Cordes, C.; Dougherty, T.W. (1993). A review and an ıntegration of research on job burnout. *Academy of Management Review. 18(4),* 621-656.

Crone, E.A., Ridderinkhof, K.R., Worm, M., Somsen, R.J.M., Molen, M.W. (2004). Switching between spatial stimulus – response mappings: a developmental study of cognitive flexibility. *Developmental Science, (7)4,* 443 – 455

Çağlar, D. (1976) Yaratıcı çocuklar ve yaratıcılığın geliştirilmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, (1) 9,* 1624

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

Çelik, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, ss.113-138.

Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel esneklik ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi. (39)176,* 339-346.

Çellek, T. (2005). Geleceğin şekillenmesi için eğitimde yaratıcılık. http://www.netyorum.com/sayi/165/20051206-14.htm. 27.03.2018 tarihinde elde edildi.

Çiftçi, D.; Meriç, E.; Meriç, A. (2015). Örgütsel sessizlik, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: ordu ili özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. (8) 41,* 996-1007.

Çoban, S. (1999).Yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çetin, Z. ve Koyuncuoğlu, B. (2013). *İz Bırakmak: Çocuk, Sanat ve Yaratıcılık*. Ankara: Vize.

Çuhadaroğlu, A. (2011). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çuhadaroğlu, A. (2013). Esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education. (2) 1,* 86-101.

Davis, C. M. (1990). What is empathy, and can empathy be taught. *Physical Therapy, (70), 11 Nowember*.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy.

Davis, N. ; Cho, M.O. (2005). Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation. *Interactive Educational Multimedia, (10),* 1-22.

Davis, M.H. and Oathout, H.A. (1987). Maintenance of satisfaction in romantic relationships: Empathy and relationaicompetence. *Journal of Personality and Social Psychology*.53(2), 397-410.

Davis, A. G. ve Rimm, B. S. (1989). *Education of The Gifted and Talented*. NewJersey: Prentice Hall.

Deak, G. O. (2004). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in child development and behavior*. *31*, 271-327.

Dennis JP, VanderWal JS. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development an destimates of reliability and validity. *CognTherRes 34,* 241-253.

Derman, T. M. (2011). Farklı sosyo ekonomik düzeydeki 10-11 yaş çocuklarına uygulanan empati eğitim programının saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Dev, N. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 46-80.

Dillon, R. F.; Vineyard, G. M. (1999). Cognitive flexibility: further validation of flexible combination. *Southern İllinions University.*

Diril, A. (2011).Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sosyo demografik Değişkenler Ve Öfke Düzeyi İle Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana.

Dobbins, K.(2009) Teacher creativity within the current education system: a case study of the perceptions of primary teachers education. *(37) 2*, 95–104.

Dökmen, Ü. (1987). Empati Kurma Becerisi ile Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 20(1), 184.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 21(1-2), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.*

Dökmen, Ü. (2000). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. (14. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Duman, B., Göçen, G., Yakar, A. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarında duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi. 4(2),* 45-74.

Duru, E. (2015). Öğretmen adaylarında empati-yardım etme eğilimi ilişkisi ve yardım etme eğiliminin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Ekinci, Ö., Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online. 9(2),* 816-827.

Elikesik, M., Alım, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 17 (3),* 167-180.

Emir, S., Ateş, S., Aydın, F., Bahar, M., Durmuş, S., Polat, M., Yaman, H. (2004). Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *(20042) 9*, 105-116.

Emir, S., Bahar, M. (2003) Yaratıcılıkla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. Abant *İzzet Baysal üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 6,* 92-110.

Eripek, S., Özyürek, M., Özsoy, Y. (1996). "Geri zekalı çocuklar" özel eğitime giriş. Karatepe Yayınları,

Eripek, S. (e.d), İlköğretimde Kaynaştırma, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2009, 4.

Eripek, S. (e.d.). Özel Eğitim, Eskişehir: Anadolu Üniv. Yayınları. 1998, 4. http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/1267/unite01.pdf adresinden 30.05.2016 tarihinde alınmıştır.

