

**T.C.
İSTANBUL ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI**

**OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDAKİ KALİTENİN
ÇOCUĞUN YARATICILIĞINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

A. Elanur Polat

**İstanbul
Kasım, 2014**

T.C.
İSTANBUL ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI

OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDAKİ KALİTENİN
ÇOCUĞUN YARATICILIĞINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

A. Elanur Polat

Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Yüksel Erdoğan

İstanbul
Kasım, 2014

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Yrd. Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU (Danışman)

Üye Yrd. Doç. Dr. Kemalettin PARLAK

Üye Doç. Dr. Vildan COŞKUN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Bülent ARI

Enstitü Müdür V.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocuğun yaratıcılığına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede okulöncesi eğitim kurumlarının kalite değişkenlerinin (eğitim ortamı, öğretmen nitelikleri, yönetici nitelikleri, personel nitelikleri, okul-aile işbirliği, eğitim programı) çocuklarda yaratıcılık becerilerinin gelişimine etki edip etmediği değerlendirilmiştir.

Doktora çalışmasında Türkçe versiyonunu hazırladığı ölçeği tezimde kullanmama izin veren, görüş ve bilgilerine başvurduğumda tereddütsüz destek veren saygıdeğer tez danışman hocam Yrd. Doç. Dr. M. Yüksel Erdoğdu'ya, tezime değerli fikirlerini paylaşarak katkı sağlayan hocam Yrd. Doç. Dr. M. Zeki Ilgar ve Yrd. Doç. Dr. Özgür Kökalan'a,

Öğrenim hayatım boyunca en büyük destekçim olan babam Ali Polat'a, güler yüzüyle hayatıma anlam katan annem Aynur Polat'a, en zor zamanlarımda yanımda olan, beni anlayan kız kardeşim A.Sinem Polat'a,

Sonsuz teşekkür ediyorum.

A.Elanur POLAT

ÖZET

OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDAKİ KALİTENİN ÇOCUĞUN YARATICILIĞINA ETKİSİ

A.Elanur Polat

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. M. Yüksel Erdoğan

Kasım-2014, 178+XII Sayfa

Bu araştırma, okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların yaratıcılıklarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Deneme modeline uygun olarak düzenlenen araştırmada okulöncesi eğitim kurumlarında kalite alt boyutlarının (Sınıf Donanımı, Rutin Kişisel Bakım, Dil ve Akıl Etme Etkinlikleri, Aktiviteler, Etkileşim, Program Yapısı, Aile ve Personel) yaratıcılığı ne derece etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma grubunu, İstanbul İl merkezinde bulunan, resmi ilkokul bünyesindeki bir anasınıfı, bağımsız bir anaokulu, kolej bünyesindeki bir anasınıfı ve özel anaokulu olmak üzere toplam 4 okulöncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 100 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada; ECERS-R Okulöncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği, Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Farklı Düşünme Testleri (Farklı Düşünme Testi A Formu ve Farklı Düşünme Testi B Formu) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin dağılımını tespit etmek için Normal Dağılım Testi uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren veriler Bağımsız (İlişkisiz) T Testi ve Paired Samples (İlişkili) T Test ile normal dağılım göstermeyen veriler ise Mann Whitney U Testi ve Spearman's Rho Korelasyon Testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, kalite anlamında olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanlarının arttığını, olumsuz niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanlarınınsa zamanla düştüğünü göstermiştir. Kalite alt boyutları (Sınıf Donanımı, Rutin Kişisel Bakım, Dil ve Akıl Etme Etkinlikleri, Aktiviteler, Etkileşim, Program Yapısı ve Aile-Personel) ile yaratıcılık puanları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Alt boyutlar bakımından olumlu niteliklere sahip okulöncesi kurumlarda öğrenim gören çocukların yaratıcılıklarının geliştiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Eğitim, Okulöncesi Dönem Çocuğu, Kalite,

Yaratıcılık

ABSTRACT

THE EFFECT OF QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION ON CHILD'S CREATIVITY

A.Elanur Polat

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Yüksel Erdoğan

2014-Page: 178+XII

The purpose of this study was to determine the effect of preschool educational institution quality on child's creativity. In this research prepared in accordance with the trial method, it has been identified how quality indicators (Classroom Space and Furniture, Routine Personal Care, Language and Consideration, Activities, Interaction, Program Structure, Family and Staff) in preschool educational institutions affect the creativity. The participants of the study consist of totally 100 students studying in 4 preschool educational institutions such as nursery class of a public school, a public kindergarten, nursery class of a private school and a private kindergarten in the centre of İstanbul. The instruments used in this study are ECERS-R Early Childhood Environment Rating Scale and Williams Creativity Assessment Packet (Divergent Thinking Test Form A and Divergent Thinking Test Form B). Test of Normal Distribution has been applied to determine the range of data collected. The data of normal range has been analyzed by Independent t Test and Paired Samples Test. The data of non-normal range has been analyzed by Mann Whitney U Test and Spearman's Rho Correlation Test. Research results show that the creativity scores of students studying in preschools which have positive qualities have increased but those who have been studying in preschools which have negative qualities have decreased in time. A positive correlation has been found between the quality indicators (Classroom Space and Furniture, Routine Personal Care, Language and Consideration, Activities, Interaction, Program Structure, Family and Staff) and the creativity scores. It has been found that the creativity of students studying in preschools which have positive qualities in terms of quality indicators have improved.

Key Words: Preschool Education, Preschool Child, Quality, Creativity

Bir gn her ocuğun kaliteli okulöncesi eğitimden yararlanabilmesi dileğiyle

Tm ocuklara...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ADAMA.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	4
1.2. Amaç.....	4
1.2.1. Alt Amaçlar.....	4
1.3. Önem.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Sayıtlılar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
1.6.1. Okulöncesi Eğitim.....	6
1.6.2. Kalite.....	7
1.6.3. Yaratıcılık.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Okulöncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Kurumlar.....	8
2.2. Eğitimde Kalite ve Okulöncesi Eğitim	15
2.3. Yaratıcılık ve Okulöncesi Dönem	27
2.3.1. Yaratıcılığa Ait Süreçler ve Yaratıcılığın Boyutları.....	28
2.3.2. Yaratıcılığın Kuramsal Temelleri	33
2.3.2.1. Psikoanalitik Kuram	33
2.3.2.2. Hümanistik (İnsancıl) Kuram.....	33
2.3.2.3. Çağrışımsal Yaklaşım.....	34
2.3.2.4. Algısal Yaklaşım.....	35
2.3.2.5. Faktöriyalist (Karmaşık) Yaratıcı Düşünce Kuramı.....	35
2.3.3. Yaratıcı Bireyin Özellikleri.....	36
2.3.4. Çocuğun Yaratıcılığının Gelişmesinin Engelleri.....	38
2.4. Kaliteli Okulöncesi Eğitim ile Çocuğun Yaratıcılığının Geliştirilmesi ve Kalite Değişkenlerinin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi.....	42
2.4.1. Okul Yöneticisinin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi.....	50
2.4.2. Öğretmenin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi.....	54
2.4.3. Eğitim Programının Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi.....	58
2.4.3.1. Serbest Zaman Etkinliği.....	61

2.4.3.2. Oyun Etkinliği.....	63
2.4.3.3. Drama Etkinliği.....	66
2.4.3.4. Türkçe-Dil Etkinliği.....	67
2.4.3.5. Sanat Etkinliği.....	69
2.4.3.6. Müzik/Dans Etkinliği.....	72
2.4.3.7. Fen Etkinlikleri.....	74
2.4.4. Fiziki Donanımın Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi.....	75
2.4.4.1. Okulöncesi Eğitim Kurumlarının İç Mekânlar.....	77
2.4.4.2. Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Dış Mekânları.....	82
2.4.5. Okul-Aile İşbirliğinin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi.....	83
2.4.6. Yardımcı Personelin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi.....	86
2.5. İlgili Araştırmalar.....	87
2.5.1. Eğitimde Kalite ve Eğitim Yönetimi ile İlgili Araştırmalar.....	87
2.5.2. Yaratıcılık ile İlgili Araştırmalar.....	93

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	96
3.1. Araştırmanın Modeli	96
3.2. Araştırma Grubu	97

3.3. Veri Toplama Araçları	98
3.3.1. ECERS-R Okulöncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği	98
3.3.1.1. ECERS-R Okulöncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeğinin Puanlanması.....	99
3.3.1.2. Okulöncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeğinin Güvenilirliği ve Geçerliliği.....	100
3.3.2. Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği.....	101
3.3.2.1. Farklı Düşünme Testleri.....	101
3.3.2.2. Farklı Düşünme Testlerinin Puanlanması.....	102
3.3.2.3. Farklı Düşünme Testlerinin Puanlanması Güvenilirliği ve Geçerliliği	103
3.4. Verilerin Toplanması	104
3.5. Verilerin Çözümlemesi	104

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	106
4.1. Değişkenlerin Dağılımının İncelenmesi.....	106
4.2. Kontrol ve Deney Gruplarının Yaratıcılık Puanı Karşılaştırılması	107
4.3. Kalite Alt Boyutları ile Yaratıcılık Puanları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....	111

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	115
---	------------

5.1. Sonuç	115
5.2. Tartışma	121
5.3. Öneriler.....	123
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	123
5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	125
KAYNAKLAR.....	126
EKLER.....	139
Ek-1 İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Araştırma İzin Yazısı.....	139
Ek-2 Ölçek İzin Yazısı.....	140
Ek-3 Okulöncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R).....	141
Ek-4 Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği	
Farklı Düşünme Testi A ve B Formları.....	172
Ek-5 Özgeçmiş.....	178

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Normal Dağılım Testi Sonuçları	106
Tablo 2. Ön Test Zamanında Yaratıcılık Puanları Bağımsız (İlişkisiz) T Testi Sonuçları (Farklı Düşünme Testi-A ve B Formları İçin).....	108
Tablo 3. Son Test Zamanında Yaratıcılık Puanları U Testi Sonuçları (Farklı Düşünme Testi-A ve B Formları İçin).....	109
Tablo 4. İlişkili T Test Sonuçları.....	110
Tablo 5. Okulöncesi Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Yaratıcılık Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	111

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Araştırmanın Deseni.....	96

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilginin hızla arttığı ve yayıldığı küresel dünyada, her sektörde donanımlı ve kaliteli eğitim almış bireylere duyulan ihtiyaç artmaktadır. Geçmiş yıllara oranla okul bitirmek artık tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Eğitimli insan sayısı her geçen gün artmakla beraber; nitelikli, fark yaratacak becerileri edinmiş, farklı düşünebilen, yaratıcı bireyler başarılı olabilmektedir.

Eğitim yaşamın vazgeçilmez bir olgusudur. İnsan doğduğu andan itibaren eğitim süreci içine girmektedir ve bu süreç yaşam boyu devam etmektedir. Ailede başlayan eğitim, toplumda, gidilen eğitim kurumlarında sürmektedir. Bilgi ve beceriler, toplumun değer yargıları, toplumsal roller alınan eğitim sonucunda edinilmektedir.

Birey tüm yaşamı boyunca alacağı eğitimin temelini okulöncesi dönemde almaktadır. Okulöncesi dönemde edinemediği becerileri daha sonraki yaşlarda ya kazanamamakta ya da çok zor kazanabilmektedir. Demoulin (1999), insan yaşamının temelini oluşturan 0-6 yaş okulöncesi dönemde en etkili kurum aile olmakla birlikte, bu kritik dönemin sorumluluğunun sadece aileye bırakılamayacak kadar önemli olduğunu savunmaktadır. Çocuğun gelişimi ile ilgili olarak ortaya çıkan birçok eksik durumun ya da aksaklığın genellikle okulöncesi dönemde yapılan hatalarla ilgisi olduğunu ifade etmektedir (Akt. Biber, 2012, s.25).

Bireyin yaşamında oldukça önemli bir dönem olan okulöncesi dönemde alınacak eğitimin kalitesi, bir daha geri gelmeyecek olan kritik dönemlerin sağlıklı olarak geçirilmesi açısından değerlidir. Çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı, temel düşünme becerilerinin kazanıldığı, sosyal bir varlık olarak kendini ifade etmeyi ve kendi başına temel ihtiyaçlarını karşılamayı öğrendiği, özgüven kazandığı okulöncesi dönem önemsenmeli, eğitim kurumundan ve çocuktan beklentiler yüksek tutulmalıdır. Okulöncesi dönem çocukları küçümsenmemeli, onlara sorumluluklar verilmeli, düşüncelerini ifade etmelerine imkân tanınmalıdır. Okulöncesi eğitim kurumları çocuğun sadece beslenme, tuvalet, uyku vb fizyolojik ihtiyaçlarının karşılandığı, bakımının ve güvenliğinin sağlandığı, oyun oynanan yerler olarak

görülmemeli; bu kurumların aynı zamanda çocuğun eğitiminin temellerinin atıldığı kurumlar olduğu unutulmamalıdır.

Yapılan araştırmalar; gelişimsel, toplumsal ve ekonomik katkıların sağlanması için okulöncesi eğitim hizmetlerine erişimin tek başına yetersiz kaldığı ve sunulan bu hizmetlerin niteliğinin de belirleyici olduğu kanısını öne çıkarmaktadır (AÇEV, 2011, s.13).

Nitelikli bireylerin yetişebilmesi için kaliteli eğitim kurumlarına olan ihtiyaç artmaktadır. Eğitim kurumlarının kalitesini; kurumun fiziki donanımı, sunduğu eğitim materyalleri, yönetici, öğretmen ve yardımcı personelinin nitelikleri, uyguladığı eğitim programının yapısı, aile ile işbirliği etkinlikleri gibi pek çok etken etkilemektedir. Bunlardan birisinin yetersiz olması, verilen eğitimin kalitesini düşürmekte, istenilen nitelikteki bireylerin yetişememesine sebep olmaktadır. Sonuç olarak çevrede diploma sahibi; fakat işsiz bireylerin sayısı artmaktadır.

Mevcut kaliteli okulöncesi eğitim kurumlarımız, alanda yeterli donanıma sahip kaliteli eğitimcilerle çalışmakta, çocuğun beslenme, uyku vb temel bakımını sağlamakla beraber, verdikleri eğitim ile çocuklarımızı yarınlara donanımlı olarak hazırlamaktadır. Geleceği göz önünde bulundurarak, uzak hedefleri önemseyerek hareket etmekte, çocuğun kendini tanımasını, ilgi ve yeteneklerinin farkına varabilmesini sağlayarak, ileriki dönemlerde doğru seçimler yapabilmelerine katkı sağlamaktadır. Bu tür kaliteli eğitim kurumlarının sayısının artması önemli hedeflerimiz arasında olmalıdır.

Uyaranların ve bilginin sürekli arttığı dünyamızda; fark yaratabilecek, yaratıcı bireyler; ancak kaliteli eğitim ile yetiştirilebilir. Yaratıcılık hayatımızın her alanında işlerimizi kolaylaştıran, hatta icatlar bulmayı sağlayan bir beceridir. Okulöncesi dönem çocukları düşüncelerini özgürce dile getirebildiklerinden, eleştirilme korkuları olmadığından farklı, yaratıcı düşüncelere sahip olmaktadırlar. Çocukların doğal gelişen bu davranışlarının desteklenmesi yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinin ilk adımıdır.

Gardner (1993) her çocuğun yaratıcı potansiyele sahip olarak dünyaya geldiğini ve üç ile beş yaşlar arasındaki dönemin yaratıcılığın gelişiminde kritik yıllar olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Öncü, s.208).

Yaratıcılık becerisi çocuklukta desteklenmeyip çocukların farklı fikirleri sürekli eleştirilirse, zamanla bu düşünceler yerini kalıplaşmış, sıradan düşüncelere bırakacaktır. Çocuklar toplumda kabul görebilmek için farklı fikirlerini ifade etmekten vazgeçeceklerdir. Önemi gittikçe artan, her geçen gün yeni bir buluşun ortaya çıktığı günümüzde ‘yaratıcı düşünme eğitimi’ küçük yaşlardan itibaren verilmesi gereken bir eğitimidir. Çocukların yaratıcı fikirleri görmezden gelinip yanlış olarak nitelendirilirse, yetişkinlikte yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirebilmek için daha çok zaman, maliyet ve emek harcanması gerekeceği unutulmamalıdır.

Feyman (2006) okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisini araştırmış ve resmi anasınıflarının kalite düzeylerinin çok az, özel anasınıflarının kalite düzeylerinin ise çok az ile iyi arasında olduğu sonucuna varmıştır. Sınıfların kalite düzeylerinin arttıkça çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin artmakta, fiziksel gelişim düzeylerinin azalmakta olduğunu tespit etmiştir. Genç öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere kıyasla daha kaliteli eğitim verdiklerini görmüştür.

Solak (2007) Adana il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında kaliteyi incelemiş; resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumları arasında belirgin bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Sadece özel okulların daha geniş alana, sayı ve çeşitlilik bakımından daha fazla oyuncak ve materyale sahip oldukları gözlenmiştir. Her iki türdeki okullar için, çocuklar açısından olumlu kişisel bakım koşulları ve olumlu öğretmen-öğrenci iletişimi oluşturdukları, öğretmenler için çalışma koşullarının özel okullarda ya da resmi okullarda çok fazla bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Ayrıca okulöncesi kurumlarının eğitim kalitelerinin yüksekliğinin, o kurumda eğitim alan çocukların okulöncesi eğitimin gerektirdiği öğrenme ve oyun gibi aktivitelerden maksimum seviyede yararlanabilmelerine olanak sağladığı tespit edilmiştir.

Özgül (2011) okulöncesi eğitim ortamlarını kalite değişkenleri açısından değerlendirdiği araştırmasında eğitim ortamlarının genelde “çok az” ve “iyi” seviyesinde puanlar aldıklarını tespit etmiştir. Alt ölçekler bazındaki sonuçlarda ise Mobilya ve Görsel Malzemeler ile Motor Etkinlikler değişkenlerinde resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarınca alınan düşük puanlara ve ölçek genelinde

Dil ve Mantık Deneyimleri ve Kişisel Bakım Rutinleri değişkenlerinde daha yüksek puanlar alınmış olmasına dikkat çekmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim ortamlarında kalitenin genelde “çok az” düzeyinde olması, eğitimde kalite artırma çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiğini sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan literatür taramasında okulöncesi eğitimde kalite ve eğitim sürecinin kalitesini etkileyen etmenlerle ilgili çalışmaların sayılı olduğu ve var olan çalışmalar arasında, önemli bir yeti olan yaratıcılık ile okulöncesi eğitimde kalite arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiş ve bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Yaratıcı düşünmenin öneminin farkında olan kaliteli okulöncesi eğitim kurumları, programlarında yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacına geniş yer vermektedir. İlerleyen dönemlerde, tüm okulöncesi eğitim kurumlarında kaliteli eğitim verilmesi ve verilen kaliteli okulöncesi eğitim ile çocuklarda yaratıcılık gibi önemli becerilerin geliştirilmesi hedeflenmelidir. Bu bağlamda bu araştırmada;

1.1. Problem

Okulöncesi Eğitim Kurumlarının eğitim kalitesini etkileyen etkenlerden sınıf donanımı (sınıf alanı ve mobilyalar), rutin kişisel bakım, dil ve akıl etme etkinlikleri, aktiviteler, etkileşim, program yapısı ve aile ve personel etmenleri çocukların yaratıcılıkları üzerinde etkili midir?

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların yaratıcılıklarına etkisini incelemektir.

1.2.1. Alt Amaçlar

Çalışmada temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Okulöncesi eğitim kurumlarında kalite göstergelerinden;

- Sınıf donanımının (sınıf alanı ve mobilyaların)
- Rutin kişisel bakımın
- Dil ve akıl etme alt boyutunun

- Aktivitelerin
- Etkileşimin
- Program yapısının
- Aile ve personelin çocukların yaratıcılıklarının gelişimine etkisi var mıdır?

1.3. Önem

Ülkemizde okulöncesi eğitim kurumlarının sayısı giderek artmakla beraber, bu kurumlarda verilen eğitimin kalitesi istenilen düzeye henüz ulaşamamıştır. Okulöncesi eğitim kurumlarının kalite göstergeleri açısından incelenmesi, mevcut sistemdeki aksaklıkların tespit edilmesine ve bunların giderilmesine olanak sağlayacaktır.

Okulöncesi eğitimde kalite ve kalitenin çocuğun gelişiminde etkilediği alanlar üzerine yapılan çalışmaların azlığı da araştırmaya ihtiyaç duyulmasının bir diğer nedenidir.

Araştırmanın, son yıllarda giderek önem kazanan bir beceri olan, çocukların doğasında zaten var olup geliştirilmesi gereken yaratıcı düşünme yetisinin farkında olunmasına ve okulöncesi kurumlarda bu yetinin desteklenmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığınca uygulanmakta olan eğitim programlarında yaratıcılıktan söz edilmekte ve yaratıcılıkla ilgili kazanımlar yer almaktadır. Ancak, yaratıcılığın nasıl öğretileceği ve nasıl ölçülüp değerlendirileceği açık değildir (Tekindal ve Tekindal, 2009. Akt. Zeteroğlu, 2010, s.101). Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulguların; MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun program geliştirme çalışmalarında, yaratıcılığın geliştirilmesi ve ölçülmesinin gerekliliği ve bunun nasıl yapılabileceği ile ilgili katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okulöncesi eğitimde belli kalite standartlarının oluşturulması için, MEB İç Denetim Birimi Başkanlığı'nın çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Belli standartların oluşturulması ile ailelerin okul seçiminde nelere dikkat etmeleri gerektiğinin netleşeceği beklenmektedir. Böylece ailelerin okulöncesi kurumların çocuğun sadece bakımının yapıldığı ve eğlendiği yerler olduğu düşüncesini yıkıp; kurumun eğitim-öğretim boyutunu önemsemelerini, çocuklarının en alıcı oldukları dönemde iyi eğitim almalarını sağlayacağı ve araştırmadan elde edilen bulguların araştırmacıların konu ile ilgili yeni çalışmalarına ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı, araştırma grubunu oluşturan 66-72 aylık 100 okulöncesi dönem çocuğu, eğitim sürecinin kalitesini etkileyen etmenlerden;

- Sınıf Donanımı (Çevresel imkânlar, materyal çeşitliliği)
- Rutin Kişisel Bakım (Hijyen koşulları, uyku, beslenme vb koşulları),
- Dil ve Akıl Etme Etkinlikleri (Dili kullanma becerilerini geliştirici etkinlikler),
- Aktiviteler (Serbest Zaman Etkinliği, Türkçe- Dil Etkinliği, Fen-Matematik Etkinliği, Müzik Etkinliği, Drama Etkinliği, Oyun Etkinliği, Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinliği),
- Etkileşim (İletişim ve disiplin sağlama yöntemleri),
- Program Yapısı (Aktivitelerin ihtiyaca göre seçimi, aktif-pasif etkinlik sırası vb),
- Aile ve Personel (Aile katılım etkinlikleri, aile eğitimi, ailelerle işbirliği, personelin eğitim, materyal, motivasyon ihtiyaçlarının karşılanma durumu)

etmenleri ile sınırlıdır.

1.5. Sayılıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayılıtlardan hareket edilmiştir:

- Araştırma grubunu oluşturan okulların İstanbul İli'nde bulunan anaokullarını temsil edebilecek nitelikte olduğu
- Araştırma grubunu oluşturan çocukların araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Okulöncesi Eğitim

Okulöncesi Eğitim, 0-5 yaş grubundaki çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren ve temel eğitim bütünlüğü içinde ilkokula hazırlayan eğitim sürecidir (MEB, 2010, s.15).

1.6.2. Kalite

Harman ve Meek (2000)'e göre eğitimde kalite, sistematik yönetim ve değerlendirme sürecinin kurumca kabul edilmesi ve başarının gözlenmesi veya kaliteyi geliştirmek veya çıktılarının kalitesini sağlamayı başarmaya gayret etmektir. Kalite; eğitim hedeflerini başarma derecesi hakkında değerlendirme yapmak, çalışmaların başarıyı temin ettiği ve aynı zamanda bazı hedeflere göre faaliyet ve mezunların istenen özelliklerde olduğu konusunda bir değerlendirmedir (Akt. Bakioğlu ve Baltacı, 2010, s.6) Eğitim programlarının tanınması veya uygun standartları taşıdığına ilişkin belge verilerek niteliğinin onaylanması ise literatürde “akreditasyon” olarak isimlendirilmektedir.

1.6.3. Yaratıcılık

Yaratıcılık pek çok tanımı olan bir kavramdır. Sungur (1997)'a göre yaratıcılık; sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlükleri tanımlama, güçlüğü çözüme arama ve kestirimde bulunmadır.

Torrance (1968) yaratıcılığı, boşlukları, rahatsız edici ya da eksik unsurları sezip bunlar hakkında düşünceler geliştirmek, varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırıp değerlendirmek ve yeniden sınamak olarak tanımlamıştır (Akt. Ömeroğlu ve Kandır, 2005, s. 97).

Vygotsky (2004) yaratıcılığı öğeleri birleştirme ve eskiyi yeni yollarla birleştirme becerisi olarak tanımlamıştır (Akt. Dağlıoğlu, 2012, s.63).

San (2008), yaratıcılığın daha önce kurulmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni fikirler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisi olduğunu ifade etmiştir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okulöncesi eğitim, okulöncesi eğitim kurumlarında kaliteyi etkileyen değişkenler, okulöncesi dönemde yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesinden söz edilmiştir. Ayrıca, yurtiçinde ve yurtdışında, okulöncesi eğitimde kalite ve okulöncesi dönemde yaratıcılık ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okulöncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Kurumları

Okulöncesi eğitim çocuğun gelişimini destekleyen, onu ilkokula hazırlayan, bağımsız bir şeyler yapabilmesini sağlayan eğitim sürecidir. Çocuğun ilk, okul deneyimi olması açısından da ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Çocuğun okulöncesi eğitim kurumunda mutlu olması, daha sonraki eğitim-öğretim hayatında başarılı olmasını sağlayacaktır.

14. Milli Eğitim Şurası'nda Okulöncesi Eğitim, "0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci" olarak tanımlanmıştır (MEB, 1993).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 19'uncu maddesinde, Okulöncesi Eğitim "... mecburi ilkokul çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar" denilmektedir (MEB, 2010, s.15).

Biber (2012) 'in yaptığı tanıma göre, Okulöncesi Eğitim, 0-6 yaş çocuklarının bireysel önceliklerini dikkate alarak; bilişsel, dil, duygusal-sosyal, psiko-motor olmak üzere; tüm gelişim alanlarını destekleyen, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını ortaya çıkarmayı ve geliştirmeyi hedefleyen, milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığını geliştiren, kendini ifade etmesine, öz denetimlerini sağlayabilmesine ve

bağımsızlığını kazanmasına olanak sağlayan sistemli, planlı, aile destekli bir eğitim sürecidir.

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere, zengin uyarıcı çevre, bireysel öncelikler, toplumun kültürel değerleri okulöncesi eğitimde temel alınan kavramlardır. Okulöncesi eğitim sürecinde çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesi, özgüven ve özdenetim kazanımına ulaşılması amaçlanmaktadır.

Okulöncesi eğitimin amaçları, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
- Onları ilkokula hazırlamak;
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak;
- Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013, s.5).

Okulöncesi eğitim kurumuna giden çocuk tüm gelişim alanlarında desteklenmekte, diğer çocuklarla bir arada olarak sosyal beceriler kazanmaktadır. Hierdeis (1996)'e göre, Okulöncesi Eğitim Kurumlarının amacı, ailenin yanında çocuğun toplumsallaşmasına yardımcı olmak suretiyle yaşadığı toplumla uyumlu hale getirmek, kişiliğini geliştirmek ve ilerideki okul yaşamı için gerekli olan temel bilgi ve becerileri sağlamaktır (Akt. Biber, 2012, s.27).

Feyman (2006)' a göre Okulöncesi Eğitim Kurumlarının temel işlevleri şunlardır:

- Çocuğun yaşlıları ile olumlu ilişkiler kurarak işbirliği ve paylaşma duygularını kazanmasını öngörür.
- Aile içinde kazanılan bilgi, beceri, tutum, alışkanlık ve kazanımları pekiştirir; yetersizlikleri ve eksiklikleri dengeler.
- Bir günün içinde etkinlikleri sistematik bir şekilde ard arda getirerek; düzen duygusunu ve kuralları daha kolay kazandırır (Oktay, 2003. Akt. Feyman, 2006, s.13).

