



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMININ KALİTESİNİN ÇOCUKLARIN
YARATICILIĞINA ETKİSİ

THE INFLUENCE OF EARLY CHILDHOOD ENVIRONMENT QUALITY ON
CHILDREN'S CREATIVITY

İpek KARLIDAĞ

Doktora Tezi

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,
İpek KARLIDAĞ'ın hazırladığı "Okul Öncesi Eğitim Ortamının Kalitesinin Çocukların Yaratıcılığına Etkisi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

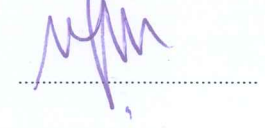
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Nilüfer DARICA



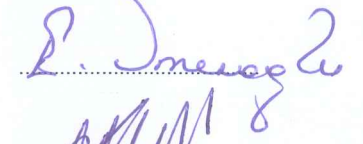
Jüri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN



Jüri Üyesi

Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Aysel ÇOBAN



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 06 / 04 / 2018 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarındaki okul öncesi eğitim ortamlarının sahip olduğu kalite düzeyinin çocukların yaratıcılığına olan etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim yılında Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve bu anaokullarında eğitim görmekte olan 5-6 yaş okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise grubunu ise Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 6 bağımsız anaokulunda bulunan 6 okul öncesi eğitim sınıfı ve bu sınıflarda eğitim görmekte olan 117 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada okul öncesi eğitim ortamlarının kalite düzeyini değerlendirmek için Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS) ve Yaratıcı Davranış Gözlem Formu çocukların yaratıcılıklarını değerlendirebilmek için kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinde Hiyerarşik Doğrusal Modelleme (HLM) analizi kullanılmıştır. Araştırmanın analizlerinde SPSS tabanlı çalışan HLM 7.00 programının öğrenciler için geliştirilmiş sürümü kullanılmıştır. Bunun yanında betimsel istatistiklerin hesaplanmasında ve düzenlenmiş verilerin HLM 7.00 programına aktarılmasında SPSS 20 programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda okula ilişkin toplam kalite düzeyi değişkeninin; okul öncesi dönem çocuklarının esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışlarını anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusuna göre toplam kalite düzeyinin yüksek olduğu okullardaki çocukların esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutundan aldıkları puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte toplam kalite düzeyinin yaratıcılığın alt boyutları üzerindeki etki düzeyi incelendiğinde en çoktan en az etkiye doğru zenginleştirme, orijinallik, akıcılık ve esneklik alt boyutu şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyin; çocukların esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışlarını anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Buna karşın çocuğa ait okula devam süresi, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin ise çocukların esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarında aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla araştırmaya ve uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: yaratıcılık, eğitim ortam kalitesi, hiyerarşik doğrusal modelleme, okul öncesi eğitim



Abstract

This research aims to explore the effect of early childhood environment quality of preschools served under Ministry of National Education on children's creativity. Population of this research consist of preschools which are located in Ankara, Capital of Turkey, and served under Ministry of National Education and 5-6 years old children who are attended these preschools in 2015-2016 school year. The sample of the study involves 6 preschool classrooms in 6 preschools under served Ministry of National Education, each of the classrooms in different preschools, and 117 children who are enrolled these preschools. In this research, Early Childhood Environment Rating Scale(ECERS) is used in order to evaluate the quality of preschool environment. Also, Creative Behaviour Observation Form is used to assess creativity of children. Hierarchical Linear Modelling (HLM) was applied to analyse the data obtained during the research. In the analysis of the research, student version of SPSS based HLM 7.00 was used. In addition to this, SPSS 20 was used in order to conduct descriptive statistics and transfer organized data to HLM 7.00. At the result of the research, it was found that the creative behaviours of the preschool children in terms of flexibility, fluency, originality, and elaboration significantly predicted by variables of total quality level of preschool. In detail, it was seen that children who enrolled in the preschools which have higher environment quality, achieved higher results in the sub-dimensions of creativity which are flexibility, fluency, originality and elaboration. Beside this, it was seen that total quality level of preschool effects elaboration most between sub-dimensions of creativity. Then originality, fluency and flexibility come after elaboration respectively. Also it was found that socio-economic levels of families significantly predict creative behaviours of children in terms of flexibility, fluency, originality and elaboration. In spite of this, attendance time, sex and age have no effect on creative behaviours of children in terms of flexibility, fluency, originality and elaboration. In the light of the research results, some recommendations for research and implementation have been developed to contribute to the development of children's creativity.

Keywords: creativity, quality of educational environment, hierarchical linear modelling, early childhood education

Teşekkür

Akademik yaşantımın önemli bir parçası olan bu çalışmayı tamamlarken ailemin, arkadaşlarımın ve değerli hocalarımla desteğine sahip olduğumdan dolayı kendimi çok şanslı hissediyorum.

Doktora öğrenimim boyunca bilgi ve birikiminden yararlandığım, insani ve ahlaki değerlerini de örnek aldığım, bana her zaman destek olan tez danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Mübeccel Gönen'e,

Bu süreç boyunca hem akademik hem de duygusal desteğini esirgmeden çalışmama değerli katkılarda bulunan kıymetli hocam Prof. Dr. Esra Ömeroğlu'na, ve araştırmam boyunca değerli fikirleri ile katkı sağlayan sayın hocam Doç. Dr. Elif Çelebi Öncü'ye,

Tezimin istatistiksel analiz sürecinde yardımlarını ve güler yüzünü hiçbir zaman esirgemeyen sevgili hocam Doç. Dr. Burcu Atar'a,

Tezime verdikleri değerli görüşler ve öneriler için tez jürimde yer alan sayın hocalarımla Prof. Dr. Nilüfer Darıca'ya ve Doç. Dr. Aysel Çoban'a,

Bu süreçte üzerimdeki emeklerini daha iyi anladığım, koşulsuz desteklerini benden esirgemeyen annem, babam ve abime; sonsuz sevgisi, ilgisi ve desteği ile daima yanımda olan kıymetli eşime,

Son olarak bana verdiği güç ve hayatıma kattığı anlam, sevgi, mutluluk ve enerji için sevgili kızım İnci'ye,

Teşekkürlerimi sunarım.



Kızım İnci'nin nezdinde tüm çocuklara ithafen...

İçindekiler

Öz	ii
Abstract	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xi
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
Araştırma Problemi	6
Sayıtlar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	9
Yaratıcılık	9
Yaratıcılık Kuramları	11
Yaratıcı Düşünme Süreçleri	17
Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Yaratıcılığın Gelişimi	20
Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler	22
Eğitimde Kalite	25
Kalite ve Okul Öncesi Eğitim	27
Okul Öncesi Eğitimde Kalitenin Değerlendirilmesi	29
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişimi ve Kalitenin Etkisi	32
Ortam Kalitesi ve Yaratıcılık	34
İlgili Araştırmalar	36
Bölüm 3 Yöntem	43
Araştırmanın Modeli	43
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	43
Veri Toplama Süreci	48
Veri Toplama Araçları	50

Verilerin Analizi	54
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	63
Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlarla İlgili Betimsel İstatistikler.....	63
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Davranışlarının (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında) Okullar Arasında Değişim Gösterme Durumunun İncelenmesi	64
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Davranışlarının (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme Boyutlarında) Çocuklara Ait Demografik Özellikler Açısından Gösterdikleri Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	68
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Davranışlarının (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme Boyutlarında) Okul Öncesi Eğitim Ortam Kalite Düzeyi Açısından Gösterdikleri Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	74
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	80
Sonuçlar	80
Tartışma	81
Öneriler	88
Kaynaklar	90
EK-A: Kişisel Bilgi Formu	106
EK-B: Gönüllü Katılım Formu	107
EK-C: ECRES Ölçeği Kullanım İzin Belgesi	109
EK-Ç: ECRES Ölçeğine Ait Örnek Maddeler	110
EK-D: Yaratıcı Davranış Gözlem Formu Ölçeği Kullanım İzin Belgesi	111
EK-E: Yaratıcı Davranış Gözlem Formu Ölçeğine Ait Örnek Maddeler	112
EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	113
EK-G: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	114
EK-Ğ: Etik Beyanı	115
EK-H: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	116
EK-I: Dissertation Originality Report	117
EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	118

Tablolar Dizini

Tablo 1 SED’i Belirleyen Anne Eğitim Düzeyi, Baba Eğitim Düzeyi ve Sosyal Etkinlik Sıklığı Değişkenlerinin Frekans-Yüzde Sonuçları	45						
Tablo 246 SED’i Belirleyen Aylık Gelir ve Bir Yıl İçinde Eve Alınan Okuma Kitabı Sayısı Değişkenlerinin Frekans Sonuçları.....	46						
Tablo 347 Örneklem Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Demografik Özellikleri	47						
Tablo 4 Gözlemciler	Arası	Uyum	Sonuçları		49		
Tablo 5 Yaratıcı Davranış Gözlem Formu’nun Dört Alt Boyuttan Elde Edilen Ortalamaların Araştırmacı ve İkinci Gözlemci Arasındaki Gözlem Tutarlılık Analizi Sonuçları					50		
Tablo 6 ECERS Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları					55		
Tablo 7 HLM	7	Programında	Üretilen	Betimsel	İstatistikler		56
Tablo 8 Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlarla İlgili Betimsel İstatistikler							63
Tablo 9 Esneklik Alt Boyutuna İlişkin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları							64
Tablo 10 Akıcılık Alt Boyutuna İlişkin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları							65
Tablo 11 Orijinallik Alt Boyutuna İlişkin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları							66
Tablo 12 Zenginleştirme Alt Boyutuna İlişkin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları							67
Tablo 13 Esneklik Alt Boyutuna İlişkin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli Analiz Sonuçları							68
Tablo 14 Akıcılık Alt Boyutuna İlişkin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli Analiz Sonuçları							70
Tablo 15 Orijinallik Alt Boyutuna İlişkin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli Analiz Sonuçları							71

<i>Tablo 16 Zenginleştirme Alt Boyutuna İlişkin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli Analiz Sonuçları</i>	<i>73</i>
<i>Tablo 17 Esneklik Alt Boyutuna İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Analiz Sonuçları</i>	<i>75</i>
<i>Tablo 18 Akıcılık Alt Boyutuna İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Analiz Sonuçları</i>	<i>76</i>
<i>Tablo 19 Orijinallik Alt Boyutuna İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Analiz Sonuçları.....</i>	<i>77</i>
<i>Tablo 20 Zenginleştirme Alt Boyutuna İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Analiz Sonuçları.....</i>	<i>78</i>



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AÇEV: Anne Çocuk Eğitim Vakfı

ECERS: Early Childhood Enviroment Rating Scale (Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği)

HLM: Hierarchical Linear Modelling (Hiyerarşik Doğrusal Modelleme)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü)

SED: Sosyo-ekonomik Düzey

TUİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

Bölüm 1

Giriş

Araştırmanın birinci bölümünde, araştırmaya ait problem durumu açıklanmış; araştırmanın önemine, problem cümlesine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bir toplumun ilerlemesi ve çağdaşlaşması için bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri takip etmesi, uyum sağlaması ve daha önemlisi özgün ve orijinal yenilikler üretmesi gerekmektedir. Günümüzde de bireylerden beklenen özellikler hızla değişmekte ve önceki yüzyıllarda olduğu gibi bireyin sadece bilgi sahibi olması değil bu bilgiyi kullanabilen bir birey olması beklenir hale gelmiştir. Küreselleşen dünyada bireylerin; yaşam boyu öğrenme deneyimine açık, sorunların üstesinden gelebilen, kendi içsel motivasyonu ile hareket eden, yaratıcı, yenilikçi ve işbirlikçi olmaları gerekmektedir.

Gelişen bu yüzyılda bireyler sadece sahip oldukları kişilik özelliklerine, bilgi seviyesine ya da hafıza becerilerine göre değil, yaratıcı bir vizyona sahip olup olmadıklarına da bakılarak değerlendirilmektedir (Sternberg & Lubart, 2000). Gelişmeye açık ülkeler 21. yüzyılın bireylerinden beklenen özelliklere göre eğitim sistemlerini yeniden düzenlemeye çalışmaktadır. Bununla birlikte yaratıcılık ve yenilikçilik teşvik edilen yenilikler arasında öncelikli hedefler olarak karşımıza çıkmaktadır (Craft, Jeffrey & Leibling, 2001).

Yaratıcılık hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli, geniş kapsamlı bir konudur. Bireysel düzeyde yaratıcılık, bireyin günlük yaşamında ya da iş ve eğitim hayatında karşılaştığı problemleri çözebilmesiyle ilgili olarak önem kazanırken; toplumsal düzeyde yaratıcılık, yeni bilimsel bulgulara, yeni buluşlara ve yeni sosyal programların gelişmesinde etkili olması sebebiyle göze çarpmaktadır. Ekonomik olarak ise yaratıcılığın önemi açıkça ortadadır ki yeni ürün ve hizmetler, yeni iş fırsatları oluşturacaktır (Sternberg & Lubart, 2000). Yeni küresel ekonomilerde, yeni fikirler üretmek ve uygulama kapasitesi geliştirmek rekabetçi ekonomi için hayati bir önem taşımaktadır. Fakat yaratıcı bireyler yetiştirmek ekonomik amaçlardan daha çok topluma yönelik amaçları olan bir kavram olarak

görülmektedir. Yaratıcılık bireylerin hızla değişen toplumsal düzene uyumlarını kolaylaştıran ve hayatlarına yeni anlamlar katmalarını sağlayan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Craft vd., 2001).

Yaratıcılık kavramı 1950'li yıllardan itibaren çok farklı şekillerde ele alınmış ve çeşitli yazarlar yaratıcılığın betimlenmesinde farklı öğeleri vurgulamışlardır (Craft, 2001; Runco, 2007). Yaratıcılık kavramında bazı yazarlar ortaya çıkan ürünle ilgilenirken, bazıları ise yaratıcılığı meydana getiren etmenlerle yani yaratıcılıkta etkili olan bilişsel süreçlere ağırlık vermiş ve bazı yazarların da belirli bir tür kişilik yapısı üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür (Starko, 2010). Tüm bu farklı yaklaşımlara karşın yaratıcılık kavramına ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde ortak olarak görüş birliğine varılan husus "yeni, özgün ve alışılmamış bir şeyin ortaya konması" sürecidir (Gönen, Şahin, Yükselen & Tanju, 2006; Ömeroğlu & Turla, 2001; Öncü, 2003).

Amabile (1996) yaratıcılığı bireyin bir probleme yönelik yeni ve en uygun çözümü (ürünü) ortaya koyması şeklinde tanımlamaktadır. Csikszentmihalyi & Wolfe (2005) ise yaratıcılığı; özgün, değerli ve uygulanabilen ürün ya da fikirler olarak tanımlamaktadır. Prabhu, Sutton & Sauser (2008) ise benzer bir tanımla yaratıcılığı; bir problem durumu için önemli ve uygun olan yeni, alışlagelmişin dışında, özgün bir fikir üretimi ve bu fikirlerin kullanılmasını içeren süreç olarak tanımlamaktadır. Yine Sternberg & Lubart (2000) yaratıcılığı; yeni ve özgün bir şeyler yaratabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Torrance'e (1970) göre ise yaratıcılık; bireyin yeni bir durum karşısında bu duruma uyum sağlamasını ve bu yeni duruma yönelik yapıcı ve özgün yeni bir yol izlemesini sağlayan özellik olarak tanımlamıştır.

Brolin'e göre (1992), yaratıcı bir kişi şu özelliklere sahip olarak tarif edilebilir: güçlü motivasyon sahibi, sabırlı, entelektüel, meraklı, sorumluluk sahibi, düşüncede ve eylemde özgür, kendini gerçekleştirmek için güçlü bir istek duyan, benlik duygusu güçlü, kendine güvenen, içten ve dıştan gelen izlenimlere açık, karmaşıklıklara ve bilinmezliğe ilgili, duyarlı ve sorgulamalarında duygusal kapasitesi yüksek (Akt. Craft, 2001, ss.6-7). Amabile'e (1996) göre ise; bir birey yaratıcı olabilmek için belli bir bilgi seviyesine sahip olmalı ve bu bilgiyi kullanabilmeli, aynı zamanda bireyin tutum ve benlik algısı ve içsel motivasyon seviyesi yüksek olmalıdır. Yine Ripple'ye göre (1999) yaratıcılık; yetenek, beceri, motivasyon ve tutumların bir

kombinasyonudur. Sternberg & Lubart (2000) ise; zeka, bilgi, farklı düşünme becerisi, kişilik, motivasyon ve çevrenin yaratıcılık üzerinde etkili altı farklı özellik olduğunu ifade etmektedir.

Yazında yer alan yaratıcılık tanımları ve yaratıcı birey özelliklerine bakıldığında yeni, özgün bir fikir üretme ya da eylemde bulunma sürecini içeren yaratıcılığın ortaya konmasında yetenek, bilgi, beceri ve zihinsel süreçler kadar çocuğun içinde bulunduğu çevrenin de önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Yaratıcılığın ortaya çıkmasını etkileyen faktörler arasında okul çevresi, eğitim programı, öğretmen ve aile ayrıca öne çıkmaktadır (Craft, 2001). Yaratıcılık doğuştan gelen bir beceri (Fox & Schirmacher, 2008) olarak farklı durumlardan etkilenecek şekilde gelişmekte ya da körelmektedir (Craft, 2001). Diğer bir deyişle yaratıcılık doğuştan gelen bir potansiyel olmasına rağmen yaratıcılığın ortaya çıkması için çeşitli koşullar ve deneyimler gerekmektedir. Araştırmalar yaratıcı düşünme becerisinin kaliteli bir eğitim ortamı ve programı ile birlikte geliştirilebileceğini göstermektedir (Fitzgerald & Hattie, 1983). Aynı şekilde Torrance (1964) yaratıcılığın öğretilabileceğini savunmuş ve Hallman (1967) ise bu potansiyelin geliştirilmesinde okulların büyük bir öneme sahip olduğunu ifade etmiştir.

İnsanların hislerini ve zihnini kullanarak düşüncede, eylemde, sanatta ya da teknolojiye yeni ve özgün bir ürün ya da fikir ortaya koyması yaratıcılık olarak tanımlanırken; bireyin bu tarz bir yaratıcılığı ortaya koymasında, erken çocukluk döneminden itibaren sahip olduğu büyüme, gelişme ve öğrenme ortamlarının niteliğinin artırılmasının önemi açıktır. Peisner-Feinberg vd. (2001) yaptıkları araştırmada, eğitim ortamının kalitesinin çocukların gelişimi üzerindeki etkisini incelemişler ve eğitim ortamının kalitesinin çocukların gelişimi üzerinde önemli ve uzun süreli bir etkiye sahip olduğunu görmüşlerdir. Yapılan diğer araştırma sonuçlarına göre nitelikli bir eğitim programına sahip olmanın bir sonucu olarak öğretmenlerin çocuklara daha ilgi çekici, merak uyandıran etkinlikler sunduğu görülmüştür (Bryant, Burchinal, Lau & Sparling, 1994; Fontaine, Torre, Grafwallner & Underhill, 2006). Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant & Clifford (2000) yaptıkları araştırmada; yüksek kalite düzeyine sahip bir kurumda eğitim gören çocukların; dil, okuma ve matematik becerilerinde daha iyi olduklarını görmüştür. Bryant vd. (1994); çocukların içinde yaşadıkları ev ortamlarının kalitesini kontrol altına aldıkları araştırma sonuçlarına göre yüksek kalite düzeyine sahip sınıf ortamından

faydalanan çocukların bilgiyi kullanma, sözel ifade ve erken akademik becerilerde daha iyi performans gösterdiklerini görmüştür. Peisner-Feinberg vd. (2001) ise yüksek kalite düzeyine sahip sınıfların okul öncesi dönem çocuklarının dil ve matematik becerilerinde bir ilerlemeye neden olurken; çocuklar arasında daha az davranış problemlerinin olmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ilgili literatürde eğitim ortam kalitesinin bir bileşeni olan program kalitesi düzeyinin çocukların ifade edici dil gelişimini etkilediği ifade edilmektedir (Mashburn vd., 2008). Peisner-Feinberg vd. (2001) ise yaptıkları araştırmada; eğitim ortamının kalitesinin çocukların alıcı dil, matematik, dikkat ve sosyal becerileri dahil olmak üzere bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimine uzun vadeli etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmalar eğitim ortam kalitesinin çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimini etkilediğini ortaya koymaktadır (Bryant vd., 1994; Burchinal vd., 2000; Fontaine vd., 2006; Mashburn vd., 2008; Peisner-Feinberg vd., 2001) fakat buna karşın okul öncesi eğitim kurumlarının giderek hızla artması, eğitim ortamlarının çocukların gelişimini desteklemede ne derece yeterli oldukları sorunu beraberinde getirmektedir (Oktay, 2000). Okul öncesi dönemde yaratıcılığın geliştirilmesinde okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklara belli kazanımlar sağlaması ve farklı yaşantı deneyimleri sunabilmesi önemli olmakla beraber bunun için eğitim ortamının niteliğinin artırılması gerekmektedir. Bunun için eğitim ortamını oluşturan binanın fiziksel özellikleri ve çalışan tüm personelden, eğitim programına kadar tüm süreçlerin niteliğinin artırılması önemlidir. Gür ve Zorlu'ya (2002) göre, erken çocukluk döneminde eğitim ortam mekanlarının güvenli ve işlevsel bir biçimde donatılmış olması gerekmektedir. Yapılan araştırma bulguları incelendiğinde ise, bu donanımların eksikliği göze çarpmaktadır. Kalemci'nin (1988) Ankara İli'nde yaptığı araştırmasında bazı eğitim kurumlarında ses izolasyonunun yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Güven (2006) ise yaptığı araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan oyun ve spor etkinliklerinin uygulama, materyal, fiziki ortam yetersizliği gibi etmenler nedeniyle etkili bir şekilde gerçekleştirilemediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte Çevik (2007) yaptığı araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarının bazılarının güvenlik konusunda riskler taşıdığını, materyallerin kazaya neden olabilecek nitelikte olduğunu ve personelin ilkyardım konusunda yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Tüm bu araştırma bulguları incelendiğinde okul

öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi önem kazanmaktadır.

Eğitim ortamının kalitesinin, çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimine olan büyük etkileri düşünüldüğünde; eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcı düşünme becerisini de etkilediği ve gelişmesinde önemli bir yere sahip olduğu açıktır. Bu nedenle eğitim ortamının sahip olduğu kalite bileşenlerinin, yaratıcılık üzerindeki etkisinin incelenmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacını okul öncesi eğitim ortam kalitesinin çocukların yaratıcılığına olan etkisini incelemek oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde sıkça kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkan yaratıcılık bir toplumun ilerlemesi için önemlidir. Bu bağlamda bireylerden, geniş bir bilgi seviyesine sahip olmalarının yanında bu bilgileri kullanarak yeni, farklı ve özgün ürünler üretebilen yaratıcı ve yenilikçi bireyler olmaları beklenmektedir. Bunun içinde bireylerin yaşam boyu öğrenme deneyimlerine açık, kendine güvenen, işbirlikçi, motivasyon düzeyi yüksek ve sorunların üstesinden gelebilen bir yapıda olmaları gerekmektedir. Yaratıcılık kavramının incelendiği bu araştırma yaratıcılığın hangi koşullar altında geliştirilebileceği hakkında bilgiler sunacağı için önem taşımaktadır.

Yaratıcı bireyler yetiştirmede eğitim programları önemli bir yere sahiptir. Toplumun geleceği olan çocuklar ise okul öncesi dönemde fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel olarak çok hızlı bir gelişim göstermektedir. Yapılan araştırmalar çocukların kaliteli bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesinin çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklediğini göstermiştir. Bu noktada gelişen yüzyıla ayak uyduracak yaratıcı bir vizyona sahip bireylerin yetiştirilmesinde okul öncesi eğitimin önem kazandığı görülmektedir. Bu amaçla ülkemizde de okul öncesi eğitimin istenen kaliteye ulaşabilmesi için okul öncesi eğitim programları genelde güncellenmektedir. En uygun yöntem ve tekniklerle çocuğun eğitim ihtiyaçlarını karşılayan, esnek, yenilikleri destekleyen, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisini geliştiren yaratıcı bir okul öncesi eğitim programının oluşturulabilmesi için yaratıcılık alanında yapılacak olan bu araştırma yaratıcı müfredat ve programların geliştirmesinde destekleyici veriler sağlayacaktır.

Yaratıcılık bir durum hakkında yeni bir bakış açısı kazanmak için var olan bilginin yeniden inşa edilmesi ve özgün bir ürün ortaya koyma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bireyin zihinsel ve duysal özelliklerini kullanarak yeni ve özgün bir ürün ya da fikir ortaya koyduğu bu süreçte yaratıcı olmasını etkileyen birçok etken vardır. Yaratıcılığın ortaya çıkmasını etkileyen bu etkenler arasında okul ortamı, eğitim programı, öğretmen ve aile daha fazla öne çıkmaktadır. Yaratıcılığın ortaya çıkmasında ve gelişmesinde uygun çevrenin özellikle okul ortamının önemi büyüktür. Çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılandığı, tüm gelişim alanlarının desteklendiği, yeni bilgiler keşfetmesine, araştırarak öğrenmesine, gözlem ve buluş becerilerini geliştirmesine olanak veren çevre koşullarının sağlandığı ve bunların nitelikli bir program ve öğretmen özellikleri ile desteklendiği bir eğitim ortamında çocuğun yaratıcılığının gelişebileceği açıktır. Araştırma sonucunda elde edilmesi beklenen veriler göz önüne alındığında, bu araştırma yaratıcılık ve eğitim ortamının kalitesi arasındaki ilişkiyi koyması açısından ayrı bir önem taşımaktadır.

Eğitim, psikoloji, girişimcilik, işletme gibi birçok alanda önemine değinilen yaratıcılık kavramına yönelik ilgi günümüzde giderek artmaktadır. Yaratıcılık ile ilgili araştırmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla yaratıcılık ve bilişsel beceriler, yaratıcı düşünme ve yaratıcılığın desteklenmesi üzerine odaklandığı görülmüştür (Dursun & Ünüvar, 2011). Bununla birlikte eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcılığı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalara ilgili literatürde rastlanamamıştır. Bu bağlamda literatüre katkı sağlaması açısından araştırma ayrıca önem kazanmaktadır.

Araştırma Problemi

Okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcı davranışları üzerindeki etkisi nedir?

Alt problemler. 1. 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının,

- a. Esneklik alt boyutundan aldıkları puanlar,
- b. Akıcılık alt boyutundan aldıkları puanlar,
- c. Orijinallik alt boyutundan aldıkları puanlar,
- d. Zenginleştirme alt boyutundan aldıkları puanlar okullar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının,
 - a. Esneklik alt boyutundan aldıkları puanlar;
 - b. Akıcılık alt boyutundan aldıkları puanlar;
 - c. Orijinallik alt boyutundan aldıkları puanlar;
 - d. Zenginleştirme alt boyutundan aldıkları puanlar; sosyo-ekonomik düzeye, okula devam süresine, çocuğun cinsiyetine ve yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı davranışlarını (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme alt boyutlarında aldıkları puanları), okul öncesi eğitim ortamlarının toplam kalite düzeyi puanı anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Sayıtlılar

Çalışma grubunu oluşturan okulların bağımsız anaokullarını temsil edebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma bulguları; Ankara ili, Çankaya ve Altındağ merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları arasından amaçsal örnekleme yoluyla seçilmiş olan 6 okul öncesi eğitim sınıfı ve bu sınıflarda öğrenim görmekte olan 5-6 yaş çocukları ile sınırlıdır.

Araştırmada elde edilecek bulgular kullanılan ölçme araçlarıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim. 36-72 aylık çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlayan eğitim sürecidir (MEB, 2013).

Kalite. Bir okulun sahip olduğu öğretim yöntemleri, materyaller, öğrenme süreci gibi nitel bileşenlerin yanında öğrenci performansı, öğretimi tamamlama oranı

gibi nicel bileşenlerin nasıl etkili ve verimli kullanılabileceğine yönelik ölçütlerin bütünüdür (Uysal & Kuzu, 2011).

Yaratıcılık. Bireyin yeni bir durum karşısında bu duruma uyum sağlaması ve bu yeni duruma yönelik yapıcı ve özgün yeni bir yol izlemesidir (Torrance, 1970).



Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramı üzerine bir çok tanım bulunmaktadır. Bir çok kuramcı ve araştırmacı yaratıcılığın ne olduğunu, nasıl ortaya çıktığını ve geliştiğini kendi bakış açılarıyla anlatmaya çalışmışlardır.

Her kuramcının yaratıcılığa bakış açısı farklı olduğu için yaratıcılık tanımları da oldukça çeşitlidir. Yaratıcılık soyut bir kavramdır ve tanımlanmasını zorlaştıran pek çok özelliği bulunmaktadır. Bu nedenle, yaratıcılığın birden fazla tanımı ve açıklaması vardır. Yaratıcılık bazı kuramcılara göre var olan bilgiden hareket ederek bazı eklemeler yaparak yeni bir ürün oluşturma süreci iken; bazı kuramcılara göre daha önceden hiç keşfedilmemiş özgün bir ürün ortaya koyma süreci olarak görülmektedir.

Guilford (1950) yaratıcılığı; sorunlara karşı duyarlılık, akıcılık, zihin esnekliği, yetenekleri analiz edebilme, yeniden düzenleyebilme, karmaşıklık ve değerlendirme gibi faktörleri içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Yaratıcılık sürecini oluşturan bu faktörlerden akıcılık; çok kısa sürede çok sayıda fikir üretebilme becerisidir. Esneklik, bir sorunu çözmek için farklı birden çok yaklaşım üretme yeteneğidir. Yeniden düzenleme, mevcut bir nesneyi başka bir işlevin amacı doğrultusunda kullanabilme becerisini içermektedir. Karmaşıklık ise bir problemi çözerken birden fazla değişkenin varlığını dikkate alma kabiliyetini ifade eder (Guilford, 1950). Benzer şekilde; Torrance (1993) yaratıcılığı, bilgi eksikliklerini bulma, çözüm yolları arama, hipotez geliştirme ve test etme becerisi olarak tanımlamaktadır. Yaratıcılık üzerine araştırma yapan bazı araştırmacılar ise yaratıcılık kavramını, yaratıcı düşünme becerisi üzerinden değerlendirerek tanımlamıştır. Bu araştırmacılara göre yaratıcılık; deneyime ve farklılıklara karşı açık olabilme, belirsizliğe karşı tolerans gösterebilme, odaklanma ve sorumluluk alabilme (Urban, 1990), yeni bir şeye karşı motivasyon sahibi olabilme (Collins & Amabile,1999), problem durumunu tanımlama, bilgi eksikliklerini belirleme, durumu yeniden tanımlama ve sınırları aşarak çözme becerisi (Kim, 2006) olarak tanımlanmıştır.

Mayesky' ye göre (2003), yaratıcılığın iki farklı yönü vardır: Bunlardan biri hayal gücünü, fikirlerle oynamayı ve keşfetmeyi içeren; problemi fark etmeyi ve

problemin çözümüne yönelik planlama sürecini kapsayan özgünlük, bir diğeri ise yazı yazma, bir enstrüman çalma, beste yapma gibi öğrenilen becerilerin kullanıldığı yaratıcı süreçlerdir.

Butcher & Niec (2005)'e göre yaratıcılık üç farklı bilişsel süreci içeren düşünme biçimi ile ilişkilidir. İlk bilişsel süreç bir problem karşısında birden çok sayıda çözüm üretebilme becerisi olan ıraksak düşünme (divergent thinking)'dir. İkinci bilişsel süreç düşünmede esneklik gösterebilme ve problemlere karşı yeni çözüm yolları bulma becerisi olan dönüştürme (transformation)'dir. Üçüncü bilişsel süreç ise bir problemi çözerken ve çözdükten sonra potansiyel çözümleri değerlendirebilme becerisi olan değerlendirmeci düşünce (evaluative thinking)'dir.