Eroğlu, M. (2014). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algılarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Ersükmen, E. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji ders öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Esterhuyse K.G.F., Nortje, N., Pienaar A., Beukes, R.B.I. (2013). Sense of humour and adolescents' cognitive flexibility. *South African Family Practice. (55)1*, 90-95.

Felith, D. S. (2000). Teachers and student Perception of Creativity in The Classroom Enviroment. http.//globalvgw11.global.ernet.com/resultlist adresinden 31.05.2016 tarinde alınmıştır.

Feshbach, N, D. (1990). "Parental Empathy and Child Adjustment/Maladjustment", N. Eisenberg ve J. Stayer (Ed.), Empathy and Its Development, Cambridge UniversityPress, New York.

Filiz, A. (2009). *Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Empatik Eğilimleri ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği).* YayınlanmışYüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 11-12.

Gülel, G. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Pamukkale Üniversitesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Gülüm, İ.V. ve Dağ İ. (2012).Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye Uyarlanması, Geçerliliği ve Güvenirliği.*Anadolu Psikiyatri Dergisi,* 13: 216-223.

Gümüşsuyu, Ç. (2004). *Örgütsel Yaratıcılık Kültürü Bir İktisadi Devlet Teşekkülünde Örnek Olay Çalışması*. Doktora Tezi, HacettepeÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.ss.15-23.

Güneştekin, F. (2011).İlköğretim 1-5. SINIF Öğrencilerinin Yaratıcılığının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N.

Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33, 307-316.

Huffman, K. ve Piggrem, G. (2003). *Psychology in action.* New York: John Wiley.

İlhan, Z. (2016). Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri İle Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi. Niğde.

Kalliopuska, M. (1992) Holisticempathyeducationamongpreschoolandschoolchildren. PaperPresent at the International Scientific Conference Comenius Heritage and Education of Man. March 23-27, (p. 1-20), Praque.

Karasar, N.(1984). *Bilimsel Araştırma Metodu.* Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.

Karasu, N.; Aykut, Ç.; Yılmaz, B. (2014). Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2014, 15(1) 41-53

Katz, Robert L. (1963). Empathy Its Nature and Uses. The Free Press of Glencoe, London.

Kılıç, F. ve Demir, Ö. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğretim ortamlarının oluşturulmasına ilişkin görüşleri. İlköğretim Online, 11(3), 578-595.

Kıncal, R. Y. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaplan, A. (2003) Yaratıcılığın Akademik Ortamlardaki Sorunları ve Olanakları, Eğitim, Bilim ve Düşünce Dergisi Aralık 2003, Cilt 3, Sayı 4, sayfa 6.

Karabağ, S. G. (2003), *Öğretilebilir ve Bilissel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karakuş Aktan, E. N. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya İli Örneği). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı. Sayı: 11. s. 701-732.

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

Keyman, Fuat (2004a), "Sivil toplum, sivil toplum kuruluşları ve Türkiye" Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları no 4, İstanbul Bilgi Üniversitesi, http://stk.bilgi.edu.tr/docs/keyman_std_4.pdf (son erişim tarihi 27.03.2018).

Kontaş, T. (2015). *5-11 yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleriarasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamışyüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Koray, Ö.C. (2003). Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kulaksızoğlu, A. (e.d.), Farklı Gelişen Çocuklar, Ankara: Nobel yayınları, 2015, S.45. Ankara.

Kurt, S., Taş, Y. H. (2015). Sivil Toplum Örgütlerinde Profesyonel Ve Gönüllü Çalışma İlişkileri: Tehditler Ve Fırsatlar. HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi © Cilt: 4, Yıl: 4, Sayı: 8, s.199-214.

Kuzgun, Y. (2008). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık. Nobel Yayınları, Ankara. s. 155.

Kuzgun, Y. (2006). *İlköğretimde Rehberlik,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Long, E.CJ. and Angera, J. (1999). Understanding the one you love: A longitudinal assessment of an empathy trainingprogram for couples in romantic relationships. *Family Relations,48(3),* 235-243.

Martin, M. M.,& Anderson, C.M. (1996). Communication traits: A cross-generational investigation. *Communication Research Reports*, 13, 58-67.

Martin, M. M.,&Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three validity studies. Communication Repots, 11, 1-9.