- Çocuğun tüm gelişim alanlarını destekler.
- Demokrasi eğitimi, benlik saygısını ve çocuğun kendine güvenini en iyi destekleyen kurumdur.
- Çocuğun anneye, babaya ya da kendisini yetiştiren yetişkine aşırı bağımlılığını azaltarak kendi kendine yeten bir birey olmasını sağlar.
- Çocuğun yakın çevresi dışındaki yaşıtı olan ve olmayan bireylerle ilişki kurmasına ve bu ilişkiyi nasıl sürdüreceğini öğrenmesine yardım eder.
- Çocuğun ilköğretim öncesinde evden ayrılışını kolaylaştırarak, okula hazırlayıcı davranışları kazandırır.
- Paylaşma, işbirliği, sıra bekleme, kendini ifade etme, dili kullanma gibi temel davranışların ve becerilerin kazanılmasına yardımcı olur.
- Okul yoluyla ailenin eğitimine katkıda bulunur.

Okulöncesi eğitime başlayan çocuk, ilk defa ailesinden ayrılarak okul ile tanışmakta, yeni arkadaşlar edinmekte, toplumsal yaşamda bazı kurallara uyulması gerektiğini okul kuralları sayesinde benimsemektedir. Öğrenmenin zevkine varan, kendi kendine yetmeyi öğrenen çocuğun kendine olan güveni artmakta, yeni şeyler öğrenmek için istekli hale gelmektedir.

Okulöncesi eğitim tüm çocuklar için gerekli iken, yetersiz koşullar altında yaşayan çocuklar için ayrı bir öneme sahiptir. Bu bölgelere ulaştırılan eğitim hizmetleri sayesinde hem bu çocukların aileleri eğitilmekte hem de çocuklar gelişimlerini destekleyen ortamlarda bulunabilmektedir. Erken çocukluk döneminde yapılan müdahaleler, özel ihtiyaçların erken tespiti ayrıca fırsat eşitsizliğine yol açan yoksulluk ve sosyal dışlanma gibi olumsuzlukların en etkin şekilde en aza indirgenmesi açısından da çok büyük potansiyele sahiptir (AÇEV, 2011, s.13).

Yetersiz koşullar altında yaşayan çocukların, okulöncesi eğitim almaları sağlanarak, topluma kazandırılmaları yolunda önemli bir adım atılmaktadır. Beyin gelişimleri desteklenen çocukların öğrenmeye olan ilgileri artmakta, psikolojik olarak kendilerini güvende hissetmeleri, mutlu bireyler olmaları sağlanmaktadır.

Okulöncesi eğitimin öğrenim yaşamına oldukça değerli katkıları vardır. Çocuğu hem duygusal-sosyal açıdan hem de bilişsel açıdan ilkokula hazır hale getirmekte; böylece ilkokulda başarılı olan, okulu seven çocuklar ileriki dönemlerde de

başarılarını sürdürebilmektedir. PISA 2003 verileri üzerinden yapılan bir analize göre, Türkiye’de 1 yıl okulöncesi eğitim alan bir çocuk 15 yaşına geldiğinde akademik olarak, okulöncesi eğitim almamış bir yaşıtına göre 2 yıl ileride olma olasılığına sahiptir (AÇEV, 2009, s.6). Bu anlamda okulöncesi eğitim öğrenim yaşamına temel teşkil etmektedir.

Güneysu (2005)’ nun son yıllardaki araştırmalara dayanarak dile getirdikleri bu kanıyı destekler niteliktedir. Büyüyen ve gelişen beyin için diğer kişiler ve nesnelere etkileşimde bulunmak aynı proteinler, yağlar ve vitaminler gibi yaşamsal bir besin ögesidir ve yaşantılardaki farklılık, beynin farklı yollarla gelişmesine neden olmaktadır. Beyin hücrelerine eşlik eden sinir bağlantılarının yapılaşması, doğrudan çocuğun yaşantıları ile ilgili olduğuna göre; beynin “kullan ya da kaybet” ilkesi ile işlediği söylenebilir. Yalnızca sürekli etkin olan bağlantılar ve yollar var olmaya ve gelişmeye devam eder. Çocuğun okulöncesi dönemde edindiği deneyimler beyin gelişimini desteklemektedir. Bulunduğu çevrede ne kadar fazla uyaran varsa ve bunlarla etkileşime geçerse beyin gelişimi de o oranda artacaktır. Çocuk ilkokula başladığında gelişimin büyük bir kısmı tamamlanmış olacağından, örgün eğitim yaşı çocuğun öğrenme gereksinimlerine eğilmek için çok geçtir. Okulöncesi dönem çocuğun en alıcı olduğu, çevresindeki uyaranları en hızlı algıladığı dönemdir. Özgüven, kişilik gelişimi, sosyal gelişim açısından kritik dönemdir. Bu dönemde kazanılamayan beceriler daha sonraki yıllarda ya kazanılamamakta ya da daha fazla çaba ile ancak belli bir düzeye ulaşabilmektedir. Bunu bilen ülkeler okulöncesi eğitime daha büyük bütçeler ayırmakta, temeli sağlam bireyler yetişmesine imkân sağlamaktadır.

Erken çocukluk eğitiminin önemi konusunda artan farkındalığın yansımaları uluslararası düzeyde kabul gören ve ulusal düzeyde politikaları yönlendiren Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, Binyıl Kalkınma Hedefleri ve Herkes İçin Eğitim Bildirgesi çerçevelerinde de görülmektedir. Örneğin Çocuk Hakları Sözleşmesi bütün çocukların cinsiyet, yaş, din, ırk, milliyet ve sosyoekonomik statü gözetmeksizin eğitim hakkını esas almakta, Binyıl Kalkınma Hedefleri de tüm çocuklar için evrensel ilköğretimin sağlanması hedefine vurgu yapmaktadır. Altında 191 ülkenin imzası bulunan Herkes İçin Eğitim Bildirgesi hedefleri arasında ise kapsamlı okulöncesi bakım ve eğitiminin özellikle en dezavantajlı gruplar için yaygınlaştırılması ve iyileştirilmesi çağırısı yer almaktadır (AÇEV, 2011, s.13).

19. yüzyılın ortalarından itibaren çocuğun okulöncesi dönemdeki eğitimine; beslenmesi ve sağlığı kadar önem verilmeye başlanması sevindirici bir gelişmedir (Oktay, 2006. Akt. Biber, 2012, s.25). Okulöncesi eğitim kurumlarının bakım merkezleri olarak görülmemesi için toplumu bilinçlendirmek adına projeler geliştirilmeye devam edilmelidir.

Okulöncesi eğitimin yaygınlaşması ve niteliğinin artırılması için sivil toplum kuruluşları, kamu kurumları, sanayi kuruluşları ile işbirliği yaygınlaştırılabilir. Okulöncesi eğitimle ilgili toplumsal farkındalık ve okulöncesi çağ çocukları arasında fırsat ve imkân eşitliği sağlamaya yönelik çalışmalar devam etmektedir (MEB, 2010, s.30).

Çalışan annelerin sayısının artması, toplumun eskiye oranla eğitim seviyesinin artması okulöncesi eğitim kurumlarına olan ihtiyacı artırmıştır. Değişen toplumsal koşullarla beraber çocuğun bakımı kadar eğitiminin de önemli olduğu anlaşılmaya başlanmıştır.

Çocuk eğitimi sadece ailelerin değil, ülkelerin de eğitim politikalarında önem kazanmıştır. Çocuğa yapılan yatırımın ülke ekonomisi ve toplumsal kalkınma açısından olumlu geri dönüşümü ülkelerin çocuk eğitimine ayırdıkları bütçeyi artırmıştır.

Okulöncesi eğitim ile sağlıklı gelişme imkânına sahip olabilen her çocuk, ilerde bir meslek sahibi olmakta ve toplumsal kalkınmaya katkıda bulunmaktadır. Ekonomistler ve kamu maliyesi uzmanlarının yaptıkları araştırmalar, bu dönem çocuklarına yapılan yatırımın toplum için oldukça kazançlı olduğunu ortaya koymuştur. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Dünya Bankası ve Avrupa Komisyonu gibi uluslararası kuruluşlar da erken çocukluk döneminin önemine sahip çıkarak bu bulguları desteklemektedirler (AÇEV, 2009, s.3).

Çocuğa yapılan yatırım ülkeye yapılan yatırım demektir. Çocuğun öncelikle sağlıklı ve mutlu bir birey olması; özdenetimini sağlayabilen, yeniliklere açık, sorgulayıcı, yaratıcı bir birey olması okulöncesi dönemde aldığı eğitime bağlıdır. Okulöncesi eğitime zaman ve kaynak olarak yapılan yatırımlar çeşitli şekillerde geri dönecektir:

- Çok daha iyi eğitilmiş ve daha üretken bir işgücü
- Kendi kendine yaşamını idame ettirebilecek daha fazla insan
- Daha az suç
- Hapishaneler için ve yasal yaptırımlar için daha az harcama
- Daha az korku
- İçinde yaşanılacak çok daha iyi bir toplum (Güneysu, 2005, s.60).

Bu perspektiften bakıldığında okulöncesi eğitimin önemli bir yatırım olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Mutsuz, üretmeyen bireyler hem kendilerine hem topluma zarar verebilmektedir. Özellikle tehdit altında, riskli bölgelerde yaşayan çocukların eğitiminin sağlanması ülkeler açısından ciddi kazançtır. Yeterli uyaran olmayan çevrelerde bulunan, bilinçsiz aileleri olan bu çocukları topluma kazandırmak için okulöncesi dönem doğru zamandır.

Çocuğa verilen önem bakımından en önemli aşama, uluslar arası düzeyde benimsenen evrensel bildirilerdir. İlk bildiri 1924 yılında Milletler Cemiyeti'nce kabul edilen 'Çocuk Hakları Cenevre Bildirisi'dir. Bu bildiriyle "çocuğun özel korumaya ihtiyacı olduğu" belirtilmiştir. Yine 20 Kasım 1959'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun yayımladığı "Çocuk Hakları Evrensel Bildirisinin" önsözünde de "insanın, çocuğa verebileceği şeylerin en iyisini vermekle borçlu olduğu" vurgulanmaktadır (Biber, 2012, s.32).

Morrison (2008)'a göre, çocukları kendi potansiyellerinin en üst seviyesine ulaşmaları için anlamlı yaşantılar sunarak eğitmek gerekmektedir (Akt. Özgül, 2011, s.8). Her çocuk özel ve her çocuğun gereksinimleri farklıdır. Bu gereksinimlerin karşılanabilmesi çocuğun ulaşabileceği potansiyelin en üst seviyesine ulaşması amaçlanmalıdır. Bu anlamda iyi eğitim programlarına, donanımlı okullara, öğretmenlere, yöneticilere, bilinçli yardımcı elemanlara ihtiyaç vardır.

Sağlıklı kişiliğe sahip, mutlu bireyler yetişmesini destekleyen okulöncesi eğitim, aynı zamanda çocukların özgüven sahibi, kendisini ifade edebilen, yaratıcı ve öğrenmeye istekli bireyler olmalarını sağlar.

Sakin (2010)'e göre, ilkel toplumlarda çocuğun eğitimi, hayatta kalmayı sağlayan temel becerilerle sınırlı iken, toplumsal kültürün gelişmesi ve teknolojinin hayatın her alanını etkilemesiyle birlikte toplumsal yaşamın kalitesindeki ilerleme, çocuğa ve

çocuğun eğitimine olan bakış açısını büyük ölçüde değiştirmiştir (Akt. Özgül, 2011, s.9).

Hızla gelişen teknolojik yenilikler ve 20. yy'ın sonlarına doğru ihtiyaç duyulan yeni insan modelinin yetiştirilmesinde okulöncesi eğitimin önemi giderek artmaya başlamıştır (Biber, 2012, s.32). Çocukluk döneminde edinilen deneyimler çocuğun geleceğini şekillendirmektedir. Sosyal becerileri gelişen, yaratıcı, anadilini iyi kullanabilen, sorgulayan bireyler olmalarında bu deneyimlerin oldukça önemli olduğunu unutmamak gerekir.

Ünlü araştırmacı ve eğitimci Myers (1992), “Hayatta Kalan On İki” isimli kitabında tüm dünyada okulöncesi eğitimin gerekliliğini şu şekilde sıralamaktadır:

- Çocukların yaşamaya ve potansiyellerinin en üst noktasına kadar gelişmeye hakları vardır. Okulöncesi eğitim çocuklara bu fırsatı sunmaktadır.
- İnsanlık değerlerini çocuklar yolu ile aktarır ve bu aktarım çocuklukta başlar. İstenilen ahlaki ve sosyal değerlerin gelecekte korunabilmesi için işe çocuklardan başlanmalıdır.
- Çocuk gelişimine yatırım yapmakla bağlantılı olarak toplumlar artan üretim ve maliyet yolu ile ekonomik yararlar sağlar.
- Sağlık, beslenme, kadın programları gibi diğer toplumsal gelişme çabaları ancak çocuk gelişim programları ile arttırılabilir.
- Okulöncesi eğitim yolu ile tüm çocuklara fırsat eşitliği sunularak çeşitli eşitsizlikler ortadan kaldırılabilir.
- Çocuklar, uzlaşma ve dayanışma yaratan sosyal ve politik eylemler için ortak bir hareket noktası oluşturmaktadır.
- Araştırma kanıtları erken yaşların davranış gelişiminde kritik olduğunu ortaya koymaktadır.
- Değişen toplum yapısı, köyden kente göç, çalışan kadın sayısının artması, okulöncesi eğitimi veren bu kurumlara olan ihtiyacı arttırmaktadır (Akt. Biber, 2012, s.33).

Çocuklar okulöncesi dönemde okulla tanışmakta, okulu sevmektedirler. Okul ile ilgili fikirleri okulöncesi eğitim kurumları ile oluşmaktadır. Kaliteli bir okulöncesi eğitim çocuğa okulu sevdirmekte, ilköğretime hazırlamakta, gelişim alanlarını

desteklemektedir. Uzun vadede çocukların meslek sahibi olmalarını özendirilmekte ve işsizlik oranlarını düşürmektedir (Feyman, 2006, s.4).

Çocuğun doğası gereği sahip olduğu merak dürtüsü okulöncesi eğitim kurumları sayesinde kamçılanmakta, çocuk sorularına cevap buldukça yeni şeyler öğrenmeye istekli hale gelmektedir.

Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okulöncesi eğitim ile mümkündür (MEB, 2013).

Okulöncesi eğitim kurumlarının sayısını artırırken, nitelik yönünden de geliştirilmesini sağlamak gerekmektedir. Fiziki donanımın yeterli olduğu, zengin uyaran bulunan bir çevre, donanımlı yönetici ve öğretmenler, iyi bir okulöncesi eğitim programı nitelikli bir okulöncesi eğitimin temel yapıtaşlarıdır. Bunun yanı sıra bilinçli yardımcı personel ve bilinçli aileler kaliteli eğitimin tamamlayıcı unsurlarıdır.

2.2. Eğitimde Kalite ve Okulöncesi Eğitim

Kalite, bir ürün veya hizmetin, müşterinin ihtiyacını karşılayabilme derecesidir (Özdemir, 1995, s.256).

APEID/UNESCO (1986)'da kalite, insana değer verme, sürekli değişme ve yenilenme olarak tanımlanmaktadır. Kalite, değişim, gelişim, reform ve yeniden yapılanma kavramları ile yakından ilgilidir (Akt. Bakioğlu ve Baltacı, 2010, s.1)

Williams (1995), en yaygın kalite yaklaşımlarından üçünün özelliklerini tanımlamıştır. Bu üç yaklaşım; Toplam Kalite Yönetimi, Kalite Güvencesi ve Kalite Kontrolü'dür. Bunlardan Toplam Kalite Yönetimi'nin okulöncesi eğitim hizmetleri için en uygun yaklaşım olduğunu belirtmektedir (Akt. Feyman, 2006, s.22).

Toplam kalite yönetimi, W. Edward Deming adında bir Amerikalı tarafından geliştirilen bir yönetim felsefesidir, fakat önce Japonlar tarafından benimsenmiştir. 1950'lerde Japonlar istatistikçi ve yönetim kuramcısı olan Deming'den savaş nedeni

ile yıpranan ekonomilerini geliştirmesi için yardım istemişlerdir. Deming'in toplam kalite prensiplerini uygulamaya koyarak, Japon ekonomisi dramatik bir gelişme ve büyüme yaşamıştır (Güneysu, 2005, s.61). Doğuşu bu şekilde olan toplam kalite yönetimi zamanla pek çok sektörde uygulanmaya başlanmıştır. Eğitim sektöründe girdilerin doğru planlanması anlamında yarar sağlamaktadır. Girdilerin olumlu olması doğal olarak verimli çıktılar almayı sağlayacaktır. Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının eğitim kurumlarında giderek artmasının nedeni eğitimin kalitesi ile direkt ilgili olan dünyanın yetişmiş insan gücünü karşılama yarışında, okulların kendilerine düşen görevi daha ciddiye almaları ve aynı zamanda da okullar içinde rekabetin giderek artmasıdır (Yergüner, 1998, s.6). Toplam Kalite Yönetimini eğitimde kullanmanın temel bileşenleri şunlardır:

- Herkes için farkındalık ve taahhüt (Tüm çalışanların, velilerin ve okul yönetiminin katılacağı bir toplantı ile Toplam Kalite Yönetimi'nin bileşenlerinin ve potansiyelinin her ikisinde de deneyimli kişiler tarafından sunulması ile dinamik bir bakış açısı kazandırılabilir.)
- Açık, anlaşılır bir misyon
- Sistem Planlama Yaklaşımı
- Takım Çalışmalarının Hiyerarşinin Yerini Alması (Yöneticiler, danışmanlar ve bölüm başkanları takımları desteklerlerse; bu takımlar, başka yollarla ulaşabileceklerinden daha fazla motivasyona ve gelişmeye ulaşabilirler.)
- Korkunun yerine yapabilirlik ve güç kazanımı
- Tam Öğrenmeye Odaklanma
- Ölçmeye (Veriye) Dayalı Yönetim
- Öğrencinin Toplam Kalite Yönetimi Becerilerini Geliştirme (Öğrencilerin Toplam Kalite Yönetimi'ni yaşamalarını sağlamanın en mükemmel yolu, sürekli gelişimin en iyi kayıtları olan öğrencilerin portfolyo değerlendirmelerinin dinamik olarak yer aldığı bir sistem oluşturmaktır.)
- Öğrenme Ortamına Hümanistik ve Beyin Bazlı Bir Bakış Açısı Kazandırma
- Dönüşümü planlama (Geleneksellikten Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanmasına dönüşüm) (Güneysu, 2005, s.63-65).

Toplam kalite yönetiminde verilen hizmetten etkilenen herkesin uygulamanın merkezine alınması, memnuniyeti artırmanın hedeflenmesi, yöneticilerin uygulamayı

desteklemesi, ölçümler yapılarak elde edilen verilere göre planlama yapılması, klasik eğitim yaklaşımından çağdaş eğitim yaklaşımına geçişin benimsenmesi, sistematik ve planlı hareket edilmesi başarıyı getirecektir. Toplam Kalite Yönetimi hem okul yönetimi süreçleri açısından, hem öğrencilerin başarısı, öğrenme düzeyi ve velilerin memnuniyeti açısından, hem de okuldaki başta öğretmenler olmak üzere tüm okul çalışanlarının niteliğinin, motivasyonunun ve memnuniyetinin artmasına katkı sağlar (Özdemir, 2005, s.5).

Toplam kalite yönetimini erken çocukluk dönemi ya da eğitimin herhangi bir aşamasında kullanırken şunları unutmamak gerekir: Okul bir fabrika değildir, öğrenci ürün değildir, aldıkları eğitim üründür (hizmet), ürünün müşterisi çeşitlidir (öğrencinin kendisi, anne-babalar, bir üst aşamadaki okul, gelecekteki işverenler, en geniş anlamda toplum), öğrenciler kendi eğitimlerinin eş yöneticisi olmalı, geri döndürme olanağı yoktur (Güneysu, 2005, s.66).

Okullar insan yetiştirdikleri için ürünü etkileyen birçok etken vardır ve elde edilen ürünün tekrar düzenlenmesi ya çok zaman alır ya da mümkün olmayabilir. Okulöncesi dönem çocuğunun bazı davranışları kazandığı kritik dönemlerin kaçırılması çocuk için kayıptır. Kişilik gelişiminin, özgüven kazanımının bu yıllarda temellerinin atıldığı, tuvalet eğitimi sürecinde yetişkin tutumunun çocuğun titiz, cimri, kendine güvenen bir birey olmasını sağladığı düşünülürse bu yıllarda verilen eğitimin yeri küçümsenmeyecektir.

Ürün kalitesinin özellikleri eğitim sisteminde şu şekilde tanımlanabilir:

- Liderlik Kalitesi: İdareci, yönetici, eğitim lideri
- Yönetim Kalitesi: Yönetmelikler, mevzuatlar, standartlar, kanunlar
- İnsan Kalitesi: Öğrenciler, öğretmenler, aileler, toplum
- Sistem Kalitesi: Eğitim Kurumları
- Süreç Kalitesi: Eğitim Programları
- Donanım Kalitesi: Binalar, eğitim materyalleri, malzemeler (Feyman, 2006, s.29).

Buradan da anlaşılacağı üzere, kurumun lideri konumundaki yöneticinin yeterlilikleri, var olan mevzuatın kurumun gelişimini engellemek yerine desteklediği, öğretmenlerin, ailelerin bilinçli olması, programın nitelikli olması ve öğretim

materyallerinin çeşitli ve binanın bakımlı olması gibi pek çok etken elde edilecek ürünün (davranış değişikliğinin) kaliteli olmasını sağlayacaktır.

Okulöncesi eğitimde kalite üç tamamlayıcı bileşene sahiptir:

- Gelişimsel Tabanlı Program (Program okulöncesi çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarına karşılık verecek bir yapıda olmalı.).
- Personel Eğitimi ve Denetleme
- Sürekli Değerlendirme (Edwards ve Knight, 1996. Akt. Parlakyıldız, Sayan ve Yıldızbaş, 2004, s.469,470).

UNICEF (2000) beş temel özellik etrafında şekillendirdiği bir kalite tanımı sunmuştur. Sağlıklı, dengeli beslenen ve öğrenme sürecine katılmaya hazır, aileleri ve içinde yaşadıkları toplum tarafından öğrenme sürecinde desteklenen öğrenenler; sağlıklı, güvenli, koruyucu ve cinsiyete duyarlı, yeterli kaynak, tesis ve donanımı sunan çevre; temel becerilerin edinilmesi açısından eğitim programında ifade edilen geçerli bir içerik; sınıf yönetiminin etkili olduğu, farklılıkları azaltan, öğrenci merkezli öğretme yaklaşımlarının kullanıldığı, iyi yetişmiş öğretmenler tarafından sürdürülen süreçler; ulusal hedeflere yönelik ve topluma olumlu katılımı sağlayan bilgi, beceri ve tutumları kapsayan sonuçlar (Akt. Şahin, 2005, s.50).

Son yıllarda Okulöncesi Eğitimde kalite kavramının önemi giderek artmaktadır. Kaliteli okulöncesi eğitiminin uzun vadeli getirilerinin oldukça fazla olduğunun anlaşılması, okulöncesi eğitimde kalite kavramının öneminin artmasındaki en önemli sebeptir. 31 Aralık 2013 tarihinde yürürlüğe giren Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi ile MEB'e bağlı tüm eğitim kurumlarının kalite yönetim sistemi kurma ve uygulama konusundaki çabalarının ödüllendirilmesi amaçlanmaktadır. Yönerge kapsamında altıncı maddede belirtildiği üzere; *"1.Kurumlar, yılda bir kez model kriterlerini esas alarak öz değerlendirme yapar. (Model: Avrupa Kalite Yönetimi Vakfının geliştirdiği mükemmellik modeli kriterlerinin eğitim kurumlarına uyarlanması sonucu geliştirilen, kurumsal öz değerlendirme ile ödül değerlendirmede kullanılan Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Modeli)2. Kurumlar, öz değerlendirme sonucu ortaya çıkan iyileştirme konularını, stratejik planı da dikkate alarak öncelikli olarak iyileştirir. 3. Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları, bu Yönerge'de açıklanan rapor formatına uyarak hazırlayacakları kurum ya da ekip başvuru raporu ile en az bir kategoride eğitimde kalite ödülü sürecine katılır.4. Model değerlendirme kriterleri,*

gelen talepler ve alınan geri bildirimler doğrultusunda Başkanlıkça güncellenir.” Değerlendirme kriterleri girdiler ve sonuçlar olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir. Girdiler başlığı altında; yönetim ve organizasyon-liderlik, eğitim kurumunun planı (okul gelişim planı, stratejik plan vb), insan kaynakları yönetimi, işbirlikleri ve kaynakların yönetimi ve süreç yönetiminin değerlendirilmesi istenmektedir. Sonuçlar başlığı altında; öğrenci ile ilgili memnuniyet sonuçları, veli ile ilgili memnuniyet sonuçları, hizmetten yararlananlar ile ilgili performans sonuçları, çalışanlar ile ilgili memnuniyet sonuçları, çalışanlar ile ilgili performans sonuçları, toplumsal-sosyal sorumluluk ile ilgili performans sonuçları, finansal sonuçlar, temel performansa ilişkin diğer sonuçların değerlendirilmesi istenmektedir (MEB, 2014). Bu tür ödül sistemlerinin olması eğitim kurumlarının verdikleri eğitimin kalitesini artırmak için gösterdikleri çabayı artıracaktır.

Kaufman (1993)' nın Eğitimde Kalite Yönetimi Sürecinin Öğeleri Modeli ve UNICEF (2000)' in Dakar Çerçevesi kalite yönetimi sürecinin beş ögesi vardır:

- Girdiler: Ham madde, mevcut bina ve tesisler, sağlanan insan kaynakları, araç-gereç, mevcut hedefler, politikalar, süreçler ve finansman
- Süreçler: Öğretme faaliyetleri, öğrenme materyalleri geliştirme, etkinlik zamanlarının planlanması, sportif faaliyetler, rehberlik faaliyetleri, kültürel faaliyetler, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimleri ve dersler
- Ürünler (mikro düzey sonuçlar): Tamamlanan dersler, eğitsel video diskleri, doldurulmuş bir devam çizelgesi, başarıyla tamamlanmış bir danışma, kaybedilmiş bir futbol maçı, onaylanmış bir stratejik plan, geçilmiş bir okuma-yazma sınavı, sunulmuş bir orkestra resitali. Bir dersin geçilmesi ya da bir voleybol maçının kazanılması tek başına eğitilmiş bir birey yaratmaz ya da hayatta başarının teminatı olamaz. Bu durumda daha üst düzey sonuçlar önemli bir duruma gelir.
- Çıktılar (makro-düzey sonuçlar): Bir lisenin mezunları, hemşirelik sertifikasına sahip bir birey, en iyi üniversitemize kabul gören başarılı bir öğrenci, şehir otobüs işletmesinde işe alınan tamirci çırağı vb.
- Sonuçlar (mega-düzey): Toplumda olan ve toplum için olan bu etkiler sonuçlardır. Eğitimin kalitesinden memnun veliler, bir işe giren ve sürdüren

bir öğrenci, yüksek öğrenime kabul edilen, derece alan, işe giren ve işini sürdüren bir mezun vb. (Akt. Şahin, 2005, s.50, 51)

Darling- Hammond ve Ascher (1991)'e göre, eğitimde kaliteyi yakalayabilmek için sistemin her unsuru kendi payına düşen sorumluluğu üstlenmelidir:

Devlet veya merkez örgütü, benimsedikleri politikalar açısından sorumlu olmalıdır. Karar verme süreçlerinin en uygun bilgiye ve çocukların ilgisine dayandığını, politikalarının-öğrenme ve öğretme, öğrencilerin fırsatlara ulaşmaları, öğretim zamanı, ortaya konan iş vb üzerinde olan etkisini devamlı değerlendirdiğini göstermek durumundadır. Okul kaynaklarının eşit dağıtılması, velilerin, öğrencilerin ve okul personelinin ihtiyaç ve ilgilerine gereken hassasiyetin gösterilmesi konularında sorumluluklarını kabul etmelidirler.