Bazı araştırmacılar ise yaratıcılığı ortaya konulan ürün ile değerlendirmiştir. Örneğin Sternberg & Lubart (2000) yaratıcılığı ortaya faydalı ve özgün bir ürün ortaya koyabilme becerisi olarak tanımlamıştır ve yaratıcılığı bireysel yaratıcılık (günlük sorunları çözmek gibi) ve toplumsal yaratıcılık (yeni bir sanat hareketi oluşturma, yeni bilimsel bir bulgu ortaya koymak gibi) olarak değerlendirmiştir. Mindham (2005) ise yaratıcılığın kesin bir tanımının yapılamayacağını, pek çok değişkenden ve kişi ile ilgili özellikten etkilendiğini ifade etmiştir. Yaratıcılık nesnelere farklı bir yolla bakabilme; geçmiş bilgilerden beslenerek bu bilgileri mevcut ve gelecek ile ilişkilendirebilme, kalıpların dışında düşünebilme, orijinal fikirler üretebilme, sorunları çözmek için geleneksel olmayan yaklaşımlar kullanabilme, benzersiz ve özgün bir ürün ortaya koyabilme becerisidir (Mindham, 2005).

Rhodes (1961) ise yaratıcılığı tanımlamak için bir model oluşturmaya çalışmıştır. 1950'lerden itibaren çeşitli yaratıcılık tanımlarını bir araya getirip değerlendirmiş ve tek bir yaratıcılık tanımı oluşturmak yerine yaratıcılığa dört farklı açıdan bakıldığını ortaya koymuştur. Yaratıcılık üzerine yapılan bazı araştırmalarda yaratıcı kişiliğin özelliklerine (person), bazı araştırmalarda yaratıcılık süreci (process), bazı araştırmalarda ortaya konulan yaratıcı ürünün (product) özelliklerine, bazı araştırmalarda ise yaratıcılığın oluşmasını sağlayan çevrenin (press) kalitesi üzerine odaklanılmıştır (Rhodes,1961). MacKinnon (1962) da bu modeli benimsemiş ve modelin yaratıcılık ile ilgili çeşitli yaklaşımları özetleyerek, kişinin çok yönlü bir olgu olan yaratıcılığı daha kolay anlamasını sağladığını ifade etmektedir. MacKinnon'a (1962) göre, yaratıcılık bu dört sistemin (yaratıcı kişilik

özellikleri, yaratıcı süreç, ürün ve çevre) bir bütün olarak birbiriyle etkileşime girmesi ile gerçekleşmektedir.

Yaratıcılık üzerine yapılan bu tanımlamalar incelendiğinde her birinin yaratıcılık için temel oluşturan; yeni kavramlar veya fikirler üretme, hayal gücünü kullanma, yeni yollar bulma, yeni bilgiler arama, deneyimlere karşı açık olma gibi ortak noktalar taşıdığı görülmektedir. Yaratıcılık kavramını açıklayabilmek için birçok kuram geliştirilmiştir ve yaratıcılık bu kuramların bakış açısına göre ele alınmıştır.

Yaratıcılık Kuramları

Yaratıcılığın daha iyi anlaşılabilmesi için çeşitli teoriler ve modeller geliştirilmiştir. Bu bölümde yaratıcı düşünme sürecini açıklayan kuramlara yer verilmiştir.

Psikoanalitik Kuram (Psychoanalytic Theory). Freud'a göre yaratıcılık idin cinsel dürtüsü ve süper egonun bilinçaltı süreçlerde çatışması sonucu ortaya çıkmaktadır (Freud, 1964). Başka bir deyişle yaratıcılık, bireyin motivasyonunu ve içgüdüsel ihtiyaçlarını (özellikle cinsel ve saldırganlık enerjilerini) en üst düzeyde tatmin edebilmek için bu zevklerini içinde bulunduğu kültüre uygun bir şekilde toplumun onayladığı bir çabaya dönüştürmesidir. Yaratıcılık çocuğun serbest oyununda ortaya çıkarak, çocuğu rahatlatır, libidonun yarattığı gerginliği üzerlerinden atmasını sağlar (Isbell & Raines, 2007).

Kris (1952) ise yaratıcılığı kişiliğinizi kontrol altında tutan egonun sınırlarının gevşemesi olarak kavramsallaştırmıştır. Yaratıcılığı serbest bırakılmış bir kişiliğin yansıması ya da kişilik üzerindeki baskının azalması ile ortaya çıkan ilham olarak tanımlamıştır. Yaratıcı düşünme sürecinde öncelikle birey içindeki enerjiyi kabul eder ve kabul edilebilir bir hedefe doğru yönlendirir. Ardından özverili bir çalışma ile birlikte yaptığı işi detaylandırır. Yani yaratıcılık sorunun bilinçli bir şekilde farkındalığını ve çözüm bulma arzusunu da içeren bir süreç olarak libido enerjisinin bilinçdışı dışavurumundan daha fazlasıdır.

Jung'a (1953) göre yaratıcılık psikolojik ve düşünsel olarak iki şekilde ifade edilebilir. Psikolojik olarak yaratıcılık; kişinin acı, kaygı veya cinsel gerilimden kurtulduğu bir eylemdir. Düşünsel olarak ise ilkel tecrübelerin ve arketiplerin kolektif

bilinçaltından yeniden üretilmesini içermektedir. Psikoanalitik kurama göre yaratıcılık üzerine pek çok tanım yapılmıştır. Fakat tüm bu tanımlamalar incelendiğinde yaratıcılığın bireyin bilinçaltı süreçlerde yaşadığı çatışma ve zorluklar sonucunda ortaya çıkan bir ürün olduğu görülmektedir.

Davranışçı Kuram (Behaviorist Theory). Davranışçı yaklaşım yaratıcılık kavramı üzerinde çok az durmuştur. Davranışçı yaklaşımı destekleyen kuramcılar bireyin belli uyarıcılara karşı verdiği tepkilerinde ödülün önemi üzerinde durmuşlardır (Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010). Davranışçı kurama göre yaratıcılık bireyin bir materyalle bilinçsiz bir şekilde etkileşime geçtiği sırada ortama verilen bir uyarıcı ile birlikte bu materyali yeniden düzenlemesi sonucu oluşmaktadır (Skinner 1972, Akt. Frager & Fadiman, 1984). Kozbelt vd. (2000) göre yaratıcı bir kişinin davranışı genetik ve çevresel faktörlerden etkilenecek meydana gelmektedir. Bu bakış açısına göre çevre yaratıcılığı destekleyen kritik bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Davranışçı kurama göre çocuğun yaratıcılığının ortaya çıkabilmesi için ona uyarıcı yönünden zengin bir çevre sunabilmeli ve yaratıcı davranışlarını ödüllendirmelidir. Çocukların yaratıcı davranışlarını teşvik eden ortamların sağlanması önemlidir. Bu doğrultuda çocukların yaratıcı etkinliklere katılımlarının önemsendiği ve desteklendiği sınıf ortamlarının sunulması önem kazanmaktadır (Kozbelt vd., 2010).

Davranışçı yaklaşım ayrıca yetişkinlerin model olma durumlarının önemli bir unsur olduğuna vurgu yapmaktadır. Çocuklar yaratıcı sanatla uğraşan yetişkinlerin davranışlarını gözlemleyerek bundan etkilenmekte ve bu davranışları taklit etmektedirler. Bu sebepten dolayı yetişkinlerin yaratıcılıkta olumlu örnekler olmaları, çocukların yaratıcılıklarını destekleyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Isbell & Raines, 2007).

Hümanistik Kuram (Humanistic Theory). Hümanistik psikologlar yaratıcılığı sağlıklı bir benliğin ortaya koyduğu bir ürün olarak ele almaktadır. Yaratıcılık hayal gücü yolu ile kaygının azaltılması değil kişinin benliği ve çevre arasında kurduğu ilişkinin olumlu bir sonucudur.

Psikolojik olarak güvenli ve özgür bir ortamda yaratıcılık doğal bir eğilim olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocukların

gelişiminde psikolojik olarak güvenli bir ortamın sağlanması çok önemlidir (Isbell & Raines, 2007). Psikolojik olarak güvenli bir ortamda bireyin ortaya koyduğu fikirler kabul görmekte ve bireyler saygı görmektedir. Böyle bir ortamda bireyler kendilerine güvenen ve özgür bir kişilik yapısı sergileyerek, bireysel kararlar alarak, bunların sorumluluğunu üstlenebilmektedir. Bu bağlamda, yaratıcı birey deneyimlere açık, öz değerlendirme yapabilen ve düşüncede esnek olabilen bir yapıya sahiptir. Bu nedenle yaratıcılığın desteklenmesi için yeni fikirlere ve yeni deneyimlere açık olunması gerekmektedir (Isbell & Raines, 2007).

Maslow'a (1970) göre yaratıcı bir kişi kendini gerçekleştirmiş bir bireydir. Kendini gerçekleştirme temel ihtiyaçların (psikolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevmeye ve ait olma ihtiyacı ve benlik saygısı) karşılanmasından sonra kişisel gelişimin en üst düzeyini oluşturmaktadır. Bu nedenle öncelikle bireyin temel ihtiyaçları doyurulduktan sonra daha üst bir düzey olan estetik ihtiyaçlarına odaklanılmalıdır (Isbell & Raines, 2007).

Yapılandırmacı Kuram (Constructivist Theory). Yapılandırmacı kuramın öncüleri Piaget ve Vygotsky'dir. Yapılandırmacı kurama göre bireylerde gelişim öğrenmeden önce gelişir ve öğrenme bireyin fiziksel ve bilişsel olarak olgunlaşması ile birlikte yaşamsal deneyimlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Piaget, 1964). Bununla birlikte öğrenme çok kompleks bir yapıya sahip olmakla birlikte bireyin içinde bulunduğu sosyal ve tarihsel bağlamdan etkilenecek şekilde oluşur (Vygotsky, 1980). Bu nedenle bireylerin yaratıcı düşünme becerisini ortaya koyabilmeleri için öncelikle hem fiziksel hem de bilişsel olarak belli bir olgunluk düzeyine ulaşmaları ve kültürel olarak anlamlı gelen yaşamsal deneyimler ile çevresiyle etkileşime geçmesi önemlidir.

Yapılandırmacı kurama göre yaratıcı hayal gücünün başlangıcı ilk olarak çocuğun oyununda ortaya çıkmaktadır. Oyunda meydana gelen bu ilk oluşum tamamen yaratıcı olmasa bile gerçeklikten uzaklaşmaya yönelik özel bir önem taşımaktadır. Çocuklar kurdukları oyunlarda yaratıcı hayal güçlerinin ilk örneklerini sunarken daha sonra bu eylem çocukların kavrama ve akıl yürütme becerilerinin gelişmesi ile birlikte daha olgun bir yaratıcı hayal gücüne dönüşür.

Genel olarak bu kurama göre öğrenme bireyin nesneler üzerinde keşifler ve deneyler yapması sonucunda oluşmaktadır. Yaratıcı düşünme ise bireyin bu süreçte

aktif katılımı sonucu meydana gelmektedir. Bu nedenle çocukların içinde bulundukları ortamın çocukların yeni keşifler yapabilmelerine olanaklar sunan zengin çevre uyaranları ile donatılmış olması önemlidir. Çocukların aktif öğrenmeleri ve sosyal etkileşimlerinin desteklenmesi, onlara hem bireysel hem de grup olarak çalışabilme fırsatlarının tanınması ve ilgileri doğrultusunda çocuk merkezli bir müfredatın takip edilmesi yaratıcılığın gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Isbell & Raines, 2007).

Çağrışım Kuramı (Associative Theory). Çağrışımçı kuramı benimseyen Mednick'e (1962) göre yaratıcılıkta her birey farklıdır ve bu farklılık bireyin çağrışımsal hiyerarşisine bağlıdır. Diğer bir deyişle ona göre yaratıcılık, önceden yaşantı yolu ile kazanılmış ve belli bir işe yarayan bazı çağrışım öğelerini bir araya getirerek yeni bir birleşim oluşturma sürecidir. Bu noktada yaratıcı bireylerin daha fazla ıraksak düşünme becerisine sahip olduğunu savunmaktadır. Yaratıcı ürünler çeşitli yollarla oluşmaktadır ve bu yollar ise olumlu rastlantı (serendipity), benzerlik (similarity) ve aracılık (mediation) olarak ifade edilmektedir.

Olumlu rastlantılar yoluyla gerçekleşen bir yaratıcı süreçte, çağrışımla gelen fikirlerin rastlantısal bir şekilde birleştirilmesi söz konusudur. Diğer bir yaratıcı çözüm yolu olan benzerlik ile birlikte birbiriyle ilişkisel benzerliği olan uyarıcıların birbiri ile birleştirilmesi ile oluşan bir süreçten bahsedilmektedir. Bu yaratıcı çözüm yolu genellikle ritimlerdeki harmoni veya sözcüklerdeki kafiye'nin kurulması gibi yaratıcı yazma süreçlerinde karşımıza çıkmaktadır (Mednick, 1962). Son olarak yaratıcı çözüm yolu olarak aracılıkta ise çağrışımsal olarak gelen elemanların ortak özellikler bakımından bir araya getirilmesi söz konusudur (Köhler & Fishbach, 1950).

Birey yaratıcı süreç içerisinde ne kadar çok sayıda çağrışım yapabiliyorsa, özgün bir çözüm yolu bulma olasılığı yükselecek ve yaratıcı olma ihtimali artacaktır. Karşılaşılan problem durumu kişide çağrışıma yol açmaktadır ve üretilen bu çağrışımların sayıca çokluğu kişinin yaratıcı çözüme ulaşmasını kolaylaştıracaktır (Argun, 2004).

Gestalt Kuramı (Gestalt Theory). Gestalt yaklaşımına göre eğlenceli yaşamsal deneyimler bireyin kendisini anlamasını ve kendini ifade etmesini kolaylaştırır. Kendini anlayan ve ifade edebilen bir birey yaratıcı bir şekilde çevresi ile etkileşime geçebilir (Amendt-Lyon, 2001). Gestalt yaklaşımında yaratıcılık

kavramı daha çok “problem çözme” ve “üretken düşünme” olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı düşünme süreci karşılaşılan yeni problem durumlarının çözümü esnasında ortaya çıkmaktadır (Preiser, 2006).

Gestalt psikologlarına göre yaratıcı düşünme, bireyin estetik bir şekilde kendine özgün bir tarzla sahip olduğu bilgiyi yeni ve daha değerli bir şeye dönüştürebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcı düşünme bireyin düşünceler arasındaki ilişkileri anlamasını, deneyimlerini anlamlandırmasını ve davranışlarının sonuçlarına dair fikir sahibi olmasını ifade eder. Yaratıcı düşünme süreci, problem durumuna odaklanma ve sorunun bilişsel olarak yeniden yapılandırılmasıdır (Amendt-Lyon, 2001; Preiser, 2006).

Yatırım Kuramı (Investment Theory). Yatırım kuramına göre yaratıcı bir birey yeni fikirler üretmeye isteklidir ve fikirler alanında ise "düşük al ve yüksek sat" şeklinde düşünebilmektedir (Sternberg & Lubart, 2000). Burada "düşük al ve yüksek sat" ifadesinde anlatılmak istenen durum, değeri bilinmeyen fakat büyük bir potansiyele sahip bir fikir üzerinde bireyin uğraş veriyor olmasıdır. Öyle ki genelde bu fikirler ortaya konulduğunda birey bir direnişle karşılaşır ve yaratıcı birey ise bu direniş karşısında fikirlerinde ısrarcı olur ve sonunda yeni ve popüler fikre doğru ilerler (Sternberg, 2012).

Bu kurama göre yaratıcı bireyler sorunları başkalarının görmediği şekilde ele alan, başkalarının almaktan korktuğu riskleri alabilen, sahip oldukları fikirleri savunmak için gerekli cesaretleri olan ve fikirleri karşısındaki engelleri ve zorlukları aşmak için çaba gösterebilen bir yapıya sahiptirler (Sternberg & Grigorenko, 2007).

Yatırım kuramına göre yaratıcılığın meydana gelmesinde etkili olan farklı fakat birbiri ile ilişkili altı unsur bulunmaktadır. Bunlar entelektüel yetenekler, bilgi, düşünme biçimi, kişilik, motivasyon ve çevredir (Sternberg, 2012). Yaratıcılığı bir huy olarak gören bu kurama göre yaratıcı davranışı için birey desteklenebileceği gibi, bireyin cesareti de kırılabilir. Bireyin yaratıcı davranışlarını desteklemek için bireye çeşitli fırsatların sunulması ve katılma imkanının sağlanması, bireyin sağlanacak imkanlardan yararlanması için teşvik edilmesi ve yaratıcı düşündüğünde yada davrandığında ödüllendirilmesi önem kazanmaktadır (Sternberg, 2012).

Çoklu Zeka Kuramı (Multiple Theory). Bir problem durumunun çözümüne yönelik geliştirilen yolların doğruluğu mantıksal akıl yürütmenin derecesini gösterirken, bu yolların sorunun çözümüne yönelik ne kadar uygun olduğu ise yaratıcılığın temelini oluşturan orijinallik ile ilişkilidir (Shouksmith, 1970). Bu doğrultuda yaratıcılık ile zeka arasında bir ilişki söz konusudur ve yaratıcılık da zeka gibi herkeste bulunan bir özellik olmakla birlikte her kişinin yaratıcılığı farklı düzeydedir (Sternberg & Lubart, 2000).

Bir kişi bir sorunun çözümüne yönelik esnek ve yeni bir şey geliştirebiliyorsa yaratıcı olarak sayılmaktadır (Gardner, 2006). Bu kişiler bilişsel ve duygusal kaynaklarını, yeteneklerini yaşamda karşılarına çıkan zorlukları çözmek için kullanmaktadırlar (Helson & Srivastava, 2002). Yaratıcı bireylerin her alanda değil belirli alanlarda ya da disiplinlerde farklı olmalarını sağlayan düşünce tarzı sergiledikleri görülmektedir (Gardner, 2006). Çoklu zeka kuramının kurucusu olan Gardner (2006) göre yaratıcılık, bireyin belli bir alanda toplum tarafından da onaylanan yeni bir ürün ortaya koymasıdır.

Çoklu zeka kuramına göre, bireyler müziksel, bedensel-kinestetik, mantıksal-matematiksel, sözel-dilsel, görsel-uzamsal, kişilerarası, kişisel-içsel, doğasal ve varoluşçu olmak üzere dokuz farklı zeka türlerine sahiptir ve sahip oldukları zeka türüne göre öğrenme şekilleri de farklılık göstermektedir (Gardner, 2006). Bu doğrultuda farklı zeka türlerine sahip olan çocukların yaratıcılıklarının desteklenebilmesi için öğretmenlerin her tür zeka türüne hitap eden etkinliklerden faydalanması, programlarında açık hava etkinliklerine de yer vermesi, yaratıcı bir sınıf atmosferi oluşturmaları, sınıf ortamında değişiklikler yapması, çocukların öneriler getirmesini ve sorular sormasını desteklemesi önemlidir (Isbell & Raines, 2007).

Torrance'nin Yaratıcılık Kuramı (Torrance's Creativity Theory). Torrance (1993) yaratıcı düşünmeyi, bireyin problemleri, zorlukları, bilgi boşluklarını, eksik elemanları algılaması, bu eksiklikler hakkında tahminler yapıp hipotezler oluşturmaları, bu hipotezleri test etmesi ve değerlendirmesi, elde ettiği sonuçları tekrar gözden geçirdikten sonra değerlendirmelerini sonuçlandırması süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanımın insanın yaşamsal doğal sürecini açıkladığını ifade etmektedir. Birey eksikliğini hissettiği bir durumla karşılaştığında gerginlik duygusu hisseder. Bu rahatsızlık ve gerginlik duygusundan kurtulmak için bir şeyler yapması

gerektiğini hisseder. Bu durum karşısında birey araştırma yapmaya başlar, sorular sorar, tahmin ve hipotezlerde bulunur. Ardından geliştirdiği hipotezleri test eder ve problem durumuna çözüm bulur ve rahatlar (Torrance, 1993).

Torrance (1964) yaratıcı düşünme sürecinin akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme olmak üzere dört bileşeninin olduğunu ifade etmiştir. Akıcılık, bireyin sahip olduğu bilgileri gerektiği zaman hızlı bir şekilde kullanması ve aynı zamanda birden fazla ve farklı fikir üretebilme becerisidir. Burada önemli olan nokta sayıca birden fazla fikir üretebilmektir. Esneklik, bireyin karşılaştığı problem durumu karşısında daha farklı düşünebilme becerisidir. Diğer bir deyişle bireyin geleneksel olmayan çözüm yolları bulmasıdır. Orijinallik, bir problem durumu karşısında tam anlamıyla farklı ya da alışılmadık çözümler getirme becerisidir. Zenginleştirme ise ortaya konulan fikir ve düşüncenin tüm detayları ile birlikte ortaya konulması sürecidir (Isbell & Raines, 2007).

Bu kurama göre yaratıcılık eğitim ortamında yapılacak olan düzenlemelerle desteklenebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf ortamında yaratıcı olmalarının ve planlanan etkinliklerin çocukların yaratıcılığını destekler nitelikte olmasının önemine vurgu yapmıştır. Yaratıcılığın erken çocukluk döneminde gelişmeye başladığını ve desteklenmediği takdirde yaş ilerledikçe azaldığını belirtmiştir. Bu nedenle erken çocukluk döneminden itibaren çocukların yaratıcılıklarını destekleyen ortamlarda bulunmalarının önemine değinmiştir (Torrance, 1964).

Yaratıcı Düşünme Süreçleri

Yeni ve özgün bir ürün oluşmasına yol açan düşünce ve eylemlerin nasıl bir sırayla oluştuğunu gösteren yaratıcı düşünme süreçleri yaratıcılık araştırmalarının en önemli konularından biridir. Yaratıcı düşünme süreçlerinin tanımlanması özellikle yaratıcılığın oluşumu ve değerlendirilmesi hakkında detaylı bilgiler sunması bakımından önem taşımaktadır. Yaratıcılık üzerine çalışan pek çok araştırmacı yaratıcı düşünme sürecini belli gelişimsel aşamalarla açıklamaya çalışmıştır.

Kubie (1958) yaratıcı düşünme sürecini bilinçaltında gerçekleşen bir süreç olarak ele almıştır. Bilinç düzeyinde ulaşılamayacak bir hızla kişi bilinçaltı bir süreçte, sorunun çözümüne yönelik deneyimlerini ve anılarını tarar, ilişkiler kurar ve özgün bir çözüm ortaya çıkarır (Kubie, 1958).

Amabile'ye (1996) göre yaratıcı düşünme süreci birkaç aşamadan oluşmaktadır. Kişi ilk olarak sorunu tanımlar, ardından bu soruna ilişkin bilgi kaynaklarını toplar, bu bilgiler ışığında çözüm yolları üretir ve son olarak bu çözüm yollarını test ederek özgün bir sonuç ortaya çıkarır. Son aşamada elde edilen sonuca dayanarak eğer kişi başarılı bir ürün elde ettiyse bu aşamada durabilir ya da herhangi bir başarısızlık durumunda kişi önceki aşamaya döner ve yeni çözüm yolları üretilip test etmeye devam edebilir.

Bazı araştırmacılara göre ise eksiksiz bir yaratıcı eylemin; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama olmak üzere dört önemli aşamayı içermesi gerekmektedir (Csikszentmihalyi, 1997; Guilford, 1950; Wallas, 1926). Hazırlık aşaması bir sorunun tanımlanması ve açıklanması için bireyin yaptığı ön analizleri içerir. Bu aşama bilinçli bir çalışmayı içerir ve kişinin eğitim düzeyine, analitik becerilerine ve problemle ilgili varolan bilgilere dayanmaktadır (Csikszentmihalyi, 1997; Wallas, 1926). Kişi bu aşamada problem durumu hakkında düşünmekte ve çözüm için gerekli gereksinimleri belirlemektedir (Torrance & Myers, 1970). Bu aşamanın ardından süreci kuluçka aşaması izler. Kuluçka aşaması süresince sorun üzerinde bilinçli bir zihinsel çalışma yoktur. Bu aşamada kişi bilinçli bir şekilde sorundan uzaklaşmakta ve kendini rahatlamaya bırakmaktadır. Ancak zihin sorun üzerinde bilinçaltı bir şekilde çalışmaya devam etmektedir. Bilinçaltı süreçlerin ve duyuların etkisiyle oluşan kavrayış benzerlik ya da ilişki kurma gibi bilişsel hareketlilikler, bu aşamada daha aktiftir. Pek çok çağrışım ve fikir kombinasyonları kuluçka süresince oluşmaktadır (Lubart, 2001). Kişi bilinçaltı bir süreçte bu kombinasyonların çoğunu kullanışsız olarak değerlendirirken, yeni ve orijinal görünen fikirleri de seçmektedir (Poincaré, 1985). Kuluçka aşamasının ne kadar süreceği sorunun doğasına bağlı olarak değişmektedir (Csikszentmihalyi, 1997). Aydınlanma aşaması; bilinçaltı bir şekilde bulunan yeni ve orijinal fikrin bilinç düzeyine geçmesi ile başlar. Kuluçka aşamasında farkına varmadan oluşan yaratıcı fikirler bir anda somutlaşır (Wallas, 1926). Kişi soruna yönelik çözümü birden ortaya çıkarır ve geliştirir (Truman, 2011). Kısacası bu aşama yaratıcı fikrin ortaya çıktığı aşamadır. Bu aşamanın ardından bilinçli bir çalışma evresi olan doğrulama aşaması gelir. Bu aşamada kişi aydınlanma aşamasında oluşturduğu fikri değerlendirir, düzenler ve geliştirir (Wallas, 1926). Kişinin bu son aşamada ulaştığı fikrin ihtiyacı karşılayıp karşılamadığı, özgün olup olmadığı doğrulama aşamasında gözden geçirilmektedir

(Torrance & Myers, 1970). Tüm bu yaratıcı düşünme süreci boyunca kişi her an sürecin ilk evresine dönebilir. Örneğin bir fikrin doğrulama aşamasında kusurlu olduğu sonucuna ulaşırsa, sorunun nasıl çözüleceği konusunda tekrardan kuluçka sürecine dönülebilir (Wallas, 1926).

Osborn (1963) ve Parnes (1967) ise bu süreci açıklayabilmek için yaratıcı problem çözme modelini (Creative Problem-Solving Model) geliştirmişlerdir. Bu modelde yaratıcı fikirlerin nasıl meydana geldiğine odaklanmışlardır. Yaratıcı problem çözme modeli ıraksak düşünme becerisine vurgu yaparak, kişinin çok sayıda fikir üretmesinin bu süreçte önemli olduğunu ifade etmektedir. Yaratıcı düşünme sürecinde açık uçlu sorular; özgün birçok fikrin üretilmesinde destekleyici bir etkiye sahiptir. Beyin fırtınası tekniği etrafında kurulmuş olan bu model sürekli tekrar eden ıraksama-yakınsama döngüsünü içerir (Isbell & Raines, 2007). Bu modele göre yaratıcı düşünme süreci Bilgilerin Netleştirilmesi (Fact-Finding), Problem Tespiti (Problem-finding), Fikir Bulma (Idea-Finding), Çözüm Bulma (Solution-Finding) ve Hayata Geçirme (Acceptance-Finding) olmak üzere beş aşamayı içermektedir (Treffinger, Isaksen & Dorval, 2006). Bilgilerin netleştirilmesi aşamasında kişi sorun ile ilgili bütün kavramsal bilgiye ulaşmak için çabalamaktadır. Problem tespiti aşamasında kişi problem durumunu tanımlar. Fikir bulma aşamasında beyin fırtınası yapılarak bir önceki aşamadaki problem durumuna yönelik fikirler geliştirilir. Çözüm bulma aşamasında problem durumunun çözümüne yönelik geliştirilen fikirlerden hangisinin en iyi çözüm olacağına karar verilir. Hayata geçirme aşamasında ise ortaya çıkarılan fikirler arasından seçilen en iyi çözümün hayata geçirilmesi sürecidir (Treffinger vd., 2006).

Torrance (1988) yaratıcılık tanımında ise şu zihinsel süreçlerden bahsetmektedir: (1) bir problemi ya da bilgi eksikliklerinin farkına varmak, (2) sorunlar hakkında fikir ya da hipotezler kurma, (3) bu hipotezlerin değerlendirilmesi ve düzenlenmesi ve (4) sonuçlarla etkileşim kurma. Bireylerde yaratıcılık çeşitli süreçlerinden geçerek oluşmaktadır. Yaratıcılık sürecinin tamamı merak duygusu ile sürmektedir. Tüm bu süreç boyunca ilk olarak kişi gelişmekte olan sürece dikkatini vermelidir. Ardından süreç içerisinde işin düşündüğü gibi gidip gitmediğini anlamak için hedeflerine ve duygularına yoğunlaşmalıdır. Süreçte ilerledikçe en etkili teknik ve teorileri kullanabilmek için alan bilgisi ile temasta olmalıdır (Csikszentmihalyi, 1997).

Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Yaratıcılığın Gelişimi

Yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalar yaratıcı kişilik özelliklerine ilişkin önemli bilgiler sağlamıştır ve araştırmacılar yaratıcı kişilik özelliklerine yönelik pek çok liste oluşturmuşlardır (Barron, 1955; Dellas & Gaier, 1970; Feist, 1999; MacKinnon, 1962; Stein, 1974; Vervalin, 1962).

Barron'a (1955) göre yaratıcı bir kişi, bilişsel karmaşıklığa sahip, yargılarında bağımsız davranabilen, kendine güvenen, düşünce ve duygularını güçlü bir şekilde ifade edebilen, savunma mekanizması olarak bastırmayı az kullanan ve dürtülerini ifade etme eğilimi daha yüksek kişilerdir. Dellas & Gaier (1970) ise yaratıcılık üzerine yaptıkları değerlendirmelerde, yaratıcılık için bağımsızlık, baskınlık, içe dönüklük, uyaranlara karşı açıklık, geniş bir ilgi alanına sahip olma, kendini kabul etme, güçlü sezgilere sahip olma, esneklik, asosyal tutum, sosyal normlara karşı ilgisizlik ve nevrotik bir mizaca sahip olma gibi kişilik özelliklerinin daha önemli kişilik yapıları olduğunu ifade etmişlerdir. Barron & Harrington (1981) ise geniş bir ilgi alanının yanında kişinin deneyimlerinde yüksek düzeyde estetik niteliğe sahip olması ve kendini yaratıcı bir birey olarak hissetmesi gerektiğinin önemine vurgu yapmıştır. Amabile (1996) ise tüm bu kişilik özelliklerine ek olarak azimli ve sabırlı, motivasyonu yüksek ve risk almaya karşı istekli olmaya vurgu yapmıştır. Feist (1999) yüzden fazla araştırma sonucunu inceleyerek kategorize etmiş ve yaratıcı bireylerin daha tecrübeli ve kendine güvenen, daha az geleneksel ve dikkatli, kendini kabul eden, azimli, hırslı, baskın ve dürtüsel oldukları genel sonucuna varmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde yaratıcı bir kişinin; yüksek motivasyon sahibi, özgün ve metaforik düşünme becerisine sahip, zeki, hayal gücü geniş, düşünmede esnek ve akıcı, bağımsız, yeni ve zor olan ile başa çıkabilen, mantıksal düşünme becerileri yüksek, iyi bir görselleştirme becerisine sahip, kaosta düzeni bulabilen, risk alabilen, meraklı, yeni deneyimlere açık, geniş bir ilgi alanına sahip, belirsizlikleri tahammül edebilen, sezgileri ve duyguları derin, mizah sahibi ve kendine güvenen, enerjik gibi bazı kişilik özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Starko, 2010). Kişilerden literatürde yer alan bu kişilik özelliklerinin hepsini sergilemesi beklenmemektedir; bu özelliklerden bir veya daha fazlasını sergileyen bir kişi, diğer

yandan bir veya birden fazla diğer karakteristik özellikleri göstermeyecektir (Selby, Shaw & Houtz, 2005).

Bilişsel süreçlerin yanında kişinin düşünce ve eylemlerinin şekillenmesinde duygusal ve kişisel özellikler de etkilidir (Starko, 2010). Yaratıcı düşünme sürecinin yanında yaratıcı bir kişinin kişilik özelliklerinin de bilinmesi yaratıcılığın gelişimi açısından önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda yaratıcılığın gelişimi yaratıcı düşünme süreçleri, kişilik özellikleri gibi yaratıcılığın oluşmasında etkili olan bileşenler değerlendirilerek incelenmelidir.