Martin, M. M.,Anderson, C. M., &Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traitsand their relation ship with the cognitive flexibility scale and the

communication flexibility scale. Journal of Social Behavior and Personality, 13(3), 34-45.

Martin, M. M.,&Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. Psychological Reports, 76, 623-626.

Maslach, C. and Zımbardo, P. G. 1982. *''Burnout- The Cost Of Caring''*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Mehrabian, A. ve Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. Journal of Personality, 40, 525- 543. doi: 10.1111/1467-6494.ep8970028

Murat, M. (2003). Üniversite öğretim elemanlarında tükenmişlik. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 19 (2), 25-34.

Nelson, C.A. (1995). The ontogeny of human memory: a cognitive neuroscience perspective. Developmental Psychology, 31 (5), 723–738.

Newton, D.P. (2013). Moods, Emotionsand Creative Thinking: A Frame Work For Teaching. Thinking Skills & Creativity, No: 8, s. 34-44.

Öner, N. (2001), *Farklı Cinsiyet Rol Yönelimli Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özer, A., ve Kalaycı, I. (2012). Geleceğin yaratıcı çocuklarını yetiştirmek açısından eğitim sistemimiz ve Türkiye gerçeği. D. Şenol, S. Yıldız, T. Kıymaz ve H. Kala (Eds.). Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu Bildiri kitabı içinde (ss: 1-11), Ankara.

Özbek, M., F. (2004). "Toplumsal Yaşamda Empati". Akademik Bakış Uluslararası HakemliSosyal Bilimler E-Dergisi, 1, 1-16.

Özgan, H. (1999). "Lise Öğrencilerinin Algılanan Empatik Sınıf Atmosferi Tutumları ile Başarı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi".Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Öztunç, M. (1999). Yaratıcı Düşünce Üzerinde Ailenin Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 13–23.

Polat, M. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Posluoğlu, F. D. (2014). İlkokul Öğretmenlerinin İletişim Yeterlilikleri İle Empati Kurma Becerileri Arasindaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.

Raudsepp, A. (1987). Establishing A Creative Climate. Tralning and Development Journal**.**April: 50-53.

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

Rogers, C. R. (1983) Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. Çev. F. Akkoyun, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, no 16 ss. 103- 124.

Roloff, M. E., Berger, C. R. (1982). Social cognition and communication: an ıntroduction. *Social Cognition and Communication.* 328.

Saltalı, D. N., Erbay, F. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Konuşma, Dinleme ve Empati Becerilerinin Çocuk Sevme Davranışı Açısından İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 14, Sayı.1. Sy. 159-174.

San, İ. ve Güleryüz, H. (2004). Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zekâ Uygulamaları. Ankara: Artım Yayınları. s.67-105.

Sapmaz, F., Doğan, T. (2013). Bilissel Esnekliğin Değerlendirilmesi: Bilissel Esneklik Envanteri Türkçe Versiyonunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* Cilt 46, Sayı 1, s.143-161.

Shamasundar, C. (1999). Understanding empathy and related phenomena.Spring;53(2):232-45.https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10415993adresinden 28.11.2017 tarihinde alınmıştır.

Singer, T.;Lamm, C. (2009).The social neuroscience of empathy.Annals of the New York Academy of Sciences. Volume 1156, pages 81–96.

http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x/pdf. Adresinden31.05.2016 tarihinde alınmıştır.

Sonmaz, S. (2002). Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Söylemez, Ö. Z. (2013). İşitme Engelli Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Empati Eğilimleri ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Spiro, R. J.; Jacobson, M. J. (1993). Hypertext Learnıng Envıronments,Cognıtıve Flexıbılıty, And Thetransfer Of Complex Knowledge:An Empırıcal Investıgatıon. University of Illinois at Urbana-Champaign. No: 573.

Spiro, R. J.; Feltovich P. J.; Jacobson, M. J.; Coulson, R. L. (1992). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access İnstruction for Advanced Knowledge Acquisition in III- Structured Domains. s. 57-75.

Stahl, L.,&Pry, R. (2005). Attentionalflexibilityand perseveration: Developmentalaspects in youngchildren. Child Neuropsychology, 11(2), 175-189.