Okul, profesyonel bilgi ve çocukların ihtiyaçlarını yansıtan politikalar benimseme, çocuklara öğrenme fırsatları verilmesinde eşitlik sağlama, personelin sürekli öğrenip becerilerini geliştirmesini sağlayacak profesyonel gelişim imkânlarının sağlanması, iletişimin yanı sıra problem tespit etme ve çözüme için süreçlerin oluşturulması, velilerin, öğrencilerin ve personelin ilgi ve fikirlerinin cevaplanması ve sisteme katılması için yöntemler geliştirme gibi konularda sorumlu davranıldığını göstermelidir.

Öğretmenler ve diğer personel, öğrencilerin birey olarak ihtiyaçlarının profesyonelce belirlenmesi ve karşılanması, uygulamalarının bu hedefi ne kadar sağladığının tespiti amacıyla devamlı değerlendirmeler yapma, yeni bilgiler arama ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmek için sürekli olarak stratejilerini gözden geçirme konularında sorumlu olmalıdırlar (Akt. Bakioğlu ve Baltacı, 2010, s.25).

Eğitim sistemi ülkelerin eğitim politikalarıyla doğrudan ilişkilidir. Kurumlar aldıkları kararları mevzuata göre almakta olduklarından mevzuatın belirlenmesi aşamasında eğitimin içinde olan öğretmenler, okul yöneticileri, öğrencilerin, alan uzmanlarının görüşleri anketlerle belirlenmeli ve dikkate alınmalıdır. Okulöncesi eğitimde doğru eğitim politikalarıyla kaliteyi hedeflemek verilen emeklerin boşa çıkmamasını sağlayacaktır.

Gelişmekte olan ülkelerde yapılan farklı araştırmalar özellikle dezavantajlı gruplarda düşük kaliteli erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin çocuk gelişimi üzerinde hiçbir etkisi olmadığını, hatta ters etki yaratabileceğini göstermektedir (AÇEV, 2011, s.13).

Burchinal vd. (2000)'in boylamsal çalışmasında da çocukların bilişsel ve dil gelişimlerinin devam ettikleri kurum ortamının kalitesi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Hayes, Palmer ve Zaslow (1990) 'un araştırmasında ise yüksek kaliteli eğitim alan çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin zenginleştiği, düşük kaliteli eğitim alanların gelişimlerinin ise zarar gördüğü sonucunu belirtmektedir (Akt. Özgül, 2011, s.2).

Dünya çapında kuruluşlar da okulöncesi eğitimde kaliteyi desteklemektedir. Bu anlamda pek çok proje yapılmakta ve kaliteli okulöncesi eğitim için finansman ayrılmaktadır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü' nün 2008 yılında Eğitim Politikaları Komitesi tarafından Erken Çocukluk Bakım ve Eğitiminde Kalitenin Teşvik Edilmesi (Enhancing Quality in Early Childhood Education and Care) en öncelikli politika alanı tayin edilmiş, bunu takiben 2009 yılında Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'ne üye ülkelere erken çocukluk eğitiminde kalitenin nasıl tanımlandığı, hangi politika ve uygulama araçlarının kaliteyi artırmada en verimli olduğu ve nasıl en etkin şekilde hayata geçirileceği konusunda destek projesi geliştirilmiştir (AÇEV, 2011, s.14).

Avrupa Birliği bütün ülkelerin birlikte çalışmasına ve birbirlerinden bilgi, beceri öğrenmesine önem vermektedir. Bu açıdan yeni stratejik çerçevenin dört uzun dönemli stratejik hedefi vardır:

- Hayat boyu öğrenme ve öğrenci-çalışan değişimini hayata geçirmek,
- Eğitimde kalite ve etkililiği geliştirmek,
- Aktif vatandaşların sosyal eşitliğini geliştirmek,
- Yaratıcılık ve yeniliği artırmak, girişimcilik ve her seviyede eğitim ve yeniliği geliştirmek (Bakioğlu ve Baltacı, 2010, s.9,10).

Görüldüğü gibi kalite ve yaratıcılık kavramları oldukça önemsenmekte ve uzun dönemli stratejik hedefler arasında gösterilmektedir. Yine Dünya Bankası'nın geliştirmiş olduğu SABER (Eğitim Sonuçları İçin Sistem Değerlendirmesi ve Kıyaslama) analitik çerçevesine göre; erken çocukluk gelişiminde en iyi sonuçlara

ulaşılması için üç ana politika hedefi önerilmektedir. Etkin bir altyapının sağlanması ve yaygın uygulama politikaları ile birlikte kalitenin gözetilmesi üçüncü hedef olarak gösterilmektedir (AÇEV, 2011, s.14).

APEID/UNESCO (1986)' ya göre, kaliteli bir eğitim süreci ile kaliteli bireyler yetişecektir. Kalitenin bireye yansımış şekli şöyle tanımlanmaktadır: Sürekli problem çözme yolları arayan, yaratıcı, ilgilerini ve amaçlarını gerçekleştirmekte benmerkezci olmayan ve adil davranan, insan ilişkilerinde demokratik ve özerk, sosyo-kültürel konularda esnek ve bütünlüycü özellikleri ağır basan bir insandır. Bu insanın gelişiminde yardımcı olacak öğreticinin de kaliteli olması ve bu özelliklere sahip olmasının eğitimde bir ön şart olduğu vurgulanmaktadır (Akt. Bakioğlu ve Baltacı, 2010, s.1).

Kaliteyi etkileyen etmenlerden finansal durum, personel ilişkileri, gelişime açık olmak, programın niteliği, öz değerlendirme ile kendini geliştirme ve eğitim programını geliştirme vb önemlidir. Kurumun maddi imkânlarının iyi olması kurumun donanımının yeterli olmasını, yenilikleri takip edebilmeyi kolaylaştıracağından kaliteyi direk etkileyecektir. Bunun yanı sıra personel ilişkilerinin olumlu olması çalışanların motivasyonlarını ve işbirliğini artıracaktır.

Ülkemizde Eğitim Reformu Girişimi- ERG (2010)' nin Eğitim İzleme Raporu'nda *“farklı özellik ve konumlara sahip tüm çocuklara erişilmesine kaliteyi artırıcı çalışmaların eşlik etmesi elzemdir. Bu doğrultuda, donanım ve materyallerin ötesine geçen, çocukla çevresindekilerin arasındaki etkileşim ve süreçler başta olmak üzere birçok unsuru da içeren bütüncül bir kalite tanımının ve standartlarının oluşturulmasına ve mevcut denetim pratiklerinin gözden geçirilmesine gereksinim söz konusudur”* denilmektedir (AÇEV, 2011, s.15). Mevcut denetimlerin daha çok donanım ve materyallerle sınırlı olması ve bunun yeterli olmadığını, çocukla öğretmenin etkileşiminin ve süreçlerin değerlendirmeye tabi tutulması gerektiğinin anlaşılması önemli bir adımdır. Kalite tek yönlü olursa bir anlam ifade edemeyecektir. Materyallerin çeşitli; fakat yöneticinin ve öğretmenlerin çocukları nasıl yönlendirmeleri gerektiğini bilmedikleri bir kurumda, süreç sağlıklı işleyemeyeceğinden öğrenme sağlanamayacaktır. Tam tersi yönetici ve öğretmenlerin nitelikli olduğu bir kurumda yeterli materyal yoksa tam verim alınamayacaktır.

Ulusal Erken Eğitim Çalışmaları Enstitüsü (National Institute for Early Education Research- NIEER) (2002), yayınladığı raporunda, iki farklı açıdan, yapı ve süreç bileşenlerine odaklanarak, kalite değerlendirmesinin yapılabileceğini öne sürmüştür:

Yapı ile İlgili Kalite Göstergeleri;

- Yetişkin çocuk oranları standartlara uygundur.
- Grup büyüklükleri azdır.
- Öğretmenler ve diğer personel yeterlikleri istenen düzeydedir.
- Tüm personel izlenir ve değerlendirilir, ayrıca personel mesleki gelişim fırsatlarına sahiptir.

Süreç ile İlgili Kalite Göstergeleri;

- Öğretmenler ve çocuklar arasında olumlu ilişkiler vardır.
- Eğitim ortamı yeterli materyal ve oyuncaklarla iyi donatılmıştır.
- Gün boyunca iletişim, karşılıklı dinleme, konuşma/ karşılık verme ve nedenleme ile problem çözme becerilerini kullanmayı teşvik edecek şekilde gerçekleşir.
- Günlük olarak, sanat, müzik, hareket, bilim, matematik, blok oyunları ve dramatik oyunlar için fırsatlar sağlanır.
- Kültürel farklılıkları anlamayı ve kabul etmeyi kolaylaştıracak materyaller ve etkinlikler vardır.
- Aileler programın her boyutuna katılmaya teşvik edilirler (Akt. Özgül, 2011, s.24,25).

Bu şekilde yapı ve sürece ait hedeflerin belirlenmiş olması yapılacak denetimlerin daha objektif olmasını sağlayacaktır. Tek yönlü bir denetimle eksiklikler sağlıklı tespit edilemeyeceğinden kurumun kendisini geliştirmesi mümkün olamayacaktır. Türkiye’de okulöncesi eğitim alanında denetim açısından hukuki düzenlemeler genellikle yapısal unsurları öne çıkarmakta ve asgari standartları tayin etmekte, sürece dair unsurlar denetime dahil edilmemektedir. Dolayısıyla da niteliklerin kanunlarda belirlenen düzey üzerinde iyileştirilmesi teşvik edilememektedir (AÇEV, 2011, s.20). Kaliteli eğitimde birçok faktör rol oynamaktadır. Öğrenci sayısı, öğretmen ve yönetici niteliği, binanın donanımı, eğitim materyallerinin yeterliliği, eğitim programının niteliği, yardımcı personelin niteliği, veli profili bunlar arasındadır. Hepsi birbirine bağlı olan bu etkenlerden

birindeki aksaklık, verilen eğitimin niteliğinin olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır.

Scarf, Eisenberg ve Deater-Deckard (1994)'e göre Okulöncesi Eğitim hizmetlerinde kalite ölçümü; bu hizmetleri düzenleme, programı düzeltme ve eğitim kalitesindeki değişikliklerin etkileri üzerinde araştırma yapma gibi işlevlere sahiptir (Akt. Feyman, 2006, s.15). Kalite ölçümünün eğitim hizmetlerini düzenleme işlevi göz önüne alındığında, yapılacak değerlendirmelerin çok yönlü olması gerektiği anlaşılabacaktır. Sadece bina donanımının değerlendirildiği bir ölçümde eğitim programlarının ve hizmetlerinin düzeltilebilmesi mümkün olamayacaktır.

Bennett (2008)'e göre Okulöncesi Eğitimde kaliteyi ölçerken pek çok ölçüt söz konusu olmaktadır. UNICEF 2008 yılında hazırlanmış olduğu rapor ile Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü ülkelerinde erken çocukluk eğitimi ve gelişimi konusunda dört ana başlık etrafında (sosyal ve aile bağlamı, erken çocukluk sisteminin yönetimi, hizmetlere erişim ve program kalitesi) toplamıştır (Akt. AÇEV, 2011, s.14).

Schweinhart ve diğerlerinin(1993) yaptığı çalışmada, kalitenin etkilendiği temel değişkenler şöyle belirtilmiştir:

- Fiziksel Ortam ve Kaynaklar: Mekan, mobilyalar, araçlar, öğrenme ve öğretme materyallerinin eğitimin kalitesini yükselttiği düşünülür (Harms and Clifford, 1998).
- Program ve Öğrenme Deneyimleri: Öğrenme üzerinde etkisi bilinen gelişimsel uygunluğu olan programın okul başarısı ve sosyal uyumla ilişkili olduğu bilinir (Schweinhart ve Weikart, 1993).
- Öğrenme ve Öğretme Stratejileri: Çocuk merkezli etkinliklerle gerçekleşen öğrenme, öğrencilerle “planla-yap-tekrar et” döngüsü içinde sosyal etkileşimli öğretme daha iyi okuma yazma becerileri ve sosyal becerilerle sonuçlanır (Nabucco ve Sylva, 1997).
- Personel: Dikkatli personel seçimi, hizmetiçi eğitim olanaklarının sağlanması ve yetişkin- çocuk oranına dikkat edilmesi daha iyi yetişkin çocuk etkileşimi ve anlamlı oyun ortamlarına fırsat verir (Wylie, 1998).

- Planlama, Değerlendirme ve Kayıt Tutma: Etkili değerlendirme ve izleme çalışmaları öğretmenin, çocuğun gelişimi ile ilgili daha uygun planlar, gözlemler yapmasına izin verir.
- İlişkiler ve Etkileşimler: Sıcakkanlı, düşünceleri özgürce açıklamayı ve uygun yanıtlar vermeyi destekleyen yetişkin- çocuk etkileşimi dil gelişimi ile yakından ilişkilidir (Melhuish, 1986 dan akt. Melhuish and Moss, 1991).
- Aile ve Toplum Ortaklığı: Programların aile ve toplum imkânlarını kullanma ve bunlarla ortaklık kurma özelliği öğrenmenin sürekliliğini kolaylaştırır (Siraj- Blatchford ve Broker, 1998).
- Yönetim: Güçlü yönetim desteği ve iyi kaynaklar, personel konuları ve daha iyi personel- çocuk etkileşimiyle ilgilidir (Wylie, 1998. Akt. Özgül, 2011, s.22)

Kalite, kendiliğinden ortaya çıkan bir durum değildir. Kaliteyi gerçekleştirmek için sistematik bir sürecin izlenmesi gerekir. Kalite kontrol sürecinin nasıl işleyeceğinin bilinmesi belirsizlikleri yok edeceğinden, kurum için önemlidir. Değerlendirme eğitim sürecinde kaliteye ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etmeyi sağlar. Denetimin objektif yapılabilmesi ve amacına hizmet edebilmesi için, her alanda beklenen niteliklerin belirlenmiş olması gerekir. Örneğin ABD’de okulöncesi eğitim programları için her alanda standartlar belirlenmiştir. Okul İklimi standartlarından biri “Personel politikaları, değerlendirme sistemleri ve mesleki gelişim programları sınıfta desteklenmesi gereken, çocuklarla öğretmenlerin etkileşimleri, yaşlarına uygun duygusal gelişim konusunda bilgilendirme ve gelişimsel olarak uygun eğitim teknikleri gibi personel davranışlarına odaklanır.” Eğitim Programı standartlarından biri “Eğitim programı; çocukların sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel ve dil gelişimine bütüncül bir yaklaşımı yansıtır.” Sağlık ve güvenlik standartlarından biri “Bebeklerin bakımı, özellikle uyku, biberon ile beslenme, bezleme, hijyen, beslenme ve günlük etkileşimler konusunda güncel profesyonel uygulamalar ile uyumludur.” şeklinde ifade edilmiştir (Akt. Bakioğlu ve Baltacı, 2010, s.132).

Farklı ülkelerde yaygın olarak kullanılan, eğitim-öğretim süreçlerini de ele alan bir diğer değerlendirme aracı ise standartlaştırılmış ölçeklerdir. Amerika merkezli Child Trends adlı kuruluş 2010 yılında hazırladığı Erken Çocukluk Eğitimi Kalite

Ölçekleri Özeti'nde 50 farklı ölçekten bahsetmektedir (Halle vd., 2010. Akt. AÇEV, 2011, s.21).

Tek tip standartlaştırılmış ölçek geliştirilip tüm bölgelerin bu ölçeğe göre değerlendirilmesi; sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerin gelişme çabalarını hiçe sayabilir. Bunu önlemek adına, bölgelerin mevcut durumlarını göz önüne alarak birden fazla ölçek belirlemek yararlıdır. Belli gelişme seviyesine ulaşan okullar bir üst kalite basamağı standartlarına tabi tutulabilirler.

Kalitedeki standartlar ile amaçlanan standardizasyon değildir. Standart kelimesi ile kastedilen eğitim kurumlarının çeşitli açılardan belirli bir hedefi yakalamış olmaları, çitanın altına düşmemeleridir. Belli standartlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla dünya çapında yapılan çalışmalardan bir diğeri, OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) tarafından 1997'de geliştirilen PISA (Programme for International Student Assessment- Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)'dır. Programın amacı, üç yılda bir uluslar arası çapta 15 yaşındaki öğrencilerin başarılarını dünya çapında karşılaştırmak ve kontrol etmektir. TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study-Uluslar arası Matematik ve Fen Eğitiminde Eğilimler) ve PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study-Uluslar arası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu)'nun yaptıkları değerlendirmelerde ülkemizde ilkökul düzeyinde olan öğrencilerimizin, okuma-yazma, aritmetik, soyut düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, sentez yapabilme, dikkatli olma gibi niteliklerin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir (Akt. Bakioğlu ve Baltacı, 2010, s.79). Görüldüğü gibi ilkökul düzeyinde yetersiz olduğumuz alanların, okulöncesi eğitim ile temelleri atılmaktadır. Buradan yola çıkılarak okulöncesi eğitimde desteklenmeyen bu becerilerin ilkökulda geliştirilmesinin zor olduğunu söylemek mümkündür. Çocuğun algılarının en açık olduğu, merak dürtüsünün en yoğun olduğu ve öğrenmeye en istekli olduğu okulöncesi dönemin değeri bilinmelidir. Fikirlerine değer verilmeyen çocuklar zamanla kendi fikirlerini söylemekten vazgeçip başkalarının fikirlerini kabul etmeyi öğreneceklerdir. Bu çocukların da yaratıcı fikirler üretmeleri, eleştirel düşünceleri beklenemez. Benzer değerlendirmelerin okulöncesi eğitim alanında da yapılması beklenmektedir.

2.3. Yaratıcılık ve Okulöncesi Dönem

Ateşi keşfeden, yazıyı bulan, farklı coğrafyaları tanıma merakı ile yola düşen, ilk kez aya ayak basan ve sayısız teknolojik gelişmeye imza atan insanoğlunu güdüleyen temel itici gücün yaratıcı düşünce ve doğal merak duygusu olduğu açıktır (Kuru, 2010, s.2). Günümüzde yaratıcılık; eğitim, sağlık, teknoloji, sanayi vb pek çok sektörde ihtiyaç duyulan bir olgudur. Hemen hemen her sektör sorunlara farklı açılardan bakabilen, çözüm getirebilen insanlar aramaktadır.

Yaratıcılık çok yönlü bir olgudur. Çocuk, yaratıcılığını hikâye tamamlama etkinliğinde gösterebileceği gibi, sanat etkinliğinde farklı ürünler ortaya çıkararak da gösterebilir. Basit problem durumlarına çözüm önerileri getirerek de farklı fikirler ortaya koyabilir. Ligon (1957) çocukların yaratıcılık gelişimleri üzerinde durmuş ve yaratıcılık gelişimini yaşlara göre üç grupta incelemiştir: 0-2 yaş aralığında çocuğun hayal gücünün gelişmeye başladığını, oldukça meraklı olduğunu ve duyularını kullanarak keşiflerde bulunduğunu söylemektedir. Bu dönemde hayal gücünü, yaratıcılığını geliştirmek için basit sözel oyunlar, büyük bloklar ve dolgu oyuncaklarla oynamaları gerektiğini belirtmiştir. 2-4 yaş aralığında çocuğun hayali oyunlarla yaşantılarını tekrar ederek öğrendiğini, merakının sürdüğünü söylemektedir. Bu dönemde yaratıcılığın gelişmesi için yapılandırılmış oyuncaklar yerine bloklar, tuz seramiği gibi oyuncakların tercih edilmesi gerektiğini savunmaktadır. 4-6 yaş aralığında ilk defa plan yapma becerisinin geliştiğini, olaylar arasında ilişki kurmaya başladığını, hayali oyunlarının devam ettiğini; yaratıcılığının gelişmesi için yaratıcı sanat etkinlikleri yapmalarını önermektedir (Akt. Çetin, 2010, s.92).

Gardner (1993) her çocuğun yaratıcı potansiyele sahip olarak dünyaya geldiğini ve üç ile beş yaşlar arasındaki dönemin yaratıcılığın gelişiminde kritik yıllar olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Öncü, s.208). Bu yıllarda oynanan hayali oyunların desteklenmesi, çocuğun bir sopayı at olarak, bir tabağı direksiyon olarak kullanmasının yadırganmaması gerekir. Böylece çocuk farklı nesnelere farklı amaçlarla kullanılabilmesi ile ilgili fikirler üretebilir.

Bozoklu (1994) ise, çocukta yaratıcılığın gelişiminin deney devresi, sembolik devre ve gerçekçi devre olmak üzere üç evreden geçtiğini söyler. Deney devresi çocuğun 0 ile 2 yaşları arasındaki dönemdir. Bu evrede çocuk çevresine karşı

oldukça meraklı, keşfetme eğilimindedir. Zamanını kendisi için yeni olan denemeler yaparak geçirir. Elindekini ileri fırlatma, bir yüksekte aşağıya bırakma, dişleme, vurma vb denemeler yapar. Sembolik devre çocuğun 2 ile 6 yaşları arasında olduğu dönemdir. Bu evrenin 2 ile 4 yaşları arasında çocuğun çevresine karşı merakı ve denemeleri devam ederken bir taraftan da sembolik çalışmalar yapar. Örneğin tahta blokları üst üste koyarak bunu kule olarak isimlendirir. 4 ile 6 yaşları arası hayal gücü oldukça iyidir. Bu yaşlar yaratıcılık için kritik dönemdir. 5-6 yaşlar arasında ise çocuk bir sanatçı gibi yaratıcı olmakta ve sembollerle oynamaktan zevk almaktadır. Hikâyeler üretmekte, resimler yapmakta ve çeşitli yaşam şekillerini dramatize etmektedir. Çocukta yaratıcılığın son devresi gerçekçi devre okulöncesi dönem sonrasındır. Bu devrede çocuk yaptığı her şeyin gerçeği yansıtmaya özen gösterir. Örneğin renkleri doğru olarak kullanma konusunda ısrarcı olur. Bu dönemde yaratıcılığı geliştirebilmek için okuyacağı kitapların, ilgileneceği hobilerin yaratıcılıklarını geliştirici özellikte olmasına dikkat edilmelidir (Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.9-11).

2.3.1. Yaratıcılığa Ait Süreçler ve Yaratıcılığın Boyutları

Yaratıcılığa ait altı süreç söz konusudur. Bunlar algı, imge, duygu, simgeler, imgelem ve mecazdır.

Algı duyu organlarının beyinde kaydettiği bir uyarıcının yorumlanmasıdır. Beş duyu ile algıladığımız her türlü uyarıcı yaratıcılığı etkiler. Ancak görsel algı, imge ve imgelemi etkilediği için daha önemli bir yer tutar. Algılamayla beraber çocukların deneyimleri artar ve yeni bilgiler edinmiş olurlar. Bilgi düzeyleri artan çocuklar, farklı problem durumlarına farklı çözümler getirebilecek temeli edinmiş olurlar. Algı gelişimi hem olgunlaşma hem de öğrenme ile ilgilidir. Çocuk büyüdükçe benzerlikleri kavrama ve farklılıkları görme yeteneği artmaktadır.

Çocukların algısal gelişimlerini desteklemek için onları farklı dokular, farklı sesler, farklı tatlar, farklı kokular, farklı renklerle karşılaştırmak gerekir. Pürüzlü, düz, kaygan, sert, yumuşak yüzeylere dokunmak, hızlı-yavaş ritimleri dinlemek, farklı müzik aletlerinin seslerini dinlemek, lavanta, vanilya, gül vb kokuları koklamak çocuklar için ilgi çekicidir.

Algılama üç temel öğeden oluşmaktadır. İlki dış dünyanın algılanmasıdır. İkinci adımı, algılanan yeni bilgilerin mevcut bilgilerle entegrasyonu veya yeni

bilgilerin yeniden düzenlenmesidir. Üçüncüsü ise; eski ve yeni bilgilerin entegrasyonuna ve yeni duruma göre anlama ve davranış göstermedir (Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.3).

Duygu, duyularımız yoluyla algıladığımız renkler, kokular, biçimler bir duyu yükü taşır. Bunların farkına varılırsa duyumdan bir üst basamak olan duyguya geçilebilir (Ömeroğlu ve Kandır, 2005, s.99).

Tomkins'e göre belirli duygular kişinin belirli zamanlarda oluşan bilgi üretimi planlarıyla oluşur. Birbiri ardına gelen planlar arasında uyumsuzluk ve ayrılık tüm gelişim alanını etkilemektedir. Beklenmeyen, yersiz ya da yeni durumların ürkme, korku, dehşet gibi duyguları artırdığı, uyumsuzluk azaldığında dahi ilginin arttığını vurgulamaktadır. Tomkins uyumsuzluğun kişiyi araştırmaya ve öğrenmeye ittiği görüşündedir (Singer and Singer, 1998. Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.5) Uyumsuzluğu sezme ve yeni çabalar göstermek ve bunların sonuçları tam bir yaratıcılık ürünüdür. Sorunun olmadığı bir ortamda birey çözüm aramaz, gergin hissetmez. Yeni fikirler ortaya atmaya ihtiyaç duymaz.

İmge, herhangi bir uyarı olmaksızın zihinde kendiliğinden canlanan duyumlar olarak adlandırılmaktadır. Somut deney ve yaşantılardan oluşan imgeler zamanla iç dünyamızın parçaları olmaktadır. Her imge içerisinde duysal, nesnel pek çok bilgi bulunmaktadır. Çocuklarda imgeler iki yaşın sonlarına doğru gelişmektedir. İki yaş ortalarına kadar çocuklar görüş alanından uzakta olan nesne ya da olguların izlerini zihinlerinde tutmakta zorlanmaktadırlar (Sezgin, 2004, s.17).

Zihne kaydedilen nesnelere gözle görülmesi de ismi geçtiğinde çocuğun zihninde canlanabilir. Görsel yaratıcılık, sadece bire bir görsel ürünlerde değil, soyut öğeleri kavramada da son derece etkili olmuştur. Görsel düşünce matematik ve fizik gibi yüksek soyutlama düzeyi gerektiren alanlarda da bilim adamları tarafından kullanılmıştır. Rüyalarda da görsel imgelerdendir. Rüyalarda bilinçaltının etkisi büyüktür. Birçok bilim adamı rüyalar sayesinde bazı çözümlere ulaşmıştır. Kekule, benzenin moleküler yapısını belirlemeye çalışırken; bir gece rüyasında kıvrılan yılan benzeri bir şeklin ansızın kendi kuyruğunu ısırarak bir ilmek biçimini aldığını görmüş. Daha sonra benzenin yapısının kendi kuyruğunu ısırarak ve bir ilmek biçimini alan yılanın yapısına benzediğini fark etmiş (Atkinson, 1999. Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.4).

İmgelem (hayal zenginliği), imgeler arasında yeni ilişki kurma, yeni kavram ve düşünceler oluşturma yetisi olarak tanımlanabilir. İmgelemede bilinç söz konusu olup her insan yapabilir (Işıldak, 2008, s.66).

Jerame Singer (1973) çocukların imgeleri üzerindeki araştırmalarının sonucunda “erken mış gibi” etkinliği ile sonraki yaratıcılık arasında yakın bir ilişki bulunduğu sonucuna varmıştır (Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.7).

İmgeler arasında beklenmedik yeni ilişkiler kurmak ise yaratıcı imgelemdir. Başkalarının göremediği ilişkileri görmek bireyin farklı donanımını gerektirir. Yaratıcı imgelem bir konu ya da problem üzerinde yoğun bir düşünme ve problemi çözme arzusu ile aniden ortaya çıkan bir sıçrama, bir kıvılcım çakmasıdır. Yürürken, okurken hatta uykudayken bile yaşanabilir. Archimedes (Arşimet)’in, kralın yaptırdığı tacın saf altından olup olmadığını nasıl bulacağını düşünürken, banyodan “Buldum! Buldum!” diye fırlamasını sağlayan olay buna güzel bir örnektir (Işıldak, 2008, s.68).