Yaratıcılığın gelişiminde temel olan bazı kaynaklar bulunmaktadır. Bunlar zeka, bilgi ve entelektüel stil olmak üzere bilişsel kaynaklar; kişilik ve motivasyon olmak üzere duygusal kaynaklar ile çevresel kaynaklardır. Bu kaynakların hepsi yaratıcılığın gelişiminde önemli etkilere sahiptir (Sternberg & Lubart, 2000). Bu kaynakların bazıları bakımından zengin olan bir bireyin yaratıcı bir ürün üretme olasılığı da daha yüksek olacaktır (Russ, 1996). Bu açıdan bakıldığında yaratıcılığın gelişmesinde bu kaynakların desteklenmesi önem kazanmaktadır.

Yaratıcılığın gelişiminde etkili olan bilişsel kaynaklar değerlendirildiğinde; iraksak düşünme ve bilişsel dönüştürebilme becerisi başlıca iki önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Russ, 1996). Bu iki bilişsel beceri yaratıcı düşünmenin gelişiminde önemlidir (Guilford, 1950). Iraksak düşünme fikirler arasında özgür bağlantılar kurabilmeyi, geniş araştırma becerisini ve düşüncede akıcı olabilmeyi içermektedir (Runco, 2007). Bilişsel dönüştürebilme becerisi ise bireyin bilgiyi yeniden organize etmesini ve eski düşünce biçimlerini kırmasını sağlar. Bireyin elde varolan bilgiyi yeni bir kalıba dönüştürmesini ya da değiştirmesini içerir (Russ, 1996). Ayrıca yaratıcılığın gelişmesinde etkili olabilecek diğer bilişsel süreçler ise sorunlara karşı duyarlı olma (Getzels & Csikszentmihalyi, 1976), problem durumunu çözmeye çalışmaktan vazgeçmemek ve alternatif problem çözme yolları aramak (Weisberg, 1988), geniş bir bilgiye ve ilgi alanına sahip olmak (Barron & Harrington, 1981), sezgi ve sentezleme yetenekleri (Sternberg, 2012) ve değerlendirme becerisidir (Guilford, 1950). Duygusal kaynaklar ele alındığında ise kişilik özellikleri ve motivasyon önemli iki unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgili literatürde yaratıcı kişilik özellikleri detaylı bir şekilde ele alınmış ve pek çok özellik tanımlanmıştır. Yaratıcılığın gelişiminde bu yaratıcı kişilik özelliklerinin etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir. Motivasyonel kaynaklar ise yaratıcı performansın sürdürülmesi

için önemlidir. Yaratıcı bir performans için sadece entelektüel bilgi ve beceriler yeterli değil aynı zamanda bu kaynakların kullanılmasında önemli olan yeterli düzeyde motivasyon da gereklidir (Sternberg & Lubart, 2000). Bununla birlikte yaratıcılık çevresel bağlam dışında değerlendirilemez. Zengin evresel uyaranların olduğu bir ortam düşüncede daha akıcı olabilmeye, yeni ve farklı düşüncelerin gelişmesine ve bu düşüncelerin değerlendirilebilmesine olanak sağlamaktadır (Csikszentmihalyi, 1997).

Erken dönemlerden itibaren zaten tüm çocuklarda var olan yaratıcılığın gelişimi için bilişsel ve duygusal kaynakları içeren, zengin bir çevrenin ve yeterli bir motivasyonun sağlandığı ve bireye katılımı, deneyimlemesi ve çevresiyle etkileşime geçmesi için fırsatlar sağlayan yaklaşımların izlenmesi gerekmektedir (Torrance, 1970).

Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

Yaratıcılık zerine psikologların ve eğitimcilerin birbirinden farklı birçok yaklaşımı olmuştur. Çevremizde bulunan her şey yaratıcı potansiyel için bir g oluşturmakta ve yaratıcılık her yerde her zaman bulunmaktadır (Amabile,1996).

Erken ocukluk dönemi ise her birey için yaratıcı bir dönem olarak ele alınmakla birlikte insan gelişiminin en yaratıcı olduğu dönem olarak kabul edilmektedir (Isbell & Raines, 2007). Fakat erken çocukluk döneminde görülen bu yaratıcılık yaşamın ileriki dönemlerinde görülmeyebilmektedir. Diğer bir deyişle yaratıcılığın farklı durumlardan etkilenmesi nedeniyle kişi ya daha st düzey bir yaratıcılığa ulaşmakta ya da olduğu durumdan daha da kötüye giderek körelmektedir. İlgili literatür incelendiğinde ise karmaşık ve çok yönlü bir yapıya sahip olan yaratıcılığı etkileyen pek çok faktörün bulunduğu görülmektedir.

Russ (1996) yaratıcılığın gelişiminde etkili olabilecek faktörleri açıklayabilmek için bir model geliştirmiştir. Bu modele göre kişisel eğilimler (zgven, karmaşıklığı tolere edebilme, merak ve motivasyon gibi), duygusal süreçler (hayal gücü, zorluklara karşısında yılmama gibi) ve bilişsel beceriler (ıraksak düşünme, düşünceyi dönüştürebilme becerisi, geniş bir bilgi düzeyine sahip olma gibi) yaratıcılık üzerinde etkilidir. Bu modele göre bireyin, yaratıcılığı ortaya koyabilmek için pek çok etmenin kombinasyonuna ihtiyaç duymakta olduğu görülmektedir.

Yaratıcılık gelişimsel bir süreci içermesine rağmen her çocuk yaratıcılığı kendine has bir yolla ortaya koyar. Bu yaratıcı süreç her çocuğun kendine has olan karakteristik özelliklerinden etkilenmektedir. Torrance (1993) yaratıcı bireylerin düşünmekten zevk alma, hataları hoş görebilme ve farklılıkları kabul edebilme gibi bazı ortak kişilik özelliklerinin olduğunu ifade etmektedir. Buna bağlı olarak Torrance (1993) çocukların ilgi alanlarının takip edilmesinin ve güçlü kişilik özelliklerinin desteklenmesinin yaratıcılığın gelişiminde önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca çocukların güçlü özelliklerinin desteklenmesinin; bağımsız çalışabilmeyi, çalışmalarını değerlendirebilmeyi ve geliştirebilmeyi öğrenmelerine katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Çocukların yaratıcılığın oluşmasında önemli gücü oluşturan kişilik özelliklerinin desteklenmesi yaratıcılığın gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Bu açıdan ele alındığında yaratıcı kişilik özelliklerinin bilinmesi ve desteklenmesi; yaratıcılık üzerinde etkisi olan faktörlerden biri olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

Yaratıcılık üzerine yapılan bazı araştırmalarda ise yaratıcı bireylerin yaptıkları işe çok iyi bir şekilde odaklandıkları ifade edilmektedir (Kashdan & Fincham, 2002). Csikszentmihalyi (1997) yaratıcı süreç içerisindeki bu yoğun odaklanmanın işler yolunda gittiğinde meydana geldiğini söylemektedir. Diğer bir deyişle eğer yaratıcı süreç kişiyi tatmin ediyorsa, kişi yaptığı iş için herhangi bir ödül beklemeden çalışmaya tüm dikkati ile devam edecektir. Bu doğrultuda çocuklara kendileri için anlamlı olan yaratıcı aktivitelere katılım fırsatlarının sağlanması yaratıcılığın gelişimi için önemlidir. Bu noktada anlamlı etkinliklere katılım ve odaklanmanın; yaratıcılık üzerinde etkili olan faktörler arasında olduğu görülmektedir.

Amabile (1996) ise yaratıcılığın; bilgi ve becerileri içeren deneyimler, farklı düşünebilme becerisi ve zor durumlarla karşılaşınca bile çalışmaya devam edebilme kapasitesi gibi pek çok faktörden etkilendiğini ifade etmektedir. Ayrıca kişinin dışsal bir ödül beklemeden bir şey üzerinde çalışmaya devam etmesini sağlayan güç olarak tanımlanan içsel motivasyonun yaratıcılık üzerindeki önemli etkisine vurgu yapmıştır. Amabile (1996) çevresel koşulların yaratıcı süreci desteklediği noktada herkesin yaratıcı olabileceğini ifade etmiş ve sadece yetenekli görünen çocukların değil her çocuğun yaratıcı fırsatlarla karşılaştırılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca kişilerin rekabet gerektiren durumlardan ziyade birlikte çalışma fırsatları elde edince daha yaratıcı olduklarını belirtmiş ve tek başına çalışmak

yerine bir takım gibi çalışmanın da yaratıcılık üzerinde etkili olan olumlu bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Bu noktadan bakıldığında çocukların birbiriyle yarış içinde oldukları ortamlar yerine bir takım gibi birlikte çalışabilecekleri ortamlarda bulunmaları yaratıcılık üzerinde etkili olan farklı bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuğun içinde bulunduğu evre ile etkileşimi de bu yaratıcı süreç üzerinde etkili bir diğer faktördür (Tegano, Moran & Sawyers, 1991). evre kişi, ortam, nesne ve deneyim elementlerinden oluşmaktadır ve bu elementlerin hepsi çocuğun gelişimini etkilemektedir (Isbell & Raines, 2007). Yaratıcı bir evre her şeyden önce çocuklara oyun fırsatları sunmaktadır. Oyun ise erken çocukluk döneminde yaratıcılığın gelişmesinde önemli faktörlerden biridir. Erken ocukluk dönemindeki bir çocuğun oyun kurabilmek için problem çözme ve iraksak düşünme becerilerini kullanması gereklidir (Russ, 1996). Oyun yoluyla bu becerilerin gelişmesinin yaratıcılığın da gelişmesine etki edeceği düşünülmektedir. Özgür seçimler yapabilme ve hayal gücüne dayalı oyun fırsatları sunan erken çocukluk eğitim ortamları yaratıcılık üzerinde önemli etkiye sahiptir (Craft, 2001; Russ, 1996; Tegano vd., 1991). Prentice (2000) ise eğitsel bir ortamda yaratıcılığın gelişmesi için çocukların kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımı ile gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Runco (2007) yaratıcılık üzerinde çevrenin fiziksel özelliklerinin de etkili olduğunu ifade ederek; bir eğitim ortamının fiziksel özelliklerinin sınıfın büyüklüğü, dış mekan alanları, malzeme ve materyallerin kalitesi, çeşitli ve yeni materyallere ulaşım gibi birçok özellikten oluştuğunu ve bu özelliklerin yaratıcılık üzerinde etkili birer faktör olduğunu ileri sürmektedir. Fleith (2000) ise bir eğitim ortamının yaratıcılığı destekleyen bir çevreye sahip olabilmesi için; yaratıcı düşünme için zaman sağlayan, yaratıcı fikir ve ürünlerin ödüllendirildiği, aktivite ve materyal seçiminde zgr seçim şansı tanıyan, risk almaya cesaretlendiren, hataları kabul eden, çevreyi keşfetmek için fırsatlar sağlayan, bireysel ilgi alanlarının olduğu, sorgulamaların yapıldığı bir ortam olması gereklidir.

Yaratıcılık üzerinde etkili olan diğer bir etmen ise eğitim programlarıdır (Murdock, 2003). Farklı temalardan yola çıkan eğitim programları, değişik öğrenme etkinlikleri ve materyalleri içerecek şekilde planlandığında yaratıcılığı destekleyecektir. Bununla birlikte yaratıcı ğretmen ve yaratıcı ğretim yaratıcılığın gelişmesinde etkili olan faktörlerdendir (Tegano vd., 1991). Erken ocukluk

döneminde yaratıcılığın olumlu yönde gelişmesinde öğretmenin açık uçlu sorular sorması, karmaşıklığı kabul edebilmesi, yaratıcı düşünme ve davranışa model olabilmesi, yeni deneyimler için cesaret verici olması gerekmektedir (Craft, 2001).

İlgili literatür incelendiğinde yaratıcılığı etkileyen faktörlere yönelik pek çok araştırma bulgusu bulunmaktadır. Ma (2009) yaratıcılık üzerinde etkili olan faktörlere yönelik yaptığı meta-analiz çalışmasında yüzden fazla araştırma bulgusunu incelemiş ve yaratıcılık üzerinde problem çözme süreçlerinin, ödülün, çalışma çevresinin, sınıf atmosferinin, yeni deneyimlere açık olmanın, mistik düşünmenin, duygusal olarak duyarlı olmanın, yaratıcı kişilik özelliklerinin ve liderliğin yüksek düzeyde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları daha ayrıntılı incelendiğinde problem çözme sürecinin aşamalarından olan sorunun tanımlanması ve sorun hakkında ön bilginin toplanması aşamalarının yaratıcılık üzerinde yüksek düzeyde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Sorunun tanımlanması sorunun çözülmesindeki başarının yarısını oluşturmakta olduğu bu araştırma sonucu ile desteklenmiştir. Yaratıcılığı destekleyen çevre ise sessiz, doğal, rahat ve kısıtlanmamış bir ortam olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcılığı destekleyen bir öğretmenle birlikte rekabetten dolayı oluşan sürtüşmenin az olduğu bir sınıf atmosferinin yaratıcılık için elverişli olduğu ortaya konulmuştur.

Eğitimde Kalite

Eğitim; çocukların sağlıklı bir şekilde gelişmeleri, ileride faydalı yetişkinler olarak ekonomiye ve topluma katkıda bulunabilmeleri için çocuklara bilgi, beceri ve kişilerarası yetkinlik kazandırmayı amaçlamaktadır. Bunun yanında eğitim kurumları özellikle de dezavantajlı bir çevrede yaşayan bir çocuğun evde alamayacağı öğrenme deneyimlerini ona sunması bakımından önemli bir görev üstlenmektedir (Heckman, 2011). Eğitim sistemi tüm boyutları ile birey yetiştirmede etkin rol oynayan bir sistem olarak ele alındığında, nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde en önemli görevi üstlenmektedir. Eğitim kurumları bireyleri eğiterek onları toplumsal gelişmeye katkıda bulunacak hale getirmeye çabalar. Bu hedefe ulaşmanın yolu ise kaliteli bir eğitimden geçmektedir.

Son on yıldır eğitimde kalite kavramı giderek önem kazanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kalite kavramının karmaşık ve çok yönlü doğası nedeniyle eğitimde kalite kavramına yönelik birçok tanım bulunmaktadır. İlgili

literatür incelendiğinde etkililik (effectiveness), verimlilik (efficiency), eşitlik (equality) ve kalite (quality) terimleri birbirinin yerine kullanılan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Adams, 1993). Etkililik, bir eğitim sisteminin hedeflerine ulaşma derecesini ifade etmektedir (Woodhall, Hernes & Beeby, 2004). Diğer bir deyişle, eğitim sisteminin bireylerin ve toplumun bütünüyle gereksinimlerini karşılama derecesi ifade edilmektedir. Bu anlamda eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ifade edilmektedir (Delamonica, Mehrotra & Vandemoortele, 2004). Verimlilik, basitçe çıktıların girdiler ile ilişkisi olarak tanımlanmaktadır (Adams, 1993). Örneğin, ekonomik verimlilik çıktıların belirli bir değeri için girdilerin maliyeti en aza indirildiğinde ya da bir çıktı değeri en üst düzeye getirildiğinde gerçekleşir. Eğitimsel girdi ve süreçlerin maliyetleri ile eğitimsel çıktılar arasındaki ilişkiyi ortaya koyan verimlilik kavramı bir eğitim sistemini değerlendirmek için geniş bir perspektif sunmaktadır. Adams'a (1993) göre, bu kavram yalnızca çıktıların doğru bir şekilde belirlenip ölçülmesiyle anlam kazanmaktadır. Eğitim kalitesinin bir bileşeni olarak eşitlik genel olarak kaliteli eğitimin bir insan hakkı olarak herkesin yararlanması gereken bir olgu olarak kabul edilmesi şeklinde ifade edilmektedir (UNESCO, 2005). Eğitimde eşitlik kavramında kilit unsur, eğitim fırsatlarına erişim ve eğitimsel başarı gösterebilme bakımından dezavantajlı grupların belirlenmesidir. Bazı gruplar çeşitli ülkelerde yaygın olarak dezavantajlı olarak tanımlanabilse de (örneğin; yoksullar, engelliler gibi); bunların kendi bağlamı içerisinde değerlendirilmesi (örneğin; cinsiyet, etnik köken ve sosyal sınıf gibi) önemlidir (UNESCO, 2005; Watkins, 2000). Kalite ise bir kavram olarak hem nicel hem de nitel özelliklere sahiptir (Adams, 1993). Dolayısıyla kalite bir okulun sahip olduğu öğretim yöntemleri, materyaller, öğrenme süreci gibi nitel bileşenlerin yanında öğrenci performansı, öğretimi tamamlama oranı gibi nicel bileşenlerin nasıl etkili ve verimli kullanılabileceğine yönelik ölçütlerin bütünüdür (Uysal & Kuzu, 2011).

Avrupa Komisyonu'nun yayınladığı rapor (European Commission, 2013) incelendiğinde eğitimde kalite kavramı; matematik, okuma-yazma, fen bilgisi, bilgi ve iletişim teknolojileri, yabancı dil, sosyal bilgiler gibi alanlarda başarı gösterme; okula devam etme süresi, üst öğrenime devam etme ve tamamlama gibi eğitimsel ilerlemeyi takip etme; öğrenme, öğretme, değerlendirme gibi öğrenme-öğretme sürecini ve öğretmen eğitimi, okul öncesi eğitimden yararlanma olanağına sahip olma durumu gibi çeşitleri kaynakları da içeren bir kavram olarak karşımıza

çıkmaktadır. UNICEF ise kaliteli bir eğitimin temel boyutlarını aşağıdaki gibi belirtmiştir (UNICEF, 2000: 4):

- Öğrenci: Sağlıklı, iyi beslenmiş, katılım göstermeye ve öğrenmeye hazır, aileleri ve toplum tarafından öğrenmeye karşı desteklenmiş öğrenciler,
- Çevre: Sağlıklı, güvenli, koruyucu, cinsiyete duyarlı ve yeterli kaynak ve olanakları sağlayan bir öğrenme çevresi;
- İçerik: Özellikle okuma-yazma, matematik ve yaşam becerileri alanlarında içeriğe sahip; cinsiyet, sağlık, beslenme, bulaşıcı hastalıkları önleme ve barış gibi konularda bilgi içeren ilgili müfredat ve materyallerin kapsamı;
- Süreç: Sınıf yönetiminin etkili olduğu, çocuk merkezli öğretim stratejilerinin kullanıldığı, iyi eğitilmiş öğretmenler tarafından farklılıkları azaltan ve öğrenmeyi kolaylaştıran süreçler;
- Çıktı: Ulusal hedeflere yönelik, topluma olumlu katılımı sağlayan bilgi, beceri ve tutumları kapsayan sonuçlar.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitimde kalite kavramına bakış açısı ise; zengin öğrenme deneyimleri ile çocukların sağlıklı büyümelerini sağlamak, gelişimlerini tüm alanlarda desteklemek ve gelişimsel olarak en üst düzeye ulaşmalarını sağlamak şeklindedir (MEB, 2013).

Yapılan tanımlamalarda farklı yönleriyle ele alınan kalite kavramı eğitim sisteminde önemli bir unsurdur. Eğitim sürecinin sonucunda bireylerden beklenen olumlu öğrenme çıktıları ancak kaliteli bir öğrenim sürecinin sonucu olarak oluşur. Bu nedenle kaliteli bir eğitimin eşit bir hizmet olarak sunumu ve kalitenin yükseltilmesi oldukça önemlidir.

Kalite ve Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim çocuklara zengin uyarıcı ve çevre imkanları sağlayarak, onların bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda onları yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan bir eğitim sürecidir (MEB, 2013). Bireyin 0-6 yaş dönemini kapsayan bu

okul öncesi eğitim dönemi hayatın temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuğa yapılacak olan yatırımların tümü hem çocuğun gelişimi için hem de toplumsal gelişim için çok önemlidir. Erken çocukluk döneminde çocuğa verilen her türlü eğitim ve katkı çocuğun tüm gelişim alanlarını geliştirirken aynı zamanda çocuğun anne ve babasıyla birlikte tüm çevresini de eğitmeyi hedefleyerek; her yönden sağlıklı ve potansiyelini tam kullanabilen bir toplum yaratmaktadır. Yapılan araştırmaların tümü çocuğa erken yaşlarda yapılan yatırımın birey üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmektedir (AÇEV, 2007). Bu bağlamda tüm yönleriyle çocukların gelişimleri onlara sunulan eğitimin kalitesinden büyük ölçüde etkilenmektedir.

Okul öncesi eğitim kalitesinin çocukların gelişimi üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin erken çocukluk eğitimi programlarının amaçları ve kalitesi hakkında politikalar, araştırmalar ve uygulamalar geliştirilmekte oldukları görülmektedir (OECD, 2006; UNESCO, 2006). Okul öncesi eğitim hizmetleri adına atılan bu adımların; çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini en iyi şekilde ilerleten nitelikte olması ile birlikte ailelerine de en iyi şekilde çocuk yetiştirme yönünde yeterli nitelikte destek sunması önem kazanmaktadır. Ayrıca son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki işgücü gereksinimleri ve aile yapılarında görülen değişimler, okul öncesi eğitime yönelik taleplerde artışa neden olmuştur (UNICEF, 2008). Bu durumla ilişkili olarak da eğitim alanındaki araştırmacılar okul öncesi eğitim hizmetlerinin kalitesinin değerlendirilmesi üzerinde durmaktadırlar (Ishimine, Tayler & Thorpe, 2009). Okul öncesi eğitimin kalitesinin değerlendirilmesine yönelik oluşan bu eğilimin bir sonucu olarak da okul öncesi eğitim hizmetlerinde yüksek kaliteli hizmet sunma ihtiyacı belirgin bir hale gelmiştir.

Okul öncesi eğitim hizmetlerinde kalite kavramı genelde çocuğun gelişiminde önemli etkisi olduğu düşünülen yapısal ve süreç bileşenleri ile tanımlanmaya çalışılmaktadır (Layzer & Goodson, 2006; Thomason & La Paro, 2009). Süreç kalitesi; çocuğun eğitim ortamındaki günlük deneyimlerinde, sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerini destekleyen öğretim faaliyetlerinde ve çocuğun gelişiminde önemli etkiye sahip çocuk-öğretmen-akran-materyal etkileşimlerindeki niteliği ifade etmektedir (Pianta vd., 2005; Thomason & La Paro, 2009). Yapısal kalite ise; grup büyüklüğü, çocuk-öğretmen oranı ve öğretmen nitelikleri (Howes vd., 2008; Thomason & La Paro, 2009) gibi süreç kalitesini etkileyen önemli koşullar olarak görülmektedir (Pianta vd., 2005; Vandell, 2004).Yapısal kalite belirleyicileri

müfredatın ve yasal kalite standartlarının bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır ve hem birey hem de toplum için sağlanacak olan faydalar öncelikle süreç kalitesine bağlıdır (Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997).

Phillipsen vd. (1997) mekanın, mobilyaların, araçların ve materyallerin özelliklerini ve durumlarını içeren fiziksel ortam ve kaynakları, çocukların gelişimlerini desteklemede önemli bir etkiye sahip olan eğitim programlarını içeren program ve öğrenme deneyimlerini, öğrenme ve öğretme stratejilerini, personel özelliklerini, eğitimin planlanmasını ve değerlendirilmesini, süreç içerisindeki ilişkileri ve etkileşimleri, aile ve toplum ortaklığını kaliteyi etkileyen temel değişkenler olarak ifade etmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında okul öncesi eğitim süreçleri çocukların sağlık ve güvenliğini korumak, olumlu fiziksel, sosyal-duygusal, dil ve entelektüel gelişimlerini desteklemek için yürütülen faaliyetlerin tümünü içermektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimden faydalanan çocuklar doğrudan sınıfın sunduğu bu süreçleri yaşamakta ve bunların kalitesi ise çocukların gelişimlerini etkilemektedir (Peisner-Feinberg vd., 2001). Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumları kalite açısından incelenirken okul öncesi eğitim kurumunun sahip olduğu fiziksel özellikler, eğitim ortamı ve programı, personel, eğitimin değerlendirilmesi boyutları ile bir bütün olarak ele alınarak değerlendirilmelidir.

Okul Öncesi Eğitimde Kalitenin Değerlendirilmesi

Katz'ın (1993) teorisine göre okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin değerlendirilmesinde araştırmacılar ve eğitimciler, aileler, çocuklar ve diğer personeller perspektiflerinden bakılarak bir değerlendirme yapılması gerekmektedir. Bu bakış açısına göre araştırmacılar ve eğitimciler öğretmen-çocuk oranı, öğretmen nitelikleri, güvenlik, sağlık ve fiziksel çevre gibi yapısal unsurlar; öğretmen-çocuk etkileşimi, personel-aile iletişimi, personel-personel iletişimi gibi müfredat ve süreç unsurları açısından değerlendirmeler yapmaktadırlar. Bununla birlikte ailelerin kalite konusundaki perspektifleri ise sunulan hizmetteki esnekliğe odaklanmaktadır. Personellerin kalite konusundaki perspektifleri ise çalışma koşulları ve yönetimle iletişimin kalitesi üzerine odaklandığı görülmektedir (Ceglowski & Bacigalupa, 2002).

Okul öncesi eğitim hizmetlerinde kalite kavramında yapısal ve süreç kalitesi yaygın olarak kabul gören iki bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır (Howes vd., 2008). Yapısal kalite okul öncesi eğitim hizmetlerinin kalitesinin belirlenmesinde personel-çocuk oranı, öğretmen nitelikleri gibi daha kolay ölçülebilen kaynakları ifade etmektedir (OECD, 2006). Bu kaynaklar ise müfredat, hükümet düzenlemeleri ve politikalarına bağlı olarak değişmektedir. Süreç kalitesi ise yetişkin-çocuk arasındaki etkileşimin doğasına çocuklar, öğretmenler, ebeveynler ve diğer personeller açısından bakmakta ve pedagojik bir değerlendirme sunmaktadır. Süreç kalitesi okul öncesi eğitim ortamının içinde bulunduğu kültürden ve çocukların yaşamsal deneyimlerinden etkilenmektedir. Bu nedenle süreç kalitesine yönelik yeterli ölçümlerin yapılması güçleşmektedir. Süreç kalitesi genellikle gözlemler yolu ile değerlendirilmeye çalışılmaktadır (Ceglowski & Bacigalupa, 2002). İlgili literatür incelendiğinde okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini değerlendirebilmek için pek çok ölçme aracının geliştirildiği görülmektedir (Ishimine & Taylor, 2014). Tüm bu değerlendirme araçları içerisinde Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS) literatürde çok fazla kullanılmış ve genel anlamda kabul görmüş bir ölçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Blau, 2000; Buldu & Yılmaz, 2005; Burchinal vd., 2000; Güçhan-Özgül, 2011; Kalkan, 2008; Lucci, 2004; Mashburn vd., 2008; Pianta vd., 2005; Solak, 2007; Tekmen, 2005; Tovim, 1996). Ölçek okul öncesi eğitim ortamlarının yapısal ve süreç kalitesi hakkında nicel veri sağlayan bir ölçme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek sunduğu kriterler ise şu şekilde aktarılmıştır (MEB, 2000’den akt. Kalkan, 2008):

- *Öncelikle yuvanın Sosyal Hizmetler Müdürlüğü ya da Milli Eğitim Bakanlığı’ndan ruhsatlı olup olmadığı sorulmalı ve projesinin çocuk yuvasına uygun yapılmış olmasına bakılmalıdır.*
- *İç mekan çocuğa rahatça ve güvenle hareket etme imkanı vermelidir. Merdivenlerin çocukların tutunabileceği yükseklikte tırabzanı, pencerelerin parmaklıkları, elektrik prizlerinin kapakları olmalıdır.*
- *Evcilik köşesi; el becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri faaliyetler (boyama, kesme, yapıştırma, hamur v.b.) için düzenlenmiş sanat köşesi;*

kitap köşesi; geliştirici oyunlar için serbest oyun köşeleri (lego, bozyap, tamir setleri, drama v.b.); kukla köşesi; rahat minderlerden oluşan oturma köşeleri; kaba motor becerilerini geliştirmeye yönelik beden eğitimi köşeleri; piyano, vurmali çalgılar, üflemeli çalgılar v.b. bulunduğu müzik köşeleri olmalıdır.

- *Çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerine göre çeşitlendirilmiş, yeterli miktarda oyun ve etkinlik malzemeleri bulunmalı ve çocukların erişebilecekleri biçimde yerleştirilmiş olmalıdır.*
- *Bitkiler, çiçekler, sebzeler, oyun alanlarıyla zenginleştirilmiş, yoldan güvenli biçimde ayrılmış bahçe bulunmalıdır.*
- *Çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak planlanmış etkinlik ve oyun alanlarından bağımsız yemek ve uyku alanları bulunmalıdır.*
- *Tuvaletler, lavabolar çocuklara uygun biçimde düzenlenmiş olmalıdır.*
- *Sağlık odası bulunmalıdır.*
- *Gerek oyun ve etkinlik alanları gerekse yemekhane, mutfak ve tuvaletler genel temizlik ve hijyen kurallarına uygun olmalıdır.*
- *Yemekler çocukların beslenme ihtiyaçlarına uygun olarak çeşitlendirilmeli ve okulda pişirilmelidir.*
- *Her çocuğun eşyalarının koyulabileceği özel dolapları bulunmalıdır.*
- *Çocukların yaptıkları etkinliklerden örnekler sergilenmelidir.*
- *Yönetici ve öğretmenler çocuk gelişimi, eğitimi, psikolojisi konusunda eğitilmiş ve deneyimli olmalıdır.*
- *Bir pedagog ya da psikolog görev yapmalıdır.*
- *Çocukların gelişimleri düzenli olarak izlenip, değerlendirilmeli; aile okul iletişimi sağlanmalıdır.*
- *Çocuklar yaş gruplarına göre sınıflandırılmalıdır.*
- *Program çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel değişimlerini katkı sağlamaya yönelik olmalıdır. Ancak aynı zamanda serbest grup ve oyun etkinliklerine de yer verilmelidir. Okul öncesi dönem çocuğu yoğun akademik*

uygulamaları altında ezilmemeli, yorulmamalı, uygulanan programdan keyif almalıdır.

Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite düzeyleri değerlendirilirken tüm bu kriterler göz önüne alınmalıdır. Kalitenin yapısal ve süreç bileşenlerinin uygun ölçme araçları ile değerlendirilmesi önemlidir.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişimi ve Kalitenin Etkisi

Gelişim doğum öncesi dönemden başlayarak bedensel, bilişsel, sosyal yönden, yaşam sonlanıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden birikimli doğal bir süreçtir (Senemoğlu, 2012). Doğumdan altı yaş sonuna kadar olan okul öncesi dönem ise bu gelişim süreci içerisinde en önemli ve kritik dönemlerden biridir. Bu dönemde çocuklar fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimleri bakımında süratli bir gelişim göstermektedir. Bu nedenle bu dönemde çocuğa sağlanacak yaşamsal deneyimler sonucunda elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar çocuğun ileriki yaşantısını da etkileyeceğinden önemlidir. Bu bağlamda yüksek kalitede sağlanan erken çocukluk eğitimi çocukların gelişimlerine katkı sağlayarak daha sonraki yaşamlarını da olumlu yönde şekillendirmektedir (OECD, 2006).