Stephan, W. C. and Finlay, K. (1999). The role of empathy inimproving intergroup relations. *Journal of Social Issues*,55(4), 729-747.

Stojiljkovic, S.; Djigic, G.; Zlatkovic, B. (2012). Empathy and Teachers' Roles. İnternational Conference on Education and Educational Psychology. Sayı. 69, s.960-966. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281205481X adresinden 01.06.2016 tarihinde alınmıştır.

Suojanen, W. Waino Ve Brooke, Stephen (1971), "The Management Of Creativity", California Management Review, Fall, Vol.14, Issue.1, s. 17-23.

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

Talas, M. (2011). Sivil Toplum Kuruluşları ve Türkiye Perspektifi. TÜBAR-XXIX-/2011-Bahar/Sivil Toplum Kuruluşları ve Türkiye Perspektifi, s.387-401.

Taşdemir, Gülay. "Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi"nde Çalışan Hemşirelerin Empatik Eğilim ve ĠG Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin incelenmesi,"(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), izmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1999.

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

Topçu, Ç.; Baker, O. E.; Çapa-Aydın, Y. (2010).Temel Empati Ölçeği Türkçe Uyarlaması: geçerlik Güvenirlik Çalışması. Türk Psikolojik Danışma Rehberlik Dergisi 4 (34), 174-180 A.Ş.

Topuz, B. (2015). Yaraticilik Eğitimi Ve Kimlik Oluşumunda Oyuncak: Çocukta Yaratici Performans Ve İnşaci-Eklemeci Oyun Yöntemi. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Torrance, E. P. (1962). Testing And Creative Talent. Educational Leadership. S. 7-10.

Torrance, E: P. (1974). Stimulation, Enjoyment and Originality in Dyadic Creativity. Journal of Educationnal Psycology, Cilt. 62, No.1 ss. 45-48.

Torrance, E.P. ve Goff, K. (1990). Fostering Academic Creativity İn Gifted Students. Council For Exceptional Children, Virginia. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.463.9980&rep=rep1&type=pdf adresinden 30.05.2016 tarihinde alınmıştır.

Töremen, F. (2013).Yaratıcı Okul ve Yönetimi. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Cilt 3 no 1 ss. 227-253.

Tutarel – Kışlak, Ş.; Çabukça, F. (2002).Empati ve Demografik Değişkenlerin Evlilik Uyumu ile İlişkisi. Aile ve Toplum Yıl: 5 Cilt: 2 Sayı: 5.

UNV. (2014), http://www.tr.undp.org/content/turkey/en/home/ourwork/partners /un-volunteers/, (01.05.2017).

Ülgen, G., Fidan, E. *Çocuk Gelişimi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul: 1991.

Ünal, C. (1972). İnsanları Anlama Kabiliyeti. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt.5, Sayı.3-4, Sy. 71-93

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

Üzümcü, B. ve Müezzin, E. E. (2018). Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Mesleki Doyum Düzeyinin İncelenmesi. Sakarya University Journal of Education, 8(1), 8-25.

Yalçın, M. (2011). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin Tükenmişlik Düzeylerinin Empatik Eğilim Ve Bazı Değişkenler İle Olan İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. N:18. [95-105]. http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manas dergi/sbd/sbd18/sbd18.htm. (29.11.2017).

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları .

Yıldırım, R. (1998). Yaratıcılık ve Yenilik. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yıldız, C.; Karaman, G. N. (2017).Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve BakışAçısı Alma. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 50, Sayı: 2, 33-58

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

Welsh, M.C. (2002). Developmental and clinical variations in executive functions. In D.L. Molfese & V.J. Molfese (Eds.), Developmental variations in learning: Applications to social, executive function, language, and reading skills (pp. 139–185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.Winnet, A. (2001), Empathy In Communication, http:/www.selfgrowth.com, Self Improvement Online, Inc.

Wispé, L. (1990). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg ve J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Warner, S. A.; Myers, K. L. (2010).The Creative Classroom: The Role of Space and Place toward Facilitating Creativity.The Technology Teacher . Sy 28-34

https://www.researchgate.net/profile/Scott_Warner2/publication/234560419_The_Creative_Classroom_The_Role_of_Space_and_Place_toward_Facilitating_Creativity/links/0f31753908fc610edd000000.pdf adresinden 31.05.2016 tarihinde alınmıştır.