Simgeler, Ülgen ve Fidan (1995)’a göre simgeler, eşya veya olayların geçici temsilcileridir. Simgeler kullanılırken, duyu organları uyarılır, uyarıcıdan etkilenir ve zihinde uyarıcıya cevap vermek için araçlar kararlaştırılır. Daha sonra imgeler oluşur ve imgeler yerini birtakım simgelere bırakabilir. Örneğin araç olarak konuşma seçilmiş ise, sözel sembollerle düşünceler ifade edilir (Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.6)

Etkin bir düşünme süreci için imgeler yerine bir takım simgeler kullanırız. Çocuğun yaratıcılığında önemli aşamalardan biri de simgelerden kavrama geçiştir. Niteliksel kavramlar, çocuğun üretici çalışmasındaki formlar farklılaştıkça ortaya çıkmakta ve gelişmektedir. Simgeler çocuğun yarattığı renkler, biçimler, doku ve örüntülerin tanıdık bir şeyler ifade ettiğini ayırt etmesinden sonra ortaya çıkmaktadır (Saygın, 2004, s.31,32).

Simgeler okulöncesi dönemde kullanılmaya başlanabilir. Örneğin mutfakta kurabiye yapıyorsak her bir malzeme bir simge ile gösterilebilir. Deney yapıyorsak sıcak yıldızla, soğuk üçgenle vb ifade edilebilir. Çocuk bu simgeleri kağıdına çizerek deney sürecini, deneyin sonuçlarını izleyebilir. Bir yaşından küçük bebekler nesnelere simge olarak kullanamamaktadırlar. Örneğin çamuru sembolik pasta olarak göremezler. Çocuklara bilim adamı oldukları ya da mutfakta birer aşçı oldukları

söylenbilir. Ellerindeki kağıtlara kullanılacak malzemeleri ve özelliklerini şekillerle ifade etmeleri istenebilir. Çocukların hayali oyunlarında da simgesel düşündüklerini görürüz. Tabaklardan direksiyon yapma, uzun çubuğa binip at yapma fikirleri böyle gelişir. Simgeler özellikle sanatsal etkinliklerde değişik şekillerde ifade edilebilmektedir (Yıldız ve Şener, 2007, s.6).

Mecaz, yaşantıyı zenginleştiren düşünce ve anlamları ileten bir formdur. Var olan anlamın dışına çıkmak olarak ifade edilebilir. Çocukların yaşantılarına, anlatımlarına, coşkularına, duygularına anlam vermelerinde etkili olan çağrışımlar mecazı yaratmaktadır (Ömeroğlu ve Kandır, 2005, s.101).

Mecazın en rahat uygulanabileceği ortam mizahtır. Mizahın kişilere sağladığı en önemli becerilerden biri de zihinsel esnekliktir. Bu zihinsel esneklik; uyarılara farklı perspektiflerden bakabilmeyi, belirsizliklere tahammül edebilmeyi, daha kolay risk alabilmeyi, hatalarımızdan öğrenmeyi ve problem çözerken yeni yollar deneyebilmeyi sağlamaktadır (Ceylan, 2008, s.41). Bir araştırmada “bir öğrenci grubuna “komik” diğer öğrenci grubuna da “ciddi” film izletilmiş ve gösterimin hemen ardından yaratıcılık testi uygulanmıştır. Komedi filmi izleyen çocukların yaratıcılık seviyeleri daha yüksek çıkmıştır (Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.8).

Yaratıcılığın boyutlarını inceledikten sonra, farklı görüşlere göre yaratıcılığın süreçlerini ele alalım. Hermann’ın yaratıcılık süreci olan “Tüm Beyinle Yaratıcılık” süreci ile ilgili olan aşamaları hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve gerçekleştirme-doğrulama’dır.

Hazırlık aşamasında; sorun, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey belirlenir ve tanımlanır. Çözüm için bilgi, malzeme toplanıp ölçümlendirilir. Sonra sezgiler görsel yetiler işe başlar, bunlar beynin sol alt bölümüne kaydedilir.

Kuluçka aşamasında; sorun zihinsel inceleme için bırakılır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi dakikalar sürebileceği gibi, haftalar ya da yıllar sürebilir. Bu aşamada bilinçaltı süreçler, duyuşsal algılama gibi yetiler çalışır.

Aydınlanma aşaması an’lıktır, müthiş bir iç görüler zenginliği içinde gelişir, birkaç dakika ya da birkaç saat sürer. Çözüm tamamlanır ve uygulamaya geçilir.

Gerçekleme-Doğrulama aşamasında; aydınlanma aşamasında ortaya çıkan sorun ne ise, onun gereksinimleri karşılayıp karşılayamayacağı belirlenir (Öztunç, 1999. Akt. Ömeroğlu ve Kandır, 2005, s.109,110).

Gow (2000)'a göreyse, yaratıcılığın dört düzeyi vardır.

Birinci düzeyde birey, dolambaçlı düşünceler arasından inandıklarına ve yaratıcılığının sonucunda elde ettiklerine bakar.

İkinci düzey, bireyin denetleyebildiği düşüncelerini içerir. Bu düzeyde yaratıcı teknikler, çözümler, araştırmalar gibi zihinsel hazırlıklar ve bu düşünceden sonuçlar çıkarma söz konusudur.

Üçüncü düzey, bir gecenin ortasında bilinçsizce ve birdenbire gelişen özgür düşünceleri ve teknikleri içerir.

Dördüncü düzey, aydınlanma denilen bu aşama ne düşünüldüğünü bilmeden, en güç deneyimleri anlar duruma gelmeyi anlatır (Akt. Üstündağ, 2009, s.33,34).

Torrance ise yaratıcılık sürecini çocukların öğrenme ve problem çözme etkinliklerine dayandırarak yaratıcı problem çözme sürecinin beş aşamasını tanımlamıştır:

- Probleme duyarlı olma, yetersizlik, bilgi boşluğu, eksik unsurlar ve uyumsuzluğun ortaya çıkması
- Zorlukların tanımlanması
- Problemin çözümü için gerekli hipotezlerin formüle edilmesi, tahminlerin yapılması
- Test ve tekrar test, mümkünse çözümü uyarlama ve tekrar test etme
- Sonuçları ifade etme (Akt. Ünlüer, 2010, s.176)

Torrance yaratıcı düşünmeyi bir sezgi süreci olarak kabul etmektedir. Ona göre; sezgi yoluyla görülen eksiklikler için düşünce varsayım kurarak sınaama, sonuçları karşılaştırarak yeniden sınaamadır (Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.1).

2.3.2. Yaratıcılığın Kuramsal Temelleri

Yaratıcılık çeşitli akım ve yaklaşımların ele aldığı bir kavram olmuştur. Psikoanalitik kuram, hümanistik (insancıl) kuram, çağrışımsal yaklaşım, algısal yaklaşım, faktöriyalist (karmaşık) kuram bunlardan belli başlılarıdır.

2.3.2.1.Psikoanalitik Kuram

Freud (1930)'a göre yaratıcılık, topluma zarar verecek libido enerjilerine, bilinçaltında gençken olan çatışmalara karşı geliştirilmiş bir savunmadır. Yüceltme savunmasından sonra izlenen yaratıcı davranış, cinsellik ve saldırganlık enerjilerinin, kültürün onayladığı biçimde, bilinçdışı süreç ile yönetilmektedir (Argun, 2004, s.20). Şairler, ressamlar cinsellik ve saldırganlık enerjilerini toplumun kabul edeceği şekilde, yaratıcı yollarla ifade etmektedirler.

Sungur (1997) eserinde bireylerin yaratıcı düşüncüyü, bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlükte bulduklarını ve yaratıcı düşünceye ulaşabilmek için geçici olarak mantıksal, rasyonel düşünmenin kaldırılması gerektiğini dile getirmiştir. Çünkü bunlar düşünmeyi sınırlandırır ve yeni çözümlerin formüle edilmesini engellemektedir. Freud yaratıcılığı, çocuklukta başlamış olan oyunun bir devamı olarak görmektedir. Yaratıcı hayal gücü yoluyla çocuk sosyal yönden kabullenilirken, bilinçdışı cinsellik ve saldırganlık tepkilerine hoşgörü sağlamaktadır (Argun, 2004, s.19,20) Oyun yoluyla çocuklar rahatlamakta, libidonun yarattığı gerginliklerini atmaktadırlar. Saldırganlık dürtülerini kabul edilebilir yollarla, rol oynama, koşma, topa vurma vb oyunlarla kontrol altına almaktadırlar (Adıgüzel, 2004. Akt. Kuru, 2010, s.27).

Psikoanalitik kuramın en çok eleştirilen yanı ise; yaratıcılığı, kişiliğin olumsuz yönleri ile açıklamaya çalışmasıdır. Bu bakış açısı yaratıcı düşünebilen bireylerin kişiliklerinin olumsuz yönleri ağır basan bireyler oldukları düşüncesine götürür ki böyle bakıldığında yaratıcılığın olumlu bir şey olduğunu söylemek mümkün olmamaktadır (Akçum, 2005, s.35).

2.3.2.2.Hümanistik (İnsancıl) Kuram

Ülgen (1995) çalışmasında hümanistik yaklaşımın psikoanalitik kuramın aksine, insanın olumlu yanları ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Serbest ortamda, yaratıcılık

gibi beceriler daha kolay ortaya çıkarken; çatışma ortamlarında engellenir (Akt. Kuru, 2010, s.4) Bu yaklaşım insan potansiyellerine büyük değer vermekte ve bireyin kendi yaşantısını dilediği yöne yöneltebileceğini vurgulamaktadır. Hümanist psikologlar insan niteliğine önem vermektedirler. İnsanlığı yok edecek yıkıma yol açacak yaratıcılık ürünlerinin karşısındadırlar. Bu kuramı savunan psikologlar, yaratıcılık olarak ortaya konan ürünlerin insanlığın değeri ve sosyal etkiler açısından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Sezgin, 2004, s.14).

Adıgüzel (2004), Rogers'ın, yaratıcılığı belirleyen iki koşuldan, “psikolojik güvenlik” ve “psikolojik özgürlük” kavramlarından söz ettiğini belirtmektedir. Psikolojik güvende, bireyin tek ve tartışmasız değerli olduğunu kabul etmek, dışsal değerlendirmenin olmadığı bir ortam sağlamak ve empatik anlayış önem kazanırken; psikolojik özgürlükte yaratıcılığın değer ölçütünün, bireyin kendisinde olduğunu kabul etmek yaratıcılık için önemlidir. Bireyin kendi dışındaki ölçeklerle değerlendirilmesi, huzursuzluğa yol açmaktadır. Rogers, tepkilerin değişebileceğini düşünse de değerlendirmenin tehdit ve savunmayı beraberinde getireceğini ileri sürmektedir. Bu nedenle bireyin değerlendirmelerinde çok özgür ve bağımsız olması gerektiğini vurgular ve yaratıcılığın böyle bir ortamda ortaya çıktığını savunur (Akt. Kuru, 2010, s.28).

2.3.2.3.Çağrışmsal Yaklaşım

Ruhsal yaşamı basit öğelerine indirgeyerek açıklayan çağrışımçı ya da atomcu görüşe göre yaratıcılık zihindeki duyumsal duygusal izlenimler, kavramlar ve yaşantılardan oluşan düşüncelerin her yeni yaşantı karşısında örgütleyip, düzenlenmesi sonucu oluşmaktadır. Zihinde yeni fikirlerin oluşumunda önceden kazanılmış fikirlerin, çeşitli sına-yanımlardan sonra, bir düzen ve çözüme kavuşturulması söz konusudur. Yani yaratıcı birey yeni sorunlarla karşılaştığı zaman kullanabileceği çok sayıda fikre sahip olan bireydir (Sezgin, 2004, s.14).

Çağrışmsal yaklaşımı benimseyen Sarnoff Mednick (1962)'e göre yaratıcılık, belirli bir işe yarayan ya da belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak yeni birleşimler oluşturmaktır. Yaratıcılık sürecinin tanımına dayanarak yaratıcı çözümlerin “olumlu rastlantı”, “benzerlik”, “aracılık” yollarıyla oluşabileceğini savunmuştur. Bu fikirlerine dayanarak Uzak Çağrışım Testi'ni

geliştirmiş ve yaratıcılık kuramında uygulamaya koymuştur (Akt. Kuru, 2010, s.30,31).

Kişi, bir sorunun çözümünü gerektiren öğelere ne kadar çok sayıda çağrışım yapabilirse, yaratıcı bir çözüme varma olasılığı da o kadar yüksektir. Sorunun öğeleri ne kadar çok çağrışıma yol açarsa, üretilen çağrışımlardan bir tanesi çözüme aracılık yapacak bileşenlere ulaşmayı kolaylaştırır. (Argun, 2004, s.24,25).

2.3.2.4. Algısal Yaklaşım

Schachtel (1959)'in geliştirdiği yaklaşıma göre, yaratıcılık bir objeye değişik görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıklıktan doğar. Bu algısal eylem, yoğun ilgiyle bir arada bulunur ve geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz. Dolayısıyla bireyin algılama kapasitesini geliştirdiği ölçüde yeni bilgi formları ve kavramlara dayalı olarak problemleri algılaması ve tanımlaması mümkün olur (Akt. Kuru, 2010, s.32).

2.3.2.5. Faktöriyalist (Karmaşık) Yaratıcı Düşünce Kuramı

Bu yaklaşımın temsilcisi J.P. Guilford, yaptığı faktör analizi sonucunda, zekâyı oluşturan yüzlerce özelliği saptamış ve bunları temel faktörlere indirgeyerek “insan zekâsının yapısı” modelini ortaya koymuştur. Bu modelde zihinsel özellikler, bir küp şekli üzerinde üç boyuta indirgenmiş olarak gösterilmiştir. Zekânın bu üç boyutu “işlemler”, “ürünler”, “içerikler” dir. “İşlemler” boyutunda bireyin zihinsel etkinliklerini ne gibi işlemlerle yürüttüğü söz konusu olup bu işlemler bellek, bilişsellik, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme ve değerlendirme süreçleridir. “İçerikler” boyutunda zihinsel işlevlerin ne gibi materyaller kullanılarak yürütüldüğü ele alınmıştır. Bu materyaller de şekiller, semboller, anlamlar ve davranışlardır. “Ürünler” boyutunda ise bireyin bilgileri nasıl kavradığı ve ne tür cevaplar verdiği söz konusu olup, bu yapılar da üniteler, sınıflar, ilişkiler, sistemler dönüştürümler ve vardamalarıdır (Saygın, 2004, s.26).

Guilford, ıraksak düşünmenin yaratıcılığın düzeyini belirlemede çok önemli bir rolünün olduğunu söyler. Fakat tek başına yaratıcı düşünme olarak ele alınmasının doğru olmadığını ifade eder. ıraksak düşünme, farklı düşünme, bir fikri genişletme; yakınsak düşünme ise birçok fikri tek bir noktaya odaklayarak daraltma davranışı olarak tanımlanabilir (Bayhan ve Artan, 2004. Akt. Kuru, 2010, s.8).

Guilford ıraksak düşüncenin esneklik, akıcılık, özgünlük, zenginleştirme/detaylılık özelliklerinden bahsederek yaratıcı düşünceye biraz daha açıklık getirmeye çalışır: Akıcılık, aynı uyararla ilgili olarak, çok sayıda düşünce üretme yeteneğidir. Nitelikten çok nicelik önemlidir. Esneklik, aynı uyararla ilgili olarak, birçok farklı kategori içine toplanabilen tepkiler verebilme yeteneğidir. Özgünlük (Orjinallik), bilinenin, öğrenilmiş ve kurumsallaşmış olanın dışında, çok ender rastlanan yeni düşünce üretme yeteneğidir. Detaylara girme-zenginleştirme (Ayrıntılandırma), genel bir fikrin veya bir resmin çeşitli ayrıntılarla tamamlanması, zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi yeteneğidir (Saygın, 2004, s.27).

Guilford'a göre ıraksak düşüncede kişi, belli önermelerden, belli teorilerden hareketle alışılmış yollardan sonuca ulaşmaz. Herkesin geçtiği yolların dışında sapa yollar arar. Değişiklik peşindedir ve aradığı tek doğru, çözüm değildir. Sorunun birkaç çözümünü ortaya koymak ister. Daha esnek, zengin fikir akımına açık, yeni çözümlere ve yaratıcılığa yatkındır. Yakınsak düşünce sahibi kişi ise, geleneksel ve alışılmış yolları izler. Hazır bilgiye dayanarak doğru cevaplar vermeyi bilir. Yeni bir buluş ya da değişiklik söz konusu değildir. (Oğuzkan, Demiral ve Tür, 2001. Akt. Kuru, 2010, s.20).

2.3.3. Yaratıcı Bireyin Özellikleri

Yaratıcı bireylerin kendine özgü belirli özellikleri, düşünme şekilleri vardır. Yaratıcı bireyler çevrelerine dikkatle bakarlar ve sorgulayıcıdırlar. Birbiriyle ilgisi olmayan alanlar arasında bağlantı kurabilirler. Renzulli ve Hartman'a göre, yaratıcı bireyin belirli özellikleri özetle şöyledir:

- Her şey hakkında sürekli soru sorar, birbirinden ilgisiz pek çok alanla ilgilenir ve buluşlarını alışılmamış nedenlere dayar.
- Problemlere ve sorulara karşı çok fazla özgün, zeki çözümler ve düşünceler önerir.
- Kimi zaman vazgeçilmez nitelikte kararlıdır. Kimi zaman da değişen düşüncelerini engel tanımadan açıklar.
- Risk almaya isteklidir.
- "...nasıl olduğunu öyle merak ediyorum ki ...değiştirirsek ne olur" düşüncesinden hareketle, entelektüel, eğlenceli fanteziler peşinde olup sürekli hayaller kurar.

- Kimilerine görünmeyen güldürü (mizah) görür ve algılar. Kimileri de ondaki bu güldürü yeteneğini acayip, ilgisiz ve saçma olarak yorumlar.
- Cinsler arasındaki fark kızlardan yanadır. Kızlar erkeklere göre daha yaratıcıdır.
- Yalnızca güzel olana değil, estetik olana da duygusal bir duyarlılık sergiler.
- Genellikle ayrıntılarla ilgilenmez, bireysel olarak kendi tanımlarına girer ve farklılıkları sınıflamaktan kaçınır.
- Yüksek düzeyde özeleştirir yapar (Wilson, 1997; Akt. Üstündağ, 2009, s.93,94).

Torrance'ın oluşturduğu yaratıcılığa ilişkin kişilik özellikleri birbirine zıt çelişkili niteliklemlerle, uçlarda gezinen sıfatlardan oluşmaktadır: Düzensizliğe, karışıklığa tolerans, serüvenci olmak, güçlü sevecenlik, özgeci olmak, başkalarının farkında olmak, sürekli herhangi bir şeyle meşgul olmak, karışıklığa, düzensizliğe ilgi, gizemli olana ilgi, güç işlere el atma, dış dünyaya karşı çekingen olmak, yapıcı eleştiride bulunan, cesaretli, bilinçli ve köklü kurallara bağlı olmak, görgü kurallarına uymayan, sağlık kurallarına uymayan, mükemmelliğe karşı istekli olmak, kararlı olmak, farklı değer hiyerarşisine sahip olmak, gayrimemnun olmak, coşkulu olmak, enerjik olmak, hata bulan, “Farklı” diye tanınmaktan korkmayan, güzelin, iyinin, alışılmışın dışında olduğunu bilen, meraklı, kendi kendine yeten, yalnızlığı seven, değer yargılarında bağımsız, düşüncelerinde bağımsız, sevgileri kuvvetli, çalışkan, içe yönelimli, alışılmamış uğraşlarla vaktini geçiren, iş yeteneği eksik, hata yapan, çok az canı sıkılan, uyumsuz, popüler olmayan, garip alışkanlıkları olan, ayak direyen, herhangi bir sorunla sürekli kaygılı, karmaşık fikirleri tercih eden, soru soran, köktenci, dış uyaranlara açık, başkalarının düşüncelerine açık, çok az gerileyen, içgüdülerinde kontrolü reddeden, duygularını bastıramayan, az konuşan, denemeler geliştiren, özgür savları olan, başlatıcı, kendinin farkında, kendine güvenli, kendine yeterli, kader duygusuna sahip, mizah duygusuna sahip, güzelliğe duyarlı, güç, statü ve makamdan uzak duran, içten davranabilen, düşüncelerle oynayan, karşı fikirler ileri sürmede yetenekli, uzak amaçlara sahip, değişken mizaçlı, kolay ikna olmayan, utangaç, her alanda kendini yetiştirmiş, bazen ilkel, kültürsüz, sade, duygusal, hiçbir şeyi kendisine tanıtıldığı gibi kabul etmeyen, görsel algısı güçlü, çeşitliliğe değer veren, riske girmeye istekli, bazen kendi dünyasına çekilmiş, sessiz, sakin (Sungur, 1997, s.25-27).

Yaratıcı bireylerin sahip oldukları özelliklerin pek çoğu çocukların doğası zaten gereği sahip olduğu özelliklerdir. Yaratıcı potansiyel, çocuklara verilecek kaliteli okulöncesi eğitim ile geliştirilebilecektir. Wilson (1997)'a göre yaratıcılık becerilerinin gelişimine önem veren okulun öğrencilerinin belli başlı özellikleri şunlardır:

- Uzak ve birbirinden ilgisiz düşünceler arasında alışılmamış bağlantılar kurma yeteneğine sahip olmak.
- Düşüncelerini yeniden düzenleyerek, yepyeni düşünceler ve düşünsel ürünler yaratmaya açık olmak.
- Karşılaştığı problemlere karşı düşünceler üretmek ve değişik çözümlere sahip olmak.
- Bilişsel açıdan eğlenceli, fantastik ve hayallerle geliştirilen bir görüntü sergilemek.
- Başkalarının ürettiği düşünceler ve ürünlerle ilgili olarak düşünmek, yeni düşüncelerle ilgilenmek, gelişmek ve ilerleme göstermek isteği duymak.
- Diğerlerinin göremediği güldürü anlayışına sahip olmak.
- Duygusal olarak, kendi yaşlılarının dışında kalmasına ve düşüncelerinin kabul görememesine karşın, farklı olmaktan korkmamak.
- Erken yaşlardan yetişkinliğe kadar pek çok soruya yanıtlar vermek.
- Geleceğe dönük, beklenmedik, acayip, anlamsız yanıtlar ve çözümler öne sürmek.
- Çılgın, sıra dışı, alışılmamış düşüncelerinden ötürü arkadaşları tarafından reddedildiği ve cezalandırıldığı için yetişkinlerle ya da kendinden gençlerle uzun süre ve yaratıcı çalışmak.
- Kişisel hedeflere ulaşmak için çok çalışmak.
- Yaptığı bir işi tamamlamak için alışılmamış bir inat göstermek (Akt. Üstündağ, 2009, s.93,94).

2.3.4. Çocuğun Yaratıcılığının Gelişmesinin Engelleri

Toplumda alışlagelmişin dışında fikirler genel olarak yadırganmakta, sıradan fikirler kabul görmektedir. Günümüz koşulları yaratıcı fikirleri önemsemeyi gerekli kıldığından toplumdaki bu önyargıyı yıkmak gerekmektedir. Bu konuda eğitim

sektörüne büyük işler düşmektedir. Yaratıcılığın gelişimini etkileyebilecek olumsuz faktörler MEGEP (2009) de şöyle belirtilmiştir:

- Çocuğun bulunduğu ortama uyum gösterme zorunluluğu,
- Otoritenin baskın olduğu tutum ve davranışlar ve böyle bir çevrede yaşamak,
- Ayrıntılara çok yer veren tavırlar,
- Çocuğun başarısını çok sık gündeme getirmek bunu tek amaç haline getirmek, dikkati başarılı olmaya çekmek, onun yaratıcı düşünceden uzaklaşmasına, bu konudaki ilerlemelerine engel olmak,
- Çocuğa öğrenme ve merak etme isteği uyandıracak ortamlar sağlanmaması, düşünme yeteneğine dayalı izlenimlerini aktarmasına izin verilmemesi,
- Yeni buluşlar yaratması konusunda yönlendirilmemesi,
- Çocukların bazı davranış biçimlerini taklit etmeleri anne-babalarının hoşuna gitmesi nedeniyle çocukların taklit etme konusunda desteklenmesi,
- Çocuğa uyarıcı çevre olanakları sağlanamaması,
- Çocuğun aile ve eğitim ortamında kazandığı olumlu davranışları hayata geçirebilmesine fırsat verilmemesi,
- Çocuğun yaşının ve gelişim seviyesinin üzerinde, yetişkinlerin kabul ettiği ve uyguladığı değerlerle yetiştirilmesi.

San (2008)'a göre ise;

- Bireyin kendi kişisel rahatına olan düşkünlüğü,
- İçsel özgürlükten yoksun olma,
- Hangi konu ya da alan üzerinde çalışıyorsa, o alan ve konu hakkında yeterli bilgilerden yoksun olma,
- Dış koşullardan ve dış ilişkilerden güvenli olamama, yanlış yapmaktan, yenilgiye düşmekten, alay edilmekten korkma,
- Belli bir otoriteye bağımlı olma,
- Aşırı yetkinci (mükemmeliyetçi) olma,
- Tüm öğretim ve eğitiminde akıl ve mantıktan yana ağırlıklı bir sistemden geçmiş olma, yaratıcılık yetisinin dünyada pek az kişiye vergi bir yeti olduğunu sanma
- Tek başına hırs yaratıcılığı engellemektedir.

Yeloğlu (2007) ve Arenofsky (2000)'nin yaptıkları çalışmalarda yaratıcılığı yok eden birçok faktör olduğunu ifade etmiştir:

- Eleştiri: Hem bireysel bazda hem de grup bazında üretilen fikirlerin ya da ürünlerin başkaları tarafından sürekli eleştirilmesi yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü üretilen fikir ya da ürünün gelişimine sürekli olarak engel olmaktadır.
- Stres: Bireyler zerine uygulanan baskılar, bireylerin stres düzeylerinin artmasına ve yaratıcı özelliklerinin kaybolmasına neden olmaktadır.
- Kuşku: Üretilen fikir ya da ürünler üzerinde duyulan kuşkular o fikrin ya da ürünün orjinalliğinin kaybolmasına neden olmaktadır.
- Rutinlik: Üretilen her fikrin ya da ürünün aynı yollardan yapılması, değişik alternatiflerin sunulmaması sonucu yaratıcılık zamanla değeri kaybetmektedir.
- Zaman Ayarlamasındaki Sıkıntılar: Yaratıcı bir düşünceyi belirli zaman dilimleri arasında sürekli tutma isteği yaratıcılığı negatif yönde etkileyecektir.
- evre: Bireyin kendisini bulunduğu evre içinde rahatsız hissetmesi, bulunduğu evre koşullarının uygun olmaması yaratıcılığı olumsuz etkilemektedir (Akt. etin, 2010, s.87,88).

Çocuklarla yapılan etkinliklerde eleştirinin ve zaman sınırlamasının olmadığı, rahatça düşünebildikleri, materyallerin farklı yöntemlerle kullanılabildeği bir süreç oluşturulmalıdır. Rutin etkinlikler bir süre sonra yetişkinleri sıktığı gibi çocukları da sıkmaktadır. Farklı yöntemler, teknikler, materyaller, öğrenme ortamları çocukların ilđisini çekecektir.

Yakınsak düşünme de yaratıcılığın engellerinden biridir. Arık (1987)' a göre yakınsak düşünme var olan bilgilerden çıkarılan geleneksel sonuçlara götüren düşünce biçimidir. Böyle düşünen bireylerin büyük bir olasılıkla hayal gücüne de gereksinimleri yoktur. Bu kişiler yalnız, açıkça görünen yanıtları ararlar. Yakınsak düşünceler kalıp, sıradan, alışılmış düşüncelerdir. Çocuklar onay gördükleri davranışları tekrar etme eğiliminde olduklarından; yaratıcı olan fikirleri desteklenmezse, sıradan düşünceleri tercih edecekler, farklı düşünmekten ekineceklerdir.