Birçok araştırma yüksek kalite düzeyine sahip okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerine olan yararlı etkilerini ortaya koymaktadır (Howes vd., 2008; Mashburn vd., 2008; Peisner-Feinberg vd., 2001). Burchinal vd. (2000) yaptıkları araştırmada yüksek kalite düzeyine sahip kurum merkezli bir okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların dil gelişimi, okuma ve matematik becerilerinde daha iyi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Bryant vd. (1994) yüksek kalite düzeyine sahip okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların bilişsel gelişimin bir parçası olan bilgiyi işleme, sözel biliş ve akademik becerileri konularında daha iyi performans gösterdiklerini ifade etmektedir. Hatta bu durum ev ortamı değişkeninin kontrol edilmesinden sonra bile devam etmektedir. Peisner-Feinberg vd. (2001) yüksek kalite düzeyine sahip bir okul öncesi eğitim ortamının çocukların dil ve matematik becerilerinde bir artışa neden olurken aynı zamanda problem davranışlarda ise azalmaya neden olduğunu ifade etmişlerdir. Kaliteli bir okul öncesi eğitim ortamının çocukların gelişimleri üzerindeki bu olumlu etkiler göz önüne alındığında etkileşimleri, etkinlikleri, öğrenme fırsatlarını, günlük rutinleri içeren süreç kalitesinin ve öğretmen-çocuk

oranı, sınıf büyüklüğü, öğretmen özellikleri gibi durumları içeren yapısal kalitenin birlikte iyileştirilmesi önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları bu iki boyut açısından sahip olduğu kalite düzeyine göre çocukların gelişimine etki yapmaktadır. Fakat okul öncesi eğitim kurumlarının sahip oldukları süreç kalite düzeyinin, yapısal kalite düzeyine göre çocukların gelişimleri üzerinde daha fazla bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Howes vd., 2008; Peisner-Feinberg vd., 2001; Sabol, Soliday Hong, Pianta & Burchinal; 2013). Buna karşın okul öncesi eğitim kurumlarında kalite düzeyinin yükseltilmesinde özellikle yapısal kalite bileşenlerine yönelik geliştirilen bazı standartların uygulanması önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının sahip oldukları yapısal kalite bileşenlerine göre etkilerinin incelendiği araştırma bulguları incelendiğinde; öğretmen-çocuk oranının çocukların gelişiminde önemli bir rol oynadığı görülmektedir (OECD, 2006). Öğretmen-çocuk oranının dengeli olduğu kaliteli bir okul öncesi eğitim ortamında çocuklarla daha fazla ve anlamlı etkileşim kurulabilmesi, daha güvenli bir ortamın sağlanabilmesi nedeniyle çocukların gelişimsel olarak daha iyi performans sergiledikleri görülmektedir (UNESCO, 2005). Öğretmenlerin sahip olduğu eğitim düzeyi yada mesleki bir gelişim sağlamak amacıyla eğitim almış olma durumları gibi öğretmenin mesleki niteliğini etkileyen faktörler de çocukların gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Nitelikli öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha becerili oldukları görülmekle birlikte; çocukların gelişiminde daha uzun süreli etkiye sahip olan daha sıcak ve destekleyici etkileşimler kurabildiği görülmektedir (OECD, 2001). İyi planlanmış bir eğitim programı çocuklarda olumlu gelişimin sağlanması açısından önemlidir (OECD, 2006). Tüm bunların yanında okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel tasarımı ve düzeni çocukların öğrenmelerini, davranışlarını ve yaratıcılıklarını etkilemektedir (Dearing vd., 2009). Okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi üzerine yapılan kültürlerarası çalışmalar incelendiğinde; okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklara sunduğu öğrenme koşulları açısından kalite düzeylerinin öğretmen-çocuk oranı ve okulun fiziksel koşuluna bağlı olarak değiştiği görülmektedir (Sheridan, Giota, Han & Kwon, 2009). İyi düzenlenmiş bir okul öncesi eğitim ortamı sınıf içi etkileşimler için daha fazla zamanın oluşmasına neden olmakta (OECD, 2006) ve bu durum da çocukların gelişimlerini olumlu yönde desteklemektedir.

Okul öncesi dönem çocukları içinde bulundukları çevreden ve süreçlerden etkilenecek bir gelişim göstermektedir. Bu nedenle içinde bulundukları okul öncesi

eğitim ortamlarının süreç ve yapısal bileşenleri açısından kalite düzeylerinin yükseltilmesi; çocukların kendi gelişimleri ve daha da ötede içinde bulundukları topluma fayda sağlamaları açısından önem kazanmaktadır. Kaliteli bir okul öncesi eğitim çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimlerinde uzun süreli olumlu bir etki yaratarak (Peisner-Feinberg vd., 2001); toplumsal düzeyde de bir kalkınmaya neden olmaktadır.

Ortam Kalitesi ve Yaratıcılık

Okul öncesi eğitim ortamının kalite düzeyini öğretmen-çocuk-ortam arasındaki etkileşim belirlemektedir. Ayrıca ortam kalitesi duygusal destek, sınıf yönetimi ve öğretim desteği olmak üzere üç kategori altında değerlendirilmektedir. Yüksek kalite düzeyine sahip okul öncesi eğitim ortamlarında çocuklar yeterli düzeyde duygusal desteğe sahiptir ve sınıfın öğretmeni çocukların ihtiyaçlarını doğru bir şekilde tanımlamakta, çocuklara olan ilgisini bireysel olarak gösterebilmekte, etkinlikleri çocukların duygusal ve akademik ihtiyaçlarına uygun şekilde planlamakta ve çocuklar arasındaki olumlu etkileşimleri kolaylaştırmaktadır (Brophy, 1999). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üst düzeydedir; sınıf rutinleri bellidir ve oturmuştur, çocukların akademik deneyimler kazanmaları dikkatle izlenmektedir ve çocukların ilgisine yönelik etkinlikler planlanmaktadır (Emmer & Stough, 2001). Bunun yanında çocuklar ihtiyaç duydukları öğrenme desteklerine sahiptir, öğretmenler çocuklar için ortak ilgi alanları oluşturur, kavram gelişimi için fırsatlar yaratır ve uygun değerlendirme yöntemlerini kullanarak çocukların gelişimlerini desteklemeye devam eder (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004; Pianta, La Paro, & Hamre, 2007).

İlgili literatür incelendiğinde kaliteli okul öncesi eğitim ortamlarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini araştıran pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir (Bryant vd., 1994; Burchinal vd., 2000; Fontaine vd., 2006; Mashburn vd., 2008; Peisner-Feinberg vd., 2001). Bryant vd. (1994) kaliteli bir okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların bilgiyi kullanma, sözel ifade ve erken akademik becerilerde daha iyi olduklarını ifade etmektedir. Aynı şekilde Burchinal vd. (2000) da yaptıkları araştırmada kaliteli bir okul öncesi eğitimin çocukların dil ve matematik becerilerine olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Peisner-Feinberg vd. (2001) ise araştırmalarında, kaliteli bir okul öncesi eğitimin çocukların gelişimlerini

desteklemesinin yanında davranış problemlerinde azalmasına neden olduğunu tespit etmiştir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların gelişimleri arasında güçlü bir ilişki vardır ve okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimine olan bu etkileri uzun vadelidir (Peisner-Feinberg vd., 2001). Çocukların dil, bilişsel ve sosyo-duygusal olarak iyi bir gelişim göstermelerinin temel nedeni kalite düzeyi yüksek olan okul öncesi eğitim ortamlarının öğretmenlerinin çocuklara daha ilginç ve yapılandırılmamış etkinliklere katılma fırsatı sunmasından kaynaklanmaktadır (Bryant vd., 1994). Yapılan bir araştırmada; çocuklara kitap, resim, drama gibi farklı yöntemleri kullanarak kendilerini ifade etme fırsatı sağlayan bir öğretmen olmanın kaliteyi etkileyen olumlu bir faktör olduğu görülmüştür (Fontaine vd., 2006). Bu bağlamda okul öncesi dönemde çocuğa verilecek olan doğru bir eğitimle yaratıcılığın geliştirilebileceği (Ömeroğlu, 1986) ele alındığında; kaliteli bir okul öncesi eğitimin çocukların yaratıcılık gelişimine de katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Yaratıcılık kaliteli ve iyi planlanmış bir eğitim programı ve süreci ile geliştirilebilir (Fatt, 2000). Fitzgerald & Hattie (1983) yaratıcılığın ortaya çıkmasında önemli bir faktör olan uygun çevrenin yaratılmasında okulun önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Çocuklarda yaratıcı düşünme davranışını geliştirebilmek için onların merakını uyandıran ve sorgulama fırsatı sağlayan problem çözme faaliyetleri açısından zengin ortamlarla karşı karşıya bırakmak önemlidir (Moran, 1990). Çocukların beş duyusuna hitap eden farklı uyaranlar çocukların ilgisini çeker, meraklarını uyandırır ve onları keşfe sürükler. Bunun yanında çocuğun yaratıcılığının gelişebilmesi için öğrenme sürecine aktif bir katılım gösteriyor olması gerekmektedir. Burada önemli olan sadece fiziksel bir aktiflik değil, çocukların bilişsel ve duygusal olarak da aktif olması gerektiğidir (İnan, 2010). Güven duygusunu destekleyen, çeşitli uyaranlarla donatılmış, problem çözme becerilerinin desteklendiği, hayal gücünü arttıran materyal çeşitliliğinin olduğu, kişilerarası etkileşimlerin olduğu, farklılıklara saygı duyulduğu, bireyselliğin farkında olduğu, olasılıklara ve beklenmeyen durumlara açık olduğu bir eğitim ortamında yaratıcılığın geliştirilmesi mümkündür (Carft, 2001). Yaratıcılığın gelişiminde çevrenin önemli bir faktör olduğu düşünüldüğünde, fiziksel donanım, öğretmen, eğitim programı ve okul-aile iş birliği bileşenlerinden oluşan eğitim ortamının kalite

düzeyinin yükseltilmesi çocukların gelişimlerini tüm alanlarda desteklerken aynı zamanda çocuklarda yaratıcılığın gelişmesinde de önemli bir etki yaratacaktır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili literatürde yer alan yaratıcılık ve kalite konularının ele alındığı çalışmalara yer verilecektir.

Yaratıcılık ile İlgili Araştırmalar. Can-Yaşar & Aral (2011) yaptıkları araştırmada sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba öğrenim düzeyinin altı yaşındaki çocukların yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip anasınıflarında eğitim görmekte olan 300 çocuk üzerinde çalışmalarını yürütmüşlerdir. Araştırmada çocuklara ve ailelere ilişkin bazı demografik bilgileri almak için Anket Formu ve çocukların yaratıcı düşünme becerilerini değerlendirmek için Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi'ni (YD-ROT) kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların yaratıcılıklarının alt sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların yaratıcılıklarından daha yüksek olduğunu ve anne baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin de arttığını bulmuşlardır.

Çeliköz (2017) tarafından yapılan araştırmada 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri incelenmiş ve yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi ortaya konulmuştur. Araştırmada ilköğretim okullarının bünyesinde yer alan anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında eğitim görmekte 376 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmada çocukların yaratıcılığını değerlendirebilmek amacıyla Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sosyo-ekonomik düzeyin yüksek olmasının, annenin çalışıyor olması durumunun, babanın ve annenin eğitim durumunun yaratıcılığı olumlu bir şekilde etkilediği bulunmuştur. Bunun yanında yaş, cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerinin çocukların yaratıcılığını etkilemediği görülmüştür.

Dursun & Ünüvar (2011) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen unsurlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaç doğrultusunda 272 okul öncesi öğretmeni ve 493 ebeveyn üzerinde çalışmalarını yürütmüşlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Yaratıcılık Engelleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ebeveynlere oranla yaratıcılığın çocuktan, aileden, öğretmen ve

okuldan kaynaklanan sebepler nedeniyle daha fazla engellendiği görüşünde olduğu bulunmuştur.

Gizir-Ergen & Köksal-Akyol (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacını okul öncesi eğitimden faydalanan çocukların yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bağımsız anaokulunda eğitim görmekte olan 135 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada çocuklar ve aileleri hakkında bazı bilgilere ulaşmak için genel bilgi formu ve çocukların yaratıcılığını değerlendirebilmek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin şekilsel A formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumundan daha uzun süre faydalanan çocukların ve anne öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların yaratıcılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında çocuğun cinsiyeti ve baba öğrenim düzeyinin ise çocukların yaratıcılıkları üzerinde herhangi bir farklılığa yol açmadığı saptanmıştır.

Gönen, Çiçekler, Akyüz, Arslan & Baydemir (2011) beş yaşındaki okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık düzeylerini inceledikleri araştırmada, kişisel bilgi formu ve çocukların yaratıcılıklarını değerlendirebilmek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin şekilsel A formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yaratıcılıklarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Çocukların yaratıcılık düzeyleri ile annelerinin ve babalarının eğitim düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise lisans ve üzeri eğitim seviyesine sahip anne ve babaya sahip çocukların yaratıcılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kayılı, Kuşçu & Özdemir (2011) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırmaya 125 kız ve 150 erkek çocuk olmak üzere toplam 275 çocuk katılmıştır. Çocukların yaratıcı düşünme becerileri Erken Çocukluk Yaratıcılık Derecelendirme Ölçeği (Early Childhood Creativity Rating Scale - ECCRS) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların yaratıcılıklarının cinsiyete ve kardeşi olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak ebeveyn eğitim düzeyinin ve sosyo-ekonomik düzeyin çocukların yaratıcılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

Kılıç & Tezel (2012) yaptıkları araştırmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerini değerlendirmeye çalışmışlardır. Bu

amaç doğrultusunda araştırmayı 16 farklı ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 912 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırmada çocukların bilimsel yaratıcılık düzeylerinin tespiti için Bilimsel Yaratıcılık Testi, kişisel özelliklerin belirlenmesi amacıyla ise kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin bilimsel yaratıcılığının, devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin bilimsel yaratıcılığından daha yüksek olduğu; anne ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, bilimsel yaratıcılığının, diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu; ailelerinin aylık geliri yüksek olan öğrencilerin, bilimsel yaratıcılığının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin bilimsel yaratıcılığının, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öncü (2000) tarafından yapılan araştırmada altı yaş grubu çocukların şekilsel yaratıcılıkları cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda altı yaşında 60 kız ve 60 erkek çocuk olmak üzere toplam 120 çocuk üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada çocukların yaratıcılığını belirlemek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünce Testi-Şekil form A kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcılığın, akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme boyutlarında kızların ve erkeklerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Kalite ile İlgili Araştırmalar. Anders vd. (2012) yaptıkları araştırmada ev ve okul öncesi öğrenme ortamlarının kalitesinin çocukların erken matematik becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda 97 okul öncesi sınıfı ve bu sınıflarda öğrenim görmekte olan 532 çocuk üzerinde çalışmışlardır. Okul öncesi eğitimin başlangıcından (ortalama yaş: 3) üçüncü yılın sonuna (ortalama yaş: 5) kadar olan süreçteki erken matematik becerisi ve gelişimini inceleyebilmek için Gizli Büyüme Eğrisi Modeli (Latent Growth Curve Models) kullanılmıştır. Okul öncesi öğrenme ortamının yapısal ve süreç olarak kalite düzeyi ECERS-E ve ECERS-R, ev öğrenme ortamı gözlemler yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların erken matematik becerilerinin aile demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Özellikle ailenin anadil durumu (Almanca ya da diğer), sosyoekonomik durumu ve annenin eğitim düzeyine göre çocukların erken matematik becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ev öğrenme ortamının kalitesinin, çocuğun okul öncesi yıllarının başlangıcında sahip olduğu erken matematik becerisi ile ilişkili olduğu görülmüştür ve bu ilişkinin ileriki yıllarda

da olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık, okul öncesi öğrenme ortamının kalitesi ile matematik becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde, okul öncesi öğrenme ortamının kalitesinin çocukların erken matematik becerisi üzerinde geçen süreyle doğru orantılı bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak ev ve okul öncesi öğrenme ortamlarının kalitesinin çocukların erken matematik becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Bryant vd., (1994) yaptıkları araştırmada kaliteli bir okul öncesi eğitim ortamının çocukların gelişimleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bu amaç doğrultusunda araştırmayı Head Start programına kayıtlı 145 çocuk üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda kalite düzeyi yüksek olan okul öncesi eğitim sınıflarında eğitim görmekte olan çocukların akademik becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte daha iyi ev ortamına sahip çocukların problem çözme ve akıl yürütme becerilerinde sınıf kalitesinden bağımsız olarak daha iyi oldukları görülmüştür.

Burchinal vd. (2000) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitim ortam kalitesinin çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda yüksek kalite düzeyine sahip okul öncesi eğitim kurumunda eğitim görmekte olan 1307 çocuk üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kaliteli okul öncesi eğitimin çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediğini ve bu etkinin risk faktörü taşıyan çocuklar üzerinde daha anlamlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Özellikle farklı etnik kökenden gelen çocukların dil gelişiminde kaliteli bir okul öncesi eğitiminin olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Feyman (2006) tarafından yapılan araştırmada devlet ve özel ilköğretim okullarının bünyesinde bulunan anasınıflarının kalite düzeylerinin, bu sınıflardaki çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 3'ü devlet ve 3'ü özel olmak üzere toplam 6 anasınıfı, 6 öğretmen ve 120 çocuk üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada anasınıflarının kalite düzeyini değerlendirmek için Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği ve çocukların gelişimsel değerlendirmelerini yapabilmek için ise Okul Öncesi Çocuklar için Gelişimsel Değerlendirme Testi (DAYC) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıfların kalite düzeyi yükseldikçe çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin de artmakta olduğu görülmüştür. Sınıf ortamı ve mobilyalar, kişisel bakım rutinleri, dil ve akıl etme deneyimleri, aktiviteler ve program yapısı ile çocukların bilişsel gelişimleri arasında;

aile ve personel alt boyutu ile fiziksel gelişim arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca okul türüne (devlet ve özel) göre sınıfların kalite düzeyi karşılaştırıldığında, özel ilköğretim okullarındaki anasınıflarının kalite düzeyinin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Kalite ve öğretmen demografik özellikleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise daha genç öğretmenlerin bulunduğu sınıfların daha iyi özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Iruka & Morgan (2014) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının deneyimledikleri eğitim ortamını kalite açısından değerlendirmiş ve bunun çocuklar üzerindeki akademik çıktıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu doğrultuda 350 okul öncesi eğitim sınıfının kalite düzeyi ECERS ile ölçülmüştür. Öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimi Öğretmen Etkileşim Ölçeği (Caregiver Interaction Scale - CIS), dil ve matematik etkinlikleri geliştirilen bir anket formu ile değerlendirilmiştir. Çocukların dil ve matematik becerileri ise ev ziyaretleri yolu ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen eğitim düzeyi, mesleğinden zevk alma durumu ve mesleki gelişim olanaklarına sahip olma durumu, yüksek düzeyde kaliteye sahip eğitim ortamının belirleyicileri olarak bulunmuştur. Bununla birlikte çocukların dil ve matematik becerilerinin eğitim ortamının kalitesinden etkilendiği görülmüştür.

Lera (1996) yaptığı araştırmasında okul öncesi eğitim sınıflarının kalitesini ve eğitim uygulamalarını değerlendirmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya 59 okul öncesi sınıfını dahil etmiştir. Okul öncesi sınıflarının kalitesini ECERS ve eğitim uygulamalarını ise Okul Öncesi Etkinliklerinin Gözlemi (Observation of the Activities in Preschool-OAP) ile değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, sınıflarda bir öğretmen başına ortalama 25 çocuğun düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte sınıflar ECERS'in alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde, sınıfların materyal ve etkinlikler bakımından çeşitli ve kaliteli olduğu görülmüştür. Sınıfları OAP sonuçlarına göre geleneksel, yarı geleneksel ve geleneksel olmayan olarak sınıflandırdıktan sonra kalite düzeyleri değerlendirildiğinde; geleneksel olmayan sınıfların kalite düzeyi en yüksek çıkarken, geleneksel sınıfların kalite düzeyi ise en düşük çıkmıştır. Sınıflandırılan sınıflar ECERS'in alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde, geleneksel olmayan sınıflar geleneksel olan sınıflara göre dil etkinlikleri, ince/kaba motor etkinlikleri ve yaratıcı etkinliklerde daha yüksek kalite düzeyinde oldukları görülmüştür. Son olarak okulların devlet ve özel kurumlar olmalarının etkisi

incelendiğinde, özel okulların ince/kaba motor etkinlikleri ve yaratıcı etkinliklerde devlet okullarına göre yüksek kalite düzeyinde oldukları görülmüştür.

Mashburn vd. (2008) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitim ortamının kalitesi ve çocuğun bilişsel, dil ve sosyal gelişimi ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 11 eyaletteki 671 okul öncesi eğitim sınıfındaki 2439 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini arttıran politikaların, kaliteli gelişimsel programların ve mesleki gelişimin çocukların okula hazır bulunuşluğunu kolaylaştıran öğretmen-çocuk etkileşimini geliştirmekte olduğu görülmüştür.

Peisner-Feinberg vd. (2001) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim hizmetlerinin kalitesinin çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine etkisini incelemişlerdir. Bu doğrultuda 733 çocuk üzerinde dört yaşından sekiz yaşına kadar süren boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim hizmetlerinin çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimleri üzerinde uzun süreli orta düzeyde etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca gözlemlenen bu etkinin dezavantajlı olan çocuklar için daha fazla olumlu olduğu görülmüştür.

Perihanoğlu & Yıldız (2004) yaptıkları araştırmada, eğitim ortamında bulunan araç-gereç ve materyal düzeyi ile bu kurumda eğitim gören çocukların motor, dil ve bilişsel gelişim alanı becerilerini kazanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 31 uygulama anaokulu, bu anaokullarındaki 1040 öğrenci ve 72 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; materyal düzeyine göre motor gelişimine ilişkin bir farklılığın olmadığı, dil ve bilişsel gelişim alanlarında ise materyal düzeyinin %40'ın altında bulunan sınıflardaki çocuklar ile diğer çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle materyal bakımından zengin olan sınıflarda bulunan çocukların bu gelişim alanlarındaki puanları daha yüksek çıkmıştır. Genel olarak bakıldığında sınıflarda zengin ve çeşitli materyalin bulunması çocukların dil ve bilişsel gelişim alanlarındaki beceri kazanımlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Sylva vd. (2007) yaptıkları araştırmada, program kalitesinin günlük etkinliklerdeki çocukların deneyimleri ve öğretmenlerin pedagojik uygulamaları

arasındaki ilişkiyi sistematik çocuk gözlemleri yaparak incelemişlerdir. Araştırmada program kalitesi ise Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-E) ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, ECERS'e göre yüksek puan alan merkezlerde olan öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının daha iyi farkında oldukları ve fikir ya da beceriyi çocukla birlikte geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca yüksek puan alan bu merkezlerde çocukların erken okuma ve yazma ile dinleme etkinliklerine daha fazla katıldıkları gözlemlenmiştir. Yeterli kalite düzeyine sahip merkezlerde çocukların fiziksel gelişim ve yaratıcılıkla ilgili etkinliklerde daha fazla zaman geçirdikleri görülmüştür. Genel olarak, yüksek kalite düzeyine sahip merkezlerde öğretmenlerin etkin bir rol oynadığı ve özellikle iletişim ve okuma-yazma ile ilişkili etkinliklerde çocukların daha fazla zaman geçirdikleri görülmüştür.



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örneklem seçimi üzerinde durulmuş; veri toplama araçları, veri analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı davranışlarının, eğitim aldıkları okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyinden ne kadar etkilenip etkilenmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında genel anlamda “Okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı davranışları üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bakımdan bu araştırma okul öncesi eğitim ortam kalitesi ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, birden fazla sayıdaki değişken arasındaki değişim varlığının gözlemlendiği ve bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2006).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın Evreni. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara’da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokulları ve bu anaokullarında eğitim görmekte olan 5-6 yaş okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır.

Araştırmanın Örneklemi. Araştırma kapsamında örnekleme türü olarak olasılıklı olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer ve bu nedenle araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir (Karasar, 2006).

Örneklem grubunu belirlemek için öncelikle Ankara ilinin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve düşük nüfusa sahip bölgeleri belirlenmiştir. Bunun için Türkiye İstatistik Kurumu, Ankara Kalkınma Ajansı gibi kuruluşlar tarafından hazırlanmış istatistiki raporlar ve analizler incelenmiş ve okulların seçileceği ilçeler hakkında genel bir sosyo-ekonomik değerlendirme yapılmıştır.

Bu değerlendirmenin sonucunda ankaya, Altındağ ve Yenimahalle ilçelerinin, Ankara'nın metropolitan ilçeleri olup nüfus bakımından en yoğun ilçeleri arasında olduğu; ankaya ve Yenimahalle ilçelerinin istatistiki verilere göre Ankara'nın sosyo-ekonomik düzeyi en yüksek ilçelerinin başında geldiği ve Altındağ ilçesinin ise Ankara'nın sosyo-ekonomik düzeyi en düşük ilçelerinin arasında olduğu görülmüştür (TÜİK, 2013, Ankara Kalkınma Ajansı, 2015). Bu noktada araştırma izni için ankaya, Yenimahalle ve Altındağ ilçelerindeki okullar tercih edilmiştir.

Araştırma izninin alındığı okullara Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen araştırma izni kağıdı ile birlikte başvurulmuştur ve bu aşamada çalışmanın video kaydı içermesi sebebiyle birçok okul müdürü tarafından araştırmaya izin verilmemiştir. Bu yüzden örneklem izin alınabilen okullardan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum rneklemesi kullanılarak belirlenmiştir.

Amaçlı rnekleme yöntemi ile belirlenen okulların bulunduğu ankaya ve Altındağ ilçelerinin nüfus yoğunlukları gz önüne alındığında, ilçelerin kendi içinde de sosyo-ekonomik açıdan farklılıklar gösterebileceği, bu yüzden sadece ilçelere yönelik istatistiki verilerin değerlendirilmesiyle okul seçiminin yanıltıcı sonuçlar ortaya çıkarabileceği görülmüştür. Bu durum çalışmanın sağlığı açısından sosyo-ekonomik düzeye ilgili farklı ve daha kapsamlı bir ölçüm aracının uygulanmasını zorunlu kılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde sosyo-ekonomik düzeyin belirlenmesinde bir çok farklı ölçüm aracının kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada ise Deniz, Tre, Uysal & Kunduroğlu-Akar (2015) tarafından geliştirilen ve Kümeleme Analizi ile kullanıma yönelik olan değişkenler sosyo-ekonomik düzeyin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Araştırmada rneklem grubu için belirlenen okulların sosyo-ekonomik düzeyini belirlemeye yönelik Deniz vd., (2015) tarafından belirlenen 5 değişken; "Ailenin gelir düzeyi, annenin eğitim seviyesi, babanın eğitim seviyesi, anne ve babanın sosyal etkililere katılım oranı, bir yıl içinde eve alınan okuma kitabı sayısı" kullanılmıştır. Yapılan kümeleme analizi sonucunda örneklemdeki okulların beklenen şekilde düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzey olarak kümelendiği görülmüş ve örneklem grubu oluşturulmuştur. Tablo 1 ve 2'de alt ve st SED olarak gruplanan 120 çocuğun kümelenmede etkili olan beş değişkene ilişkin özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1

SED'i Belirleyen Anne Eğitim Düzeyi, Baba Eğitim Düzeyi ve Sosyal Etkinlik Sıklığı Değişkenlerinin Frekans-Yüzde Sonuçları

SED	Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Alt	Anne Eğitim Düzeyi		
	Orta okul ve daha düşük	30	56.6
	Lise	22	41.5
	Yüksekokul	1	1.9
	Toplam	53	100.0
Alt	Baba Eğitim Düzeyi		
	Orta okul ve daha düşük	22	41.5
	Lise	25	47.2
	Yüksekokul	1	1.9
	Üniversite	5	9.4
	Toplam	53	100.0
Alt	Sosyal Etkinlik Sıklığı		
	Hiç	13	24.5
	Birkaç ayda bir	34	64.2
	Ayda bir	6	11.3
	Toplam	53	100.0
Üst	Anne Eğitim Düzeyi		
	Orta okul ve daha düşük	1	1.5
	Yüksekokul	5	7.5
	Üniversite	45	67.2
	Yüksek Lisans	13	19.4
	Doktora	3	4.5
	Toplam	67	100.0
Üst	Baba Eğitim Düzeyi		
	Orta okul ve daha düşük	3	4.5
	Lise	2	3.0
	Yüksekokul	3	4.5
	Üniversite	42	62.7
	Yüksek Lisans	16	23.9
	Doktora	1	1.5
	Toplam	67	100.0
Üst	Sosyal Etkinlik Sıklığı		
	Ayda bir	6	9.0
	Haftada bir	43	64.2
	Haftada birkaç kez	18	26.8
	Toplam	67	100.0

Tablo 1 anne ve babanın eğitim düzeyi açısından incelendiğinde; alt SED’de annelerin çoğunlukla orta okul ve daha düşük (%56.6), babaların ise lise mezunu (%47.2) olduğu görülmektedir. Üst SED’de ise anne ve babaların çoğunlukla üniversite (anne %67.2; baba %62.7) mezunu olduğu görülmektedir. Anne ve babanın sosyal etkinliğe katılma sıklığının alt SED’de hiç (%24.5), birkaç ayda bir (%64.2) veya ayda bir kez (%11.3) olduğu görülürken üst SED’de ayda bir (%9.0), haftada bir (%64.2) veya haftada birkaç kez (%26.8) olduğu görülmektedir.

Tablo 2

SED’i Belirleyen Aylık Gelir ve Bir Yıl İçinde Eve Alınan Okuma Kitabı Sayısı Değişkenlerinin Frekans Sonuçları

Değişkenler	SED	N	Minimum	Maksimum	Ortalama
Aylık gelir	Alt	53	1000TL	3000TL	1619,81TL
	Üst	67	3000TL	20000TL	6425,37TL
Bir yıl içinde eve alınan okuma kitabı sayısı	Alt	53	0 Adet	18 Adet	5,04 Adet
	Üst	67	13 Adet	268 Adet	76,46 Adet

Tablo 2 incelendiğinde çocukların aile gelirlerinin alt SED’de 1000 ile 3000 TL; üst SED’de 3000 ile 20.000 TL arasında ve alt SED’in aylık gelir ortalamasının 1619,81 TL, üst SED’in aylık gelir ortalamasının 6425,37TL olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bir yıl içinde eve alınan okuma kitabı sayısı alt SED’de 0 ile 18 adet arasında değişirken; üst SED’de 13 ile 268 adet arasında değiştiği görülmektedir. Alt SED’de bir yıl içinde eve alınan ortalama okuma kitap sayısı 5 adet iken; üst SED’de 76 adet olduğu görülmektedir.