EKLER

Ek 1: Milli Eğitim İzin Dilekçesi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.6126291 03.06.2016
Konu: Anket Araştırma İzni

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi: a) 17.05.2016 tarih ve 1600128572 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 02.06.2016 tarih ve 6079024 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Esra POLATOĞLU'nun ***"Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Empati ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki"*** konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, ***uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması,*** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Zekine DAYIOĞLU
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmzalı Aslı Sistemimizde Mevcuttur
İmzalayan: Mustafa ÇELEBİ
Bölüm Şefi
İmza: 06.06.2016

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Tarih: 21-06-2016
Sayı: 16001643 23
Bürosu: 302.08.01

Öğrenci İşl. Dai. Bşk.
20.06.2016
M.B.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 9cc0-fc9b-3eae-b85c-22cb kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Valilik İzin Belgesi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.6079024 02/06/2016
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Marmara Üniversitesinin 17.05.2016 tarih ve 1600128572 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 01.06.2016 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Esra POLATOĞLU'nun ***"Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Empati ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki"*** konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan özel/resmi eğitim kurumlarda görev yapan özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlere; kişisel bilgi formu, bilişsel esneklik envanteri, ne kadar yaratıcısınız ölçeği ve toronto empati ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
02/06/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 2142-e372-3306-bee9-8f21 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşlarım;

Bu ölçekte " Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Yaratıcılık ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi" belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlara uygun olarak topluca değerlendirilerek, bilimsel bir amaca hizmet etmek için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle ankete adınızı, soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın geçerliliği açısından lütfen bütün soruları okuyunuz ve mutlaka her soruyu cevaplandırınız. Sizce en doğru olan seçeneği mutlaka doğru yere işaretlemeye dikkat ediniz.

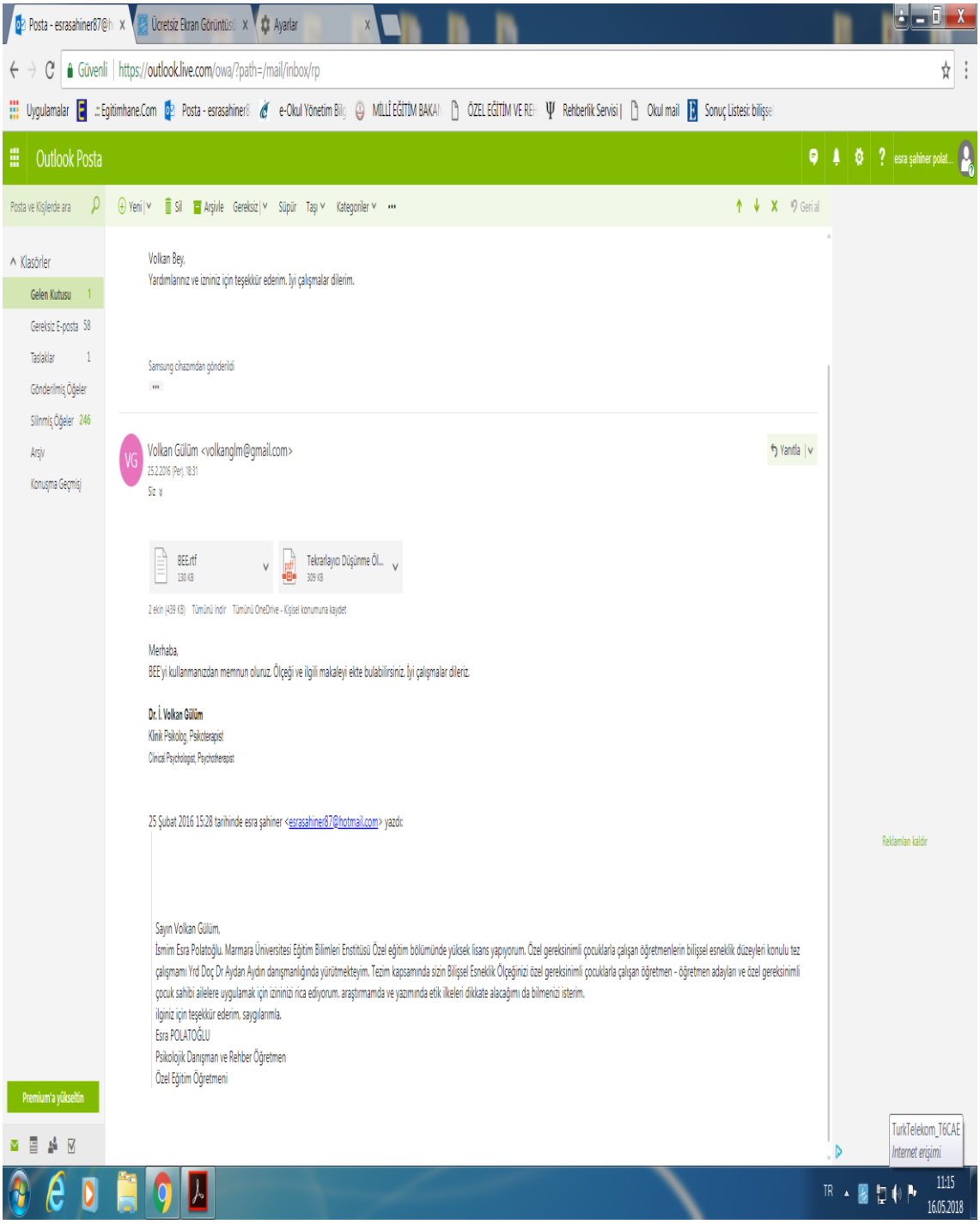
Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederim.