Wilson(1997)'a göre evde ve okulda çocuğun yaratıcılığının engelleri şunlardır:

- Çocukları çalışırken, oynarken, bir işle uğraşırken vd. sürekli gözetim altında bulundurmak. Onları izlemek, gözlemek ve yanlarında durup beklemek.
- Onların neler yaptıkları hakkında sürekli yorumlar yapmak, değerlendirmelerde bulunmak, yaptıkları işten aldıkları doyumunu ya da yakınmayı görmezden gelmek.
- Aşırı överek ve ödüllendirerek onları yaratıcı buluşlardan yoksun bırakmak.
- Çocukları birbirleriyle yarıştırmak. Onları kazanan ve kaybeden durumuna getirmek. Çocukların kendi hızlarına göre gelişimlerini görmezden gelip, onları en üst sıralara doğru yönlendirmeyi amaç edinmek.
- Çocukları denetim altına almak ve onlara bir şeyi nasıl yapacaklarını söylemek. Böylelikle çocukların kendi duygularını çözümlenmelerini, yanlışlıklar yapmalarını ve kendi buluşlarını ortaya koymalarını zaman kaybı olarak görmek.
- Çocuklara katı ve kesin seçimler sunmak. Onların hangi etkinliklerle nasıl uğraşacaklarını, nelere izinli olduklarını, nerede yürekli davranacaklarını ve yasak olduğunu söylemek. Yaratıcı buluşlar ve yaratıcı ürünleri geliştiren deneyleri ya da incelemeleri yapmalarına kesin bir dille karşı olmak.
- Çocukların bir konuda yaptıkları çalışmaların sonucunu kestirmelerine ya da çalışmalarını bitirmelerine baskı yoluyla engel olmak. Onlara kesin reçeteler sunmak. Sürekli olarak yapacaklarını tekrarlama ve böylece gelişimsel güçleri ile yeterliklerini duraklatma (Akt. Üstündağ, 2009, s.22-23).

Sınıfların kalabalık olması sebebiyle, öğretmenlerin her çocuğun fikrine rehber olma konusunda güçlük yaşaması, evin kirlenmemesi için annelerin evde çocuklarının boya faaliyetlerine izin vermemeleri de çocukların yaratıcılıklarına engel oluşturmaktadır. Eğitimciler aileleri de bilinçlendirmeli, bu tür faaliyetlerin çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için bir fırsat olduğunu ifade etmelidirler.

2.4. Kaliteli Okulöncesi Eğitim ile Çocuğun Yaratıcılığının Geliştirilmesi ve Kalite Değişkenlerinin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi

Yaratıcılık eskiden üstün bir yetenek, her insanın sahip olamayacağı bir özellik olarak görülürken; yapılan araştırmalarla her insanın belirli oranda yaratıcı olduğu ve yaratıcılığın geliştirilebileceği ile ilgili pozitif yönde değişiklikler olmuştur. (Mildrum, 2000. Akt. Üstündağ, 2009, s.71-73). Okulöncesi dönem çocukları incelendiğinde ise, onların yaratıcılıkla ilgili olan araştırma, inceleme, değişik sorular sorma ya da farklı nesnelere üst üste, yan yana koyarak bir şeyler üretme çabalarının bitip tükenmeden devam ettiğini görebiliriz (Darıca, 1997, s.137).

Ömeroğlu (1986)' nun da belirttiği üzere, çocuğun en çok değişmeye hazır olduğu okulöncesi yıllarında verilecek doğru eğitimle yaratıcılık ve pek çok beceri kazandırılabilir. Bu bilgilerin açığa çıkması ve yaratıcılığın günümüz koşullarında bir ihtiyaç olduğunun anlaşılması ile eğitimde, yaratıcılığın gelişimini sağlayacak şekilde, düzenlemeler yapma gereği ortaya çıkmıştır. Her bireyde belirli oranda bulunan bireysel yaratıcılık, bulunma derecelerine göre, Büyük Yaratıcılık (Big C-Büyük İzler), Küçük Yaratıcılık (Little C-Günlük Yaratıcılık) ve Mini Yaratıcılık (Mini C-Transfer Öğrenme) olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Kaufman ve Beghetto (2009)' ya göre büyük yaratıcılık, herkeste görülmeyen, tarihte çığır açmış, iz bırakmış insanlarda görülen yaratıcılıktır. Atatürk, Churchill, Balzac, Mozart, Beethoven büyük yaratıcılığa sahip bireylere örnektir. Küçük yaratıcılık, hemen hemen herkeste olan, daha çok günlük aktivitelerle ilgili, günlük yaşam problemlerine orijinal çözümler bulma becerisidir. Okullarda yaratıcılık ile ilgili yapılan çalışmalar yaratıcı düşüncenin bu bölümünü güçlendirmek üzere odaklanmıştır. Mini yaratıcılık ise bireyin çeşitli deneyimlerinden edindiği tecrübeleri yeniden yorumlayarak ve birleştirerek ortaya çıkardığı davranış, tutum ve ürünlerdir. Kişinin öğrenme süreci içinde yeni bilgilere eski bilgilerini yaratıcı bir biçimde yorumlayarak ulaşmasını tanımlar (Kuru, 2010, s.6,7).

Bu sınıflandırmadan da anlaşılacağı üzere; küçük yaratıcılık eğitimle geliştirilebilir. Bundan sonra üzerinde durulması gereken “Yaratıcı düşünme nasıl öğretilir?” olmalıdır. Bu sorunun cevabı beynin nasıl çalıştığı, yaratıcılığın hangi yarım kürenin çalışması ile sağlanabileceğinde saklıdır. Yaratıcılık beynin her iki yarım küresinin çalışmasını gerektirir. Beynin iki yarı küresinden sol yarı küre

bilimsel düşünme için gerekli işlev ve yetileri denetlerken, sağ yarı küre sanatsal düşünme için gerekli işlev ve yetileri denetler. Sol yarı küre sözel, mantıksal, çözümsel, nicelikle ilgili ve bilginin ardışık süreçlerini denetler, olgulara dayalı düşünme biçimini saptar. Sağ yarı küre ise; görsel, coşkusal, eş zamanlı süreçleri denetler, örüntüsel tanıma, tümel ve bireşimci düşünme biçimini saptar. Kürelerden herhangi birinin aşırı egemenliği, yaratıcı süreci güçlü kılan beynin tümel çalışmasını engeller (San, 2008, s.5).

İzğören (1999), yaratıcılık sağ kürede olduğunu ve bu kürenin daha yetkinleştirilmesinin bazı fiziksel alıştırmalarla olası olduğunu savunur. Böylelikle zekâ düzeyi (IQ) ve duygusal zekâyı (EQ) birlikte ele alarak, beynin sol ve sağ küresini birlikte kullanma ile üretkenlik yaratıcılığı geliştirmek için bir yol olarak görülebilir. Bu bağlamda yaratıcılığın gelişebilmesi için çocuklara sunulacak etkinlikler, her iki yarım küreyi de çalıştıracak etkinlikler olmalıdır. Okulöncesi eğitim sisteminin ilk ve orta öğretime göre şanslı tarafı, etkinliklerin oyun temelli olması, eğlenirken öğretmesi, her iki yarım küreyi de çalıştırmaya yönelik etkinliklerden oluşmasıdır.

Yaratıcılığın geliştirilmesi uzun dönemli bir kazanımdır ve birkaç etkinlikle mucizevi sonuçlar beklememek gerekir. Yaratıcılık iyi planlanmış bir eğitim programıyla, iyi yönetilen bir eğitim süreciyle geliştirilebilir. Fatt (2000)'e göre, yaratıcılığın öğretilmesi için dikkate alınması gereken öneriler şunlardır:

- Çeşitli alan uzmanlarını, konularında profesyonel denemeleri ve çeşitli alanlarda ders verenleri okullara davet etmek ve onlara ilginç konularda sunumlar yaptırmak, dinleyenleri yaratıcı düşüncelere yönlendirebilir.
- Okulda yaratıcı bir hava oluşturmak için; seminerler, kurslar, kampanyalar düzenlemek, yaratıcılık için gerekli olumlu tutumları geliştirebilir. Bu açıdan okul yöneticilerine büyük işler düşmektedir. Öğretmenlerin bu tür etkinliklere katılımlarını desteklemek, öğretmenlerini yeni fikirlerini sunmaları için cesaretlendirmek, farklı fikirler üretme çabasında olan öğretmenleri ödüllendirmek okul yöneticisinin yapabilecekleri arasındadır.
- Alışveriş merkezleri, parklar, yollar, bilim merkezleri, teknoloji parkları, müzeler vb. sınıf dışındaki ortamları kullanmak öğrencilerin çevrelerindeki uyaranları kullanmalarını ve beklenmedik düşünceler öne sürmelerini

sağlayabilir. Bu alanlarda yapılacak olan geziler farklı fikirler için esin kaynağı olabilir.

- Sınıflar bir iletişim laboratuvarı olarak düzenlenebilir. İnternet ile değişik notlara ve kitaplara kadar çok çeşitli gereçler öğrencilerin kullanımına sunulabilir.
- Sınıfta yaratıcı öğrenme havasını oluşturmak için sakin bir iklim ve olumlu tutumların yansıtıldığı bir görünüm yaratılabilir. Böyle bir ortamda öğrenciler, zihinlerinin ne kadar güçlü olduğunu, kendilerine güven derecelerini ve bireysel değerlerinin desteklendiğini görebilirler.
- Öğretmenler öğrencilerin yanlışları üzerinde durmamalı ve onların yaratıcı düşüncelerini güvenle söylemelerine yardım etmelidirler.
- Eğitim ortamlarında sağlıklı bir yarışma ortamı oluşturulabilir. Çok fazla yarış sağlıklı değildir. Yeteri kadar düşünme becerilerini kullanarak yarışa katılmak ise sağlıklıdır. Kullanılmış gereçlerden üretilen yeni ürünleri bir çevre gününde sergilemek yarışma konusu olabilir. Poster, afiş vb faaliyetler yapmak; her öğrencinin kendi yaratıcılıklarını geliştirmelerini, düşündüklerini çizmelerini, bunları paylaşmalarını sağlar.
- Yaratıcı düşünmeyle ilgili kitaplar ya da bilgisayar programları okullarda bulundurulabilir.
- Yenilenen dünyadaki öğrenme ve öğretme ortamlarını yakalamak için, yeni disiplinler ve derslerle eğitim programları güçlendirilebilir.
- Öğretmenler ve öğrenciler arasında ikili çalışmalar oluşturulabilir. Böylece olumlu düşünceleri geliştirmek ve birlikte üretimde bulunmak desteklenebilir.
- Sınavlar yeniden gözden geçirilebilir. Sınav yerine süreci değerlendiren gözlem, portfolyo çalışmaları tercih edilebilir. Bu yönüyle okulöncesi eğitim diğer eğitim basamaklarına göre daha şanslıdır. Süreç değerlendirilir, çocuklar sınav stresi yaşamazlar, gelişimleri yaptıkları etkinlikler ve edindikleri doğru davranışlar ele alınarak MEB'in okulöncesi eğitim kazanım ve göstergelerine göre, düzenli aralıklarla aile ile beraber değerlendirilir. Parlakyıldız (2008)'a göre, portfolyoya dayalı değerlendirme süreci bir yaratıcılık ürünüdür. Portfolyo düzenlemek zaman aldığı gibi çaba gerektirmektedir. Çocukların yaptıkları çalışmaları bir arada görebilmelerini,

eskiden neler yapabilirken, şimdi neler yapabildiklerini görmelerini sağlamaktadır.

- Okuma ve yazma becerilerinin önemi öğretilir. Okulöncesinde çocuklara görsel okuma için fırsat tanınabilir. Düşüncelerini ifade etmeleri için resimli hikâyeler oluşturmaları sağlanabilir.
- Öğrencilerin yerel, bölgesel ve uluslar arası etkinliklere katılımları sağlanarak değişik açılardan düşünmeleri sağlanabilir. Farklı kültürleri tanımak çocuğun farklılıklara saygı duyabilmesini, yeni fikirlere açık olabilmesini ve yaratıcı düşünebilmesini destekleyecektir.
- Eğitim programları dışında; sınıflar ve okullar arası problem çözmeyi içeren, sergi, yarışma, şenlik, özel günlerin kutlanması, proje vb. etkinlikler düzenlenebilir. Bu etkinliklerde yüzlerce farklı fikrin ürünleri sunulduğundan, çocuklar sergi, şenlik vb alanlarda bunları bir arada görebilme imkânı bulurlar. Bu ürünler farklı fikirler için esin kaynağı olabilmektedir.
- Bulunulan değişik ortamlardaki yaratıcı yanıtlar ve katılımlar cesaret verici sözcüklere ödüllendirilebilir. Farklı fikirlerin takdir gördüğünü anlayan okulöncesi dönem çocuğu farklı fikir üretmek için büyük bir çaba içine girecektir.
- Uzaktan öğrenmenin etkilerinden yararlanılabilir. Çalışan anne-babaları yönlendirmek adına uzaktan aile eğitim programları düzenlenebilir.
- Eğitim etkinliklerinin tümü topluma tanıtılabilir, görüşmeler ve tartışmalarla diğer yurttaşlara sunulabilir. Bu paylaşımlar toplumun geleceğindeki duyarlı ve sorumlu yurttaşı yetiştirmek için önemli fırsatlar sağlayabilir (Akt. Üstündağ, 2009, s.78-81).

Görüldüğü gibi yaratıcı okul ortamı oluşturmak için toplumun farklı kesimleriyle işbirliğine açık olmak, çocukların farklı alanlarla ilgili fikir sahibi olmalarını sağlamak gerekir. Ailelerin eğitimin bir parçası olarak görülmesi, gereken alanlarda eğitilmeleri sağlanmalıdır. Fitzgerald ve Hattie (1983) de yaratıcı yeteneklerin ortaya çıkmasında, uygun çevrenin özellikle okulun önemli rol oynadığını; bu nedenle okul ortamında çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak olanakların sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir (Akt. Çetin, 2010, s.84).

Çağdaş eğitim anlayışında okuldan beklentiler değişmiştir. Günümüzde okul çocukların sadece sosyalleştiği ve bilişsel gelişiminin desteklendiği bir ortam olmaktan çıkmıştır. Bunların yanında çocuklara pek çok beceriyi de kazandıran kurumlar olmaktadır.

Çocuklarda da yaratıcı düşünme davranışını geliştirmek için, onları yaratıcı davranışlara ilham veren değişkenlerle karşı karşıya bırakmak gerekir. Farklı tatlar, farklı sesler, farklı dokular çocukların ilgisini çeker ve onları keşfe sürükler. Çocuğun duyularını kullanarak, yaparak-yaşayarak öğrenebildiği ortamlar farklı fikirler üretmesini destekleyecektir. Wilson (1997) yaratıcı davranışlara ilham veren değişkenleri; doğa, insanları kuşatan çevre, gökkuşağı, dağ, değişik sesler, bir çocuğun gülüşü, görüntüler, düşler, aşık olmak, aşkı bitirmek, reddedilmek, düşünce zincirlerini izlemek, öneriler, yanlışlar, kazalar, düş kırıklıkları vd. olarak ifade etmiştir (Akt. Üstündağ, 2009). Çocukların farklı kültürleri tanımalarını ve farklı düşünebilmelerini sağlayabilmek için fırsatlar yaratılmalıdır. Her toplumun kendine ait yaratıcı potansiyeli vardır. Bunu Japonların çiçek düzenleme sanatında, Afrikalıların ahşaptan yapılmış maskelerinde, yöresel danslarında, çalınan enstrümanlarında, ezgilerinde görebilmek mümkündür (Çetin, 2010, s.88). Bunları öğrenme fırsatı bulan çocuklar hem farklı kültürlere saygı duyabilecek hem de öğrendikleri yeni kavramlarla daha yaratıcı düşünebileceklerdir. Dağlıoğlu (2010)'na göre, bir çocuk ne kadar çok şey görür, duyar ve tecrübe ederse, o kadar çok şey bilir ve özümser, deneyiminde o kadar çok gerçeklik ögesi bulunur ve hayal gücünün çalışması bakımından o kadar üretken olur. Çocuklar kendi deneyimlerinden öğrendikleri zaman daha kalıcı ve eğlenceli öğrenmeler mümkün olmaktadır. Aynı zamanda bilgiyi yapılandırmayı öğrendiklerinden yeni fikirler üretme konusunda daha cesaretli olmaktadır.

Reggio Emilia okullarına göre, çocuğun yaratıcılığının gelişebilmesi için aktif olarak etkinliklere katılıyor olması gerekir. Bu görüşü savunan Reggio Emilia okulları çocukların duygusal, bilişsel ve fiziksel olarak aktif olması gerektiğini 3H Modeli ile açıklar. Çocuğun sadece fiziksel (hands-on) olarak aktif olması yeterli değildir. Bilişsel (heads-on) olarak da aktif olması, soru sorması, merak etmesi, teoriler üretmesi gerekmektedir. Ayrıca duygusal (hearts-on) olarak da aktif olmalı, yaptığı işe ilgiyle sarılmalı ve yaptığı işten zevk almalıdır (İnan, 2010, s.168). Çocuğun zevk almadığı bir etkinlik için farklı fikirler üretmesini beklememek

gerekir. İstekle katıldığı bir etkinlikle ilgili sorular sorması, yeni fikirler ortaya koyması mümkündür.

Çetin (2010), çocukların yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi için şu faktörlerin dikkate alınması gerektiğini söylemiştir:

- Çocuklarda fiziksel gereksinimlerin giderilmesi. Özellikle çocuğun kendisini rahat, iyi ve sağlıklı hissetmesi kendini daha yaratıcı biçimde ortaya koyabilmesinde etkilidir.
- Eşitliği ve karşılıklı alışverişi mümkün kılmak. Çocukların arkadaşlarıyla birlikte çalışmalarına izin vermek.
- Orijinal düşünceleri hoşgörü ile kabullenmek. Çocukların kendi düşündükleri orijinal düşünceleri desteklemek, onların kendilerini iyi hissetmelerini sağlamaktadır.
- Zamanı boşa harcamak yerine öğrenme için en iyi şekilde değerlendirmek. Yaratıcılıkta ortaya çıkan ürün değil, geçirilen süreç önemlidir. Bu süreçte çocuk tüm hayal gücünü ortaya koymaya çalışmaktadır. Dolayısıyla çocuğun öğreneceği birçok bilgi yapacağı uygulamalarla da pekiştirilmektedir.
- Araştırma-inceleme isteğini geliştirmek. Çocukların yapmak istedikleri araştırma ve incelemelerin çok değerli olduğu hissettirilmelidir.
- Çeşitli problemlere yeni yaklaşımlar aramak. Problemlere farklı çözüm yolları aranırken çözüm yolları tartışılmalı, açık uçlu öneriler getirilmeli, çocuklar ezbercilikten uzaklaştırılmalıdır.
- Güven duygusunu destekleyici, risk alma arzusunu geliştirici öğrenme ortamı yaratmak; bir işi gerçekleştirebilmesi için çocuğa cesaret verilmeli, imkân sağlanmalı ve yardımcı olunmalıdır. Özellikle yetişkinin çocuğu ilgiyle izlemesi ve kendi yaptığı işle ilgili herhangi bir kaygısı olduğunu hissettiği zaman çocuğu cesaretlendirmesi, yaptığı işe daha çok katılım gösterecektir.
- Çocuklara hayal güçlerini artıran materyaller verilmelidir. Etkinlikler çeşitlendirilmelidir.

Özellikle okulöncesi dönemde dikkat süresinin oldukça kısa olması ve fazla enerjisini atamayan çocuğun yaptığı işe konsantre olabilmemesinin zorluğu sebebiyle, çocukların fazla enerjilerini atmaları için fırsatlar yaratılması, park-bahçe etkinlikleri, hareketli oyunlar, çevre yürüyüşleri gibi olanakların sağlanması gerekir. Dört-beş

yaştan itibaren yavaş yavaş bireysel çalışmalardan küçük grup çalışmalarına geçmek, çocukların fikir alışverişinde bulunmalarını sağlamak, farklı fikirlere açık olmalarını, düşünme becerilerini geliştirecek ve yaratıcı fikirler ortaya koymalarını destekleyecektir

Çocukların yaratıcılıklarının gelişimine katkıda bulunmak için onları farklı problem durumlarıyla karşı karşıya getirmek gerekir. Problem için farklı çözüm yolları üretmelerini desteklemeliyiz. Smith ve diğerleri (2000) ne göre; yaratıcılığı geliştirmek için zihni hazırlamak gerekir. Zihni hazırlamanın bileşenleri şunlardır:

- Konu alan bilgisi: Yaratıcı olmak için önce problemler geliştirmek, sonra da bu problemler için çözümler bulmak gereklidir.
- Yaratıcı gücü ve yaratıcılığı ortaya çıkaracak teknik bilgi
- Diğer konu alanlarına ilişkin bilgiler: Var olan materyallerden pek çok yaratıcı teknikleri kullanarak ve uygun benzetmeler yoluyla gerekli olanları oluşturmaya yardımcı olur.
- Her gün yeni bir şeyler öğrenmek
- Hayal kurmak
- Kuluçka dönemi
- Bilgi her şey değildir: Yalnız başına bilgi yeterli değildir, var olan bilginin uygulanması gereklidir (Akt. Üstündağ, 2009, s.49,50).

Kefi (2004) ve Sönmez (1995)' e göre, yaratıcı fikirler üretebilmek için çocukların yaşlarına uygun kavramları biliyor olmaları gerekir. Bildikleri kavramları kullanarak hayal kuran, farklı kavramları bir arada düşünen çocuklar yaratıcı fikirler sunabilirler. Öğretmenin, çocuğa yol gösteren konumda olması ve yapacağı etkinlikleri planlamayı, organize edip uygulamayı ve sınıfı yönlendirmeyi iyi bilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ne kadar çok öğrenme gerçekleşirse beyinde o kadar çok sinirsel iletişim ağı sağlanmış olacağını, sinir ileti ağlarının çok olması beyinin her iki yarı küresinde çok yoğun bir bilgi paylaşımını sağladığını ve yaratıcılığın ilk koşulunun bu olduğunu söylemektedir.

Craft (2001)'a göre, öğretmen ve öğrencilerin yaratıcılık becerilerini beslemek amacıyla şu öneriler dikkate alınmalıdır:

- Olasılıklara ve beklenmeyenlere açık olmak

- Farklılıklar arasında köprü kurmak-bilinen farklı yolları birleştirme ve bağlantısız fikirler arasında bağlantı kurma
- Güven ve risk arasındaki gerilimi dengelemek
- Eleştirmeye ve eleştirilmeye istekli olmak
- Bireyselliğin farkında olmak (Akt. Ünlüer, 2010, s.178).

Yetişkinler toplumda kabul görmek, eleştirilmeye açık olmamak gibi sebeplerle farklı düşünme konusunda kendilerini engellemektedirler. Bu durumda sıradan fikirleri benimsemeyi tercih etmektedirler. Çocukları hata yapma kaygısından uzak, hatta hatalarıyla dalga geçebilecek esnek ruh haliyle yetiştirmek gerekmektedir. Çünkü hiçbir problemin çözümü tek değildir. Yapılan hatalar bazen yeni çağrışımlara neden olmakta ve aynı problemin birden çok yolla çözümleri olabileceğini görerek yeni yaratıcı faaliyetler için çocuğu cesaretlendirmektedir. Mednick'e göre, yaratıcı düşünce süreci, çağrışım unsurlarının farklı bileşimlerle bir araya toplanmasından oluşmaktadır. Tarihte büyük buluşların, bazen hatalar sonucu oluştuğu bilinmektedir (Yıldız ve Şener, 2007, s.16).

Küçük çocukların keşfettikleri çoğu şey yeni değildir; başkaları tarafından daha önce keşfedilmiştir. Ancak bu keşifler, çocuklar için yenidir. Çocuklarda yaratıcılık ilk kez olma ve daha önce yapmadıkları bağlantıları gerçekleştirme şeklinde tanımlanır (Dağlıoğlu, 2010, s.65). Çocuğun keşfi sırasında duyduğu heyecana ortak olmak, onun için yeni olan kavrama ilgili olmak çocuğun çevresini daha dikkatli gözlemlemesini sağlayacaktır. Böylece çocuk yeni keşifler için motive olacaktır.

Boden (2004)'e göre, yaratıcı düşünceyi geliştirici yöntemler; birleştirici, keşfedici ve geçişli olmak üzere üçe ayrılır. Birleştirici yöntem, yeni fikirlerle eski fikirlerin farklı biçimlerde birleştirilmesini ve bu şekilde birçok farklı yaratıcı fikrin ortaya çıkarılmasını içermektedir. Keşfedici yöntem, bilgiye dayalıdır ve şimdiye kadar keşfedilmemiş yepyeni ufukları insanların önüne sermektedir. Geçişli yöntemde ise, bir durumla ilgili var olan kuralların değiştirilip farklılaştırılarak yeniden şekillendirilmesi durumu söz konusudur. Bu sonuncu yöntem yaratıcı düşüncede en etkili yöntemdir (Akt. Öncü, 2010, s.211). Bu bağlamda çocuklarla onlar için yeni olabilecek, keşif yapmalarına fırsat tanıyacak gezi, gözlem vb etkinlikler düzenleyebilir, böylece kavram gelişimlerini destekleyebilir, yeni öğrendikleri kavramlarla eski öğrendikleri kavramlar arasında ilişki kurmaya

özendirebilir, nesnelere nelere benzetebileceğimiz, farklı amaçlarla nasıl kullanabileceğimiz ile ilgili oyunlar oynayabiliriz. Özellikle fen etkinliklerinde kullandığımız, arabanın benzinsiz gidemeyeceği benzer şekilde insanların da enerjilerinin olabilmesi için besinlere ihtiyaç duydukları, örneği gibi analogiler sunmak çocukların ilgisini çekmektedir.

Yaratıcı düşünme eğlenmeyi, mizahı, katı sınırlar içinde olmamayı, farklı alanlarda öğrenmeye açık olmayı, bu alanlardaki bilgileri bir arada düşünebilmeyi gerektirir. Isenberg ve Jalongo (1993) bu konudaki düşüncelerini şöyle belirtmişler. Yaratıcılığın tanımlanabilmesi için bazı koşulların gereklidir. Bunlar;

- Keşfetme ve deneme
- Dili kullanma ve dünyayı anlamak için oyun oynama
- Uzun zaman bloklarında tek bir göreve odaklanma
- Kaostan uzak, eski ve kendine aşına olanları yeni şeylerle bir araya getirme
- Yeni bir şeyler öğrenmek için tekrar etmeyi kullanmadır (Akt. Dağlıoğlu, 2010, s.66).

2.4.1. Okul Yöneticisinin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi

Okulöncesi kurum yöneticilerinin görevlerini Zembat (1994) şöyle ifade etmiştir:

- Örgütün amaçlarını belirleyerek, bu amaçlara uygun örgütlenme yapmak ve örgütü geliştirmek.
- Etkili yönetimi geliştirerek, yönetim süreçlerinden en iyi şekilde yararlanmak.
- Değişen çevre koşullarını değerlendirerek, örgütü bu koşullara hazırlamak.
- Davranış bilimlerinden yararlanarak, çalışanları insan olarak görmek, onları bilgilendirmek ve yönlendirmektir.
- Sorunları hemen fark ederek, sorunlara yönelik çözüm yolları bulmak.
- Öğrenci, öğretmen ve aile işbirliğini sağlamak.
- Güvenilir ve saygın bir ortam yaratmak.
- Çalışanlardan, ebeveyn ve çocuklardan gelen tepkileri değerlendirmek.
- Çevreye katkıda bulunmak, meslektaşları ile yakın ilişkide bulunmak.

Okul yöneticisinin eldeki kaynakların yetersizliğinden şikâyet etmeden, her tür fırsatı okulu geliştirmek için kullanabilen girişimci bir yapıda olması gerekir. Okul personelini ve aileleri okulun vizyonunu gerçekleştirmek için motive eden, riskleri göze alabilen okul yöneticileri başarılı olacaklardır (Bayrak ve Terzi, 2004, s.18).

Bir okulun yaratıcı bir okul olabilmesi için, okul yöneticilerinin yaratıcı düşünme kültürünü destekleyici birer lider olmaları gerekmektedir. Çocukların kendilerini özgür hissedebilmelerine olanak sağlayan okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Celep, Doyuran, Sarıdede ve Değirmenci (2004)' nin belirttiği üzere, okul yöneticileri aldıkları kararlarla örgütteki işgörenlerin ve toplumun refahını ve toplumsal ahlakını etkilemektedirler. Aldıkları kararlar kurumda çalışan tüm personeli ve kurumda eğitim gören tüm çocukları etkilemektedir.

Eğitim yöneticisinin temel görevleri arasında "öğretimi" yönetmek de önemli yer tutar. Bu nedenle, "daha iyi bir öğretim ancak daha iyi bir yönetimle mümkündür" (Glasser, 1992. Akt. İş, 2003).