Bu bulgular örneklem grubunun sosyo-ekonomik düzey açısından alt ve üst olmak üzere iki grup olarak kümelendiğini göstermiştir. Böylece araştırmanın örneklemini 3 alt ve 3 üst sosyo-ekonomik düzeye sahip 6 farklı okul öncesi eğitim kurumunda eğitim görmekte olan toplam 120 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Ancak örneklem içerisindeki 2 çocuğun engellilik durumlarının olması ve 1 çocuğun ise dört yaşında olması nedeniyle araştırmaya dahil edilememiştir. Bu doğrultuda araştırma 117 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Buna göre toplam 117 çocuktan oluşan örneklem grubunda 56 (%47.9) kız ve 61 (%52.1) erkek çocuk bulunmaktadır. Çocukların yaşları 5 ile 6 arasında değişmekte olup, örneklem grubunun yaş ortalaması 5,44 (SS=.498)’dır. Çocukların okul öncesi eğitimden

yararlanma sürelerine bakıldığında 37'sinin (%31.6) daha önce hiç okul öncesi eğitimden yararlanmadığı, 25'inin (%21.4) 6-12 ay süreyle, 49'unun (%41.9) 18-24 ay süreyle ve 6'sının (%5.1) 36-43 ay süreyle okul öncesi eğitimden yararlandığı görülmektedir. Çocukların anne ve babalarının eğitim durumları incelendiğinde ise çoğunluğun üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Çocukların yarısından daha fazlasının anneleri (%52.2) üniversite ve daha üstü bir eğitim düzeyine sahip iken, babaların %53.9'u üniversite ve daha üstü bir eğitim düzeyine sahiptir. Araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi dönem çocuklarına ilişkin demografik özellikler Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Örneklem Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Demografik Özellikleri

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kız	56	47.9
Erkek	61	52.1
Toplam	117	100.0
Yaş ($\bar{X}$ = 5.44, SD = .498)		
5	66	56.4
6	51	43.6
Toplam	117	100.0
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi		
0 Ay	37	31.6
6-12 Ay	25	21.4
18-24 Ay	49	41.9
36-43 Ay	6	5.1
Toplam	117	100.0
Anne Eğitim Düzeyi		
Orta okul ve daha düşük	29	24.8
Lise	22	18.8
Yüksekokul	5	4.3
Üniversite	45	38.5
Yüksek Lisans	13	11.1
Doktora	3	2.6
Toplam	117	100.0
Baba Eğitim Düzeyi		
Orta okul ve daha düşük	25	21.4
Lise	25	21.4
Yüksekokul	4	3.4
Üniversite	46	39.3
Yüksek Lisans	16	13.7
Doktora	1	0.9
Toplam	117	100.0

Veri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanmasından önce Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulundan çalışma izni, daha sonra Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Araştırma için gerekli tüm izinlerin alınmasının ardından veri toplama araçlarını uygulamak amacıyla okullara gidilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulaması anasınıfı ortamında ve araştırmacı kontrolünde yapılmıştır. Uygulama öncesinde okul müdürleri araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve okullardaki birer anasınıfı tesadüfi yöntemle seçilmiştir. Ardından uygulama yapılacak olan anasınıflarına gidilip öğretmenleri ile görüşülmüş ve araştırma hakkında bilgi verilerek, görüntü kaydı alınacağı belirtilmiştir. Daha sonra öğretmenlere çocuklar için hazırlanan Gönüllü Katılım Formu sınıflarındaki çocuk sayısı kadar çoğaltılıp verilmiş ve bir hafta sonra imzalı formlar toplanmıştır.

Veri toplama sürecini planlamak için anasınıfı öğretmenleriyle birlikte çocukların uygun olduğu günler belirlenmiş ve çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmek için kullanılan Yaratıcı Davranış Gözlem Formu ölçeğinde yer alan dört etkinliğin uygulamasının yapılması için bir çalışma takvimi oluşturulmuştur. Araştırmacı haftanın üç gününü (Pazartesi, Çarşamba ve Cuma) veri toplama sürecine ayırmıştır ve bu günlerde; sabah ve öğleden sonra olmak üzere en az iki okul ziyaret edilecek şekilde öğretmenlerle birlikte veri toplama süreci planlanmıştır.

Ardından ilk hafta araştırmacı çocuklarla tanışmış ve ilk haftayı öğretmenlerin günlük eğitim akışına aktif bir şekilde dahil olarak geçirmiştir. Kişisel bilgi formu çocukların anne ve/veya babalarının doldurabilmesi için anasınıfı öğretmenine verilmiştir. Anne ve/veya babalar doldurduktan sonra bu formlar anasınıfı öğretmenine teslim etmiş ve araştırmacı ise formları toplu bir şekilde anasınıfı öğretmeninden almıştır. İkinci ve üçüncü hafta günlük eğitim akışı süresince ECERS gözlem çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın bu sürecinde gözlem tekniğinin kullanımından kaynaklanabilecek güvenilirliğe dair şüpheleri gidermek amacıyla gözleme bağlı güvenilirlik olarak adlandırılan, bir durumun ya da olayın aynı anda birden fazla araştırmacıyla aynı ölçme aracı kullanılarak değerlendirilmesi (Cohen, Manion & Morrison, 2003) yöntemiyle iç güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmacıdan farklı bir gözlemci ile birlikte biri alt SED'den, diğeri üst

SED'den olmak üzere 2 farklı okulda aynı zaman diliminde ve aynı ortamda ECERS gözlem çalışması yapılmıştır.

Gözlemciler arası güvenilirliği hesaplarken eğer ölçme aracı “var-yok” gibi iki kategori yerine ikiden daha fazla kategoriyi içeriyorsa Ağırlıklı Kappa yönteminden yararlanılmaktadır (Cohen vd., 2003). Bu nedenle gözlemciler arası güvenilirliği hesaplamak için “Ağırlıklı Kappa Katsayısı” hesaplanmıştır ve bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Gözlemciler Arası Uyum Sonuçları

	Sınıf A*	Sınıf B**
Ağırlıklı Kappa	0,829	0,772
Standart Hata	0,065	0,063
%95 CI	0,706-0,951	0,649-0,896

* Alt SED’de okul

** Üst SED’de okul

Ağırlıklı Kappa katsayı değeri .20’den küçük ise gözlemcilerin “zayıf uyuşma”, .20-.40 arasında ise “kabul edilebilir”, .40-.60 arasında ise “orta derecede uyuşma”, .60-.80 arasında ise “iyi uyuşma”, .80-1.00 arasında ise “çok iyi uyuşma” ile puanladığı şeklinde yorumlanmaktadır (Şencan, 2005). Bu doğrultuda Tablo 4 incelendiğinde gözlemcilerin Sınıf A’yı “çok iyi uyuşma”, Sınıf B’yi ise “iyi uyuşma” ile puanladığı görülmektedir.

Araştırmacı kamerayı ilk üç hafta boyunca sınıflara yanında götürerek kurmuş fakat görüntü kaydı almamıştır. Sadece çocukların kameranın varlığına alışması sağlanmıştır. Daha sonraki haftalarda çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmek için kullanılan Yaratıcı Gözlem Formu ölçeğine ait etkinliklerin uygulamasına başlanmıştır. Araştırmacı anasınıflarına güne başlama zamanında gitmiş ve etkinlik zamanına kadar çocukların oyunlarına katılmıştır. Çocuklara etkinliğe başlamadan önce araştırmacının çocuklara isimleriyle hitap edebilmesi için hazırladığı isim kartlarını takmış ve daha sonra etkinlik uygulanmasına başlanmıştır. Böylece her okula planlanan zamanda gidilmiş ve Yaratıcı Davranış Gözlem Formu ölçeğinin birinci etkinliği uygulanmıştır. Bu şekilde ölçeğe ait dört etkinlik her okulda uygulanmıştır. Ölçeğe ait etkinliklerin uygulama süresi her bir etkinlik için ortalama 45 dakika sürmüştür. Araştırmacı Yaratıcı Gözlem Formu ölçeğine ait etkinlikleri

uygulayabilmek için etkinlik uygulamaları öncesinde Yaratıcı Davranış Gözlem Formu Kullanma Kılavuzunda her etkinlik için ayrı bir şekilde belirtilen sınıf ortamı düzenlemelerini yapmıştır. Bu arada ölçekte yer alan etkinlikleri uygularken çocukların davranışlarının videoya kaydedilebilmesi için video kamera tüm çocukların görülebileceği bir yere yerleştirilmiştir. Tüm okul ve sınıflarda ölçekte yer alan etkinliklerin uygulama aşaması bittiğinde video kayıtları harici bir belleğe yedeklenmiştir. Yaratıcı Davranış Gözlem Formu ölçeğine ait etkinliklerin uygulaması bittikten sonra araştırmacı ve ikinci bir gözlemci tarafından çocukların davranışları videolardan ayrı ayrı değerlendirilmiş ve Yaratıcı Davranış Gözlem Formları, ölçeğin kullanma kılavuzunda yer alan bilgiler ışığında doldurulmuştur.

Birden beşe kadar değişkenleri olan ölçme aracında, iki gözlemci de kendi gözlemlerini değerlendirdiğinde, her iki gözlemcinin gözlemleri arasında fark olup olmadığını anlamak için pearson korelasyonuna bakmak uygun bir yöntemdir (Cohen vd., 2003). Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nun dört alt boyuttan elde edilen ortalamaların araştırmacı ve ikinci gözlemci arasındaki gözlem tutarlılığı Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5

Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nun Dört Alt Boyuttan Elde Edilen Ortalamaların Araştırmacı ve İkinci Gözlemci Arasındaki Gözlem Tutarlılık Analizi Sonuçları

Değişkenler	Korelasyon Katsayısı
Esneklik	0,952
Akıcılık	0,960
Orijinallik	0,989
Zenginleştirme	0,997

$p<0.01$

Tablo 5 incelendiğinde, birinci ve ikinci gözlemciler arasındaki korelasyon katsayılarının tüm alt boyutlarda yüksek olduğu belirlenmiştir. Tüm katsayılar 0,80 değerinden daha büyük ve 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Bu durum, birinci ve ikinci gözlemciler arasındaki tutarlılığın oldukça yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada çocukların bazı kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak için Kişisel Bilgi Formu; okul öncesi eğitim ortamlarının kalite düzeyini belirlemek için

“Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS)” ve çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmek için “Yaratıcı Davranış Gözlem Formu” kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu. Katılımcılara ilişkin cinsiyet, yaş, okul öncesi kurumuna devam etme süresi, anne-babanın eğitim durumu, ailenin aylık geliri, anne-babanın sosyal etkinliğe katılma sıklığı ve bir yıl içinde eve alınan okuma kitabı sayısı bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış formdur (Kişisel Bilgi Formu, Ek-A'da yer almaktadır).

Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS). Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS), erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitim ortamlarının niteliğini ölçmek amacıyla Harms & Clifford (1990) tarafından Amerika Birleşik Devletleri North Carolina Üniversitesi'nde geliştirilmiştir.

ECERS okul öncesi eğitim ortamının çevresel özelliklerini fiziki koşullar, program ve kişiler arası ilişkiler gibi çocuğu doğrudan etkileyen her unsuru kapsamına alacak şekilde 7 alt ölçekteki 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt ölçekler Kişisel Bakım Rutinleri, Mobilya ve Görsel Malzemeler, Dil ve Mantık Yürütme Deneyimleri, Motor Etkinlikler, Yaratıcı Etkinlikler, Sosyal Gelişim ve Yetişkin İhtiyaçları şeklindedir.

ECERS Ölçeğinin puanlanmasında 7 basamaklı bir ölçümlemeden yararlanılmaktadır. Her bir madde 1 ve 7 arasında puanlandırılmaktadır. Puanlar; 1 ve 2: yetersiz, 3 ve 4: çok az, 5 ve 6: iyi, 7: çok iyi şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca maddeleri doğru puanlayabilmek için gerekli yerlerde ek açıklamalara da yer verilmiştir. Puanlama ise her alt boyut için, alt boyuta ait maddelere verilen puanların ortalamasının alınması ile hesaplanmaktadır. Her okul için toplam kalite puanı ise alt boyutların puanlarının ortalamasının alınmasıyla elde edilmektedir. Okulların ölçeğin alt boyutlarından ve toplamdaki kalitesi değerlendirilirken 5 (iyi) düzeyi kaliteli olma alt sınırı olarak belirlenmiştir.

ECERS Ölçeği'nin Harms & Clifford (1990) tarafından elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,97'dir. Ölçeğin Türkçe'ye adaptasyonu ve Türkçe adaptasyonunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması, Kler Klodya Tovim tarafından 1996 yılında yapılmıştır. Türkçe formunun adaptasyon çalışmasında üç farklı

araştırmacının gözlem sonuçlarının ortalamaları karşılaştırılmış ve her üç araştırmacının gözlem sonuçlarının ortalamalarının 84,2 olduğu saptanmış; bu katsayının yüksek bir güvenilirliği ifade ettiği belirlenmiştir. Tovim'in adaptasyon çalışmasında elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,96'dır.

ECERS Ölçeği'nin bu araştırma için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,99 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu araştırma için biri alt SED'den biri üst SED'en olmak üzere iki ayrı okulda farklı bir gözlemci ile birlikte araştırmacı ECERS gözlem çalışması yapmıştır ve gözlemciler arası güvenilirlik ise Ağırlıklı Kappa yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır (Tablo 4). Ağırlıklı Kappa katsayı değerlerine göre gözlemciler alt SED'de bulunan Sınıf A'yı 0,83 düzeyinde çok iyi uyuma ile puanlarken, üst SED'de bulunan Sınıf B'yi 0,77 düzeyinde iyi uyuma ile puanladığı görülmüştür (Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği'nin bazı maddeleri, EK-Ç'de yer almaktadır).

Yaratıcı Davranış Gözlem Formu. Yaratıcı Davranış Gözlem Formu, Dere tarafından 2012 yılında beş-altı yaş çocuklarının yaratıcılıklarını Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Yaratıcı Davranış Gözlem Formu; kullanma kılavuzu, dört farklı etkinlik planı ve etkinliklerde kullanılan 20 tane problem çözme, 20 tane hayvan ve 10 tane de hikaye kartını içeren bir setten oluşmaktadır.

Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nda, 26 madde ve Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme olmak üzere dört alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin Akıcılık alt boyutunda sekiz madde, Esneklik alt boyutunda yedi madde, Orijinallik alt boyutunda altı madde ve Zenginleştirme alt boyutunda ise beş madde bulunmaktadır.

Dere (2012) tarafından oluşturulan Yaratıcı Davranış Gözlem Formu Kullanma Kılavuzunda; bu 26 maddeye ait davranışların analizleri ve hangi durumlarda gözleneceği belirtilmiş ve ölçek kapsamında uygulanan etkinliklerin açıklamalarına yer verilmiştir. Ayrıca kılavuzda gözlenecek davranışların ne amaçla gözleneceği de belirtilmiştir. Yaratıcı Davranış Gözlem Formundaki maddelere ait davranışların hangi kriterlere sahip olması gerektiği ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir.

Yaratıcı Davranış Gözlem Formu Kullanma Kılavuzunda ayrıca gözlenecek maddeler ile ilgili davranış örnekleri bulunmaktadır. Yaratıcı Davranış Gözlem

Formu içinde somut davranış örnekleri bulunan bu kılavuza bakılarak araştırmacı tarafından doldurulmaktadır. Araştırmacı, gözlemek istediği madde için kılavuzun dört alt boyutundan ilgili olan kısmına yerleştirilmiş olan davranışın içeriğine bakarak çocuğun maddeyi geçip geçmediğine karar verebilmektedir. Yaratıcı Davranış Gözlem Formu Kullanma Kılavuzu'ndaki davranışların analizleri Esneklik (E), Akıcılık (A), Orijinallik (O), Zenginleştirme (Z) boyutu olarak ayrı ayrı düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan 26 maddeyi gözlemek ve değerlendirebilmek için Dere (2012) tarafından ölçek kapsamında yapılandırılmış dört farklı etkinlik planı araştırmacı tarafından çocuklara uygulanırken, uygulama süreci video kaydına alınmakta ve daha sonra bu video kayıtlarını incelenerek; her çocuk için Yaratıcı Davranış Gözlem Formu, kullanma kılavuzdaki bilgiler ışığında doldurmaktadır (Dere,2014).

Yaratıcı Davranış Gözlem Formu, bir çocuk için ölçekte yer alan dört etkinliğin sıra ile uygulama video kayıtlarının izlenmesi ile değerlendirilmektedir. Çocuk etkinlikte ölçekte yer alan maddeyi hiç yapmadıysa "0" (Hemen Hemen Hiç Yapmaz), bir kez yaptıysa "1" (Nadiren Yapar), iki-üç kez yaptıysa "2" (Bazen Yapar), dört-beş kez yaptıysa "3" (Çoğu Zaman Yapar) ve altı kez ve daha fazla yaptıysa "4" (Hemen Hemen Her Zaman Yapar) değeri verilerek form üzerinden değerlendirilmektedir. Bir çocuğun ölçekte yer alan her bir etkinlik için bir adet gözlem formu doldurulmaktadır. Ölçekte yer alan dört etkinlik için, her çocuk için toplam dört adet gözlem formu doldurulmaktadır. Her çocuk için doldurulan formlarda yer alan puanların ortalaması alınır. Böylece tüm boyutlardaki ortalamalarına bakılarak çocuğun diğer çocuklara göre ne kadar yaratıcı olduğu hakkında yorum yapılabilir. Ölçek toplam bir yaratıcılık puanı vermemektedir.

Yaratıcı Gözlem Formunun geçerlik güvenirlik çalışmaları yine Dere (2012-2013 yılında) tarafından yapılmıştır. Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nun güvenirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Forma ait ilk faktör olan esnekliğe ait katsayı 0,85; akıcılık faktörüne ait katsayı 0,88; orijinallik faktörüne ait katsayı 0,77; zenginleştirme faktörüne ait katsayı 0,87 olarak bulunmuştur. Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nun tümü için katsayı 0,94 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak test, okul öncesi dönem çocukları için kabul edilebilir şekilde yorumlanmış ve testin geçerlik-güvenirliğinin uygun olduğu bulunmuştur (Dere, 2014).

Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nun bu araştırma için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarına bakıldığında; esneklik faktörüne ait katsayı 0,98; akıcılık faktörüne ait katsayı 0,97; orijinallik faktörüne ait katsayı 0,97; zenginleştirme faktörüne ait katsayı 0,98 olarak bulunmuştur. Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nun tümü için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,98 olarak bulunmuştur (Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nun bazı maddeleri, Ek-E'de yer almaktadır).

Verilerin Analizi

Bu bölümde verilerin analize hazırlanması süreci ve araştırmada kullanılan veri analizi yöntemleri ile ilgili bilgi verilmiştir.

Verilerin Analize Hazırlanması. Araştırma sürecinde elde edilen veriler analiz edilmeden önce düzenlenerek ilk aşamada; araştırmanın analizinde kullanılacak birinci düzey değişkenleri (çocuklara ait veriler) ve ikinci düzey değişkenlerinden (okullara ait veriler) oluşan 2 ayrı SPSS dosyası oluşturulmuştur.

Bu iki ayrı SPSS dosyasına kodlanan değişkenlerin hangi değişkenler olduğu ve kodlamanın nasıl yapıldığı, aşağıdaki değişken tanımlarında belirtilmiştir. Çocuklardan alınan bilgiler doğrultusunda 4 kontrol değişkeni bulunmaktadır. Bu değişkenlerin her biri çocuk düzeyi yani birinci düzey değişkenleridir.

- **Sosyo-ekonomik Düzey (SED):** Bu değişken Deniz vd., (2015) tarafından belirlenen 5 değişkene (Ailenin gelir düzeyi, annenin eğitim seviyesi, babanın eğitim seviyesi, anne ve babanın sosyal etkinliklere katılım oranı, bir yıl içinde eve alınan okuma kitabı sayısı) göre kümeleme analizi sonucunda alt ve üst olmak üzere çocukların gruplandırılmasıyla oluşturulmuştur. Bu değişkenin kategorileri, bu araştırma için "0" değeri alt sosyo-ekonomik düzeyi, "1" değeri ise üst sosyo-ekonomik düzeyi ifade edecek şekilde kodlanmıştır.
- **Okula Devam Süresi (ODS):** Bu değişken kişisel bilgi formunda yer alan "Çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi" ifadesine verdikleri cevaplar dahilinde ay olarak kodlanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde en az 0 ay en fazla 43 ay süreyle okul öncesi eğitimden yararlandıkları görülmektedir.

- Çocuğun Cinsiyeti: Bu değişken erkek “0”, kız “1” olacak şekilde kodlanmıştır.
- Çocuğun Yaşı: Bu değişken çocukların yaşı yıl olarak girilerek kodlanmıştır.

Okullara uygulanan ECERS ölçeğinden gelen verilere göre okula ait ikinci düzey değişkenlerinin neler olacağına karar vermek için öncelikle ölçeğin alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişki düzeyine bakılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda alt boyutlar arasındaki ilişki düzeylerinin 0,90 ve üzeri çıktığı görülmüş (Tablo 6) ve bu nedenle düzey-2 değişkeni olarak sadece toplam kalite düzeyi modele dahil edilmiştir.

Tablo 6

ECERS Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

		Alt Boyut 1	Alt Boyut 2	Alt Boyut 3	Alt Boyut 4	Alt Boyut 5	Alt Boyut 6	Alt Boyut 7
Alt Boyut 1	r	1	,949	,932	,983	,999	,991	,983
Alt Boyut 2	r		1	,963	,953	,938	,920	,945
Alt Boyut 3	r			1	,932	,928	,901	,948
Alt Boyut 4	r				1	,977	,964	,943
Alt Boyut 5	r					1	,995	,986
Alt Boyut 6	r						1	,981
Alt Boyut 7	r							1

p<0.01, N=6

İkinci aşamada HLM 7 programı kullanılarak birinci ve ikinci düzeydeki değişkenlerden oluşan iki farklı SPSS veri dosyası ‘.MDM’ formatında birleştirilmiştir. MDM dosyası, HLM programında analiz edilecek modeller için kullanılmıştır. Bu bağlamda HLM programı, 117 çocuk ve 6 okuldan oluşan bir MDM dosyası yaratmıştır. HLM programının ürettiği betimsel istatistikler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

HLM 7 Programında Üretilen Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	Ortalama	Standart Sapma
Bağımlı Değişken			
Esneklik	117	8.86	2.58
Akıcılık	117	14.87	3.08
Orijinallik	117	8.21	2.98
Zenginleştirme	117	7.21	3.30
Birinci Düzey Değişkenleri			
Sosyo-ekonomik Düzey	117	0.57	0.50
Okula Devam Süresi	117	14.11	11.47
Çocuğun Cinsiyeti	117	0.48	0.50
Çocuğun Yaşı	117	5.44	0.50
İkinci Düzey Değişkeni			
Toplam Kalite Düzeyi	6	4.26	1.20

Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri. Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı davranışları üzerindeki okul öncesi eğitim ortamının kalite düzeyinin etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örnekleminde yer alan okul öncesi dönem çocuklarından elde edilen veriler ile çocukların içinde bulundukları okullara ait kalite düzeyine yönelik veriler olmak üzere 2 farklı düzeye ait veri bulunmaktadır. Bu durum eğitim bilimlerinde en çok karşılaşılan durumlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim bilimleri alanında yapılan birçok araştırmada öğrenciler sınıflarda, sınıflar okullarda ve okullar ise bölgelerde kümelenmektedirler. Bu tür kümelenmiş verilerin çok seviyeli veri yapılarını belirgin bir şekilde açıklamada Hiyerarşik Doğrusal Modelleme (HLM) yöntemi kullanılmaktadır (Raudenbush & Bryk, 2002). Bu araştırmada ise okul öncesi dönem çocukları sınıflarda, sınıflar da okullarda kümelenmiştir. Bu doğrultuda verilerin analizinde, verilerin iç içe geçmiş hiyerarşik bir yapıda olmasından dolayı HLM yöntemi seçilmiştir.

Bu araştırmada birinci düzeyde bağımlı değişken olan okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı davranış değişkenleri, ikinci düzeyde ise bağımsız değişken olan okul öncesi eğitim ortamlarının kalite düzeyi değişkeni olmak üzere 2 farklı düzeyde hiyerarşik doğrusal modelleme yöntemi kurulmuştur. Bu araştırmada verilerin analizi SPSS tabanlı çalışan HLM 7.00 programının öğrenciler için

geliştirilmiş sürümü (<http://www.ssicentral.com/hlm/downloads.html>) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Analiz sürecinde öncelikle veri toplama araçlarından elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Ardından araştırmanın birinci alt problemi olan “Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı davranışları (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında) okullar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bunun için HLM 7.00 programının öğrenciler için geliştirilmiş sürümü kullanılarak Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli kurulmuştur. Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli’nin kurulması hiyerarşik veri analizin ilk adımını oluşturmakta ve düzey-1 ya da düzey-2’ye ilişkin hiçbir açıklayıcı değişken içermemektedir (Raudenbush & Bryk, 2002). Kurulan bu model ile okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı davranışları (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında) arasında gözlenen farklılıkların ne kadarının bireysel özelliklerden (düzey-1, sabit etki), ne kadarının okullar arası farklılıklardan (düzey-2, tesadüfi etki) kaynaklandığı ortaya konulmaktadır. Bu doğrultuda Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli’ne dayalı olarak geliştirilen düzey-1’e ait modeller Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutları için ayrı ayrı eşitlenmiştir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı davranışları (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında) için Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli’ne dayalı olarak geliştirilen düzey-1’e ait modelin eşitliği aşağıdaki gibidir:

Düzey-1:

$$\gamma_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Düzey 1’deki modelde her hatanın, r_{ij} , ortalaması sıfır olacak şekilde sabitlenir ve birinci seviye varyansı σ^2 olmak üzere normal olarak dağıldığı kabul edilir. Bu model her birinci seviye birimi çıktısını sadece bir ikinci seviye parametresi tarafından kestirir ki bu parametre β_{0j} , bu araştırma için j okulu için çocuğun yaratıcı davranışları (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında) puan ortalamasıdır. Bu durumda tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modelinin düzey-2’e ait modelin eşitliği aşağıdaki gibi bulunur:

Düzey-2:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

Bu eşitlikte γ_{00} tüm okullar dolayısıyla tüm çocuklar için yaratıcı davranışları (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında) puanı genel ortalamasıdır, u_{0j} ise çocuk birimiyle ilişkilendirilen ve ortalaması ve varyansının sıfır olduğu varsayılan tesadüfi etkidir. Yukarıdaki ANOVA modeli eşitlikleri birleştirilince, aşağıdaki tek eşitlik denklemi elde edilir:

$$\gamma_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$$

Burada;

i : çocuğu;

j : okulu;

γ_{ij} : j. okulun i. çocuğunun yaratıcı davranışları (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında) puanını;

γ_{00} : Okulların yaratıcı davranışları (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında) ortalama puanını;

u_{0j} : j. okuldaki i. çocuğunun hata puanını;

r_{ij} : j. okuldaki hata puanını ifade eder.

Bu bir tesadüfi etki modelidir çünkü grup etkileri tesadüfi olarak yorumlanmıştır ve modelin çıktısının varyansı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

$$\text{Var}(\gamma_{ij}) = \text{Var}(u_{0j} + r_{ij}) = \sigma^2 + \tau_{00}$$

Yukarıda da açıklandığı gibi bu model γ 'deki varyansı açıklamaz ancak bu varyansı alt seviye hataları varyansı ' σ^2 ' ve üst seviye hatalarının varyansı ' τ_{00} ' olarak ikiye böler. Bu değerler kullanılarak da sınıflar içi (çocuklar arası) ve sınıflar arası (okullar arası) korelasyon katsayısı ' ρ ' aşağıdaki formülde belirtildiği gibi hesaplanabilir:

$$\rho (\text{sınıflar arası}) = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2) \text{ ve } \rho (\text{sınıflar içi}) = \sigma^2 / (\tau_{00} + \sigma^2)$$

Tesadüfi Etkili Tek yönlü ANOVA modelinde gruplar arası korelasyon katsayısı (ρ) hesaplanarak sonuç üzerindeki varyansın ne kadarının birinci veya ikinci düzeyden kaynaklandığı belirlenir (De Leeuw & Kreft, 1986).

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı davranışları; sosyo-ekonomik düzeye, okula devam süresine, çocuğun cinsiyetine ve yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu aşamada HLM 7 programıyla Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli kurulmuştur. Bu modelde bağımlı değişkenden meydana gelen değişikliklerin düzey-1’de yer alan değişkenlerle açıklanması söz konusudur. Bu nedenle bu modelde düzey-2’de yer alan bağımsız değişkenler bulunmamaktadır. Bu doğrultuda sadece düzey-1’deki değişkenlerin dahil edildiği 2.model kurulmuştur.

HLM modelinin inşası bağımsız ve doğrusallığı düşük olan kontrol değişkenlerinin seçimiyle başlar (Tu, 2001). Bu nedenle kişisel bilgi formunda yer alan sosyo-ekonomik düzey, okula devam süresi, çocuğun cinsiyeti ve yaşı değişkenleri düzey-1’de çocuğa ait kontrol değişkenlerini oluşturmuştur. Burada amaç araştırma desenine dahil edilen kontrol değişkenlerinin çocukların yaratıcı davranış (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında) puanlarının varyansını ne ölçüde etkilediğini kestirmektir. Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli’ne dayalı olarak geliştirilen düzey-1’e ait modelin eşitliği aşağıdaki gibidir:

Düzyey-1:

$$\gamma_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{SED}_{ij}) + \beta_{2j}(\text{ODS}_{ij}) + \beta_{3j}(\text{CINSIYET}_{ij}) + \beta_{4j}(\text{YAS}_{ij}) + r_{ij}$$

Düzyey-2:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40}$$

Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli’ne ait birleştirilmiş modelin eşitliği aşağıdaki gibidir:

$$\gamma_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}(\text{SED}_{ij}) + \gamma_{20}(\text{ODS}_{ij}) + \gamma_{30}(\text{CINSİYET}_{ij}) + \gamma_{40}(\text{YAS}_{ij}) + u_{0j} + r_{ij}$$

Burada:

β_{1j} : j. okuldaki çocuklarının sosyo-ekonomik düzey değişkeninin katsayısını;

β_{2j} : j. okuldaki çocuklarının okula devam süresi değişkeninin katsayısını;

β_{3j} : j. okuldaki çocuklarının cinsiyet değişkeninin katsayısını;

β_{4j} : j. okuldaki çocuklarının yaş değişkeninin katsayısını;

γ_{00} : her bir okulun ortalama yaratıcı davranışları (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında) puanını;

γ_{10} : j. okulda yaratıcı davranışları (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında) puanına sosyo-ekonomik düzeyin etkisini;

γ_{20} : j. okulda yaratıcı davranışları (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında) puanına okula devam süresinin etkisini;

γ_{30} : j. okulda yaratıcı davranışları (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında) puanına çocuğun cinsiyetinin etkisini;

γ_{40} : j. okulda yaratıcı davranışları (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında) puanına çocuğun yaşının etkisini;

u_{0j} : okul düzeyi değişkenlerin hata puanını göstermektedir.

Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modelinin oluşturulmasında çocuk düzeyi değişkenlerinin modele tek tek alınarak çözümlenmesi önerilmektedir. Değişkenlerin tek tek alınması birleştirilmiş modelin doğru oluşturulmasını sağlar (Raudenbush & Bryk, 2002).

Ayrıca çocuk düzeyinde çocukların yaratıcı davranışlarını etkileyen özelliklerin ne kadarının sınıf içi varyansı oluşturduğunu hesaplamak için Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modelinden ve Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modelinden hesaplanan gruplar içi varyanslardan yararlanılmıştır. Bu hesaplama için aşağıdaki eşitlik kurulmuştur:

$$\rho = (\sigma^2 (\text{Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli}) - \sigma^2 (\text{Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli})) / \sigma^2 (\text{Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli}) * 100$$

Araştırmanın üçüncü alt probleminde okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı davranışları (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında) üzerindeki okul öncesi eğitim ortamlarının toplam (genel) kalite düzeyinin etkisi incelenmektedir. Bu doğrultuda Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli kurulmuştur. Bu modelde düzey-2 değişkeninin bağımlı değişken üzerindeki (yaratıcılık) etkisi test edilmektedir. Bu aşamada kurulan modellerin hepsi yalnızca okul düzeyi değişkenini içermiştir. Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli'ne dayalı olarak geliştirilen düzey-1'e ait modelin eşitliği aşağıdaki gibidir:

Düzy-1:

$$\gamma_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Düzy-2:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{TOPLAM}) + u_{0j}$$

Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli'ne ait birleştirilmiş modelin eşitliği aşağıdaki gibidir:

$$\gamma_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{TOPLAM}) + u_{0j} + r_{ij}$$

Son olarak okul düzeyinde çocukların yaratıcı davranışlarını etkileyen okul öncesi eğitim ortam kalite değişkenlerinin ne kadarının sınıflar arası varyansı oluşturduğunu hesaplamak için Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modelinden ve Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modelinden hesaplanan gruplar arası varyanslardan yararlanılmıştır. Bu hesaplama için aşağıdaki eşitlik kurulmuştur:

$$\rho = (\tau_{00} (\text{Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli}) - \tau_{00} (\text{Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli})) / \sigma^2 (\text{Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli}) * 100$$

Araştırmada kullanılan yukarıdaki hiyerarşik modellerin oluşturulmasında HLM 7.00 programı kullanılmıştır. Bununla birlikte betimsel istatistiklerin hesaplanmasında ve düzenlenmiş verilerin HLM 7.00 programına aktarılmasında SPSS 20 programından yararlanılmıştır. İstatistiksel bulgular $p < 0.05$ manidarlık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği: Araştırmanın iç geçerliliği geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarının kullanımı, ölçümlerde gözlemciler arasında oldukça yüksek bir tutarlılığın sağlanması ve yapılan ölçümlerin analizinde detaylı

bir analiz yöntemi olan hiyerarşik doğrusal modelleme yöntemi kullanılması ile sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliliği ise belirlenen probleme yönelik alanda (gerçek yaşam ortamlarında) ölçümler yapılarak (Karasar, 2006) sonuçların genellenebilirliği sağlanmıştır.



Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen puanlarla ilgili betimsel istatistiklere ve verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlarla İlgili Betimsel İstatistikler

Araştırmada yer alan çocukların Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'ndan aldıkları puanlara ve araştırmada yer alan okul öncesi eğitim ortamlarının ECERS ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlarla İlgili Betimsel İstatistikler

	N	En düşük puan	En yüksek puan	Ortalama	Medyan	Mod	Ss
Esneklik	117	3,75	12,25	8,86	10,50	10,75	2,58
Akıcılık	117	9,50	19,25	14,86	16,25	17,75	3,08
Orijinallik	117	3,00	12,00	8,21	10,00	10,75	2,97
Zenginleştirme	117	1,75	11,50	7,21	9,00	9,75	3,30
Toplam Kalite Düzeyi	6	2,97	5,79	4,25	4,12	2,97	1,19

Tablo 8 incelendiğinde; çocukların Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nun esneklik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 8,86 ; akıcılık alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 14,86 ; orijinallik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 8,21 ; zenginleştirme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 7,21'dir. Esneklik alt boyutuna ait en düşük puan 3,75 ; en yüksek puan 12,25 iken standart sapma değeri (Ss) 2,58'dir. Akıcılık alt boyutuna ait en düşük puan 9,50 ; en yüksek puan 19,25 iken standart sapma değeri (Ss) 3,08'dir. Orijinallik alt boyutuna ait en düşük puan 3,00 ; en yüksek puan 12,00 iken standart sapma değeri (Ss) 2,97'dir. Zenginleştirme alt boyutuna ait en düşük puan 1,75 ; en yüksek puan 11,50 iken standart sapma değeri (Ss) 3,30'dur. Okul öncesi eğitim ortamlarının ECERS Ölçeği kullanılarak ölçülen toplam (genel) kalite düzeylerinden aldıkları

puanların ortalaması 4,25 iken; toplam (genel) kalite düzeyine ait en düşük puan 2,97 ; en yüksek puan 5,79 ve standart sapma değeri (Ss) 1,19'dur.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Davranışlarının (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme boyutlarında) Okullar Arasında Değişim Gösterme Durumunun İncelenmesi

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine ilişkin analizler yer almaktadır. Bu alt problem cümlesini cevaplayabilmek için HLM analizinde boş model olarak da bilinen Tesadüfi Etkili ANOVA modeli kurulmuştur. Bu modelde bağımlı değişkendeki değişkenliği açıklamada hiçbir bağımsız değişken kullanılmaz. Modelin analizi sonucunda p katsayısı sınıflar arası " $p = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2)$ ", sınıf içi " $p = \sigma^2 / (\tau_{00} + \sigma^2)$ " formülüne göre hesaplanır ve bu katsayılar okul öncesi dönem çocuklarının esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışları arasındaki farklılıklardan, ne kadarının okullar arasındaki farklılıklardan ne kadarının çocuklar arası farklılıklardan ileri geldiğini gösterir.

Tablo 9

Esneklik Alt Boyutuna İlişkin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etkiler	Katsayı	Standart Hata	t-oranı	p-değeri
Esneklik alt boyutu ortalaması, γ_{00}	8.56	0.99	8.57	<0.001
Tesadüfi Etki	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	X ²	p-değeri
Düzen-2 etkisi, u_0	2.67	7.15311	1221.38091	<0.001
Düzen-1 etkisi, r	0.77	0.58865		

Tablo 9 incelendiğinde, çocukların esneklik alt boyut puanları bakımından okullar arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0.01$). Ayrıca ikinci düzey hataların varyansı yani $\tau_{00} = 7,15311$, birinci düzey hataları varyansı $\sigma^2 = 0.58865$ olarak elde edilmiştir. Bu verilere göre sınıf içi (çocuklar arası) p katsayısı " $p = \sigma^2 / (\tau_{00} + \sigma^2)$ " formülüne ve sınıflar arası (okullar arası) p katsayısı " $p = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2)$ " formülüne göre aşağıdaki gibi hesaplanır:

$$\rho (\text{sınıf içi}) = 0.58865 / (7,15311 + 0.58865) = 0,08$$

$$\rho (\text{sınıflar arası}) = 7,15311 / (7,15311 + 0.58865) = 0,92$$

Sınıf içi korelasyon katsayısının değeri 0,08; sınıflar arası korelasyon katsayısının değeri ise 0,92 olarak bulunmuştur. Bunun anlamı esneklik alt boyutuna ait çocukların aldıkları puanlardaki değişikliğin %92'sinin okullar arasındaki farklılıklardan, %8'inin ise çocuklar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı şeklindedir. Elde edilen sınıflar arası korelasyon katsayısı çocukların esneklik alt boyut puanlarına ilişkin araştırmanın diğer problemlerinde yapılacak analizlerde iki düzeyli HLM kullanımını desteklemektedir (Raudenbush & Bryk, 2002).

Tablo 10

Akıcılık Alt Boyutuna İlişkin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etkiler	Katsayı	Standart Hata	t-oranı	p-değeri
Akıcılık alt boyutu ortalaması, γ_{00}	14.54	1.18	12.30	<0.001
Tesadüfi Etki	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	X^2	p-değeri
Düzen-2 etkisi, u_0	3.16	9.99962	1183.68943	<0.001
Düzen-1 etkisi, r	0.93	0.85994		

Tablo 10 incelendiğinde, çocukların akıcılık alt boyut puanları bakımından okullar arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0.01$). Ayrıca ikinci düzey hataların varyansı yani $\tau_{00} = 9.99962$ birinci düzey hataları varyansı $\sigma^2 = 0.85994$ olarak elde edilmiştir. Bu verilere göre sınıf içi (çocuklar arası) ρ katsayısı " $\rho = \sigma^2 / (\tau_{00} + \sigma^2)$ " formülüne ve sınıflar arası (okullar arası) ρ katsayısı " $\rho = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2)$ " formülüne göre aşağıdaki gibi hesaplanır:

$$\rho (\text{sınıf içi}) = 0.85994 / (9.99962 + 0.85994) = 0,08$$

$$\rho (\text{sınıflar arası}) = 9.99962 / (9.99962 + 0.85994) = 0,92$$

Sınıf içi korelasyon katsayısının değeri 0,08 ; sınıflar arası korelasyon katsayısının değeri ise 0,92 olarak bulunmuştur. Bunun anlamı akıcılık alt boyutuna ait çocukların aldıkları puanlardaki değişikliğin %92'sinin okullar arasındaki farklılıklardan, %8'inin ise çocuklar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı şeklindedir. Elde edilen sınıflar arası korelasyon katsayısı çocukların akıcılık alt

boyut puanlarına ilişkin araştırmanın diğer problemlerinde yapılacak analizlerde iki düzeyli HLM kullanımını desteklemektedir (Raudenbush & Bryk, 2002).

Tablo 11

Orijinallik Alt Boyutuna İlişkin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etkiler	Katsayı	Standart Hata	t-oranı	p-değeri
Orijinallik alt boyutu ortalaması, Y_{00}	7.81	1.18	6.63	<0.001
Tesadüfi Etki	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	X^2	p-değeri
Düzyey-2 etkisi, u_0	3.16	9.98069	1663.23564	<0.001
Düzyey-1 etkisi, r	0.77	0.58995		

Tablo 11 incelendiğinde, çocukların orijinallik alt boyut puanları bakımından okullar arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0.01$). Ayrıca ikinci düzey hataların varyansı yani $\tau_{00} = 9.98069$ birinci düzey hataları varyansı $\sigma^2 = 0.58995$ olarak elde edilmiştir. Bu verilere göre sınıf içi (çocuklar arası) ρ katsayısı “ $\rho = \sigma^2 / (\tau_{00} + \sigma^2)$ ” formülüne ve sınıflar arası (okullar arası) ρ katsayısı “ $\rho = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2)$ ” formülüne göre aşağıdaki gibi hesaplanır:

$$\rho (\text{sınıf içi}) = 0.58995 / (9.98069 + 0.58995) = 0,06$$

$$\rho (\text{sınıflar arası}) = 9.98069 / (9.98069 + 0.58995) = 0,94$$

Sınıf içi korelasyon katsayısının değeri 0,06 ; sınıflar arası korelasyon katsayısının değeri ise 0,94 olarak bulunmuştur. Bunun anlamı orijinallik alt boyutuna ait çocukların aldıkları puanlardaki değişikliğin %94'ünün okullar arasındaki farklılıklardan, %6'sının ise çocuklar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı şeklindedir. Elde edilen sınıflar arası korelasyon katsayısı çocukların orijinallik alt boyut puanlarına ilişkin araştırmanın diğer problemlerinde yapılacak analizlerde iki düzeyli HLM kullanımını desteklemektedir (Raudenbush & Bryk, 2002).

Tablo 12

Zenginleştirme Alt Boyutuna İlişkin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etkiler	Katsayı	Standart Hata	t-oranı	p-değeri
Zenginleştirme alt boyutu ortalaması, γ_{00}	6.75	1.30	5.18	<0.001
Tesadüfi Etki	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	X^2	p-değeri
Düzen-2 etkisi, u_0	3.49	12.17096	1362.85743	<0.001
Düzen-1 etkisi, r	0.94	0.87430		

Tablo 12 incelendiğinde, çocukların zenginleştirme alt boyut puanları bakımından okullar arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0.01$). Ayrıca ikinci düzey hataların varyansı yani $\tau_{00} = 12.17096$ birinci düzey hataları varyansı $\sigma^2 = 0.87430$ olarak elde edilmiştir. Bu verilere göre sınıf içi (çocuklar arası) ρ katsayısı “ $\rho = \sigma^2 / (\tau_{00} + \sigma^2)$ ” formülüne ve sınıflar arası (okullar arası) ρ katsayısı “ $\rho = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2)$ ” formülüne göre aşağıdaki gibi hesaplanır:

$$\rho (\text{sınıf içi}) = 0.87430 / (12.17096 + 0.87430) = 0,07$$

$$\rho (\text{sınıflar arası}) = 12.17096 / (12.17096 + 0.87430) = 0,93$$

Sınıf içi korelasyon katsayısının değeri 0,07 ; sınıflar arası korelasyon katsayısının değeri ise 0,93 olarak bulunmuştur. Bunun anlamı zenginleştirme alt boyutuna ait çocukların aldıkları puanlardaki değişikliğin %93'ünün okullar arasındaki farklılıklardan, %7'sinin ise çocuklar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı şeklindedir. Elde edilen sınıflar arası korelasyon katsayısı çocukların zenginleştirme alt boyut puanlarına ilişkin araştırmanın diğer problemlerinde yapılacak analizlerde iki düzeyli HLM kullanımını desteklemektedir (Raudenbush & Bryk, 2002).

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Davranışlarının (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme Boyutlarında) Çocuklara Ait Demografik Özellikler Açısından Gösterdikleri Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin analizler yer almaktadır. İkinci alt problem cümlesini cevaplayabilmek için HLM analizinde Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli kurulmuştur. Kurulan bu modelde çocuklara ilişkin bağımsız değişkenlerin çocukların esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışları üzerindeki etkisi incelenmektedir. Çocuklara ilişkin bağımsız değişkenler; sosyo-ekonomik düzey, okula devam süresi, çocuğun cinsiyeti ve yaşıdır. Bu problem için kurulan Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli sonuçları Tablo 13,14,15 ve 16'da gösterilmektedir.

Tablo 13

Esneklik Alt Boyutuna İlişkin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etkiler	Katsayı	Standart Hata	p-değeri
Esneklik alt boyutu ortalaması, γ_{00}	6.81	0.61	<0.001
Sosyo-ekonomik düzey, γ_{10}	4.88	0.43	<0.001
Okula devam süresi, γ_{20}	-0.004	0.01	0.713
Çocuğun cinsiyeti, γ_{30}	-0.12	0.22	0.596
Çocuğun yaşı, γ_{40}	-0.11	0.09	0.251
Tesadüfi Etki	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	p-değeri
Düze-2 etkisi, u_0	0.50	0.24648	<0.001
Düze-1 etkisi, r	0.77	0.56254	

Tablo 13 incelendiğinde çocuğa ait değişkenlerden sadece sosyo-ekonomik düzeyin, çocukların esneklik alt boyutundan aldıkları puanları olumlu derecede etkilediği ve bu etkinin $p<0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeydeki 1 kategorilik artış, çocukların esneklik alt boyutundaki düzeylerini 4,88 puan arttırmaktadır. Çocukların okula devam sürelerinin, cinsiyet ve yaşlarının ise esneklik alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı gibi etki düzeyi de yok denecek kadar az olduğu görülmektedir.

Tablo 13'deki varyans değerleri incelendiğinde, okul düzeyi bakımından açıklanan varyansın tesadüfi etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0.01$). Bu nedenle sosyo-ekonomik düzey değişkeninin çocukların esneklik alt boyutu puanları üzerindeki etkisinin okullar arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların esneklik alt boyutuna ait puanları arasındaki değişimin ne kadarının modele dahil edilen bu değişken tarafından açıkladığı ise aşağıdaki formülle hesaplanmıştır:

$$\rho = (\sigma^2 (\text{Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli}) - \sigma^2 (\text{Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli}) / \sigma^2 (\text{Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli}) * 100$$

$$\rho = (0.58865 - 0.56254) / (0.58865) * 100 = \%4$$

Bunun anlamı çocukların esneklik alt boyutuna ait puanlarında bireysel farklılıkların %4'l k kısmının modele eklenen sosyo-ekonomik düzey değişkeni ile açıklanacağı anlamına gelmektedir. Geriye kalan %96'lık varyans ise bu modelde yer almayan değişkenlerle açıklanabilir. Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modelinin sonuçlarında esneklik alt boyutuna ait puanlar arasındaki farkın %8'inin çocuklar arası farklılıklardan kaynaklandığı bulunmuştu. Dolayısıyla bu araştırmadaki sosyo-ekonomik düzey değişkeni esneklik alt boyutu puanlarındaki varyansın yalnızca %0,32'sini yani %8'in %4' n  açıkladığı sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç düzey 1'e dahil edilen çocuklarla ilgili değişkenin (sosyo-ekonomik düzey) kontrol değişkeni olarak esneklik alt boyutuna ait puanlarındaki varyansın ne kadarını açıkladığına dair bilgi vermektedir.

Tablo 14

Akıcılık Alt Boyutuna İlişkin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etkiler	Katsayı	Standart Hata	p-değeri
Akıcılık alt boyutu ortalaması, γ_{00}	9.50	0.84	<0.001
Sosyo-ekonomik düzey, γ_{10}	5.77	0.59	<0.001
Okula devam süresi, γ_{20}	-0.008	0.01	0.450
Çocuğun cinsiyeti, γ_{30}	-0.23	0.30	0.456
Çocuğun yaşı, γ_{40}	0.43	0.20	0.031
Tesadüfi Etki	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	p-değeri
Düzen-2 etkisi, u_0	0.78	0.61140	<0.001
Düzen-1 etkisi, r	0.91	0.82260	

Tablo 14 incelendiğinde çocuğa ait değişkenlerden sadece sosyo-ekonomik düzeyin, çocukların akıcılık alt boyutundan aldıkları puanları olumlu derecede etkilediği ve bu etkinin $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeydeki 1 kategorilik artış, çocukların akıcılık alt boyutundaki düzeylerini 5,77 puan arttırdığı söylenebilir. Çocukların okula devam sürelerinin, cinsiyet ve yaşlarının ise akıcılık alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı gibi etki düzeyi de yok denecek kadar az olduğu görülmektedir.

Tablo 14'deki varyans değerleri incelendiğinde, okul düzeyi bakımından açıklanan varyansın tesadüfi etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0.01$). Bu nedenle sosyo-ekonomik düzey değişkeninin çocukların akıcılık alt boyutu puanları üzerindeki etkisinin okullar arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların akıcılık alt boyutuna ait puanları arasındaki değişimin ne kadarının modele dahil edilen bu değişken tarafından açıklandığı ise aşağıdaki formülle hesaplanmıştır:

$$\rho = (\sigma^2 (\text{Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli}) - \sigma^2 (\text{Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli}) / \sigma^2 (\text{Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli}) * 100$$

$$\rho = (0.85994 - 0.82260) / (0.85994) * 100 = \%3$$

Bunun anlamı çocukların akıcılık alt boyutuna ait puanlarında bireysel farklılıkların %3'lük kısmının modele eklenen sosyo-ekonomik düzey değişkeni ile açıklanacağı anlamına gelmektedir. Geriye kalan %97'lik varyans ise bu modelde yer almayan değişkenlerle açıklanabilir. Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modelinin sonuçlarında akıcılık alt boyutuna ait puanlar arasındaki farkın %8'inin çocuklar arası farklılıklardan kaynaklandığı bulunmuştu. Dolayısıyla bu araştırmada sosyo-ekonomik düzey değişkeni akıcılık alt boyutu puanlarındaki varyansın yalnızca %0,24'ünü yani %8'in %3'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç düzey 1'e dahil edilen çocuklarla ilgili değişkenin (sosyo-ekonomik düzey) kontrol değişkeni olarak akıcılık alt boyutuna ait puanlarındaki varyansın ne kadarını açıkladığına dair bilgi vermektedir.

Tablo 15

Orijinallik Alt Boyutuna İlişkin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etkiler	Katsayı	Standart Hata	p-değeri
Orijinallik alt boyutu ortalaması, γ_{00}	4.71	0.54	<0.001
Sosyo-ekonomik düzey, γ_{10}	5.82	0.21	<0.001
Okula devam süresi, γ_{20}	-0.002	0.006	0.754
Çocuğun cinsiyeti, γ_{30}	-0,204	0.31	0.511
Çocuğun yaşı, γ_{40}	0.06	0.10	0.594
Tesadüfi Etki	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	p-değeri
Düzy-2 etkisi, u_0	0.14	0.02070	<0.001
Düzy-1 etkisi, r	0.77	0.57021	

Tablo 15 incelendiğinde çocuğa ait değişkenlerden sadece sosyo-ekonomik düzeyin, çocukların orijinallik alt boyutundan aldıkları puanları olumlu derecede etkilediği ve bu etkinin $p<0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeydeki 1 kategorilik artış, çocukların orijinallik alt boyutundaki düzeylerini 5,82 puan arttırdığı söylenebilir. Çocukların okula devam sürelerinin, cinsiyet ve yaşlarının ise orijinallik alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı gibi etki düzeyi de yok denecek kadar az olduğu görülmektedir.

Tablo 15'deki varyans değerleri incelendiğinde, okul düzeyi bakımından açıklanan varyansın tesadüfi etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0.01$). Bu nedenle sosyo-ekonomik düzey değişkeninin çocukların orijinallik alt boyutu puanları üzerindeki etkisinin okullar arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların orijinallik alt boyutuna ait puanları arasındaki değişimin ne kadarının modele dahil edilen bu değişkenler tarafından açıkladığı ise aşağıdaki formülle hesaplanmıştır:

$$\rho = (\sigma^2 (\text{Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli}) - \sigma^2 (\text{Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli}) / \sigma^2 (\text{Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli}) * 100$$

$$\rho = (0.58995 - 0.57021) / (0.58995) * 100 = \%3$$

Bunun anlamı çocukların orijinallik alt boyutuna ait puanlarında bireysel farklılıkların %3'l k kısmının modele eklenen sosyo-ekonomik düzey değişkeni ile açıklanacağı anlamına gelmektedir. Geriye kalan %97'lik varyans ise bu modelde yer almayan değişkenlerle açıklanabilir. Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modelinin sonuçlarında orijinallik alt boyutuna ait puanlar arasındaki farkın %6'sının çocuklar arası farklılıklardan kaynaklandığı bulunmuştu. Dolayısıyla bu araştırmadaki sosyo-ekonomik düzey değişkeni orijinallik alt boyutu puanlarındaki varyansın yalnızca %0,18'sinin yani %6'nın %3' n  açıkladığı sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç düzey 1'e dahil edilen çocuklarla ilgili değişkenin (sosyo-ekonomik düzey) kontrol değişkeni olarak orijinallik alt boyutuna ait puanlarındaki varyansın ne kadarını açıkladığına dair bilgi vermektedir.

Tablo 16

Zenginleştirme Alt Boyutuna İlişkin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etkiler	Katsayı	Standart Hata	p-değeri
Zenginleştirme alt boyutu ortalaması, γ_{00}	1.51	0.73	<0.001
Sosyo-ekonomik düzey, γ_{10}	6.36	0.23	<0.001
Okula devam süresi, γ_{20}	0.002	0.01	0.815
Çocuğun cinsiyeti, γ_{30}	-0.21	0.18	0.237
Çocuğun yaşı, γ_{40}	0.39	0.14	0.007
Tesadüfi Etki	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	p-değeri
Düzen-2 etkisi, u_0	0.009	0.00009	<0.001
Düzen-1 etkisi, r	0.91	0.83306	

Tablo 16 incelendiğinde çocuğa ait değişkenlerden sadece sosyo-ekonomik düzeyin, çocukların zenginleştirme alt boyutundan aldıkları puanları olumlu derecede etkilediği ve bu etkinin $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeydeki 1 kategorilik artış, çocukların zenginleştirme alt boyutundaki düzeylerini 6,36 puan arttırdığı söylenebilir. Çocukların okula devam sürelerinin, cinsiyet ve yaşlarının ise zenginleştirme alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı gibi etki düzeyi de yok denecek kadar az olduğu görülmektedir.

Tablo 16'daki varyans değerleri incelendiğinde, okul düzeyi bakımından açıklanan varyansın tesadüfi etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0.01$). Bu nedenle sosyo-ekonomik düzey değişkeninin çocukların zenginleştirme alt boyutu puanları üzerindeki etkisinin okullar arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların zenginleştirme alt boyutuna ait puanları arasındaki değişimin ne kadarının modele dahil edilen bu değişkenler tarafından açıkladığı ise aşağıdaki formülle hesaplanmıştır:

$$\rho = (\sigma^2 (\text{Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli}) - \sigma^2 (\text{Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli}) / \sigma^2 (\text{Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli}) * 100$$

$$\rho = (0.87430 - 0.83306) / (0.87430) * 100 = \%4$$

Bunun anlamı çocukların zenginleştirme alt boyutuna ait puanlarında bireysel farklılıkların %4'lük kısmının modele eklenen sosyo-ekonomik düzey değişkeni ile açıklanacağı anlamına gelmektedir. Geriye kalan %96'lık varyans ise bu modelde yer almayan değişkenlerle açıklanabilir. Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modelinin sonuçlarında zenginleştirme alt boyutuna ait puanlar arasındaki farkın %7'sinin çocuklar arası farklılıklardan kaynaklandığı bulunmuştur. Dolayısıyla bu araştırmadaki sosyo-ekonomik düzey değişkeni zenginleştirme alt boyutu puanlarındaki varyansın yalnızca %0,28'inin yani %7'nin %4'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç düzey 1'e dahil edilen çocuklarla ilgili değişkenin (sosyo-ekonomik düzey) kontrol değişkeni olarak zenginleştirme alt boyutuna ait puanlarındaki varyansın ne kadarını açıkladığına dair bilgi vermektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde okul öncesi dönem çocuklarının esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışlarını anlamlı şekilde yordayan çocuğa ilişkin özellikler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre çocukların esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışlarını; çocuğa ilişkin değişkenler arasından anlamlı şekilde yordayan sadece sosyo-ekonomik düzey değişkeni olmuştur ($p < 0.01$). Sosyo-ekonomik düzeyin alt boyutlar üzerindeki etki düzeyi incelendiğinde ise en çoktan en az etkiye doğru zenginleştirme ($\gamma_{10} = 6.36$, $p < 0.01$), orijinallik ($\gamma_{10} = 5.82$, $p < 0.01$), akıcılık ($\gamma_{10} = 5.77$, $p < 0.01$) ve esneklik ($\gamma_{10} = 4.88$, $p < 0.01$) alt boyutu üzerinde olduğu görülmektedir. Ancak çocuğa ait okula devam süresi, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin çocukların esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarında aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir ($p > 0.01$).

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Davranışlarının (Esneklik, Akıcılık, Orijinallik ve Zenginleştirme Boyutlarında) Okul Öncesi Eğitim Ortam Kalite Düzeyi Açısından Gösterdikleri Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin analizler yer almaktadır. Üçüncü alt problem cümlesini cevaplayabilmek için HLM analizinde Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli kurulmuştur. Kurulan bu modelde okula ilişkin okul öncesi eğitim ortamı toplam kalite düzeyi bağımsız değişkeninin çocukların esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı

davranışları üzerindeki etkisi incelenmektedir. Bu problem için kurulan Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli sonuçları Tablo 17,18,19 ve 20’de gösterilmektedir.

Tablo 17

Esneklik Alt Boyutuna İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etkiler	Katsayı	Standart Hata	p-değeri
Esneklik alt boyutu ortalaması, γ_{00}	8.56	0.26	<0.001
Toplam Kalite Düzeyi, γ_{10}	2.16	0.22	<0.001
Tesadüfi Etki	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	p-değeri
Düzen-2 etkisi, u_0	0.76	0.57034	<0.001
Düzen-1 etkisi, r	0.77	0.58862	

Tablo 17 incelendiğinde toplam kalite düzeyinin çocukların esneklik alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu görülmektedir ($p<0.01$). Buna göre toplam kalite düzeyindeki bir birimlik artış çocukların esneklik alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde 2.16 puanlık bir artış meydana getirmektedir ($\gamma_{10}= 2.16$, $p<0.01$). Buna göre toplam kalite düzeyinin yüksek olduğu okullardaki çocukların esneklik alt boyutundan aldıkları puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 17’de yer alan tesadüfi etkiler incelendiğinde, çocukların esneklik alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde toplam kalite düzeyinin etkisi okullar arasında da anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Bununla birlikte açıklanan varyans analizleri incelendiğinde, çocukların esneklik alt boyutuna ait puanları arasındaki değişimin ne kadarının modele dahil edilen toplam kalite düzeyi değişkeni tarafından açıklandığı ise aşağıdaki formülle hesaplanmıştır:

$$\rho = (\tau_{00} \text{ (Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli)} - \tau_{00} \text{ (Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli)}) / \sigma^2 \text{ (Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli)} * 100$$

$$\rho = (7.15311 - 0.57034) / (7.15311) * 100 = \%92$$

Bunun anlamı toplam kalite düzeyi değişkeni modele eklendikten sonra bu seviyedeki hata varyansının %92’sini azalttığıdır. Bunun anlamı çocukların esneklik alt boyutuna ait puanlarında gözlenen farklılıkların %92’lik kısmının modele eklenen

toplam kalite düzeyi değişkeni ile açıklanabileceğidir. Geriye kalan %8'lik varyans ise bu modelde yer almayan değişkenlerle açıklanabilir. Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modelinin sonuçlarında esneklik alt boyutuna ait puanlar arasındaki farkın %92'sinin okullar arası farklılıklardan kaynaklandığı bulunmuştur. Dolayısıyla bu araştırmadaki toplam kalite düzeyi değişkeni esneklik alt boyutu puanlarındaki varyansın yalnızca %85'inin yani %92'nin %92'sini açıkladığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 18

Akıcılık Alt Boyutuna İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etkiler	Katsayı	Standart Hata	p-değeri
Akıcılık alt boyutu ortalaması, γ_{00}	14.53	0.36	<0.001
Toplam Kalite Düzeyi, γ_{10}	2.51	0.33	<0.001
Tesadüfi Etki	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	p-değeri
Düzen-2 etkisi, u_0	1.06	1.13876	<0.001
Düzen-1 etkisi, r	0.93	0.85998	

Tablo 18 incelendiğinde toplam kalite düzeyinin çocukların akıcılık alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu görülmektedir ($p < 0.01$). Buna göre toplam kalite düzeyindeki bir birimlik artış çocukların akıcılık alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde 2.51 puanlık bir artış meydana getirmektedir ($\gamma_{10} = 2.51$, $p < 0.01$). Buna göre toplam kalite düzeyinin yüksek olduğu okullardaki çocukların akıcılık alt boyutundan aldıkları puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 18'de yer alan tesadüfi etkiler incelendiğinde, çocukların akıcılık alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde toplam kalite düzeyinin etkisi okullar arasında da anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.001$). Bununla birlikte açıklanan varyans analizleri incelendiğinde, çocukların akıcılık alt boyutuna ait puanları arasındaki değişimin ne kadarının modele dahil edilen toplam kalite düzeyi değişkeni tarafından açıklandığı ise aşağıdaki formülle hesaplanmıştır:

$$\rho = (\tau_{00} \text{ (Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli)} - \tau_{00} \text{ (Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli)}) / \sigma^2 \text{ (Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli)} * 100$$

$$\rho = (9.99962 - 1.13876) / (9.99962) * 100 = \%87$$

Bunun anlamı toplam kalite düzeyi değişkeni modele eklendikten sonra bu seviyedeki hata varyansının %87'sini azalttığıdır. Bunun anlamı çocukların akıcılık alt boyutuna ait puanlarında gözlenen farklılıkların %87'lik kısmının modele eklenen toplam kalite düzeyi değişkeni ile açıklanabileceğidir. Geriye kalan %13'lük varyans ise bu modelde yer almayan değişkenlerle açıklanabilir. Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modelinin sonuçlarında akıcılık alt boyutuna ait puanlar arasındaki farkın %92'sinin okullar arası farklılıklardan kaynaklandığı bulunmuştu. Dolayısıyla bu araştırmadaki toplam kalite düzeyi değişkeni akıcılık alt boyutu puanlarındaki varyansın yalnızca %80'inin yani %92'nin %87'sini açıkladığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 19

Orijinallik Alt Boyutuna İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etkiler	Katsayı	Standart Hata	p-değeri
Orijinallik alt boyutu ortalaması, γ_{00}	7.81	0.30	<0.001
Toplam Kalite Düzeyi, γ_{10}	2.55	0.26	<0.001
Tesadüfi Etki	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	p-değeri
Düzy-2 etkisi, u_o	0.89	0.79051	<0.001
Düzy-1 etkisi, r	0.77	0.58988	

Tablo 19 incelendiğinde toplam kalite düzeyinin çocukların orijinallik alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu görülmektedir ($p<0.01$). Buna göre toplam kalite düzeyindeki bir birimlik artış çocukların orijinallik alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde 2.55 puanlık bir artış meydana getirmektedir ($\gamma_{10}= 2.55$, $p<0.01$). Buna göre toplam kalite düzeyinin yüksek olduğu okullardaki çocukların orijinallik alt boyutundan aldıkları puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 19'da yer alan tesadüfi etkiler incelendiğinde, çocukların orijinallik alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde toplam kalite düzeyinin etkisi okullar arasında da anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Bununla birlikte açıklanan varyans analizleri incelendiğinde, çocukların orijinallik alt boyutuna ait puanları arasındaki değişimin ne kadarının modele dahil edilen toplam kalite düzeyi değişkeni tarafından açıklandığı ise aşağıdaki formülle hesaplanmıştır:

$\rho = (\tau_{00} \text{ (Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli)} - \tau_{00} \text{ (Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli)}) / \sigma^2 \text{ (Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli)} * 100$

$$\rho = (9.98069 - 0.79051) / (9.98069) * 100 = \%92$$

Bunun anlamı toplam kalite düzeyi değişkeni modele eklendikten sonra bu seviyedeki hata varyansının %92'sini azalttığıdır. Bunun anlamı çocukların orijinallik alt boyutuna ait puanlarında gözlenen farklılıkların %92'lik kısmının modele eklenen toplam kalite düzeyi değişkeni ile açıklanabileceğidir. Geriye kalan %8'lik varyans ise bu modelde yer almayan değişkenlerle açıklanabilir. Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modelinin sonuçlarında orijinallik alt boyutuna ait puanlar arasındaki farkın %94'ünün okullar arası farklılıklardan kaynaklandığı bulunmuştu. Dolayısıyla bu araştırmadaki toplam kalite düzeyi değişkeni orijinallik alt boyutu puanlarındaki varyansın yalnızca %86'sını yani %94'ün %92'sini açıkladığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 20