Yrd.Doç. Dr. Aydan AYDIN
Marmara Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü

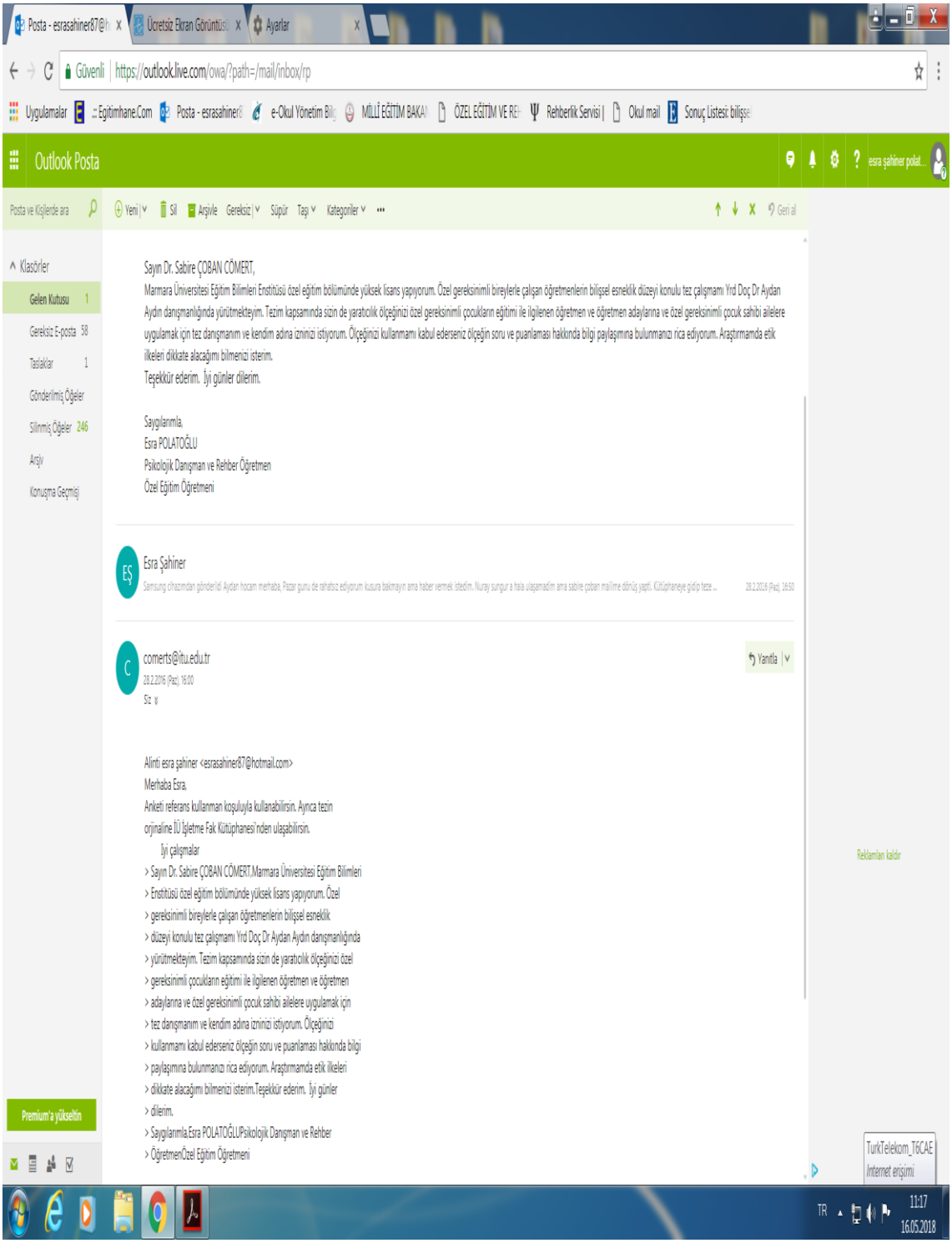
Esra POLATOĞLU
Marmara Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü

Cinsiyetiniz? Kadın ( ) Erkek ( )
Yaşınız? 20-29 ( ) 30-39 ( ) 40- 49 ( ) 50 ve üstü ( )
Medeni Durumunuz? Evli ( ) Bekâr ( )
Eğitim Durumunuz? Yüksekokul ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )
Mezun Olduğunuz Bölüm? Özel Eğitim ( ) Sınıf Öğretmenliği ( ) Diğer ……..
Çalıştığınız Kurum Türü? MEB ( ) Özel ( )
Çalıştığınız Kurumdaki Pozisyonunuz? Özel Eğitim Öğretmeni ( ) Sınıf Öğretmeni ( ) Müdür ( ) Müdür Yardımcısı ( ) Diğer ……
Hizmet Süreniz? 1-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11- 15 Yıl ( ) 16-20 Yıl ( ) 21-25 Yıl ( ) 26 Yıl ve üstü ( )
Daha Önce Aldığınız Eğitimler? ( ) Drama ( ) Yaratıcılık ( ) Empati ( ) İletişim ( ) Diğer……
Sivil Toplum veya Yardım Kuruluşlarına Üyeliğiniz Var Mı? ( ) Evet ( ) Hayır
Bu Branşı (Özel Eğitim) Seçme Nedeniniz Aşağıdakilerden Hangisine <u>En Uygundur</u>? (En uygun<u>bir seçeneği</u> işaretleyiniz) ( ) Çocukları sevdiğim için, ( ) Yardım etmeyi sevdiğim için, ( ) İş bulma ve atanma kolaylığı sağladığı için, ( ) Rehabilitasyon merkezi açmak için, ( ) Engelli bir yakınım olduğu için, ( ) Daha rahat bir çalışma ortamı sunduğu için, ( ) Diğer……..
Bu Branşın (Özel Eğitim) Avantajlarından Hangisi Sizin Bu Bölümü Seçmenizde Diğerlerine Göre Daha Belirleyici Olmuştur? (En uygun olan <u>bir seçeneği</u> işaretleyiniz) ( ) Atanma kolaylığı sağlaması, ( ) Merkez bölgelerde çalışabilme imkanı sağlaması, ( ) Ek ders ücretlerinin fazla olması, ( ) Sınıf mevcutlarının az olması, ( ) Veli beklentilerinin düşük olacağının düşünülmesi, ( ) Özel gereksinimli öğrencilerle çalışmanın daha kolay olacağının düşünülmesi, ( ) Diğer……..

EK 4: Bilişsel Esneklik Envanteri Kullanım İzni



EK 5: Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği Kullanım İzni



EK 6: Toronto Empati Kullanım İzni