Okul yöneticisi yaratıcı düşünme ortamını ve ortaya çıkan ürünleri desteklemezse verilen emekler pek fazla anlam ifade etmeyecektir. Tersine karışık bir ortam, basit ürünler ortaya çıktığı düşünülecektir. Okutan (2008)' a göre geleneksel sınıf anlayışından günümüz eğitim anlayışına geçebilmek için, öncelikle yöneticiler ve öğretmenlerin zihinsel bir değişim ve dönüşümü yaşamaları gerekmektedir.

Sungur (2001)'a göre, okul yöneticisi, okulunda yetenekli çocuklar istiyorsa, öğretmen ve öğrenciye şu olanakları hazırlamalıdır:

- Çocukların özel ilgilerine ilişkin program ve yöntemleri deneme özgürlüğü
 - Farklı olma ve yeniden deneme özgürlüğü
 - Sınırları belirlenmiş bir hata yapma özgürlüğü
- Yaratıcı bir okul kültürü oluşturabilmek için okul yöneticilerinin iyi birer lider olmaları kadar önemli olan bir diğer nokta eğitim programlarının doğru planlanmış olması gerektiğidir. Yaratıcılığın büyüyüp gelişebileceği bir okulun eğitim programları; çok yönlü bakış açısına göre düzenlenmiş, eski ile yeniye, ıraksak olanla yakınsak olanı, uzmanlaşma ile disiplinler arası yaklaşımı uzlaştıran kültürün temel taşları olmalıdır (Akt. Üstündağ, 2009, s.91).

Klasik eğitim anlayışındaki idari işler, organize etme işleri iyi bir yönetici olmak için artık tek başına yeterli olmamaktadır. Bunun yanında çağdaş eğitim anlayışının

gerektirdiği eğitim lideri olma görevi eğitim kalitesi açısından oldukça önemlidir. İyi bir eğitim liderinin zelikleri Şunlardır (Sallis, 1996. Akt. Feyman, 2006, s.33):

- Okulun vizyon ve değerlerini ğretim kadrosuna, öğrencilere ve içinde yaşadığı topluma iyi iletmeli
- Katılımcı liderliği benimsemeli
- Çocukların ihtiyaçlarına odaklanmalı
- Personeli, yenilikçi olmaya yönlendirmeli ve baŐarısızlıđı asla kabul etmeyen bir tavır benimsememeli
- Çocuklar, aileler ve öğretmenler arasında aile ortamı sıcaklığı yaratmalı
- Birleştirici, toparlayıcı, uyum, sevgi, hoşgörü, ilgi ve heyecan gibi duyguları yüreğinde taŐımalıdır.

Eğitim kurumları toplumdaki sosyal, politik ve ekonomik deđiŐmelerden etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin aynı hızla bu deđiŐmelere uyum sağlaması gerekmektedir. Eğitim kurumlarının temel işlevi, bireylerin topluma uyumunu sağlamaktır. Yapılacak olan her yenilik değişimi gerektirmektedir. Eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin yeniliğe uyumunu sağlayabilmek için okul yöneticilerinin belirli stratejiler belirlemeleri gerekir (Taymaz, 1986, s.125,126). Okul yöneticisinin eğitim lideri olabilmesi için alandaki yenilikleri takip etmesi, yeni eğitim yöntemleri, yeni malzemelerden haberdar olması, ğretmenlerinin gelişimi için seminerlere yönlendirmesi, okulda mesleki bir kütüphane oluşturması yerinde olur. Personelin ve çocukların; okula, yeniliklere uyumunu kolaylaŐtırmak okul yöneticilerinin önemli görevleri arasındadır.

Okul yöneticisinin yeniliklere açık, öğretmenine ve personeline, onların fikirlerine değer veren, onları motive eden pozisyonda olması gerekir. İyi bir okulöncesi eğitim kurumunun temel dayanaklarından biri olan öğretmenler ve personelin daha aktif ve verimli çalışabilmeleri için gerekli ihtiyaçlarının karşılanması, çalıştığı ortamdaki hoŐnut olması gereklidir (Solak, 2007, s.63).

Okul yöneticileri önyargılı olmadan farklı fikirleri dinleyip değerlendirebilmelidir. Farklılıklar yöneticiler tarafından doğru algılanmadığı ve çözümlendiği takdirde taraflar arasında olumsuzluklar artmakta, iletişim fonksiyonunu yitirmektedir. Olumlu bir çatışma ortamının olumsuz bir çatışma

ortamına dönüşümünün engellenmesinde ya da olumsuz ortamın olumlu ortama dönüşebilmesi için okul yöneticilerinin nitelikli ve yeterli olması gerekmektedir (Aytekin, 2004, s.16). Bu bağlamda okul yöneticisi yeri geldiğinde personel arasında arabulucu olabilmeli, kurum içinde dedikodu ortamına fırsat vermemelidir. Böylece personel enerjisini verimli ve çocuklara yararlı olmaya harcayacaktır. Ayrıca okul yöneticisi yeni gelen personelin kuruma uyumunu sağlayabilecek önlemleri alabilmelidir.

Greenfield (1991)' a göre çok az sayıda okul yöneticisi çatışmalarla başa çıkabilecek yeterlikte eğitim almıştır. Liderler gibi okul müdürlerinin de otoriteyi etik bir şekilde uygulamak gibi özel bir sorumlulukları vardır. Okul müdürlerinin otoritelerinin büyük bir bölümü ahlakidir (Akt. Celep, 2004, s.3). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesinde gerekli yeterlilikler ile hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim gereksinimleri yeni yönetim yaklaşımları çerçevesinde belirlenmelidir (Bayrak ve Terzi, 2004, s.19).

Okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin aileler ve öğretmenler arasında oluşabilecek anlaşmazlıkları çözerken öğretmenin yanında olduğunu hissettirmesi gerekir. Ailelerin eğitimini sağlayabilmek için onları konferanslara, seminerlere yönlendirmesi, kitaplar önermesi, okulda aile bilgilendirme toplantıları düzenlemesi gerekir.

Okul yöneticileri belirli aralıklarla denetimler yapmalıdır ve sonuçları personeliyle paylaşmalıdır. Bu denetimlerin de belli nitelikleri ele alan maddelerden oluşan ölçme araçlarıyla, objektif davranılarak yapılması gerekmektedir.

Görüldüğü gibi çağdaş okul yöneticiliği sadece evrak işleri ile sınırlı olmayıp eğitim kurumunun amacına ulaşabilmesini sağlayabilmeyi gerektirir. Okulöncesi kurumda çalışan yöneticilerin sahip olmaları gereken temel nitelikler; sorumluluk, hoşgörü, liderlik vasfı, güvenilir olma, sözel iletişim, ikna gücü, karar verme, kendine güven, dürüstlük, olgunluk, değişikliğe adaptasyon, planlama-organizasyon-kontrolüdür. Ayrıca yönetim bilgisi, gelişim bilgisi ve beslenme bilgisine sahip olmaları gerekir (Zembar, 1994, s. 321).

2.4.2. Öğretmenin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi

Öğretmen eğitim kurumunda, sistemin işleyişi açısından bel kemiği niteliğindedir. Motivasyonu yüksek, mesleki becerilerini geliştirebilme imkânı bulabilen nitelikli öğretmenler kurumun verimli sonuçlar elde etmesini sağlar. Öğretmenin kişilik özellikleri, eğitim düzeyi, kendini geliştirmeye açık olması gibi etkenler verilen eğitimin kalitesini etkilemektedir. Öğretmen hem mesleki yeterliliklerini kullanarak hem de davranışları ve kişilik özellikleri ile çocuklara model olarak çocukların gelişimlerini etkilemektedir. Bu görüşü Robert J.Sternberg şöyle dile getirmiştir: “Yaratıcılığı geliştirmek için en güçlü yol öğrencilerinize örnek olmaktır. Çocuklar yaratıcılıklarını, onlara söylediğinizde değil, siz yaratıcılığınızı gösterdiğinizde geliştirirler” (Akt. Üstündağ, 2009). Öğretmen davranışlarıyla, konuşmalarıyla çocuklara iyi bir model olabilmelidir. Bilgi çağında, sınıf ortamları, geleneksel okullardaki “nutuk atılan yerler” olmaktan çıkarılıp, yerini öğrencinin öğrenmesini ön plana çıkaran, oyun oynanan ve bilgisayarların kullanıldığı seminerlerden, “deney düzenleme” girişimlerine kadar uzanan bir dizi yeni tekniklere bırakacaktır (Toffler 1981. Akt. Okutan, 2008, s.34).

Öğretmen; çocuğun yaratıcılığına katkıda bulunacak her türlü etkinliğe açık olmalıdır. Örneğin; değişik ses tonlarından yeni müzikler oluşturmalarına rehber olabilir ya da dramatik etkinlikler için her zaman materyalleri hazır olmalıdır. Yaratıcı etkinliklerin en kıvracı; dil etkinlikleridir. Çocukların dil becerilerinin gelişmesinde tekerlemelere, şiirlere yer verebilmelidir. Hatta çocukların tekerlemelerin düzenlemelerine, değiştirmelerine, dille oynamalarına fırsat vermelidir (Yıldız ve Şener, 2007, s.32).

Öğretmenin etkin öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi, olumlu yetişkin-çocuk etkileşimine bağlıdır. Bu nedenle öğretmen gün boyunca, “okulöncesi çocukları nasıl düşünürler ve sonuç çıkarırlar” anlayışıyla hareket etmelidir. Çocuklarla oyun oynayarak, konuşup sohbet ederek onları desteklemelidir. Denetimi çocuklarla paylaşarak, çocukların yetenekleri üzerinde odaklaşarak, çocuklarla içten ilişkiler kurarak, çocukların oyununu destekleyerek ve sosyal uyumsuzluklara karşı problem çözme yaklaşımını benimseyerek olumlu etkileşim stratejileri uygulamalıdır (Hohmann & Weikart, 2000; Congregation Ner Tamid of South Bay, 1999-2001. Akt. Solak, 2007, s.31). Yaratıcılığın geliştirilmesinde öğretmen, çocuğun özgürlüğüne imkân tanır. Diğer taraftan da çocuğun düşüncelerini dile getirirken, ona

sorduğu sorularla düşüncesini nasıl geliştirebileceğini öğretmektedir. Reggio Emilia yaklaşımında olduğu gibi, öğretmen çocuğu özgür bırakıp kendisi gözlemci olarak pasif rol oynarken, aynı zamanda gereken yerlerde provokatör olarak tanımlanan aktif rolü yerine getirerek çocuğa rehber olmalıdır (Edwards, 1998. Akt. İnan, 2010, s.161).

Çağımızın öğretmeni artık “lider öğretmen” olarak nitelendirilmektedir. Kendilerini lider olarak gören günümüz öğretmenleri, öğrencileri, öğrenmeleri için gerekli şeyleri yapmaya ikna edebildikleri ölçüde etkili olduklarını bilirler (Okutan, 2008, s.30).

Öğretmenin yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekir. Öğretmen ele aldığı konuyu çocuklar için anlaşılır ve ilgi çekici hale getirmezse hedefine ulaşması mümkün olmayacaktır. Hep gerçekleri onaylayıp hayal ürünü olan kahramanları yok sayarsa çocukların hayal güçleri zamanla körelecektir.

Hamza ve Farrow (2000)’a göre, yaratıcı öğrenme çevresi oluşturmak için öğretmenler açısından destekleyici öneriler şunlardır:

- Öğrenme sonucu ulaşılan hedefler, öğrencilere rehberlik etmek ve sınıf içindeki etkinlikleri değerlendirmek amacıyla kullanılmalıdır.
- Öğretimin anlamı belirlenen amaçlara ulaşmaktır, ancak bu yalnızca sonuçtaki amaçları göz önüne almak değildir. Öğrenciler konu alanları ile ilgili kendi yaratıcı düşüncelerini geliştirmeleri için sürekli yöreklendirilmelidir.
- Akademik başarının önemli adımlarından biri öğretmen tutumlarıdır. Öğretmenin; öğrencilerin düşüncelerine, yeni ve farklı fikirlerine hoşgörülü olması, öğretmen ve öğrencilerin birlikte yaratıcı yollar bulması başarıyı artıracaktır. Öğretmenin her aşamada, öğrencilerin adımlarını izlemesi, onlarla birlikte çalışması ve başarılarında onlara cesaret vermesi önemlidir.
- Sınıfta takım ve grup çalışmaları oluşturmak ile her bir öğrencinin bireysel ilgilerini, bilgilerini ve becerilerini harekete geçirmek, birlikte düşünmek ve yeni çalışmalara güdülemek açısından gereklidir.
- Öğrenciler ve onların gerçek yaşam deneyimleri hakkında bağlantılar kurulmalı, böylece onları yalnızca öğrenci olarak değil bir yurttaş olarak eğitmek de hedeflenmelidir.

- Birlikte öğrenmek için öğrenciyi özeğe alan bir çevrenin yaratılması gereklidir. Bu çevre; problem çözenin en güç boyutlarıyla uğraşmaları için öğrenme süreçlerinin içine öğrencileri katmak ve onlara rehberlik etmek ile oluşur.
- Alışıl gelmiş testler, örnek çalışmalar, projeler ve ödevler öğrencilere not vermek için değil, onların kendilerini değerlendirmeleri için kullanılmalıdır.
- Öğretmen; yeni, karşıt, meydan okuyan düşüncelere ve değişikliklere karşı açık, öğrenme için hırslı ve iç görülerine güvenen bir sınıf lideri olmalıdır. Öğrenciler, akademik lider olarak yalnızca onlara rehberlik eden öğretmenleri örnek alırlar (Akt. Üstündağ, 2009, s.92,93).

Çocuğun yaratıcılığına katkıda bulunabilecek öğretmenin; sabırlı ve çocukları tanımaya yönelik olma, farklılıkları olumlu olarak benimseme, sürekli okuyan ve araştıran kişi olabilme, ikili ilişkide kolay iletişim kurabilme, yüksek etkileme gücünü yakalayabilme, ses tonunu iyi ayarlayabilme, hoşgörülü ve olağan dışılığa sabırla bakabilme gibi kişilik özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Lopes, 2003. Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.30)

Günümüz koşulları kendini sürekli yenilemeyi gerekli kıldığından, öğretmenlerin yeterli olmadığı alanlarda kendilerini geliştirmeye açık olmaları gerekir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, değişimin kalıcı ve etkili olması için yapılacak işlemlerin, öğretmenlerin eğitimi, uzlaştırılması ve ödüllendirilmesi yönünde olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Parlak Yıldız, Sayan ve Yıldızbaş, 2004, s.471).

Öğretmenin farklı fikirler üretme alıştırmaları yapması yaratıcı öğretmen olma yolunda bir adım olabilir. Wilson(1997)'a göre yeni fikirler üretmeye yardım eden düşünme yolları şunlardır:

- Yeni fikirler oluşturmak ve öğrenmek için düşüncelerde esnek olmak.
- Kavram haritaları yaratmayı ve fikirleri bir taslak olarak çizebilmeyi öğrenerek görselliği vurgulamak.
- Yeni düşünceler ve kuramlar ararken diğer alanları keşfetmek.
- Keşfettiklerinin kayıtlarını tutmak.
- Pek çok düşünceyi kullanıp, onları bir süzgeçten geçirme yoluyla geniş düşünmek.

- Büyük resmi ya da tümüyle evreni görmeye çalışmak.
- Bir problemin parçaları üzerinde odaklanmayı öğrenmek ve yeniden büyük resme geri dönebilmek.
- Tekdüze olmamak ve kalıplaşmamak için yeni şeyler düşünmeye çalışarak kendine güç vermek ve yeni yaklaşımlarla fikirler üzerinde deneyler yapmak.
- Kendini bir düşünce sanatçısı olarak görmek. Fikirleri toplamak, bütünleştirmek ve onları bir süre bekletmek ve sonra yeniden üzerinde düşünmek.
- Hayaller kurarak, olasılıkları ve yeni fikirleri oluşturmanın zaman alacağını bilerek beklemek.
- “Esin”in gelmesini beklemek ve yeni fikirleri sıradan yerlerde aramak. Bunun için kitaplara, dergilere, makalelere, reklamlara, fotoğraflara vd. bakmak.
- Yeni bakış açıları edinmek için; aile üyelerine, arkadaşlara, iş arkadaşlarına, tanıdıklara ve yabancılara sorular sormak.
- Beyin fırtınasını sık sık ve özgürce uygulamak (Akt. Üstündağ, 2009, s. 45,46).

Öğretmenin kullanacağı öğretim yöntem ve teknikleri, çocuğun doğası ile uyumlu olmalıdır. Öncelikle kendisi yapıcı ve yaratıcı olurken, çocukları özgün ve özgür olmaya yönlendirmelidir. Yumuşak bir kişiliğe sahip olmalı, çocuklar için korku unsuru oluşturmamalıdır.

Öğretmen çocukların çevreye ve doğaya karşı ilgilerini çekebilmelidir. Çocuğun yaratıcı uygulamalarını büyüklerin ölçeklerine göre değil, her çocuğu kendi gelişim düzeyine göre değerlendirebilmeli ve diğer çocuklarla kıyaslamalar yapmamalıdır. Çocukların deney yapmalarına fırsat vermeli ve sorduğu sorularla onları yeni şeyler bulmaya yöneltmelidir. Örnek yapmakla göstermek yerine, sadece malzemenin nasıl kullanılacağını açıklamalı ve temel kuralları öğretmelidir. Araç, gereç ve oyuncaklar da zaman zaman yenilenmelidir. Özellikle ilgi köşelerinde yeni ve değişik şeyler bulan çocuklar çok mutlu olurlar. Değişik köşeler çocukların çağrışım yapmalarını tetikler, hayal güçleriyle yeni durumlar yaratmalarına yardımcı olur (Yıldız ve Şener, 2007, s.31).

Öğretmen yaptığı her etkinlikte çocukların yaratıcılığını nasıl geliştirebileceğini düşünmelidir. Serbest zaman, sanat, müzik, Türkçe-dil, drama, oyun, fen-matematik

etkinliklerini planlarken, etkinliklerin yaratıcı unsurlar içermesine dikkat etmelidir.

2.4.3. Eğitim Programının Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi

Eğitim programları ülkenin uzak ve yakın hedefleri, çocukların gelişim düzeyleri, küresel dünyaya uyum sağlayabilmeleri için çocuklarda geliştirilmesi gereken özellikler temel alınarak hazırlanır. Ülkemizde eğitim programları MEB bünyesinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca oluşturulan komisyonlarca hazırlanmaktadır. Bazı ülkelerde çeşitli vakıflar, eğitim programlarını ve programların değerlendirme sistemlerinin oluşturulmasına katkıda bulunabilmektedir. ABD'de bulunan IBO (International Baccalaurate Organisation-Uluslararası Bakalorya Organizasyonu) bu kuruluşlardan biridir. IBO kendini, öğrenci odaklı misyonundan güdülenen kar amacı gütmeyen bir vakıf olarak tanımlamaktadır. Bu kuruluş hem eğitim programlarını hem de programların değerlendirme sistemlerini hazırlar. 3-19 yaşlarındaki çocuklar için uyguladığı programlar ile hızla küreselleşen dünyada yaşamaları, öğrenmeleri ve çalışmaları için öğrencilerin, entelektüel, kişisel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlar. PYP, MYP, DP programları vakfın uyguladığı programlardandır. PYP, 3-11 yaşları arasındaki çocuklar için Primary Years Programme olarak, MYP, 11-16 yaşları arasındaki öğrenciler için Middle Years Programme olarak, DP ise The Diploma Programme-Diploma Programını ifade etmektedir (Akt. Bakioğlu ve Baltacı, 2010).

Eğitim programlarının günün koşullarına uygun olarak yenilenmesi önemli bir gereksinimdir. Uygulanan programların çeşitli ölçeklerle işlevselliğinin değerlendirilmesi gerekir. Eğitim programları hazırlanırken bir takım standartların, temel ilkelerin göz önünde bulundurulması, programı rastgelelikten kurtarır. Yenilenen okulöncesi eğitim programının temel ilkeleri şunlardır:

- Çocuk merkezlidir.
- Esnekler.
- Sarmaldır.
- Eklektiktir.
- Dengelidir.
- Oyun temellidir.

- Keşfederek öğrenme önceliklidir.
- Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır.
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder.
- Temalar/konular amaç değil araçtır.
- Öğrenme merkezleri önemlidir.
- Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır.
- Aile eğitimi ve katılımı önemlidir.
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir.
- Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir (MEB, 2013).

Eğitim programları standartlar, temel ilkeler üzerine kurulur. IBO'da eğitim programları hazırlanırken programın bir dizi ölçütü sağlamasına dikkat edilir. Müfredatla ilgili standartlardan birisi şöyledir: *Okuldaki eğitim ve öğrenim, öğrencilerin hayat boyu öğrenmelerini, kendilerine, öğrenimlerine, başka insanlara ve çevrelerine karşı sorumluluk hissetmelerini ve uygun eylemlerde bulunmalarını destekler ve bu konularda onları yetkin kılar.* Ardından bu standardı yakalayabilmek için yapılabilecek uygulamalar belirlenir (Akt. Bakıoğlu ve Baltacı, 2010).

Yenilenen okulöncesi eğitim programımızda da kazandırmak istediğimiz becerilerden yaratıcılık becerisi şöyle dile getirilmiştir: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur (MEB, 2013). Görüldüğü gibi yaratıcılık becerisi günümüz koşullarında önemsenmekte ve eğitim programımızda yerini almaktadır. Çocuğun kendini yaratıcı yollarla ifade edebilmesi kısa sürede kazanılacak bir kazanım değildir. Bu bir sürecin ürünüdür ve sabırlı olmayı gerektirir.

Mildrum (2000)'un yaptığı araştırmada kullandığı "On Derste Yaratıcılık" eğitimi programının temel noktaları; öğrenci merkezli olma, işbirliği içinde çalışma, tartışma, uygulama gibi süreçlere yer vermedir. Öğrencilerin farklı fikirleri yazarak biriktirmeleri özendirilmiş ve işbirliği içinde çalışırken farklı fikirleri paylaşmaları da sağlanmış. Farklı materyal kullanımı önemsenmiştir (Akt. Üstündağ, 2009, s.71-73). Okulöncesi dönem çocuklarının da farklı materyallerle çalışabilmeleri, etkinliğinde

hangi malzemeyi kullanmak istiyorsa seçimini kendilerinin yapabilmesi yaratıcılık becerilerini geliştirecektir.

Okulöncesi dönemde, eğitim için öncelikleri çocuğun ihtiyaçları belirler. Çocuğa öğretmek istediklerimiz değil, onun öğrenmek için ihtiyaç duydukları, eğitimin odak noktasını oluşturmaktadır. Evde ve okulda çocuğun ihtiyaçlarına cevap vermeyen bir eğitim anlayışı ve program içeriği çocuğa zarar verebilir (MEB, 2010).

Çocuklarda yaratıcılığı geliştirmek isteyen eğitim programları hazırlanırken bazı temel ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Honig (2001)'e göre, çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için şu temel ilkelere dikkat edilmelidir:

- Çocukların kendilerine saygı duymalarının önemli bir yolu, öğretmenleriyle yaşadıkları etkileşimler içinde öğrenilebilir.
- Çocuklar düşündüklerini istedikleri gibi söylediklerinde ya da yaptıkları işleri kendilerince tanımladıklarında, onlara olumlu davranışlar gösterilmelidir.
- Her çocuk biriciktir. Çocukların biricik olan donanımları içinde yaratıcılıkları ve kendilerine olan güvenleri ancak eğitim süreci içinde geliştirilebilir.
- Grup çalışmalarında ve özellikle problem çözme sürecinde çocukların kendi düşüncelerini söylemelerine öncelikle önem verilmelidir (Akt. Üstündağ, 2009, s.62).

Eğitim programı çocuğun yaparak-yaşayarak öğrenmesini, deneyimler edinmesini sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır. Çocuğun ihtiyaçlarından yola çıkan öğretmen rehber rolünde olmalı, bilgiyi aktarmamalı, çocuğun bilgiyi yapılandırabilmesi için yönlendirmelidir. Değerlendirmede de ürün odaklı geleneksel yaklaşımlar yerine, sürecin de değerlendirildiği çağdaş değerlendirme araçlarını kullanmalıdır. Gözlem kayıtları, gelişim raporları, gelişim kontrol listeleri ve standart testler, portfolyolar (gelişim dosyaları) bunlardandır. Çok ciddi olmamak koşuluyla çocuklara yanlış yaptıklarında sonuçlarını yaşama olanağı verilmelidir. Çocuklar olmayacak bir karar verdiklerinde, sorumlu bir yetişkin onu uygulamaya koymadan önce hatalarını görmelerine yardım etmenin incelikli yollarını bulabilir. Eğer hala hatayı görmez ve güçlkle karşılaşılırsa hata daha sonra tartışılabilir. Hatanın tartışılması yaşantılardan bir şeyler öğrenmeye özendirir (Gander ve Gardiner, 1995. Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.24).

Programın planlama ve değerlendirme kısımlarında çocukları etkin kılmak,

onların da fikirlerini almak bir sonraki uygulamada çocukların daha istekli olmalarını sağlayacaktır. Bütün planlama ve örgütlemeleri yetişkinler yaptığında çocuklar yaratıcı etkinlikleri gerçekleştirmek için uyarılmazlar, bu nedenle onlardan zaman zaman planlama ve örgütlenmelere katılmaları istenmelidir. Örneğin; oyun saatini, spor odasında mı? Bahçede mi? Yoksa oyun odasında mı? geçirmek istediklerine çocuklar karar verebilirler. Yeni okulöncesi eğitim programında bu yöne dikkat çekilmiş ve çocukların günlerini planlamaları, planladıklarını uygulamaları ve gün sonunda da yaptıklarını değerlendirmelerinin önemli bir kazanım olduğu belirtilmiştir. Değerlendirme yapma konusunda deneyimleri olmayan çocuklar ilk zamanlar bu konuda zorlanırlarken, bir süre sonra bu işte ustalaşacaklardır. İlk zamanlar açık uçlu sorularla, hangi öğrenme merkezinde ne tür oyunlar oynadıkları, hangi etkinlikleri yaptıkları, gün içinde onları mutlu ya da mutsuz eden bir olay yaşayıp yaşamadıkları, hangi etkinlik sırasında eğlendikleri sorulabilir. Ertesi gün varsa, ailelerle yapıp getirilmesi gereken etkinlik ve getirilmesi gereken malzemeler hatırlatılabilir (MEB, 2013, s.53).

Okulöncesi eğitim programlarında yer alan etkinlik türleri serbest zaman etkinliği, drama, oyun, Türkçe-dil etkinliği, sanat, müzik ve fen etkinlikleridir. Yaratıcılık klasik anlamda sanat etkinlikleriyle bağdaştırılmakla beraber, sanat alanında ortaya çıkmayan yaratıcılığın bilişsel anlamda fen, matematik, oyun ve dil kullanımında kendini gösterebileceği unutulmamalıdır (Sevinç, 2004, s.108). Bu bağlamda eğitim programları hazırlanırken tüm etkinlik türlerinin yaratıcılığı geliştirecek şekilde planlanmasına özen gösterilmelidir.

2.4.3.1.Serbest Zaman Etkinliği

Serbest zaman etkinlikleri çocukların istedikleri öğrenme merkezinde ya da hazırlanan masalarda özgürce, kendi oyunlarını planladıkları, uyguladıkları ve değerlendirdikleri etkinliklerdir. Serbest zaman etkinlikleri çocuklara seçme ve kendi kararlarını alabilme imkânı sunduğu için değerlidir. Yaratıcılığın gelişimine en çok katkı sağlanabilecek etkinliklerin de başında gelir. Yaratıcı etkinliklerde çocukların kullanımını için hazırlanan masalardaki serbest zaman etkinlik materyalleri şunlardır:

- Yoğurma Maddeleri: Kil, tuz seramiği, kağıt hamuru, macun, plastrin, talaş hamuru, pasta hamurları...