Zenginleştirme Alt Boyutuna İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etkiler	Katsayı	Standart Hata	p-değeri
Zenginleştirme alt boyutu ortalaması, γ_{00}	6.75	0.31	<0.001
Toplam Kalite Düzeyi, γ_{10}	2.83	0.28	<0.001
Tesadüfi Etki	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	p-değeri
Düzy-2 etkisi, u_0	0.90	0.80725	<0.001
Düzy-1 etkisi, r	0.93	0.87417	

Tablo 20 incelendiğinde toplam kalite düzeyinin çocukların zenginleştirme alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu görülmektedir ($p < 0.01$). Buna göre toplam kalite düzeyindeki bir birimlik artış çocukların zenginleştirme alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde 2.83 puanlık bir artış meydana getirmektedir ($\gamma_{10} = 2.83$, $p < 0.01$). Buna göre toplam kalite düzeyinin yüksek olduğu okullardaki çocukların zenginleştirme alt boyutundan aldıkları puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 20'de yer alan tesadüfi etkiler incelendiğinde, çocukların zenginleştirme alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde toplam kalite düzeyinin etkisi okullar arasında da anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.01$). Bununla

birlikte açıklanan varyans analizleri incelendiğinde, çocukların zenginleştirme alt boyutuna ait puanları arasındaki değişimin ne kadarının modele dahil edilen toplam kalite düzeyi değişkeni tarafından açıklandığı ise aşağıdaki formülle hesaplanmıştır:

$$\rho = (\tau_{00} (\text{Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli}) - \tau_{00} (\text{Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli})) / \sigma^2 (\text{Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli}) * 100$$

$$\rho = (12.17096 - 0.80725) / (12.17096) * 100 = \%93$$

Bunun anlamı toplam kalite düzeyi değişkeni modele eklendikten sonra bu seviyedeki hata varyansının %93'ünü azalttığıdır. Bunun anlamı çocukların zenginleştirme alt boyutuna ait puanlarında gözlenen farklılıkların %93'lük kısmının modele eklenen toplam kalite düzeyi değişkeni ile açıklanabileceğidir. Geriye kalan %7'lik varyans ise bu modelde yer almayan değişkenlerle açıklanabilir. Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modelinin sonuçlarında zenginleştirme alt boyutuna ait puanlar arasındaki farkın %93'ünün okullar arası farklılıklardan kaynaklandığı bulunmuştu. Dolayısıyla bu araştırmadaki toplam kalite düzeyi değişkeni zenginleştirme alt boyutu puanlarındaki varyansın yalnızca %86'sını yani %93'ün %93'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde okul öncesi dönem çocuklarının esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışlarını anlamlı şekilde yordayan okula ilişkin özellikler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre çocuklarının esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışlarını; okula ilişkin toplam kalite düzeyi değişkeni anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($p < 0.01$). Toplam kalite düzeyinin alt boyutlar üzerindeki etki düzeyi incelendiğinde en çoktan en az etkiye doğru zenginleştirme ($\gamma_{10} = 2.83$, $p < 0.01$), orijinallik ($\gamma_{10} = 2.55$, $p < 0.01$), akıcılık ($\gamma_{10} = 2.51$, $p < 0.01$) ve esneklik ($\gamma_{10} = 2.16$, $p < 0.01$) alt boyutu şeklinde olduğu görülmektedir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlar özetlenmiş, bu bulgularla ilgili değerlendirmelere yer verilerek, araştırmaya ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyinin çocukların yaratıcı davranışlarını nasıl etkilediğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çocukların demografik özellikleri, yaratıcılık davranışları ve okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının demografik özellikleri ve yaratıcı davranışları arasındaki ilişkiye dair sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- Okul öncesi dönem çocuklarının esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışlarını; çocuğa ilişkin sosyo-ekonomik düzey değişkeninin anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Buna göre sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe çocuğun daha yaratıcı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sosyo-ekonomik düzeyin yaratıcılığın alt boyutları üzerindeki etki düzeyi incelendiğinde en çoktan en az etkiye doğru zenginleştirme, orijinallik, akıcılık ve esneklik alt boyutu üzerinde olduğu belirlenmiştir.
- Okul öncesi dönem çocuklarına ilişkin okula devam süresi, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin ise çocukların esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı davranışları ve okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi arasındaki ilişkiye dair sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- Okul öncesi dönem çocuklarının esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışlarını okula ilişkin toplam kalite düzeyi değişkeni anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Buna göre okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi yükseldikçe çocukların daha yaratıcı olduğu görülmüştür. Bununla

birlikte okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyinin, yaratıcılığın alt boyutları üzerindeki etki düzeyi incelendiğinde en çoktan en az etkiye doğru zenginleştirme, orijinallik, akıcılık ve esneklik alt boyutu üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma

Araştırma kapsamında öncelikli olarak okul öncesi dönem çocuklarının esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışlarını anlamlı şekilde yordayan çocuğa ilişkin özellikler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre çocukların esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışlarını; çocuğa ilişkin değişkenler arasından anlamlı şekilde yordayan sadece sosyo-ekonomik düzey değişkeni olmuştur ($p<0.01$). Sosyo-ekonomik düzeyin alt boyutlar üzerindeki etki düzeyi incelendiğinde ise en çoktan en az etkiye doğru zenginleştirme, orijinallik, akıcılık ve esneklik alt boyutu üzerinde olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde sosyo-ekonomik düzey ile yaratıcılık arasındaki bağlantıyı destekleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırma sonuçları incelendiğinde; sosyo-ekonomik düzeyin yaratıcılık üzerinde etkili olduğu ve sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe yaratıcılığın da yükseldiği görülmektedir (Can-Yaşar & Aral, 2011; Çeliköz, 2017; Forman, 1979; Gönen vd., 2011; Gürsoy, 2001; Kayılı vd., 2011; Kemple & Nissenberg, 2000; Kılıç & Tezel, 2012; Ömeroğlu, 2005). Üst bir sosyo-ekonomik düzeye sahip olmak ailenin çocuğa zengin uyarıcılar, ortamlar ve imkanlar suma olasılığını arttırmaktadır. Buna karşın alt sosyo-ekonomik düzeye sahip aileler öncelikli olarak çocuklarının beslenme, barınma, giyim gibi temel gereksinimlerini karşılamaya çalışmakta; onların yaratıcılığını destekleyici oyuncak, kitap gibi olanakları sağlamakta zorlanmaktadır. Bu durumda yaratıcılığın gelişmesinde önemli bir etken olan zengin yaşantılar ve deneyimlerden yoksun olan alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının yaratıcılık düzeyleri de daha düşük olması beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma kapsamında incelenen sosyo-ekonomik düzey değişkeni; anne ve babanın eğitim düzeyi, aylık gelir, sosyal etkinliğe katılma sıklığı ve bir yıl içinde eve alınan okuma kitap sayısı bakımından ailelerin incelenmesiyle değerlendirilmiştir. Bu açıdan bakıldığında anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe ailenin gelir düzeyinin arttığı ve bununla birlikte sosyal etkinliklere katılma

olasılığının da arttığı görülmektedir. Böylece daha üst bir sosyo-ekonomik düzeye sahip olan aileler çocuklarının gelişimlerine yatırım yapma, maddi güç gerektiren faaliyetler ve zengin uyarıcılar içeren materyalleri sağlayabilme konusunda daha güçlü bir konuma sahip olmaktadır. Gelişimsel olarak desteklenen çocuğun zengin çevresel koşullarla da karşılaşması ile birlikte yaratıcılığı da daha fazla gelişmektedir. Bunun yanında çocuklarda yaratıcılığın gelişiminde hayal gücü, özgürlük, bağımsızlık, kendine güven gibi kişilik özelliklerinin desteklenmesi de önemlidir. Wright (1987) da çocuğa saygı duyulan, bağımsızlığın teşvik edildiği ve zenginleştirilmiş öğrenme fırsatları sunan bir ev ortamının yaratıcılığın gelişimini desteklediğini ifade etmektedir. Anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveyn olarak çocuklarıyla daha olumlu ilişkiler kurdukları, onları kendine güvenen ve bağımsız hareket edebilen yaratıcı bireyler olarak yetiştirme konusunda daha iyi oldukları, çocuklarına karşı daha demokratik bir tutum sergiledikleri gözlemlenmektedir (Özyürek, 2004). Buna karşın yaratıcılığın gelişimine engel olan aşırı denetim, müdahalecilik gibi konuların daha çok eğitim düzeyi düşük ailelerde görülmektedir (Şendoğdu, 2000). Bu bağlamda eğitim düzeyi yüksek olan anne-babaların gelişen teknoloji ile birlikte çocuk bakımı, gelişimi, iletişimi ve eğitimi konularında bilgiye daha kolay ulaştıkları, bu konularda kendilerini geliştirerek daha birikimli ve yeterli ebeveynlik becerilerine sahip oldukları ve buna bağlı olarak da çocuklarına daha yararlı olabildikleri düşünülebilir. Bu noktada eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının yaratıcılıklarının da yüksek olması beklenen bir sonuçtur. İlgili literatürde de anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların yaratıcılık düzeylerinin de arttığına yönelik benzer sonuçlar bulunmaktadır (Can-Yaşar & Aral, 2011; Çeliköz, 2017; Dunn & Herwing, 1992; Dursun & Ünüvar, 2011; Gizir-Ergen & Köksal-Akyol, 2012; Kayılı vd., 2011; Mangır & Aral, 1991). Bu noktada ailenin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe anne-babanın eğitim düzeyinin de yükseldiği göz önüne alındığında; araştırma sonucunda elde edilen sosyo-ekonomik düzey arttıkça çocukların da yaratıcılık düzeylerinin yükseliyor olması ilgili literatür ile benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgusu daha detaylı bir şekilde incelendiğinde ise sosyo-ekonomik düzeyin en çok yaratıcılığın zenginleştirme alt boyutu üzerinde etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\gamma_{10} = 6.36, p < 0.01$). Zenginleştirme bireyin bir düşünceyi tamamlayarak geliştirmesi ve ayrıntılar ekleyerek değişik bir ürün oluşturması olarak karşımıza çıkmaktadır (Isbell & Raines, 2007). Bu noktadan bakıldığında ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin yüksek olması çocuğun çeşitli ve

zengin uyaranlarla karşılaşma olasılığının artmasına, anne-babanın eğitim düzeyinin yüksek olması ile birlikte çocuğun fikirlerine değer veren ve bu fikirleri geliştirme fırsatları sunabilen bir aileye sahip olmasına neden olmakta olduğu ve bu nedenle sosyo-ekonomik düzeyin en çok zenginleştirme alt boyutu üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Sonuç olarak yaratıcılığın gelişmesinde çocuğun içinde bulunduğu ailenin özellikleri önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcılık doğuştan getirilen bir özellik olmakla birlikte içinde bulunulan çevresel etmenlerin etkisiyle gelişmektedir. Bu noktada aile çok önemli bir çevresel etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Anne-babanın eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik açıdan imkanlarının yüksek olması çocuğuna onun yaratıcılığını destekleyecek ortamları oluşturabilmesini kolaylaştırabilir ve bu da çocuğun yaratıcılığını olumlu yönde etkileyebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu ise çocuğa ait okula devam süresi, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin çocukların esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarında aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığıdır ($p>0.01$).

Okul öncesi eğitimden yararlanma süresinin yaratıcılık üzerindeki etkisini araştıran araştırma bulguları incelendiğinde; Can-Yaşar & Aral'ın (2011) yaptıkları araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi alan çocukların yaratıcı düşünme puanlarının, okul öncesi eğitimi almayan çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Gizir-Ergen & Köksal-Akyol (2012) okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılıklarını inceledikleri araştırma sonucunda; daha uzun süre okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların yaratıcılıklarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu saptamıştır. Okul öncesi eğitim çocuklara yeni yaşantılar ve deneyimler sunarak; onlara kendilerini oyun, resim, müzik, drama, hareket ve dans gibi farklı yollarla ifade edebilme fırsatı tanır. Böylece çocuklar farklı yaşantılar deneyimlerken aynı zamanda başkalarının bakış açılarını gözlemleyerek yeni bir farkındalık kazanırlar. Böylece yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirebilirler (Edwards & Springate, 1995). Bu açıdan bakıldığında daha uzun süre okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların yaratıcılık konusunda diğerlerine göre daha iyi bir performans sergilemesi beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu araştırma sonucunda elde edilen okula devam

süresinin yaratıcılık üzerinde etkisinin olmadığı sonucu ilgili literatür ile benzerlik göstermemektedir. Bu araştırma sonucunun ilgili literatür ile benzerlik göstermemesinin sebebi olarak örneklem grubunda yer alan çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma sürelerinin birbirine çok yakın olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yaratıcılık üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisini araştıran araştırma bulguları incelendiğinde büyük çoğunluğunda kız ve erkek çocukların yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir (Can-Yaşar & Aral, 2011; Çeliköz, 2017; Dunn & Herwing, 1992; Gizir-Ergen & Köksal-Akyol, 2012; Gönen, 1993; Gönen vd., 2011; Kayılı vd., 2011; Ömeroğlu, 1990; Öncü, 2000). Bu çalışmada elde edilen cinsiyetin yaratıcılık üzerinde etkisinin olmadığı sonucu ilgili literatürde yer alan bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda zengin uyarıcı içeren bir çevre sağlandığında çocukların kız yada erkek olmalarından bağımsız bir şekilde yaratıcılıklarını etkili bir şekilde ortaya koyabildikleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen yaş değişkeninin de yaratıcılık üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcılık ve yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında yaş arttıkça yaratıcılığın da arttığına yönelik araştırma bulguları (Atay, 2009; Ceylan, 2008; Işık, Uysal, Akosmanoğlu & Bilir, 2015; Öncü, 2003; Smith & Carlsson, 1983) bulunmakla birlikte; Amabile, Hennessey & Grossman (1986) yaptıkları çalışmada, 5 ve 10 yaş aralığında olan kız ve erkek çocuklarının yaratıcılıklarını değerlendirmişler ve yaş değişkeninin çocukların yaratıcılıklarında anlamlı bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır. Aynı şekilde Kayılı vd., (2011), 5 ve 6 yaş çocukları ile yürüttükleri çalışmada yaştan yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan başka araştırmalarda da yaş değişkeninin yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı yönünde sonuçlar bulunmuştur (Çeliköz, 2017; Kantaş, 2015; Ömeroğlu, 1986; Runco, 1989). Bu çalışmada elde edilen yaştan yaratıcılık üzerinde etkisinin olmadığı sonucu ilgili literatürde yer alan bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Csikszentmihalyi (1997) yaratıcılığın gelişimi için bireyin erken yaşlarındaki merak seviyesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Çocukluk döneminde ortaya çıkması daha kolay olan yaratıcılık bireyin sahip olduğu bilgi düzeyi ile doğrudan ilişkilidir (Weisberg, 1999). Bu doğrultuda yaş ilerledikçe bireyin

bilgi birikimi, deneyimi de artacak ve doğal olarak yaratıcılığının da yükselmesi beklenmektedir. Ayrıca yaşla birlikte birey bir performans ortaya koyarken daha az kaygılanırken; daha fazla cesaretli, kendine güvenli ve risk almaktan çekinmeyen bir şekilde davranır (Csikszentmihalyi, 1997). Bu açıdan bakıldığında yaş ilerledikçe bireyin yaratıcı davranışlar sergilemesinin daha kolay olacağı düşünülebilir. Buna karşın yaş ilerledikçe bireyler içinde bulundukları toplumsal normlara, kurallara, yasalara ve sınırlılıklara daha fazla bağlılık gösterdiklerinden dolayı kendilerini baskı altında hissederler (Kenç, 2001) ve bu da bireyin yaratıcılığını azaltabilir. Dolayısıyla yaratıcılığın yaştan bağımsız bir şekilde farklı dönemlerde farklı durumlardan olumlu yada olumsuz bir şekilde etkilenecek farklı düzeylerde ortaya çıkmakta olduğu görülmektedir.

Araştırmada kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışlarını üzerinde okul öncesi eğitim ortamının kalite düzeyinin etkisi incelendiğinde ise çocukların esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışlarını; okula ilişkin toplam kalite düzeyi değişkeni anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür ($p < 0.01$). Toplam kalite düzeyinin alt boyutlar üzerindeki etki düzeyi incelendiğinde en çoktan en az etkiye doğru zenginleştirme ($\gamma_{10} = 2.83$, $p < 0.01$), orijinallik ($\gamma_{10} = 2.55$, $p < 0.01$), akıcılık ($\gamma_{10} = 2.51$, $p < 0.01$) ve esneklik ($\gamma_{10} = 2.16$, $p < 0.01$) alt boyutu şeklinde olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde doğrudan okul öncesi eğitim ortam kalitesi ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Ancak kaliteli bir okul öncesi eğitim ortamının çocukların gelişimine olan olumlu etkileri üzerine pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir (Anders vd., 2012; Bryant vd., 1994; Burchinal vd., 2000; Feyman, 2006; Fontaine vd., 2006; Iruka & Morgan, 2014; Lera, 1996; Mashburn vd., 2008; Peisner-Feinberg vd., 2001; Perihanoğlu & Yıldız, 2004; Sylva vd., 2007). Çocuk doğası gereği meraklı ve öğrenmeye istekli bir yapıya sahiptir. Bu doğrultuda çocuğun temel ihtiyaçları karşılandığında kendisine sunulan zengin deneyim fırsatları sayesinde gelişimsel olarak olumlu bir ilerleme göstermesi kaçınılmazdır. Uygun bir şekilde düzenlenmiş, yeterli miktarda materyalle donatılmış ve çocukların bireysel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış bir eğitim programına sahip olan okul öncesi eğitim kurumu çocukların tüm gelişimlerini destekler. Perihanoğlu & Yıldız (2004) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitim sınıflarında zengin ve çeşitli

materyallerin bulunması çocukların dil ve bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Yaratıcılığın gelişiminde geniş bir bilgi düzeyine sahip olma, ıraksak düşünebilme gibi bilişsel becerilere sahip olmak önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Russ, 1996). Bu bağlamda fiziksel olarak daha iyi bir imkan sunan, materyal çeşitliliği fazla olan okul öncesi eğitim ortamlarının çocuklarda yaratıcılığın gelişmesinde önemli bir etken olması beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı materyallerle donatılmış ve bu materyallerin farklı şekillerde kullanma fırsatları sunan bir okul öncesi eğitim ortamı çocukların yaratıcılıklarını destekler. Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim ortamlarının toplam kalite düzeyi kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme deneyimleri, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim ve yetişkin ihtiyaçları alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamasıyla belirlenmiştir. Bu doğrultuda toplam kalite düzeyi yüksek olan sınıfların bu alt boyutlarda da olumlu niteliklere sahip olduğu ortadadır. Hijyen, dinlenme, beslenme gibi kişisel bakım koşulları daha iyi olan sınıflarda çocukların temel ihtiyaçları nitelikli bir şekilde karşılanabilmekte ve bu durum ise çocukların kendisini psikolojik olarak güvende hissetmesine neden olmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde ise yaratıcılığın doğal bir eğilim olarak ortaya çıkmasında bireyin psikolojik olarak güvenli ve özgür bir ortamda olması önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Russ, 1996). Kalite düzeyi yüksek olan okul öncesi eğitim ortamları çocuklara psikolojik olarak güvenli bir ortam sunarak çocuğun kendini güvende hissetmesini sağlar ve çocuğun özgür bir kişilik yapısı sergileyerek yaratıcı fikirler geliştirmesine katkı sağlar. Bunun yanında kalite düzeyi yüksek olan okul öncesi eğitim sınıflarında günlük eğitim akışı içerisinde en az bir kitap okuma, hikaye anlatma, parmak oyunları gibi planlanmış dil faaliyeti bulunmakta, oyun ve etkinlik zamanında dil kullanımını geliştirmeye yönelik birçok farklı faaliyet yer almakta, gün boyunca çocuklar yaşanan olay ve deneyimleri kavram gelişiminde temel olarak kullanarak çocukların mantık yürütmeleri teşvik edilmekte, öğretmen çocuklarla sıkça iletişim kurmakta ve çocukların sunduğu fikirleri geliştirmelerine fırsat tanımakta olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalarda da kalite düzeyi yüksek olan okul öncesi eğitim ortamının çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimine olumlu katkılar sağladığı ortaya konulmuştur (Iruka & Morgan, 2014; Mashburn vd., 2008). Kalite düzeyi yüksek olan okul öncesi eğitim ortamlarında yeterince dil deneyimleri sunulmasıyla çocukların kelime dağarcıkları, düşünme ve mantık yürütme becerileri gelişmekte ve böylece

farklı ve yaratıcı fikirler ortaya çıkarabildikleri düşünülebilir. Bununla birlikte kalite düzeyi yüksek olan okul öncesi eğitim sınıflarında hem içeride hem de dışarıda yeterli, güvenli ve çeşitli materyale sahip alanların düzenlenmiş olduğu, bu alanların düzenli bir şekilde kullanıldığı, etkinliklerde serbest seçim için çeşitli materyallerin bulunduğu, öğretmenlerin çocuklarla etkileşim içinde olduğu ve çocukların fikirlerine önem vererek çocukları bağımsız araştırmalar yapmaya teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Lera (1996) yaptığı araştırmasında kalite düzeyi yüksek olan sınıfların geleneksel uygulamaların olmadığı sınıflar olduğunu ve geleneksel olmayan bu sınıflardaki çocukların ise dil etkinlikleri, ince/kaba motor etkinlikleri ve yaratıcı etkinliklerde daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Bu doğrultuda araştırma sonucunda elde edilen yüksek kalite düzeyinin yaratıcılığa yönelik olumlu etkisinin olduğu bulgusu ilgili literatürle örtüşmektedir. Çocuğun fikirlerini rahatça ifade edebildiği, özgür bir iletişim ortamının olduğu, baskı ve otorite unsurunun olmadığı bir okul öncesi eğitim ortamında yaratıcılığın gelişmesi beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde Sylva vd. (2007) yaptıkları araştırma sonucunda, kalite düzeyi yüksek olan okul öncesi eğitim sınıflarında olan öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının daha iyi farkında oldukları ve fikir ya da beceriyi çocukla birlikte geliştirdiklerini bulmuşlardır. Ayrıca kalite düzeyi yüksek olan bu kurumlarda çocukların erken okuma ve yazma ile dinleme etkinliklerine daha fazla katıldıkları gözlemlenmiştir. Yeterli kalite düzeyine sahip merkezlerde çocukların fiziksel gelişim ve yaratıcılıkla ilgili etkinliklerde daha fazla zaman geçirdikleri görülmüştür. Genel olarak, yüksek kalite düzeyine sahip merkezlerde öğretmenlerin etkin bir rol oynadığı ve özellikle iletişim ve okuma-yazma ile ilişkili etkinliklerde çocukların daha fazla zaman geçirdikleri görülmüştür. Çocukların beslenme, güvenlik, sevmeye ve ait olma gibi temel ihtiyaçlarının karşılandığı, böylece kendilerini psikolojik olarak güvende hissettikleri, temel öğrenme faaliyetlerinde kullandıkları malzemelerin yanında kum/su masası, resim sehpası gibi farklı ve çeşitli malzemelerin bulunduğu, huzurlu, rahat ve sıcak bir ortamın sağlandığı, çocukların bireysel ihtiyaçlarının önemsendiği, çocukların ilgisini çekebilecek farklı etkinliklerin planlandığı, özgür seçim ve bağımsızlığın desteklendiği nitelikli bir okul öncesi eğitim kurumunun çocukların tüm gelişimini olumlu bir şekilde desteklediği görülmektedir. Olumlu öğretmen-çocuk etkileşimleri (Mashburn vd., 2008; Peisner-Feinberg vd., 2001) ve olumlu bir duygusal iklim (Mashburn vd., 2008) çocukların bilişsel ve sosyal gelişimini olumlu bir şekilde etkilemekte ve gelişimsel olarak

yaratıcılık gelişimini de olumlu bir şekilde desteklemesi beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öneriler

Araştırmaya İlişkin Öneriler

- Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına ilişkin belli demografik özellikler dikkate alınmıştır ve yaratıcı davranışları bu değişkenler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Yapılacak olan araştırmalarda yaratıcılık üzerinde etkili olabileceği düşünülen çocuğa ilişkin bu değişkenler artırılarak yaratıcılığı etkileyen faktörler daha detaylı bir şekilde araştırılmalıdır.
- Çocukların yaratıcılıklarını etkileyen faktörler hakkında okul ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler verilerek, ailelere yönelik ise eğitici toplantılar düzenlenerek bu konuda farkındalık yaratılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyinin çocukların yaratıcı davranışları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu araştırmada, kalite ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye yönelik değerlendirmelere yer verilmiştir. Araştırmada ele alınan ilişkilere öğretmen ve aile boyutu da eklenerek çocukların yaratıcı davranışları üzerindeki etkiler araştırılmalıdır.
- Bu araştırmada okul öncesi eğitim ortamının çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisi araştırılırken, yaratıcılık üzerinde önemli bir etkisi olan ev ortamı değişkeni dikkate alınmamıştır. Bundan sonraki araştırmalarda ev ortamı değişkeninin de eklenmesi uygun görülmektedir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite düzeyini arttırmaya yönelik hangi değişikliklerin yapılması durumunda çocukların yaratıcılıklarının da arttığına ilişkin strateji ve uygulamaların neler olduğu araştırılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyinin geliştirilmesine yönelik yapılabilecek uygulamaların çocukların yaratıcı davranışları üzerindeki etkileri deneysel araştırmalarla incelenmelidir.

- Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi ve çocukların yaratıcı davranışları arasındaki ilişkiye dair daha detaylı sonuçların elde edilmesi için daha çok okulun ve katılımcı sayısının olduğu örneklem grubu üzerinde araştırma tekrarlanabilir. Böylece eğitim ve yaratıcılık arasındaki ilişki hakkında daha detaylı sonuçlar elde edilebilir.
- Okul öncesi eğitimde kalite ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi daha detaylı bir şekilde ortaya koyabilmek için uzun vadeli ve karşılaştırmalı çalışmalar yapılmalıdır.

Uygulamaya İlişkin Öneriler

- Okul öncesi eğitim kurumlarındaki kaliteyi artırabilmek için okul öncesi eğitime daha fazla bütçe ayrılabilir ve yapılan akademik çalışmalar sonucunda ortaya çıkan yenilikleri takip edip, hayata geçirebilmek için üniversitelerle ortak çalışmalar yürütülebilir.
- Her çocuğun eşit ve kaliteli bir eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kalite standartları uygun ölçme araçları ile değerlendirilmeli ve değerlendirme sonuçlarına göre sınıfların kalite düzeyini artırıcı çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyinin belirlenmesinde etkili olan yapı ve süreç bileşenleri konusunda okul öncesi öğretmenleri hizmet içi eğitim programlarıyla bilgilendirilmeli ve mesleki becerileri geliştirilmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteli eğitim olanağı sunabilmesi için okulların çalışmalarını teşvik edici çeşitli uygulamalar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı il ve ilçe müdürlüklerince geliştirilmelidir.

Kaynaklar

- AÇEV. (2007). Ekonomik ve toplumsal kalkınma için erken çocukluk eğitimi: Önemi, yararları ve yaygınlaştırma önerileri. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Adams, D. (1993). Defining educational quality, Improving Educational Quality, Project Publication#1: Biennial Report. Arlington, VA: Institute for International Research.
- Amabile, T. M. (1996). Creativity in context: Update to the social psychology of creativity. Hachette UK.
- Amabile, T. M., Hennessey, B. A., & Grossman, B. S. (1986). Social influences on creativity: The effects of contracted for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 14-23. doi:10.1037//0022-3514.50.1.14
- Amendt-Lyon, N. (2001). Art and creativity in Gestalt therapy. *Gestalt Review*, 5(4), 225-248.
- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S., & Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231-244. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.08.003
- Ankara Kalkınma Ajansı. (2015). *İstatiklerle Ankara 2015*. Ankara: Ankara Kalkınma Ajansı.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atay, Z. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi: Ereğli örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Barron, F. (1955). The disposition towards originality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 478–485. doi:10.1037/h0048073
- Barron, F., & Harrington, D. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439–476. doi:10.1146/annurev.ps.32.020181.002255

- Blau, M. B. (2000). The production of quality in child-care centers: Another look. *Applied Developmental Science*, 4(3), 136-148. doi:10.1207/S1532480XADS0403_3
- Brophy, J. (1999). *Teaching (Educational practices series-1: International academy of education and international bureau of education)*. Erişim tarihi: 12 Kasım 2017, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac01e.pdf
- Bryant, D.M., Burchinal, M., Lau, L.B., & Sparling, J.J. (1994). Family and classroom correlates of head start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-309. doi:10.1016/0885-2006(94)90011-6
- Buldu, M., & Yılmaz, A. (2005). Assessing the quality in different U.S. early childhood education programs. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 121-136.
- Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D.M., & Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child-care quality: testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science*, 4(3), 149-165. doi:10.1207/S1532480XADS0403_4
- Butcher, J.L., & Niec, L.N. (2005). Disruptive behaviors and creativity in childhood: The importance of affect regulation. *Creativity Research Journal*, 172(2), 181-193. doi:10.1080/10400419.2005.9651478
- Can-Yaşar M, & Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 137-145.
- Ceglowski, D., & Bacigalupa, C. (2002) Four perspectives in child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30, 87–92. doi:10.1023/A:1021245017431
- Ceylan, E. (2008). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education* (5. Edition). London: Routledge Falmer Publishing.

- Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. *In Handbook of creativity*, ed. R.J. Sternberg, 297–308. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Craft, A. (2001). *An analysis of research and literature on creativity in education*. Erişim Tarihi: 5 Nisan 2017, http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/creativity_in_education_report.pdf
- Craft, A., Jeffrey B., & Leibling, M. (2001). *Creativity in Education*. Continuum Press: London.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity, Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perrenial.
- Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2005). Conceptions and research approaches to creativity: applications of a system perspective approach to creativity in education. İçinde K.Heller, F. Mönks, R. Sternberg, ve R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*, 81-93. Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- Çeliköz, N. (2017). Okulöncesi dönem 5-6 yaş çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 2(1), 1- 25.
- Çevik, S. (2007). *Okul öncesi eğitim ortamlarının dış mekânlarının kaza unsurları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dearing vd. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood?. *Child Development*, 80(5), 1329-1349. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01336.x
- Delamonica, E., S. Mehrotra, & J. Vandemoortele. (2004). Education for all: How much will it cost?. *Development and Change*, 35(1), 3-30. doi:10.1111/j.1467-7660.2004.00340.x
- Dellas, M., & Gaier, E. L. (1970). Identification of creativity: The individual. *Psychological Bulletin*, 73, 55–73. doi: 10.1037/h0028446

- Deniz, K. Z., Türe, E., Uysal, A., & Kunduroğlu-Akar, T. (2015). Sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin kümeleme analizi ile belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 108-117. doi:10.17051/io.2015.99837
- Dere, Z. (2014). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- De Leeuw, J., & Kreft, I. (1986). Random coefficient models for multilevel analysis. *Journal of Educational Statistics*, 11, 57-85. doi: 10.3102/10769986011001057
- Dunn, L., & Herwig, J. E. (1992). Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day preschool. *Child Study Journal*, 22(1), 23-38.
- Dursun, M. A., & Ünüvar, P. (2011). Okulöncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 110-133.
- Edwards, C.P., & Springate, K.W. (1995). *Encouraging Creativity in Early Childhood Classrooms* (ERIC Digest). Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (ED389474).
- Emmer, E. T., & Stough, L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. doi: 10.1207/S15326985EP3602_5
- European Commission. (2013). *Quality in Early Childhood Education and Care*. Brussels: European Union.
- Fatt, J. P. T. (2000). Fostering creativity in education. *Education*, 120(4), 744-757.
- Feist, G. J. (1999). The influence of personality on artistic and scientific creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 273–296). New York: Cambridge University Press.
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Fitzgerald, D., & Hattie, A. J. (1983). An education of your style of learning thinking inventory. *Journal Education Psychology*, 53, 336-346.
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153. doi: 10.1080/02783190009554022
- Fontaine, N.S., Torre, L.D., Grafwallner, R., & Underhill, B. (2006). Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care*, 176(2), 157-169. doi:10.1080/0300443042000302690
- Forman, G. (1979). Effects of socio-economic status on creativity in elementary school children. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 4 (2): 87-92.
- Fox, J. E., & Schirmacher, R. (2008). *Art and Creative Development for Young Children*. USA: Delmar Cengage Learning.
- Frager, R., & Fadiman, J. (1984). *Personality and Psychotherapy*. Cambridge: Harper & Row.
- Freud, S. (1964). *An Outline of Psychoanalysis: Standard Edition of The Works of Sigmund Freud*. London: Hogarth.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books, Inc.
- Gizir Ergen, Z., & Köksal Akyol A. (2012). Anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 156-170
- Gönen, M. (1993). Creative thinking in five-and-six-year old kindergarten children. *International Journal of Early Years Education*, 1(2), 81-87.
- Gönen, M., Çiçekler, C.Y, Akyüz, E., Arslan, A.Ç., & Baydemir, G. (2011). 5 Yaşındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1185-1195.
- Gönen, M., Şahin, S., Yükselen, A. İ., & Tanju, E. (2006). *Çocuklar için Yaratıcı Etkinlikler*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5(9), 444-454.

- Güçhan-Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Gürsoy, F. (2001). *Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi*, İstanbul:Ya-Pa Yayınları.
- Gür, Ö. Ş., & Zorlu, T. (2002). *Çocuk Mekânları (1. Baskı)*. İstanbul: Yapı- Endüstri Merkezi Yayınları.
- Güven, G. (2006). *Kütahya'daki okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan oyun ve spor programlarının incelenip değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Hallman, R. J. (1967). Techniques of creative teaching. *The Journal of Creative Behavior*, 1(3), 325-330. doi:10.1002/j.2162-6057.1967.tb00033.x
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31.
- Helson, R., & Srivastava, S. (2002). Creative and wise people: similarities, differences, and how they develop. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(10), 1430-1440. doi: 10.1177/014616702236874
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 27-50. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.05.002
- Iruka, I. U., & Morgan, J. (2014). Patterns of quality experienced by African American children in early education programs: Predictors and links to children's preschool and kindergarten academic outcomes. *The Journal of Negro Education*, 83(3), 235-255. doi: 10.7709/jnegroeducation.83.3.0235
- Isbell, R., & Raines, S. C. (2007). *Creativity and The Arts with Young Children*. Second Edition. Canada: Thomson Delmar Learning.
- Ishimine, K., Tayler, C., & Thorpe, K. (2009). Accounting for quality in Australian childcare: A dilemma for policymakers. *Journal of Education Policy*, 24(6), 717-732. doi: 10.1080/02680930903207695

- Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290.
- Işık, A. D., Uysal H., Akosmanoğlu E., & Bilir A. (2015). İlkokul eğitiminin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 358-367.
- İnan, Z. H. (2010). Okulöncesi Eğitiminde Yaratıcılık: Reggio Emilia Örneği. Öncü, E.Ç. (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. (s.158-171). Ankara: Pegem Akademi.
- Jung, C. G. (1953). The relations between the ego and the unconscious. In Read, H. (Ed.), *Collected works*, New York: Pantheon, Pp. 119-239 I (Vol. 7).
- Kalemci, F. (1998). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlemesi ve Çalışan Eğitimci Personelin Nitelikleri Yönünden İncelenmesi. (1.Basım). Ankara: Aydoğdu Ofset.
- Kalkan, E. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2006) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 16. Baskı, Ankara: Nobel.
- Kashdan, T. B., & Fincham, F. D. (2002). Facilitating creativity by regulating curiosity: Comment. *American Psychologist*, 57(5), 373-374. doi: 10.1037/0003-066X.57.5.373
- Katz, L. (1993) Multiple perspectives on the quality of early childhood programs. *Eric Digest*. Report Number: EDO-PS-93-2.
- Kayılı, G., Kuşcu, Ö., & Özdemir A. (2011). The analysis of creativity of pre-school children in turkey according to different variants, *International Journal of Arts and Sciences*, 4(5), 208-218.
- Kemple, K. M., & Nissenberg, S.A. (2000). Nurturing creativity in early childhood. education: families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28 (1), 67- 71.

- Kenç, M. F. (2001). Anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerin yaratıcı eğitim ve uygulamaları konusundaki görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kılıç, B., & Tezel, Ö. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9 (4), 84-101.
- Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18 (1), 3-14.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of Creativity. James C. Kaufman, & Robert J. Sternberg (Ed.) *The Chambridge Handbook of Creativity* içinde (s. 20-47). Chambridge: Chambridge University Press.
- Kontaş, T. (2015). 5-11 Yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Köhler, W., & Fishback, J. (1950). The destruction of the Müller-Lyer illusion in repeated trials: II. Satiation patterns and memory traces. *Journal of Experimental Psychology*, 40(3), 398-410. doi: 10.1037/h0060454
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic Explorations in Art*. New York: International Universities Press.
- Kubie, L. S. (1958). *Neurotic Distortion of the Creative Process*. Lawrence: University of Kansas Press.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the prekindergarten year. *Elementary School Journal*, 104(5), 409 – 426.
- Layzer, J. I., & Goodson, B. D. (2006). The quality of early care and education settings: Definitional and measurement issues. *Evaluation Review*, 30, 556–576. doi:10.1177/0193841X06291524
- Lera, M. J. (1996). Education under five in Spain: A study of preschool classes in Seville. *European journal of psychology of education*, 11(2), 139-150. doi: 10.1007/BF03172720

- Lubart, T. I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295-308. doi: 10.1207/S15326934CRJ1334_07
- Lucci, B. K. (2004). *Using the Early Childhood Environmental Rating Scale as a Tool for Classroom Improvement*, Master of Science Thesis, West Virginia University, West Virginia.
- Ma, H. H. (2009). The effect size of variables associated with creativity: A meta-analysis. *Creativity Research Journal*, 21(1), 30-42. doi: 10.1080/10400410802633400
- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17, 484-495. doi: 10.1037/h0046541
- Mangır, M., & Aral, N. Ç. (1991). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dokuz yaş çocuklarının yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 15 (79), 10-20.
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., vd. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Mayesky, M. (2003). *How to Foster Creativity in All Children*. Canada: Thomson, Delmar Learning.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Meb Basımevi
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological review*, 69(3), 220. doi: 10.1037/h0048850
- Mindham, C. (2005). Creativity and the young child. *Early Years*, 25(1), 81-84. doi:10.1080/09575140500043245
- Moran, J. D. III (1990). *Creativity in Young Children*. Urbana, IL: Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

- Murdock, M.C. (2003). The effects of teaching programmes intended to stimulate creativity: A disciplinary view. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (3),339–57. doi: 10.1080/00313830308597
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD. (2001). *Starting Strong I: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Oktay, A. (2000). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem (2.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Osborn, A. F. (1963). *Applied Imagination; Principles and Procedures of Creative Problem-solving: Principles and Procedures of Creative Problem-solving*. Scribner.
- Ömeroğlu, E. (1986). Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki kız ve erkek çocuklarının zekâ ve yaratıcılık seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ömeroğlu, E. (1990). Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ömeroğlu, E. (2005). Yaratıcı düşünme, Ömeroğlu, E., Kandır, A. (Edt), Bilişsel Gelişim. (s. 97-129). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Ömeroğlu, E. & Turla, A. (2001). Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 49-53.
- Öncü, T. (2000). Anasınıfı (6 yaş) düzeyindeki çocukların şekilsel yaratıcılıklarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakülte Dergisi*, 40(1-2), 25-34.
- Öncü, T. (2003). Torrance yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43, 221-237.

- Özyürek, A. (2004). Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parnes, S. J. (1967). *Creative Behavior Guidebook*, Scribners: New York.
- Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., vd. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1537-1553. doi: 10.1111/1467-8624.00364
- Perihanoğlu, P., & Yıldız, R. (2004). Okul öncesi eğitimde araç-gereç bulunma düzeyi ile öğrencilerin gelişim düzeyleri arasındaki ilişki (Van ili örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2). 1-15.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281–303. doi: 10.1016/S0885-2006(97)90004-1
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of research in science teaching*, 2(3), 176-186. doi:10.1002/tea.3660020306
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied developmental science*, 9(3), 144-159. doi: 10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R. C., La Paro, K., & Hamre, B. (2007). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] manual, K–3*. Baltimore: Brookes
- Poincaré, H. (1985). Mathematical creation. In B. Ghiselin (Ed.), *The creative process: A symposium* (s. 22–31). Berkeley: University of California Press. (Original work published 1908).
- Prabhu, V., Sutton, C., & Sauser, W. (2008). Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*, 20, 53-66. doi: 10.1080/10400410701841955

- Preiser, S. (2006). *Creativity research in German-speaking countries*. James C. Kaufman, & Robert J. Sternberg (Ed.) *The Chambridge Handbook of Creativity* içinde (s. 167-201). Chambridge: Chambridge University Press.
- Prentice, R. (2000). Creativity: a reaffirmation of its place in early childhood education. *Curriculum Journal*, 11(2), 145–58. doi: 10.1080/09585170050045173
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305–10.
- Ripple, R. E. (1999). Teaching creativity. İçinde Mark A. Runco ve Steven R. Pritzke (Eds.), *Encyclopedia of Creativity*, 629-638. Academic Press: London.
- Rogers, C. R. (1962). *Toward a theory of creativity*. In Parries, S. J., & Harding, H. F. (Eds.), *A source book for creative thinking*, New York: Scribner's, Pp. 63-72.
- Runco, M. A. (1989). The creativity of children's art. *Child Study Journal*, 19(3), 177–189.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity*. Boston: Elsevier.
- Russ, S. W. (1996). Development of creative processes in children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1996(72), 31-42. doi: 10.1002/cd.23219967204
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C., & Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning? *Science*, 341, 845–846.
- Selby, E. C., Shaw, E. J., & Houtz, J. C. (2005). The creative personality. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 300-314. doi: 10.1177/001698620504900404
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (21. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Sheridan, S., Giota, J., Han, Y.M., & Kwon, J.Y. (2009). A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. *The Early Childhood Research Quarterly*, 24, 142- 156. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.03.004

- Shouksmith, G. (1970). *Intelligence, Creativity and Cognitive Style*. B.T. Batsford Ltd., Great Britain.
- Smith, G. J., & Carlsson, I. (1983). Creativity in early and middle school years. *International Journal of Behavioral Development*, 6(2), 167-195. doi:10.1177/016502548300600204
- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in The Classroom: Schools of Curious Delight*. (4th ed.). Routledge, New York.
- Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity research journal*, 24(1), 3-12. doi:10.1080/10400419.2012.652925
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for Successful Intelligence* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (2000). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In *Handbook of Creativity*, Eds. Robert J. Sternberg. Cambridge University Press: UK.
- Stein, M. I. (1974). *Stimulating creativity. Volume 1: Individual procedures*. New York: Academic Press.
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R., & Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 49-65. doi:10.1080/09669760601106968
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şendoğdu, M. C. (2000). *Anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarının anne-babalarını algılamaları ile anne babaların kendi tutumlarını algılamaları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tegano, D. W., Moran, J. D., & Sawyers, J. K. (1991). *Creativity in Early Childhood Classrooms*. Washington, DC: National Education Association.
- Tekmen, B. (2005). *A Study on the Structural and Process of Early Childhood and Care Centers in Ankara*, Master of Science Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20, 285–304. doi:10.1080/10409280902773351
- Torrance, E. P. (1964). Education and creativity. Calvin W. Taylor (Ed.), *Creativity: Progress and Potential* içinde (s. 50-90). USA: Mcgraw-Hill Book Company.
- Torrance, E. P. (1970). Encouraging creativity in the classroom. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 43-75). New York: Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: Where to start?. *Psychological Inquiry*, 4(3), 232-234.
- Torrance, E. P., & Myers, R. E. (1970). *Creative Learning and Teaching*. New York: Dood Mead Company.
- Tovim, K. K. (1996). The Turkish Adaptation of the Early Childhood Rating Scale. Master of Arts Thesis, Boğaziçi University, İstanbul.
- Treffinger, D. J., Isaksen, S. G., & Stead-Dorval, K. B. (2006). *Creative problem solving: An introduction*. Prufrock Press Inc..
- Truman, S. (2011). A Generative Framework For Creative Learning: A Tool for Planning Creative-Collaborative Tasks in The Classroom. Erişim tarihi: 5 Ağustos 2017, http://www.regents.ac.uk/media/448147/1101_generative_framework_truman.pdf
- Tu, S. (2001). *Interview Cooperation and Procedural Response Quality*. Archieving Data Quality in a Statistical Agency: a Methodological Perspective, 1-10.

- TÜİK. (2013). Seçilmiş göstergelerle Ankara 2013. Erişim Tarihi: 10 Ekim 2015, <http://www.tuik.gov.tr/ilGostergeleri/iller/ANKARA.pdf>
- UNESCO. (2005). EFA global monitoring report 2005: Education for All, the quality imperative. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2006) Strong Foundations. Early Childhood Education and Care. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2000). Defining quality in education. In A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education Florence, Italy June.
- UNICEF. (2008) The Child Care Transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries (Florence, Italy, UNICEF Innocenti Research Centre).
- Urban, K. K. (1990). Recent trends in creativity research and theory in Western Europe. *European Journal for High Ability*, 1(1), 99–113.
- Uysal, Ö., & Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi eğitimde kalite standartları: Amerika örnekleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1).
- Vandell, D. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 387–414. doi:10.1353/mpq.2004.0027
- Vervalin, C. (1962). Just what is creativity? *Hydrocarbon Processing*, 41(10), 109–111.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace.
- Watkins, K. (2000). *The Oxfam Education Report*. Oxfam, Oxford.
- Weisberg, R. (1988). Problem solving and creativity. In R. J . Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Weisberg, R. W. (1999). Creativity and knowledge: A challenge to theories. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 226–250). New York: Cambridge University Press.

Woodhall, M., Hernes, G., & Beeby, C. E. (2004). *Cost-benefit analysis in educational planning*. Unesco, International Institute for Educational Planning.

Wright, C. (1987). Nurturing creative potential: An interactive model for home and school. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 7 (1), 31-38.



EK-A: Kişisel Bilgi Formu

1. Çocuğun Adı-Soyadı:
2. Çocuğun Cinsiyeti:
3. Çocuğun Doğum Tarihi: / / (gün / ay / yıl)
4. Çocuğun Okul Öncesi Kurumuna Devam Etme Süresi:
5. Çocuğun engellilik durumu var mı?: ☐ Evet (Açıklayınız.....)
☐ Hayır
6. Çocuğun Annesinin Eğitim Durumu:
 - ☐ Ortaokul veya daha düşük
 - ☐ Lise
 - ☐ Yüksekokul
 - ☐ Üniversite
 - ☐ Yüksek Lisans
 - ☐ Doktora
 - ☐ Diğer (Belirtiniz):
7. Çocuğun Babasının Eğitim Durumu:
 - ☐ Ortaokul veya daha düşük
 - ☐ Lise
 - ☐ Yüksekokul
 - ☐ Üniversite
 - ☐ Yüksek Lisans
 - ☐ Doktora
 - ☐ Diğer (Belirtiniz):
8. Ailenin aylık geliri: TL
9. Anne-babanın sosyal etkinliğe katılma sıklığı nedir?
 - ☐ Hiç
 - ☐ Birkaç Ayda Bir
 - ☐ Ayda Bir
 - ☐ Haftada Bir
 - ☐ Haftada Birkaç Kez
10. Bir yıl içinde eve alınan okuma kitabı sayısı kaçtır? adet

EK-B: Gönüllü Katılım Formu

Sayın Anne Babalar,

Bu bir doktora araştırma çalışmasıdır. Bu form, çocuğunuzun bu çalışmaya dahil olması konusunda onayınızı almadan önce sizi bilgilendirmek amacıyla düzenlenmiştir. Bununla birlikte araştırma hakkında araştırmacı ile iletişime geçip bilgi sahibi olabileceksiniz. Bu araştırma herhangi bir kurumun desteği olmadan araştırmacının doktora tezi kapsamında yürüttüğü bir çalışmadır. Lütfen kararınızı aşağıdaki açıklamaları okuduktan sonra belirleyiniz.

Bilgi

Araştırmanın amacını, okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin ve öğretmen öz-yeterliliğinin çocukların yaratıcılığına olan etkisini incelemek oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitim ortamının kalitesi Harms ve Clifford (1990) geliştirilen ve Kler Klodya Tovim tarafından 1996 yılında Türkçe'ye adaptasyonu ve Türkçe adaptasyon geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan "Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği – ECERS" ile, çocukların yaratıcı düşünme becerisi ise Dere (2012) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Davranış Gözlem Formu" ile değerlendirilecektir. Çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin değerlendirilebilmesi için çocukların sınıf ortamında görüntü kaydı alınacaktır. Bu görüntü kayıtları sadece araştırmacı tarafından izlenerek "Yaratıcı Davranış Gözlem Formu" ile değerlendirilecektir.

Riskler

Bu araştırma herhangi bir risk faktörü içermemektedir.

Yararlar

Günümüzde sıkça kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkan yaratıcılık bir toplumun ilerlemesi için önemlidir. Bu bağlamda bireylerden, geniş bir bilgi seviyesine sahip olmalarının yanında bu bilgileri kullanarak yeni, farklı ve özgün ürünler üretebilen yaratıcı ve yenilikçi bireyler olmaları beklenmektedir. Bunun için de bireylerin yaşam boyu öğrenme deneyimlerine açık, kendine güvenen, işbirlikçi ve sorunların üstesinden gelebilen bir yapıda olmaları gerekmektedir. Yaratıcılık kavramının incelendiği bu araştırma yaratıcılığın hangi koşullar altında geliştirilebileceği hakkında bilgiler sunacağı için önem taşımaktadır.

Yaratıcı bireyler yetiştirmede eğitim ortamı, eğitim programları ve öğretmenler önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalar çocukların kaliteli bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesinin çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklediğini göstermiştir. Bu noktada gelişen yüzyıla ayak uyduracak yaratıcı bir vizyona sahip bireylerin yetiştirilmesinde okul öncesi eğitimin önem kazandığı görülmektedir. En uygun yöntem ve tekniklerle çocuğun eğitim ihtiyaçlarını karşılayan, esnek, yeniliklere açık, çocuklarda yaratıcı düşünceyi, problem çözme becerilerini geliştiren yaratıcı bir okul öncesi eğitim ortamı oluşturulabilmesi için yaratıcılık alanında yapılacak olan bu araştırma eğitimde kalite sürecini hızlandırmak adına oldukça önemli bir katkı sağlayacaktır.

Gizlilik

Çalışmaya katılmayı seçmeniz durumunda, çocuğunuza ait bilgiler ve sınıf ortamında çekilmiş olan görüntü kayıtları herhangi bir amaçla, kimliğini belirtecek şekilde kullanılmayacak, açıklanmayacaktır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Elde edilen bilgiler sadece araştırmacı tarafından görülecek ve değerlendirilecektir.

İletişim

Araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda araştırmacılarla ile iletişime geçebileceksiniz. Onay vermeden önce sormak istediğiniz tüm soruları rahatça sormaktan lütfen çekinmeyiniz. Ayrıca çalışma bittikten sonra sonuçları hakkında bilgi sahibi olmak isteyen tüm katılımcılara araştırmayla ilgili bilgiler verilebilecektir.

Araştırmacı : Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN,

Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü, Beytepe, Ankara.

Tel: 312-297 86 25

E-mail: mgonen@hacettepe.edu.tr

Yardımcı Araştırmacı : Araş. Gör. İpek KARLIDAĞ,

Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü, Beytepe, Ankara.

Tel: 312-297 86 25

E-mail: ipekozbay@hacettepe.edu.tr

Eğer bu formda sözü edilen kurallar dışında davranıldığı veya katılımcı olarak gizliliğiniz tehlikeye atıldığı takdirde Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonu ile iletişime geçebilirsiniz.

Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonu

Hacettepe Üniversitesi

Rektörlük 1. Kat

06800, Ankara

Tel: 312-3052001

Katılım

Çocuğunuzun bu çalışmaya katılması, sizin isteğinize ve onayınıza bağlıdır. Çalışmaya katılmamak ya da her hangi bir aşamada çocuğunuzu çalışmadan çekmek hakkına sahipsiniz. Bununla ilgili herhangi bir yaptırım uygulanmayacaktır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler tamamen gizli kalacak ve cevaplardan elde edilen sonuçlar kesinlikle sizi ve çocuğunuzu işaret etmeyecektir.

ONAY

Bu belgeyi okudum ve bir kopyasını aldım. Anlamadığım noktalarla ilgili sorularımın cevaplarını almış durumdayım. Kendi isteğimle çocuğumun bu çalışmaya katılmasına onay veriyorum.

Tarih:

Ebeveyn / Veli

Adı Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

EK-C: ECRES Ölçeği Kullanım İzin Belgesi

Kimden: Klodya Tovim klodyat@yahoo.com

Konu: Re: "Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS)"ni kullanım izin talebi hak.

Tarih: 5 Ekim 2017 23:42

Kime: Ipek Ozbay ipekkobay@gmail.com



Sayın İpek Hanım,

"Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS)"ni doktora tezinizde kullanmanızdan mutluluk duyarım.

Saygılarımla,

Klodya Tovim

Ipek Ozbay <ipekkobay@gmail.com> şunları yazdı (5 Eki 2017 18:08):

"Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS)"ni doktora tezimde kullanmama izin verdiğinizde dair bu mailime tekrar yazarsanız çok memnun olurum.

Saygılarımla,

EK-Ç: ECRES Ölçeğine Ait Örnek Maddeler

	Yetersiz		Çok az		İyi		Çok iyi
Kişisel Bakım Rutinleri	1	2	3	4	5	6	7
1. Karşılama/ Uğurlama	Çocukları karşılamak ve uğurlamak için hiçbir düzenleme yok. Çocukların karşılanması genellikle göz ardı ediliyor; uğurlamak için hazırlık yok.		Belirtilmemesine karşın, karşılama ve uğurlamanın bir yetişkin tarafından yapılacağı anlaşılmıştır.		Sıcak bir karşılama ve organize bir uğurlama için plan yapılmıştır. Çocukların karşılanmaları ve uğurlanmaları için görev dağılımı yapılmıştır (Ör. Gelişte sohbet, okuldan ayrılırken eliş faaliyetlerinin ve giyeceklerin hazır olması).		5 (iyi)'de var olan herşeye ek olarak, çocukların yanısıra anne-babalar da çocuklar kadar hoş karşılanmaktadır. Öğretmenler karşılama ve uğurlama saatlerini anne-babalarla sıcak bir ilişki kurmak ve bilgi alışverişinde bulunmak amacıyla da kullanılmaktadırlar.
	Yetersiz		Çok az		İyi		Çok iyi
	1	2	3	4	5	6	7
7.Öğrenme Faaliyetleri için	Temel öğrenme faaliyetlerinin malzemeleri yetersiz.		Temel öğrenme faaliyetlerinin malzemeleri yeterli sayıda ve iyi durumda.		Temel öğrenme faaliyetlerinin malzemelerinin yanısıra, tahta işleri için tezgah ve kum/su masası da vardır. Resim sehpası veya sanat masası hergün, tahta işler tezgahı ile kum/su masası da haftada bir gün kullanılmaktadır.		Çok geniş sayıda öğrenme faaliyetlerinin malzemeleri düzenli bir şekilde kullanılmaktadır. Ayrıca bu malzemelerin çocuklar tarafından bağımsız olarak kullanılmalarına yönelik düzenlemeler yapılmıştır.
	Yetersiz		Çok az		İyi		Çok iyi
Dil Kullanımı- Mantık Yürütme Deneyimleri	1	2	3	4	5	6	7
11. Dili anlama	Kullanılan malzeme sayısı az ve çocukların dili anlamalarına yardımcı olacak materyaller çok az kullanılmaktadır.		Bazı malzemeler var olsalar dahi ya düzenli olarak kullanıma açık değildirler ya da dil gelişimi için düzenli olarak kullanılmamaktadırlar.		Bağımsız seçim ve denetimli kullanıma yönelik birçok materyal var. Günde en az bir planlanmış faaliyet vardır.		5 (iyi)'de var olan herşeye ek olarak, öğretmen gün boyunca dil kullanımına iyi bir örnek oluşturmaktadır. Özel ihtiyacı olan çocuklara fazladan faaliyetler planlanmaktadır.

EK-D: Yaratıcı Davranış Gözlem Formu Ölçeği Kullanım İzin Belgesi

Kimden: Zeynep Dere zeynepdere@gmail.com
Konu: Re: "Yaratıcı Davranış Gözlem Formu" kullanım izin talebi hak.
Tarih: 5 Ekim 2017 15:35
Kime: Ipek Ozbay ipekkobay@gmail.com



iOS için myMail tarafından gönderildi

4 Ekim 2017 Çarşamba 23:50 +0300 kimden: ipekkobay@gmail.com <ipekkobay@gmail.com>:

Merhaba Zeynep Hocam,

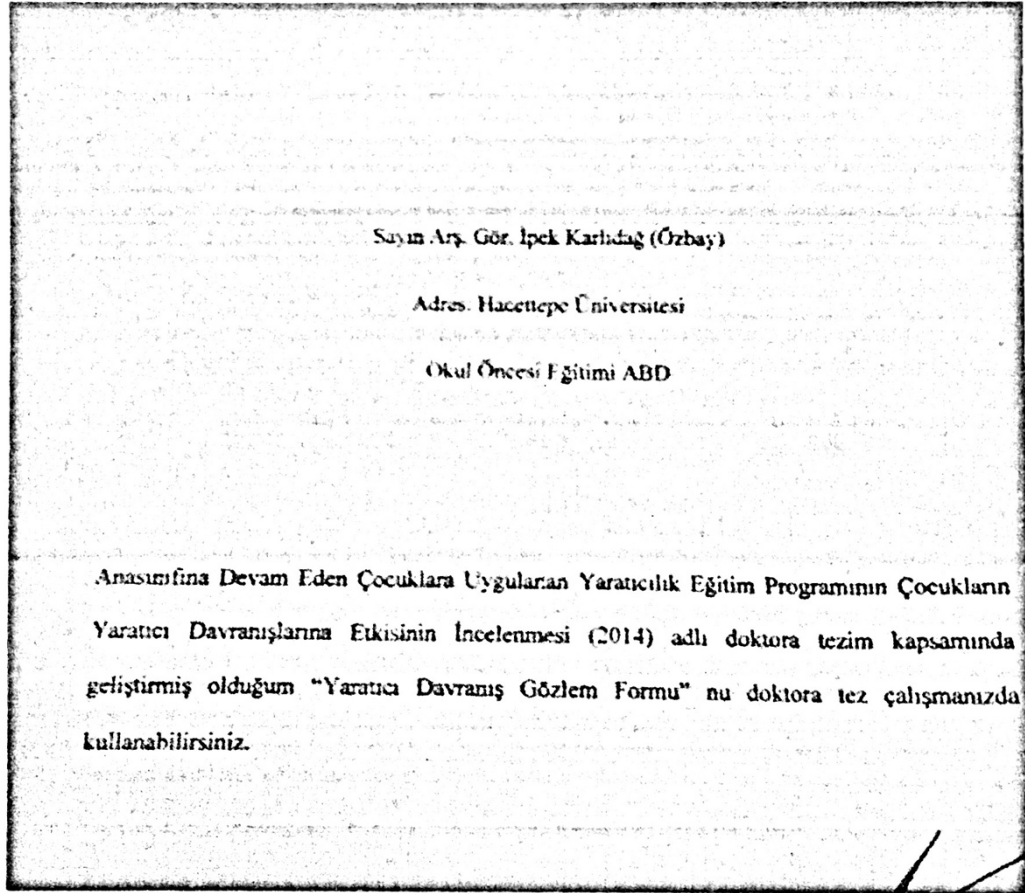
Ben Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü'nde doktora yapmaktayım. Geliştirdiğiniz "Yaratıcı Davranış Gözlem Formu"nu doktora tezimde kullanmak için 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Hacettepe e-posta adresinden sizinle yazışmış ve izin almıştım. Fakat Hacettepe e-postasında yaşanan bir sıkıntıdan dolayı izin mailiniz silindi. Bu nedenle "Yaratıcı Davranış Gözlem Formu"nu doktora tezimde kullanmama izin verdiğinizde dair bu mailime tekrar yazarsanız çok memnun olurum.

Saygılarımla,

Arş. Gör. Ipek Karlıdağ (Özbay)

Hacettepe Üniversitesi

Okul Öncesi Eğitimi ABD



EK-E: Yaratıcı Davranış Gözlem Formu Ölçeğine Ait Örnek Maddeler

Çocuğun Kodu:

Tarih:

Etkinlik:

Saat:

Gözleyen:

	Hemen Hemen Hiç Yapmaz	Nadiren Yapar	Bazen Yapar	Çoğu Zaman Yapar	Hemen Hemen Her Zaman Yapar
ESNEKLİK					
1.Arkadaşları ile etkinlik (oyun) kurar.					
6. Bir uyarıcıya (müziğe, sözel uyarıcıya, resimli uyarıcıya) bağlı olarak hareket eder.					
AKICILIK					
9.Nesnelerin nasıl çalıştığını araştırır.					
12.Kelimeleri akıcı kullanır.					
ORJİNALLİK					
17.Probleme farklı çözüm yolları bulur.					
19.Orijinal bir ürün oluşturur.					
ZENGİNLEŞTİRME					
22.Detaylandırılmış bir ürün oluşturur.					
25.Nesnelerin nasıl çalıştığını detaylandırarak araştırır.					

EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-2935

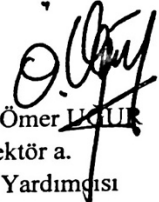
16 Ekim 2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 14.09.2015 tarih ve 1763 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı bütünleşik doktora programı öğrencilerinden **İpek ÖZBAY**'ın Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN danışmanlığında hazırladığı "**Okul Öncesi Eğitim Ortamının Kalitesinin Çocukların Yaratıcılığına Etkisi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 6 Ekim 2015 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Ömer LİKUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

EK-G: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.11938198
Konu: Araştırma izni

20.11.2015

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 02/11/2015 tarihli ve 3078 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi İpek ÖZBAY' ın "Okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcılığına etkisi" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (62 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Müberra OĞUZ
Müdür a.
Şube Müdürü

20.11.2015

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 23e1-678d-3009-Q4ae-f61b kodu ile teyit edilebilir.

EK-Ğ: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

25.04.2018

İpek KARLIDAG

EK-H: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

25/04/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Okul Öncesi Eğitim Ortamının Kalitesinin Çocukların Yaratıcılığına Etkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
25/04/2018	95	171400	06/04/2018	%11	953250275

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: İpek Karıdağ
Öğrenci No.: N11266724
Ana Bilim Dalı: İlköğretim
Programı: Okul Öncesi Eğitimi
Statüsü: ☐ Y.Lisans ☐ Doktora ☒ Bütünleşik Dr.


İmza

DANIŞMAN ONAYI



UYGUNDUR.

Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

EK-I: Dissertation Originality Report

25/04/2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: The Influence of Early Childhood Environment Quality on Children's Creativity

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
25/04/2018	95	171400	06/04/2018	%11	953250275

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

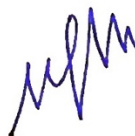
I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: İpek Karlıdağ
Student No.: N11266724
Department: Primary Education
Program: Early Childhood Education
Status: ☐ Masters ☐ Ph.D. ☒ Integrated Ph.D.


Signature

ADVISOR APPROVAL


APPROVED
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversite'ye verilen kullanım hakları dışındaki bütün fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının veya bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversite'ye teslim etmeyi taahhüt ederim.

☐ **Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.**

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etseniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirse bile, teziniz arama motorlarının ön belleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

☒ **Tezimin/Raporumun 01.04.2021 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.**

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

☐ **Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.**

☐ **Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:**

.....
.....
.....


25.10.2018

İpek KARLIDAĞ