- Boyalar ve Boyama Teknikleri: Mum boya, şeker boyası, tuz boyası, parmak boya, sulu boya, tebeşir boyası...
- Kağıt İşleri: Yırtma-yapıştırma, kesme-yapıştırma, katlama, koparma, yuvarlama, buruşturma...
- Artık Materyaller: Kullanılmasında sakınca olmayan her türlü cisim ve maddeyi değişik tekniklerle kullanmadır (Oğuzkan ve diğerleri, 1984. Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.42). Şişeler, kapaklar, artık yünler, cdler, ceviz, fındık, fıstık gibi kuruyemiş kabukları, deniz kabukları, pipetler, tuvalet kağıdı ruloları, boncuklar, pullar, plastik ve köpük tabaklar vb pek çok materyal artık materyal olarak kullanılmaktadır. Görüldüğü gibi masalarda sunulan materyallerin çeşitliliğine dikkat edilmektedir. Her gün yeni bir materyalle çalışma imkânı bulan çocuklar istekle yeni şeyler üretmeye hazır olacaklardır. Bir okulöncesi eğitim kurumunun, çocukların eğitimsel gereksinimlerini karşılar nitelikte tasarlanmış olması oldukça önemlidir. İyi tasarlanmış eğitim ortamları çocukların etkin öğrenmelerini destekler ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirir (MEB, 2013).

Çocuklar yoğurma maddeleriyle oynarken hamura istedikleri şekilleri verebilmektedirler. Böylece sanatsal etkinliklere ilgileri artmakta ve yaratıcılıklarının gelişimine yardımcı olunmaktadır. Yoğurma maddeleri bireysel, grupta, tasarımlı, plansız her eğitim ortamına uygun olarak sunulabilmektedir. Çocuklar ile yapılabilecek proje çalışmalarında uzun süreli gezi ve gözlemlerin sonunda herhangi bir objenin önce resmi yapıp daha sonra da yoğurma maddeleri ile üç boyutlu çalışmaları yapılabilir. Çünkü çocuklar bu yöntemle bir konuyu değişik sanat etkinlikleri ile ifade etmenin yolunu öğreneceklerdir (Dreier, 1999. Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.43).

Serbest zaman etkinliklerinde masalar kadar önemli olan bir diğer öğrenme alanı öğrenme merkezleridir. Öğrenme merkezleri günlük eğitim akışında yer alan etkinliklerde ele alınan kazanım ve göstergeler doğrultusunda seçilmiş farklı materyalleri barındıran, birbirlerinden dolap, pano, farklı renkte halılar, yer döşemeleri ya da yere yapıştırılan bantlar gibi malzemelerle ayrılmış olan oyun alanlarıdır (MEB, 2013). Okulöncesi eğitim kurumlarında bulunan merkezler; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezleridir. Bunların yanı sıra Atatürk

Haftası, Kızılay Haftası gibi özel gün ve haftalara yönelik ya da postane, banka vb meslekleri tanıtmaya yönelik geçici öğrenme merkezleri de kurulabilmektedir.

Mutfak ortamları ve mutfakta kullanılan materyaller bulunan öğrenme merkezleri oluşturulabilir. Bu ortamlar çocuklar için zengin gözlem ve deney ortamlarıdır. Materyallerin bileşen ya da karışım haline dönüşmesi, ısı ile değişimlerin oluşması, materyallerin çok değişik kullanımları bilimsel yaratıcılığa ortamlar hazırlamaktadır (Yıldız ve Şener, 2007 s.52). Fiziksel koşulları uygun olan okullarda çocuk mutfakları bulunmaktadır. Koşulların elvermediği okullarda ise temiz bir masa ve mutfak araç-gereçlerinin bulunduğu bir öğrenme merkezinde çocuklar kek, kurabiye, limonata yapabilirler. Okulun fırında pişirmek üzere yaptıkları pastayı aşçıya verebilirler. Böylece koydukları malzemelerin nasıl karıştığını, özelliklerinin nasıl değiştiğini gözlemleyebilmektedirler.

Öğrenme merkezlerine belirli aralıklarla yeni materyaller koymak, çocukların ilgisini çeker ve bu materyaller üzerine düşünebilmelerini sağlar. Örneğin blok merkezine; ahşap, köpük, plastik, kâğıt, kartondan yapılmış bloklar, içi boş bloklar, minyatür hayvan figürleri (çiftlik hayvanları, yabani hayvanlar, evcil hayvanlar), insan figürleri (itfaiyeci, polis, asker vb. figürleri), kamyonet ve arabalar, farklı eğimlerdeki rampalar, yol-sokak-bina-trafik işaret ve levhaları, legolar, ev figürleri, farklı renklerde kâğıt ve kartonlar, tekerlekler, kâğıt havlu-tuvalet kâğıdı ruloları, farklı boyutlarda kutu-kartonlar (süt, meyve suyu vb kutu-kartonları), figür ve blokların içine konabileceği kutu ve sepetler vb. belirli aralıklarla değiştirilerek kullanılabilir (MEB, 2013). Böylece fiziksel alanın yeterli olmadığı sınıflarda materyallerin düzensiz, sıkışık görünmesi engellenmiş olur ve ilk defa bu kadar çeşitli materyalle karşılaşan çocukların oyun kurabilme becerisinin gelişimini destekler.

Serbest zaman etkinliğinin işlevsel olabilmesi için sınıfın iyi düzenlenmiş olması gerekmektedir. Öğrenme merkezlerinin çeşitli materyallerle donatılmış olması, masaların her gün farklı malzemelerle çocuklara sunulması etkinlik sürecinin verimini artıracaktır.

2.4.3.2.Oyun Etkinliği

Moyles (1989)'a göre, hayal gücü ve yaratıcılık kesinlikle oyunla yönlendirilir. Oyun yaratıcı olmak için gerekli olan esneklik ve problem çözme

becerilerini geliştirir. Oyuna karşı tutum, hayal gücüne dayalı olasılıkları kalıcı hale getirmeyi ve hayal gücüne dayalı sıçrayışlara yer vermeyi mümkün kılar (Prentice, 1994. Akt. Dağlıoğlu, 2010, s.62).

Çocuk oyun sırasında kendisini özgür hissettiği için; daha esnek düşünebilir, farklı düşünceler üretebilir ve bunları ifade edebilir. Hayal gücünün sınırlarını zorlayabilir. Oyun çocukları fiziksel ve duygusal olarak rahatlattığı için zihinsel olarak da öğrenmeye elverişli bir ortam sağlar. Çocuklar oyun oynayarak tüm deneyim alanlarında gelişim gösterirler. Bir başka deyişle oyun çocuğu geliştirir, ancak aynı zamanda oyunun kendisi de gelişimsel bir süreçtir (MEB, 2013).

Çocuk, oyunlarına salt büyüklerinden gördüğünü aktarmakla kalmaz, ona kendinden de bir şeyler katar. Oyun, çocuğun yaratma ortamıdır (Çoban ve Nacar, 2006. Akt. Ayan ve Dünder, 2009, s.70).

Çocuklarda yaratıcılığı geliştirmek için eğitim programlarında iyi planlanmış oyun etkinliklerine yer vermek gerekmektedir. Çocuk oyunları ve yaratıcılık pek çok aynı özelliğe sahiptir. Her ikisi de;

- Bir süreç ve davranış
- Zihnin durumu ve eğilimi
- Belirsizliklerle başa çıkma yeteneği
- Yeni fikirler keşfetme yeteneği
- Iraksak düşünme, çeşitli yollarla bir probleme bakma yeteneği
- Sınırlamanın eksikliği
- Seçeneklerin varlığı
- Yaratma ve yeniden yaratmayı barındırır (Dağlıoğlu, 2010, s.62).

Yaratıcı bir eğitim programı hazırlayabilmek için oyunlara özellikle de hayali oyunlara sıklıkla yer vermek gerekir. Smith ve Whitney (1987)'in 3-5 yaşlarındaki 64 çocuk ile yaptığı çalışma bu düşüncüyü desteklemektedir. Çocukları hayali ve taklit oyunları oynarken kontrol ortamında incelenmişler. Hayali oyunda çocuğa materyaller verilmiş, serbest oyun ve taklide önceden belirlenmiş oyuncaklarla çocuğun bunları istediği başka şeylerin yerine koyması, kontrol ortamında da çocuğa 6 resim verilerek boyaması ve bu sırada ne yaptığını sözel olarak belirtmesi istenmiş ve değerlendirme sonucunda hayal ve serbest oyunun çocukların çağrışım akıcılığını

daha fazla etkilediği saptanmıştır (Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.24).

Hayali oyunlar, esnek düşünmenin en verimli sağlanabileceği oyun türlerindedir. Çocuklara bu konuda model olmak, onların da farklı materyalleri farklı amaçlarla kullanabileceklerini görmelerini sağlayacaktır. Bir çubuğun üzerine ata biner gibi binen ve bir ata bindiğini farz eden bir çocuk, oyuncak bebekle oynayarak annesi olduğunu hayal eden küçük kız, oyunlarda korsan, asker veya denizci olan bir çocuk yaratıcılığın örneklerini temsil etmektedir. Çocukların oyunları tecrübelerinin yeniden ortaya çıkması değildir, edindiği izlenimlerin yaratıcı bir şekilde işlenmesidir. Çocuk bunları kendi ihtiyaçlarına ve isteklerine uygun olacak şekilde yeni bir gerçeklik kurmak üzere birleştirir ve kullanır. Çocukların resim yapma ve hikâye uydurma istekleri de bu türden etkinliklerdendir (Duffy, 2006. Akt. Dağlıoğlu, 2010, s.62).

Oynanan oyunlar sonrasında değerlendirmeye yer verilmesi yaratıcılığa katkı sağlamaktadır. Yenilenen okulöncesi eğitim programında oyun bitiminde, çocuklarla oynadıkları oyunlar hakkında sohbet etme, çocukların oyunlarını anlatmaları, oynarken neler hissettikleri ve neler öğrendikleri üzerinde değerlendirme yapılması önemsenmektedir (MEB, 2013). Duyguların ifade edilmesinin hem yaratıcılığa katkıları büyüktür hem de yeni becerileri uyum sağlama özelliklerini artırır. Çünkü durum gerektirdikçe çocuklar yarışabilir ya da iş birliği yapabilirler. Forman ve Kuscher (1977)'e göre "İdeal bir çatışma, merakı ve dengesizliği uyarır, ama engellemeye yol açmamaktadır." Tomkins "uyuşmazlığın kişiyi araştırmaya ve öğrenmeye ittiği görüşündedir." Bu uyuşmazlığı sezme ve uyum için yeni çabalar göstermek ve bunların sonuçları tam bir yaratıcılık ürünüdür (Singer ve Singer, 1998. Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.21).

Oyun türlerinden hareketli oyunlar da çocukların en çok sevdiği etkinliklerden biri ve okulöncesi eğitim programlarının vazgeçilmez etkinliklerindedir. Bu oyunlarda çocuklar olumsuz enerjilerini attıklarından daha özgür düşünebilirler. Hareketli oyunlara da yaratıcı birer yön katılabilir. Yaratıcı hareketli oyunlar ıraksak düşünmeyi, hayal gücünü ve problem çözmeyi uyarır. Yaratıcı hareketli oyun aktiviteleri olarak bakıldığında ısınma, hareket egzersizleri, işitsel ve vücut farkındalığı hareketleri, pandomim ve oyun yaratma etkinlikleri karşımıza çıkar (Dağlıoğlu, 2012, s.72).

Isınma ve hareket egzersizleri yaparken her çocuğun yapılan egzersizlere eklemeler yapmasına fırsat verilmelidir. Vücutlarını kullanarak farklı egzersizler düşünen çocuklar yaratıcılıklarının sınırlarını zorlayacaktır. Pandomim sırasında sözcükleri kullanamayan çocuk anlatmak istediğini beden diliyle anlatacağından yaratıcı düşünmek zorunda kalacaktır. Üzerinde düşünerek yaratıcılığı destekleyen farklı oyunlar geliştirmek mümkündür.

2.4.3.3.Drama Etkinliği

San (1998)'a göre drama, önceden yazılmış bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlama canlandırmalardır (Akt. Üstündağ, 2009, s.113). Drama çalışmalarında dışarıdan hiçbir yönlendirme olmadan, spontan (kendiliğinden) davranışlar sergileyebildikleri için çocukların yaratıcı düşünme becerileri de gelişmektedir. Çocuklar bir durumu canlandırmaları sırasında gözlemlerini, hayallerini, beklentilerini ortaya koyarlar.

Çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesinde ve kendilerini yaratıcı olarak ifade edebilmelerinde, yaratıcı drama ortamı önemli bir yer tutmaktadır. Böyle bir ortamda çocuk dener, risklere girer, yaşantılar geçirir, keşfeder, çevresel uyarıcılara karşı duyarlı olur, yaratıcılık sürecinde yer alan hayal gücünü; yaşantılarından elde ettiği sonuçlar yolu ile eski imgelerini seçer tekrar düzenler, yenileriyle birleştirerek geliştirir. Çocukların verilen değişik problem durumlarını yaratıcı drama yoluyla çözmeleri sonucu yaratıcı düşünceleri de gelişmektedir (Ömeroğlu, 1990. Akt. Ömeroğlu, Parlakyıldız, Ünal ve Çiftçiabaşı, 1999, s.2).

Okulöncesi çocukların gelişim özellikleri gereği çevrelerini somut olarak algılamadıkları, hayal dünyalarında nasıl görmek istiyorlarsa öyle gördüklerini, sezgisel düşündüklerini göz önünde bulundurduğumuzda, yaratıcı düşünmenin gelişmesi için en elverişli dönemin okulöncesi dönem olduğunu söylemek mümkündür (Toprakçı, 2001. Akt. Çetin, 2010, s.87). Drama çalışmaları doğaçlama davranışlar sergilemeyi gerektirdiğinden çocuk için özgür bir ortam sunmaktadır. Böylece çocuk özgür düşünebilmekte ve düşüncelerini davranışa dönüştürmektedir.

Üstündağ (2009) yaratıcılık sürecinin aşamaları ile yaratıcı drama sürecini belirleyen aşamalar arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ileri sürmüştür:

- Hazırlık: Bireylerin kendi kültürel birikimlerini başkalarıyla paylaşmaları demektir. Kültürel birikimleriyle yaratıcı drama atölyesindeki öğrenciler canlandıracakları konuyu bulurlar. Konunun içinde kendilerince uygun sorular ve sorunlar oluştururlar.
- Kuluçka: Öğrencilerin bu basamaktaki gereksinimleri zamandır. Bu süreçte öğrencilerden bir grup; nesne, fotoğraf ya da gazeteden bir haberle doğaçlama yaratırken, diğer bir grup aynı nesne, fotoğraf ya da gazete haberinden farklı bir amaçla başka bir doğaçlama yaratabilir.
- Aydınlanma: Öğrenciler kendi aralarında konuşur ve çalışırken birdenbire ilginç bir düşünce bulur. Beklenmedik biçimde doğan yeni düşünceler, onlar için yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi olarak tanımlanabilir.
- Gerçekleme-Doğrulama: Öğrencilerin grup çalışmalarından geride kalan; doğaçlamalarla yaşanan süreçten tatmin olmak, yaratıcılık boyutunu keşfetmek ve kendi yeteneklerinin farkına varmaktır. Öğrenciler başlangıçtaki esinden yola çıkarak, arkadaşları arasında kendilerini yeniden ifade etmişlerdir.

Yaratıcı düşünme sürecinin aşamaları drama etkinliği sürecinin aşamaları ile birebir örtüşmektedir. Çocuklar ne kadar çok drama etkinliğine katılırlarsa günlük hayattaki düşünme şekilleri de yaratıcı düşünme sürecinin aşamalarına o kadar uygun olacaktır. Tek yönlü ve sıradan düşünmeyecekler, farklı fikirleri sentezleyebilecek, yaratıcı fikirler ortaya koyacaklardır.

2.4.3.4. Türkçe-Dil Etkinliği

Türkçe-dil etkinlikleri çocukların yaratıcılıklarını geliştirmede uygulanabilecek en verimli etkinliklerdendir. Yaratıcı düşünceler içeren hikâye ve masallar çocukların ilgilerini çekmekte, hayal dünyalarını geliştirmektedir.

Hikâye sonrasında çocuklara yöneltilecek soruların doğru seçilmesi çocukların yaratıcılıklarının geliştirecektir. Çocuklara yöneltilecek soruların sadece hikâyeyi anlayıp anlamadıklarını sorgulayacak tarzda kapalı uçlu olmamasına, yaratıcılıklarını geliştirecek açık uçlu sorulara da yer verilmesine özen gösterilmelidir. Açık uçlu sorular, çocuklara esnek düşünme yeteneği, geniş bir bakış açısı, kendine güven, merak uyandırma ve risk almaya yüreklendirme gibi yaratıcılığı direkt etkileyen olumlu oluşumları harekete geçirmektedir. Çünkü açık

uçlu sorulardan birçok cevap alabilmek mümkündür (Sönmez, 1986. Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.17). Açık uçlu sorularla karşılaşan çocuklar arkadaşlarının farklı fikirlerini öğrenecek, kendileri farklı fikirler sunmak için çabalayacaklardır.

Türkçe-dil etkinlikleri denildiğinde sadece hikâye ve masal anlatımı akla gelmemelidir. Scamper, altı şapkalı düşünme tekniği, kavram haritaları, örnek olay inceleme, hikâye tamamlama, yaratıcı problem çözme, görüş geliştirme vb yaratıcılığı geliştiren yöntem ve teknikler de Türkçe-dil etkinliklerinde kullanılabilir. Bu tekniklerle çocukların farklı düşünebilmeleri, düşüncelerini organize edebilmeyi öğrenebilmeleri sağlanır (Üstündağ, 2009, s.127-147).

Türkçe-dil etkinlikleri, çocuğun yaratıcı yönünü destekleyici, çocuğun yeni ve özgün cevaplar verebilmesini teşvik edici nitelikte sorular aracılığıyla, bir diğer etkinliğin devamı niteliğinde bütünleştirilmiş etkinlikler olarak da gerçekleştirilebilir. Hayal gücü ve duyguları ifade edilmesine yönelik açık uçlu sorular, örneğin Darıca (2003)' e göre, "Yaptığın resmin içinde sen nerede olmak isterdin?" "Neler yapmak isterdin?" gibi ve düşüncenin genişletilmesine yönelik sorular, örneğin "Bununla ilgili başka neler yapabilirsin?" ".....olmasaydı neler olurdu?" gibi soruların kullanılması, çocukların düşündüklerini ve gördüklerini sözel olarak ifade etmesine olanak sağlamaktadır.

Yaratıcılığı geliştirme tekniklerinden biri olan scamper tekniğini Alex Osborn geliştirmiştir. Tekniğin ismi, düşünme becerilerinin geliştirilmesi için yapılması gereken maddelerin baş harflerinden oluşmaktadır: Substitute; yer değiştirme aşamasında, nesneyi başka bir şeyin yerine koyma çalışması yapılır. "Merdiven olmasaydı yükseğe uzanmak için ne kullanırdık?" sorusu yöneltebilir. Combine; birleştirme aşamasında, farklı düşünceler ve öğeler bir araya getirilir. "Merdivenle neyi birleştirirsek daha yükseğe uzanabiliriz?" sorusunu yöneltebiliriz. Adapt; Uyarlama aşamasında, nesnenin bir amaca ya da duruma uyum sağlaması üzerinde düzeltmeler yapılır. Var olan nesne ile ilişkisiz konu, fikir ve ürünler birleştirilerek yeni düşünceler ortaya çıkarılır. "İstendiğinde merdiven nasıl daha küçük hale getirilebilir?" Modify-Magnify; Değiştirme, büyültme, küçültme aşamasında, nesnenin orijinal örneğini alıp biçimini değiştirmek için büyültme, küçültme, hafifleştirme gibi düzenlemeler yapılır. "Merdivenin basamakları çok küçük/büyük olsaydı ne olurdu?" Put the other uses; Diğer kullanımlarının yerine koyma

aşamasında, çocukların elindeki nesneyi kullandığı amacından farklı amaçlar için kullanması istenir. “Merdiveni yüksekler uzanmak dışında başka ne amaçla/nerede kullanabiliriz?” Eliminate; Yok etme, çıkarma aşamasında, çocuktan bir nesnenin bir özelliğinin tümünü ya da bir bölümünü atması istenir. “Merdivene ihtiyacımız kalmasaydı ne olurdu?” Rearrange.-Reverse; Tersine çevirme ya da yeniden düzenleme aşamasında, çocuktan nesneyi sahip olduğu şekilden farklı olarak düşünmesi istenir. “Merdivenlerin basamakları olmasaydı ne olurdu?” (Ünlüer, 2010, s.186,187; Michalko 2000. Akt. Üstündağ, 2009, s.52,53). Çocukların bu tarz farklı durumlar üzerinde düşünmelerini sağlamak esnek düşünebilmelerini, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecektir.

Yaratıcılıkla ilgili çalışmalar yapan Rein (2000)'e göre "Verilen bir soruna üretilen ilk çözümün sıradan olduğuna dair bulgular vardır. Öte yandan üretilen çözümün sayısı arttıkça orijinal bir cevap verme olasılığı da artmaktadır. Bu, heyecan verici bir buluştur. Bu, çocuğunuzun ne kadar çok yanıtla gelmesine imkân verilirse, o kadar çok yaratıcı cevaplar verebileceği anlamına gelmektedir. Çocuğumuza beyin fırtınası yapması, fikir, olasılık ve çözüm üretebilmesi için fırsatlar sağlamanız gerekir. Ona araştırma gerektiren sorular sorun ve olasılıkları düşünmesini sağlayın. Hiçbir fikir eleştirilmemelidir. 'Fikir ne kadar "aç" olursa, o kadar iyidir' demiştir (Akt. Yıldız ve Şener, 2000, s.19)

2.4.3.5.Sanat Etkinliği

Sanat etkinlikleri yaratıcı düşünme becerilerinin en verimli geliştirilebileceği etkinliklerdendir. Materyal çeşitliliğine elverişli olması, çocukların kendi özgün çalışmalarını yapmasına izin vermesi yönüyle farklı fikirleri ifade etmenin bir yoludur. İngiltere'deki Ulusal Müfredatta yaratıcılık ve hayal gücü, sanatın çocuklarla çalışma programının bir parçası olarak duyguların ve düşüncelerin ifade edilmesi, kaydedilen gözlemlerin, düzenlemelerin, imge ve ürünlerin ortaya konması olarak görülmektedir (Dağlıoğlu, 2010, s.64).

Sanat pek çok okulöncesi eğitim yaklaşımının da temel öğelerinden olmuştur. Okulöncesi eğitimin doğması ve gelişmesinde büyük katkıları olan Froebel, Montessori, Margaret Macmillan de yaratıcılık, hayal gücü eğitimini önemsemişler ve eğitim programlarında sanatsal etkinliklere yer vermişlerdir (Ulutaş ve Ersoy, 2004, s.1). Reggio Emilia okulöncesi yaklaşımı sanat etkinliklerine verdiği önem

sebebiyle sınıflarda bir eğitim uzmanı (pedagogista) bir de sanat uzmanı (atelierista) bulunması gerektiğini savunmaktadır. Çocuklar Reggio Emilia sınıflarında sanatı sanat yapmak için değil, düşünce ve duygularını, kısacası kendilerini ifade etmenin yaratıcı bir yolu olarak kullanırlar (Piazza, 2007; Gandini, 1997. Akt. İnan, 2010, s.161-164).

Çocukta yaratıcılığın gelişmesini sağlayan sanat etkinliklerin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin bir işlem basamakları süreci şöyle olmalıdır:

Tasarlanması Aşamasında; bir artık materyaller, giysiler dolabı bulundurulmalıdır. Etkinlikten önce veya o esnada çocuk konu ile ilgili araştırma yapmaya yönlendirilmelidir. Tüm hazırlıklar yapıldıktan sonra çocuk, etkinlik yapabilmesi için serbest bırakılmalıdır.

Uygulama Aşamasında; kullanılacak malzemelerin "renk, büyüklük, şekil" gibi özelliklerinde, çocuğun seçim yapmasına fırsat verilmelidir. Çocuğa etkinlikte kullanacağı tekniği iyice kavraması için zaman tanınmalıdır. Etkinlik sırasında çocuğa deneme ve yanılma fırsatı verilmelidir. Sorulacak açık uçlu sorularla çocuğun konu ile ilgili düşünmesi sağlanmalıdır. Çocuk etkinlik sırasında başarıları için desteklenmelidir. Kompozisyon oluşturması için fırsat tanınmalıdır.

Değerlendirme Aşamasında; değerlendirme çocukla birlikte yapılmalıdır. Çocuğa yaptığı etkinlikten sonra da sürdürülebilecek kapılar açılmalıdır. Yapılan etkinlik hakkında; hikâye, ritim, yeni bir oyun oluşturma gibi diğer gelişim alanlarını da harekete geçiren, ortamlar yaratılmalıdır (Yıldız ve Şener, 2007, s.32).

Sanat etkinliklerinin istenilen amaca ulaşabilmesi için sabırlı olunmalıdır. Çocukların farklı fikirler üretebilecek, farklı materyalleri bir arada kullanarak kompozisyon oluşturacak yapıya gelmeleri zaman alacaktır. Çocuklar resim kağıdını ellerine ilk aldıklarında ilk başta ne çizeceklerini bile bilemeyebilirler. Bunun için öğretmenin çocuklarla belirlenen konu ve ne tür teknikler kullanabilecekleri ile ilgili sohbet etmesi gerekir (İlhan, 2008, s.307). Çocuklar bomboş zemine çizmeye, boyamaya, bir şeyler yapıştırmaya cesaret edemezler. Abacı (2003) çocukların başlamaktan korkmalarına "boş zemin korkusu" olarak tanımlamıştır.

Sene başında farklı ürünler ortaya çıkabilecek birkaç materyali masada bulundurmak, çocukların düşüncelerini toparlamalarını sağlayacak, düşünce karışıklığını önleyecektir. Her türlü artık materyali aynı anda çocuklara sunmak kargaşa yaratacaktır (Yıldız ve Şener, 2007, s.99). Yine sene başında püskürtme, damlatma, kazıma, baskı gibi tüm teknikleri öğrettikten sonra birkaç tekniği bir arada kullanmalarına imkân tanınmalıdır. Örneğin daha önce püskürtme yaptığı resim kağıdına istediği şekli çizip kesmesi, damlatma yaptığı kağıdı zemin olarak kullanıp bir elbise tasarlaması çocuk için oldukça eğlencelidir.

Sanat etkinliklerinde kullanılabilen kalıp, sıradan, her çocuğun aynı ürünü çıkarmasının istendiği, yetişkin merkezli ve seri üretim sanat etkinlikleri çocukların yaratıcı düşüncelerinin en büyük engelleridir. Bu metodu kullanarak çocukların ürettikleri şekiller kendilerine ait değildir (Dağlıoğlu, 2010, s.65). Evin çatısının turuncu, ağacın yeşil, bulutun mavi olduğu, puldan başka malzeme kullanılmayacağı gibi kısıtlamalardan oluşan sanat etkinlikleri, çocukların kendi düşüncelerini bir kenara bırakmasına ve dışarıdan sürekli yönlendirme beklentilerine sebep olacaktır. (Yıldız ve Şener, 2007, s.41). Yaratıcı sanat etkinlikleri çocuk için kopya edilen etkinlikler değil, kendi düşüncelerini ifade edebildikleri etkinlikler olmalıdır (Darıca, 1997, s.138).

Yaratıcılık becerisi eğlence ile geliştiğinden, sanat etkinliklerini çocukların eğlenebileceği etkinliklere dönüştürmek gerekir. Kolaj çalışmaları, artık materyallerden heykeller yapmak, ünlü ressamın eserlerinin yarısını kapatıp, görülmeyen bölümü tamamlamak, reklam ve duyuru çalışmaları, öğretmenler, anne-babalar, servis şoförleri için karne düzenlemek, yepyeni bir okul tasarlamak, yeni bir ev düzeni tasarlamak, yeni yarışmalar bulmak ve yeni oyunlar üretmek çocuklar için hem eğlenceli hem yaratıcılığını geliştirici etkinliklerdendir. Bilinen bir masalın devamını yazma çabası, “Peki sonra ne olmuş, nerede yaşamışlar, diğer insanlarla ilişkileri nasıl sürmüştü?” vb sorulara yanıt aramak tarzında yazın çalışmaları çocukların yaratıcı düşüncelerini sağlayacaktır (İnan, 2010, s.64).

Çocukların özgün ürünler ortaya koyabilmeleri için uygun ortamın sunulması gerekmektedir. Uygun ortam denilince yeterli malzeme, rahat bir uygulama alanı ve yeterli zaman akla gelmelidir. Etkinliklerde zaman sınırı olmamalıdır. Eğer o gün yapması gerekeni bitirememişse, bir sonraki gün bunu tamamlamasına izin

verilmelidir.

Sanat etkinliklerinde çocuklarda iraksak düşünmeyi geliştirecek açık uçlu materyaller kullanmaya özen göstermek gerekir. Çocuğun verilen materyali istediği şekilde kullanabilmeli, düşünebilmeli ve etkinliğini tasarlayabilmelidir. Farklı renklerde yünler, plastik bardaklar, yapıştırıcı, makas konulup oluşturacağı ürün konusunda çocuk özgür bırakılmalıdır. Hiçbir fikri olmayan çocukların arkadaşlarını gözlemlemesi sağlanmalı ve onlara rehber olunmalıdır (İnan, 2010, s.58). Açık uçlu materyallere en güzel örnek artık materyallerdir. Artık materyaller çocuğun hayal dünyasını yansıtmamasını sağlayan, neye benzetiyorsa onun yerine kullanabildikleri materyallerdendir. Şişe kapağını makinenin düğmesi, arabanın tekeri, güneş, top vb amaçla kullanabilen çocuk çok yönlü ve yaratıcı düşünmüş olacaktır (Yıldız ve Şener, 2007, s.97).

Sanat etkinlikleri bir bakıma malzemelerin farklı ürünlere dönüşebildiği etkinliklerdir. Renklerin birleşimlerinin nasıl başka renklere dönüştürüldüğünü anlamak için; sözden daha ziyade çocuğun renkleri karıştırarak, boyanın yeni renklere ve yeni tonlara dönüştüğünü görmesi daha uygun olacaktır. Çocuk için malzemenin dönüşümünü gözlemlemek yaratıcı düşünmesini geliştirecektir (Gander ve Gandiner, 1995. Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.22).

2.4.3.6.Müzik/Dans Etkinliği

Müzik, yaratıcılık gelişimini destekleyen eğitim programlarında vazgeçilmez bir araçtır. Yaratıcı bir eğitim ortamında birçok etkinlik müzikle iç içedir. Sanat etkinliği, drama etkinliği, serbest zaman etkinliği gibi pek çok etkinlik klasik müzik ya da çocukları rahatlatabilecek, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmesine yardımcı olabilecek hafif bir müzik eşliğinde yapılmaktadır.

Çocuklar çoğu zaman müzik ve dansı kullanmaktadır. Ambulans, polis, itfaiye arabalarının seslerini taklit ederek, şarkı söyleyerek oyunlarını zenginleştirirler. Birbiriyle ilişkili etkinlikler olan oyun ve müzik, çocukları aynı zamanda yaratıcılığa teşvik eder. Çocuklar oynarken çoğu zaman kendi müzik enstrümanlarını yaparlar. Örneğin büyük bir kutu veya tenekeyi davul olarak kullanırlar, bir saksıya sopa ile vurarak ritim tutabilirler, şişirilmiş balonun ağzından yavaş yavaş hava kaçırarak bir farenin bayılana kadar cik cik sesi çıkardığını hayal

edebilirler. Müzikli öykülerde kendi yaratıcılıklarını kullanarak doğaçlamalar yaparlar ve kendi tercih ettikleri müzik aletlerini ve ses çıkaran nesnelere kullanabilirler (Linde, 1999. Akt. Sığırtmaç, 2005, s.34,35). Önemli olan, çocuğun doğal olarak yaptıklarının farkına varmasını ve yaptıklarının onaylandığını görmesini; böylelikle müziği ve dansı daha farklı nasıl kullanabileceği ile ilgili düşünmesini, müziği sevmesini teşvik etmektir (Şen, 2006, s.342).

Tüm insanlar gibi çocuklar da sevdikleri müzik eşliğinde dans etmekten hoşlanırlar. Müzik ve dans, mutluluğun, kutlamaların, törenlerin simgesi niteliğindedir (Hohmann ve Weikart 2000. Akt. Sığırtmaç, 2005, s.55). Çocukların anneler günü, yılsonu gösterileri, resmi bayram kutlamalarında da dans gösterilerine yer verilir. Çocukların istekle ve doğal olarak katıldıkları müzik ve dans etkinlikleri sırasında istedikleri bedensel devinimleri sergilemeleri kendilerini özgür hissetmelerini sağlayacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, dans sırasında çocuğun özgür olabilmesidir. Kalıp hareketleri çocuğun yapması için zorlamak ve sınırlandırmak çocuk için tam bir işkence olacaktır. Bu sebeple özel gün kutlamalarında doğaçlama ve yaratıcı dans çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir. Bir sanat formu olarak, okulöncesi dönem çocukları için dans “balede olduğu gibi hareket kalıplarından çok, doğal hareketler” anlamını taşımaktadır (Sığırtmaç, 2005, s.56). Fakat pek çok okul, aileleri memnun etmek adına, yetişkinlere hitap eden dansları çocuklara öğretmekte ve özel günlerde sunmaktadır. Aileleri bu konuda bilinçlendirerek beklentilerinin yanlış olduğunu anlamaları sağlanabilir. Böylece çocuğun gerçek anlamda eğlendiği yaratıcı danslarla program gerçekleştirilebilir. Kaliteli okulöncesi eğitim kurumları eğitim programlarında yaratıcı dans çalışmalarına yer vermektedir. Müzik etkinliklerini şarkı öğretimi ve müzik dinletimi ile sınırlandırmamaktadır (Öztürk, 2008, s.129).

Yaratıcı dans, vücut aracılığıyla kişinin yaratıcılığını kullanarak duygu ve düşüncelerini anlatma sanatıdır (Mac Donald, 1991. Akt. Sığırtmaç, 2005, s. 60). Yaratıcı dans drama etkinliklerinin esas çalışma kısmında hikâyeyi müzik eşliğinde dans ederek canlandırma şeklinde yapılabilir. Müziğe göre kimi zaman yerde uçan yapraklar, kimi zaman yeni filizlenen ve gökyüzüne ulaşmaya çalışan sarmaşıklar konu olarak seçilebilir. Müziğin ritmine göre öğretmen bazen sözel yönlendirmelerle çocukların dikkatini müzik üzerinde yoğunlaştırmalarına yardımcı olabilir ve çocukların müzikle birlikte bütün vücutlarını kullanmaları için yönlendirebilir

(Dinçer, 1992. Akt. Sığırtmaç, 2005, s.59). Çocuklar birbirlerinin duygu durumundan çok çabuk etkilendiklerinden, normalde çekingen olan bir çocuk, bu doğal ortamda kendisini ifade etme fırsatı bulabilecektir (Çetin, 2010, s.86).

Daha önce müzikle hareket etme anlamında hiç deneyimi olmayan çocukların okulöncesi eğitim kurumunda, yaratıcı dans etkinliklerine uyumlarını sağlamak gerekir. Çocukların kendi bedenlerini kullanmalarına yönelik ısınma ve rahatlama alıştırmaları ile dans etkinliklerine temel hazırlanabilir. Kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini, özgür hissedebilmelerini sağlayabilmek için, çalışmaların araç-gereç (kurdela, eşarp, balon gibi) kullanılarak yapılabilir (Öztürk, 2008, s.130).

Çocuklarla şarkı bestelemek de yaratıcı müzik etkinliklerindedir. Çocukların şarkı bestelemeleri için onlara bir problem durumu sunarak bu duruma uygun şarkı bestelemelerini isteyebiliriz. Örneğin hiç uyumayan bir çocuğun olduğunu eğer kendisine bir ninni söylenirse uyuyabildiğini söyleyebiliriz. Böylelikle çocuklar farklı düşünmeye çalışacaklar, hareketli bir şarkı yerine, daha sakin, uykuya alıştırmaya kolaylaştırabilecek özellikte şarkı bestelemeye çalışacaklardır (Sığırtmaç, 2005, s.35).

2.4.3.7.Fen Etkinlikleri

Fen etkinlikleri çocuklara, nesnelere ve maddelerin benzerlik ve farklılıklarını, birbirleriyle etkileşimlerini gözleme fırsatı sunan etkinlikler olması sebebiyle yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlar. Pasta yapımı, limonata, ayran yapımı gibi mutfak etkinlikleri sırasında maddelerin değişimine katkıda bulunan çocuklar çok yönlü düşünmeye başlayacaklardır. Geziler sırasında çevrelerini daha dikkatli gözlemlemeyi öğrenecekler, deneyler sırasında tahminlerde bulunacaklar, sorular soracaklardır. Soru sormak çocuklarda yaratıcılığı geliştirme yollarından biridir (Davaslıgil 1989. Akt. Üstündağ, 2009, s.73). Çocuğun yaratıcı olabilmesi için olgu ve olaylara ilişkin sürekli sorular sormaları, dış dünya ile kendi duygu ve düşüncelerini etkileşime sokması gerekmektedir (Yapıcı, 2004, s.231).

Fen etkinlikleri deneylerle sınırlandırılmamalı, farklı teknikler kullanılarak çocukların hem daha yaratıcı düşünceleri hem de eğlenirken öğrenmeleri sağlanmalıdır. Analoji (Benzetme), kavram haritaları, proje yöntemi, basit araçlarla yaparak öğrenme bunlardandır. Damarlardaki dolaşımın, suyun su deposundan ve su

borularından geçerek evlerimize gelmesine benzetilmesi çocukların dolaşım kavramını daha çabuk anlayabilmelerini sağlayacaktır (Arnas, 2007, s.71-103). Fen etkinliklerinde drama tekniğini kullanmak çocuklar için farklı bir deneyim olacaktır. Örneğin çocuklara üç farklı renkte olan kartlardan birer tane verilip aynı renk olanların bir araya gelmelerini sağlanarak, her grubun bir aile olduğu söylenebilir. Daha önceden hazırlanmış olan aynı özelliklerde dörder kaşık, çatal vb mutfak malzemelerinden oluşan üç kutu teker teker gruplara verilir ve akşama yemeğe misafir geleceği söylenebilir. Kümelerin birbirlerini görmeyecek yerlerde olmalarına özen gösterildiğinde, her grubun aynı malzemeleri nasıl farklı şekilde kullandıkları ve farklı düşünerek sofrayı hazırladıklarını görmeleri sağlanabilir (Tuğrul, 2008, s.278,279).

Kavram haritalama, analogi, proje çalışmaları gibi yöntem ve teknikler çocukların farklı fikirleri nasıl düzenleyebileceklerini, farklı düşünebilmelerini sağlayacaktır (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006, s.78).

Okulöncesi dönemdeki çocuklar meraklı, araştırmacı, hayal güçleri kuvvetli ve sorgulayıcıdır. Bu niteliklerin yaratıcı bireylerin sahip oldukları nitelikler olduğunu göz önünde bulundurursak, çocukların bu yöndeki gelişimlerini desteklemenin önemi açık olacaktır. Çocuklara araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, neden-sonuç ilişkisini görebilecekleri, çeşitli fikirler öne sürerek tahminlerde bulunabilecekleri fırsatlar verilmeli ve eğitim ortamları bu yönde hazırlanmalıdır (Arnas, 2002, s.1).

Okulöncesi eğitim kurumlarının pek çoğunda fen merkezleri bulunmamakta, bulunsan bile birkaç materyalle sınırlı kalmaktadır. Çocukların fene karşı ilgilerini çekebilmek için, bu merkezlerin her sınıfta bulunması ve fen merkezlerine zaman zaman yeni materyaller eklenerek çocukların ilgilerinin canlı tutulması gerekir (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006, s.77). Kaliteli okulöncesi kurumlar çeşitli materyallerle donatılmış fen merkezlerine sahip olup programlarında fen etkinliklerine sıklıkla yer verirler.

2.4.4.Fiziki Donanımın Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi

Eğitim kurumlarının fiziki donanımı, güvenlik ve sağlık gibi temel koşullarının yanı sıra, eğitimin verimli olabilmesi için de oldukça önemlidir. Okulöncesi eğitim kurumları fiziksel donanım açısından iç mekân ve dış mekân

olmak üzere iki grupta ele alınmalıdır. Her iki alandaki materyallerin türü, yeterliliği ve çeşitliliği çocuğun yaratıcılık gelişimini etkilemektedir. Fitzgerald (1983) çocuklarda üstün yaratıcı yeteneklerin ortaya çıkmasında uygun çevre koşullarının belirleyici rol oynadığını; bu nedenle çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak olanakların sağlanması gerektiği üzerinde durmaktadır (Akt. Yıldız ve Şener, 2007, s.30).

Okulöncesi kurumların açılıp eğitim verebilmesi için belli başlı fiziksel donanım özelliklerine sahip olması gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Kurumlara Ait Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'nde çocuk başına düşen alanın yeterli olması önemsenmektedir (MEB, 2010). Etkinliklerin verimli olarak uygulanabilmesi için çocukların kendilerini rahat ve güvende hissedebilmeleri önemlidir. Okulöncesi eğitim kurumlarının tasarlanması aşamasında, kurumda uygulanacak olan eğitim programına uygun şekilde çizim yapılmasına özen gösterilmelidir. Aynı şekilde binanın iç donanımı oluşturulurken, alınacak materyallerin eğitim programının amaçlarına uygun olmasına dikkat edilmelidir. İdeal bir okulöncesi eğitim kurumunun entellektüel ve estetik bir biçimde tasarlanmış olması önem taşımaktadır (Taylor ve Vlastos, 1983. Akt. Acer, 2011, s.237).

Okulöncesi eğitim alanındaki çalışmalarıyla modern eğitimin gelişmesine önder olan isimlerden Pestalozzi' nin okul ortamının önemini vurguladığı çalışmalar incelendiğinde, şu düşüncelerin altının çizildiğini görmek mümkündür:

- Çocuklar başarılı öğrenmenin gerçekleşmesi için duygusal anlamda güven veren bir ortama ihtiyaç duyarlar.
- Okul ve sınıfta, evlerindeki serbestlik ve içtenlik havasını bulmalıdırlar.
- Ev, sınıf, mahalle gibi tüm doğal alanlar eğitim sürecinin bir parçasıdır (Demiriz vd., 2011. Akt. Özgül, 2011, s.15).

Okulöncesi eğitim kurumlarının planları çizilirken kaynaştırma öğrencileri de düşünülmelidir. Ortopedik engelli bir çocuğun kendisini yetersiz hissetmeden kendi başına tuvalet, yemek yeme vb ihtiyaçlarını karşılayabileceği düzenlemeler yapılmalıdır. Mümkün olduğunca rampa veya düz merdivenler tasarlanmalı, merdivenler iyi aydınlatılmalı ve iniş çıkış için yeterli genişlikte (1,5-2 metre) olmalı, kenarlarda trabzanlar sağlam ve merdiven basamak aralıkları 18-20 cm'yi

geçmemeli, kaymayı önlemek için halı ile kaplanmalıdır (Poyraz ve Dere, 2001. Akt. Kök, 2012, s.317).

2.4.4.1. Okulöncesi Eğitim Kurumlarının İç Mekânları

Okulöncesi eğitim kurumlarının iç mekanlarında rüzgarlıklı girişler, fuaye, vestiyer, genel tuvaletler, veli görüşme ve toplantı odası, müdür ve personel odaları (sağlık, muhasebe vb) mutfak, çay ocağı, revir, oyun odası, grup odaları, el işleri ve sanat atölyeleri, kulüp odaları, uyku-dinlenme odaları, yemek odaları, çeşitli depo ve arşivler, gösteri ve konferans salonları, sahne ve kulis görevi gören mekan birimleri, öğretmen dinlenme holleri, tuvalet ve duşlar, güvenlik sorumlusu, şoför odası, ısıtma ve diğer tesisat odaları bulunmalıdır (Öymen Gür ve Zorlu, 2002. Akt. Acer, 2011,s.243).

Okulöncesi dönem çocukları yaşamlarında en alıcı dönemde olduklarından, çevredeki uyaran çeşitliliği ve sayısı önemlidir. Çocuk ne kadar fazla uyaranla karşılaşırsa düşünme gücü o kadar gelişecektir. Ortamı zenginleştirmek için renkli ışık kullanmak, müzikten yararlanmak, öğrenme merkezleri kurmak, kitaplık oluşturmak, görsel ve işitsel gereçler kullanmak vb. yapılabilir (Üstündağ, 2009, s.69).

Okulöncesi eğitim, her etkinliğin farklı bir atölyede yapılabildiği bir kurumda daha verimli olurken, ülkemizde pek çok okul sınıf sistemi ile eğitim vermektedir. Atölyelere sahip olmayan okulöncesi eğitim ortamları çok amaçlı kullanıma yönelik alanlardır ve öğrenme merkezleri denilen her biri en az üç- dört çocuğun oynayabileceği alanlardan oluşur. Öğrenme merkezleri günlük eğitim akışında yer alan etkinliklerde ele alınan kazanım ve göstergeler doğrultusunda seçilmiş farklı materyalleri barındıran, birbirlerinden dolap, pano, farklı renkte halılar, yer döşemeleri ya da yere yapıştırılan bantlar gibi malzemelerle ayrılmış olan oyun alanlarıdır (MEB, 2013). Alanın dar olduğu kurumlarda öğrenme merkezleri taşınabilir, hafif paravanlar yardımıyla birbirinden ayrılabilir. Okulöncesi oyun odalarındaki oturma birimleri ve masalar sabit olmamalı, çocukların taşıyabileceği hafif bir malzemedен yapılmalıdır (Ömeroğlu, 2000. Akt. Kök, 2012, s.321).

Eğitim ortamları çocuğun öğrenmesine aracılık ettiği için iyi düzenlenmiş eğitim ortamlarında çocuklar daha etkili öğrenebilmektedirler. Okulöncesi eğitim ortamlarının fiziksel boyutta Şu özelliklere sahip olması gerekir:

- Ortam düzenlemesi programın felsefesini yansıtır. Eğer program bağımsız karar verme sürecini, özbakım becerilerini, olumlu özbenlik kavramını sosyal etkileşimi, çocuk merkezli veya öğretmen merkezli etkinlikleri destekliorsa, ortam düzenlemesi buna göre yapılmalıdır.
- Çocukların yaşları ve gelişim seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Basit veya karmaşık ortamlar, materyal sayısı ve çeşidi yaş grubuna ve çocukların gelişimsel özelliklerine göre seçilmelidir.
- Çocuğun içinde bulunduğu ortam estetik ve ilgi çekici olmalıdır. Mobilyaların yerleşimi, renk ve dokuların kullanımı ve sanat çalışmalarının sergilenişı ortamın estetiğini etkilemektedir. Bitkiler ve çiçekler de ortamın çekiciliğini arttırmaktadır.
- Eğer çocuklar bağımsız seçimler yapmaya teşvik edilecekse, materyaller çocukların göz seviyesinde, kolayca görüp ulaşabilecekleri ve geri bırakacakları şekilde saklanmalıdır.
- Özbakım becerilerinin geliştirilebilmesi için, tuvalet ve temizlik, yemek ve giyim düzenlemeleri, çocuk özelliklerine uygun şekilde yapılmalıdır.
- Sosyal becerilerin desteklenmesi için iç ve dış mekânlarda, küçük ve büyük grup etkinlikleri için uygun alanlar oluşturulmalıdır.
- Sessiz, özel alanlar ayrılmış, yastık ve yumuşak oyuncaklarla donatılmış olmalıdır. Ortamın bu özellikleri çocukların konforu, özbenlik kavramı ve izole olma ihtiyacını desteklemek için önemlidir.
- Öğrenme alanları birbiriyle ilişkili olarak fakat birbirini engellemeyecek şekilde konumlanmalıdır.
- Çıkışlar her zaman ulaşılabilir olmalı, tıkanık olmamalıdır.
- Dağınık ve ıslak etkinlikler su kaynağına yakın mekânlarda olmalıdır. Doğal ışıklandırma, ısınma ve havalandırma koşulları sağlanmalıdır.
- Özellikle ortam genişliği sınırlıysa, çok kullanımlı alanlar düzenlenmelidir.
- Okulöncesi eğitim ortamlarında dış mekân düzenlemelerinde; farklı hava koşulları için önlemler, giriş- çıkışlardaki güvenlik önlemleri, kaba motor

becerileri destekleyecek materyallerin varlığı, zemin yüzeyindeki farklı malzemelerin kullanımı göz önünde bulundurulmalıdır.

- Güvenlik önlemleri okulöncesi dönem çocukları için birincil öncelik olmalıdır. Elektrik prizleri, pencere seviyeleri, kapı eşikleri, ısınma araçlarının konumu, sert ve sivri köşe ve materyallerin kontrolü önemlidir. Zehirli maddeler ortamda bulunmamalıdır. Yer döşemeleri kaymaz ve doğal temizlenebilir olmalıdır (Henniger ve Roberson, 2002 ; Kostelnik ve diğ., 2007. Akt. Özgül, 2011, s.17,18).

Peterson (2002)'a göre, yaratıcı sınıf ortamı şu öğeleri içermelidir: Meydan okumayı çağrıştıran bir çevre (başarı ve güdüleme için önemli uyarıları barındıran çevre), özgürlük, destek, güven, enerjik Ortam (istekli olma, yaptığından zevk alma zihnin rahatlaması ve özgür düşünebilmesi için önemli), risk almak, yeterli zaman, çatışma, eğlence, güldürü ve şaka (eğlence düşüncelerin akışını hızlandırır. Ancak çok fazla eğlence de düşüncelerin üretimini engeller. Dengede bir eğlence durumu, yaratıcı düşünceler için gereklidir). (Akt. Üstündağ, 2009, s.87,88)

Çocuğun rahat ve güvenli hissetmesi eğitim ortamının temel özelliği olmalıdır. Okul çocuklar için güvenli bir yer olmalıdır. Psikolojik güvenlik ortamı sağlamanın yöntemi insanda uyumluluk, rahatlık duygusunun sağlanmasıdır (Weinstein ve Mignano, 1997; Akt. Kök, 2012, s.318-320).

Yaratıcılık, insan beyninin aldığı dürtüler sonucunda ortaya çıktığından, eğitim ortamında farklı duyulara; hatta birden fazla duyuya hitap eden materyallere yer vermek gerekir (Bentley, 1999. Akt. Ayan ve Dündar, 2009, s.65). Eğitim ortamında aynalar ve bitkilerin bulunması; çocukların duyularının gelişmesi, keşif yapmaları açısından önemlidir (Kay,1996; Robinson ve Wolffe,1996. Akt. Feyman, 2006, s.31). Çeşitli tüsüler ve kokulu mumlar çocuklara farklı bir uyarıcı etki yapabilecektir. Öğretmen ara sıra müziğin yanında, loş bir ortamda, tüsülerle hayal etme oyunu gerçekleştirebilir (Ömeroğlu Turan ve Turan, 1998. Akt. Acer, 2011, s.236). Her bireyin öğrenme modeli birbirinden farklıdır. Bu nedenle bireyin yaratıcılığını tetikleyen duyuyu iyi teşhis etmek gerekmektedir. Bir grupta, beş duyunun her alanından etkilenen birçok çocuğun olduğunu düşünürsek tüm duyulara hitap eden çevre ortamları yaratıcılık için önemlidir (Yıldız ve Şener, 2007, s.34,35).

Eğitim ortamında zaman zaman değişiklikler yapmak çocukların ilgisini çekecek, farklı bir ortamda çalıştığını hissettirerek sıkılmasına engel olacaktır. Değişiklikler merkezlere konulacak yeni materyallerle yapılabileceği gibi ortamı genişletmek ya da kısıtlamak şeklinde de yapılabilir. Öğretmenin belirlediği kazanım-göstergeler çerçevesinde belirli aralıklarla sınıf ortamında küçük değişiklikler yapması çocuklara ilham verme ve hayal güçlerini arttırmada etkili olabilmektedir (Öncü, 2010, s.216). Ortamı genişletmekten kasıt; araştırma gezileri yapmak, zaman zaman sınıfları birleştirmek, dersleri kimi zaman koridorda veya bahçede yapmak, uzman ve danışmanlardan yararlanmaktır. Ortamı kısıtlamak ise belli çalışmalar için özel yerler hazırlamak, aynı anda bir yerde olabilecek öğrenci sayısını sınırlamak ve öğrencilerin özel çalışmaları için ayrı yerler belirlemek, az materyalle neler yapılabileceği üzerinde düşünmektir (Gordon, 2000. Akt. Üstündağ, 2009, s.68,69).

Okulöncesi eğitim kurumlarında bulunan öğrenme merkezleri; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezleridir. Bunların yanı sıra çocukların ilgisini çekebilecek geçici öğrenme merkezleri kurulabilir. Demiriz, Karadağ ve Ulutaş (2003)' a göre öğrenme merkezleri düzenlenirken çocukların yaratıcılıklarını destekleyecek materyallerin bulundurulmasına özen gösterilmelidir. Örneğin çoğunluğu yapılandırılmamış oyuncaklar olan farklı boyut ve nitelikte bloklardan oluşan blok merkezi, yaratıcılığın gelişimine katkı sağlamaktadır (Demiriz vd., 2003; Akt. Kök, 2012, s.328). Blok merkeze yönelen çocuklar ne yapacakları tamamen hayal dünyalarına kalmıştır. Bir gemi, bir apartman, bir uzay aracı, bir alışveriş merkezi vb istedikleri her ne ise bunu istedikleri bloklarla yapabilirler. Blok inşa etmek çocukların şekil, denge, geometri gibi pek çok kavramı öğrenmesini sağlarken, onların yaratıcı düşünme yeteneklerinin ve sosyal becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur. Arnas (2002)' a göre, blok merkezlerine konulacak olan az sayıda yapılandırılmış oyuncak çocuğa ilham kaynağı olacak ve oyununu kurgulamasında kolaylık sağlayacaktır. İnsan ve hayvan figürleri, ulaşım, trafik gibi yardımcı malzemeler çocukların yaratıcılıklarını arttıracaktır.

Kitap merkezlerinde yaratıcılığın gelişimini desteklemek için yaratıcı düşünmeye yönelik hikâye setleri, hikâye tamamlama setleri bulundurulabilir. Broşürler, dergiler, ansiklopediler, atlaslar, kataloglar, çalışma defteri, farklı boyutlarda resimli kartlar, yazılı materyaller, gazete, farklı temalara uygun olarak

hazırlanmış afişler, ABC kitapları, kumaş kitaplar, çocukların hazırladığı kitaplar, haritalar, büyüteçler, restoran menüleri vb. merkezde bulundurulabilecek farklı türde kaynaklardır (MEB, 2013). Çocuk ne kadar çeşitli yazılı materyalle karşılaşır okumaya o kadar istek duyacaktır. Aynı zamanda görsel okuma gelişecek ve resimleri yorumlayarak yaratıcı hikâyeler oluşturacaktır (Tür, 1999. Akt. Kök, 2012, s.327).

Müzik merkezinde bulundurulacak materyaller çeşitlilik gösterirse çocukların ilgisini çekecek, yaratıcılıklarını geliştirecektir. Müzik merkezinde vurmali çalgılar (orff çalgıları), öğretmenin kullanması için piyano, org, gitar, keman, blokflüt veya melodika vb, çocuklarla kullanmak üzere CD çalar, klasik müzik CD'leri, çocuk şarkıları CD'leri ve müzik kitapları bulundurulabilir (MEB, 2013).

Yaratıcı düşünme becerilerine en çok katkı sağlayabilecek merkezlerden biri de sanat merkezleridir. Çocukların farklı malzemeleri kullanarak hayal dünyalarını yansıttıkları çalışmalar bu merkezlerde yapılmaktadır. Sanat merkezleri, çocukların hem masalarda hem de resim sehparlarında rahatlıkla ve güvenle çalışabileceği genişlikte olmalıdır. Sınıfın gürültüsü az ve aydınlık bir köşesinde olması çocukların çalışmalarına daha rahat yoğunlaşmalarını sağlayacaktır. Sanat eğitimi için malzeme dolapları, lavabo vb fiziksel donanım da önemlidir. Sanat eğitiminin yapıldığı ortamda lavabolar bulunmalıdır. Yerler temizlenebilir bir malzeme ile döşenebilir veya mümkün değilse çalışılan yer ve duvarlar naylon veya gazete kağıtları ile kaplanmalıdır (Stephens, 1996; Ulutaş ve Ersoy, 2004. Akt. Acer, 2011, s.248). Sanat merkezlerinde bulundurulabilecek malzemeler yine çeşitlilik arz etmelidir. Farklı kağıtlar, farklı tür boyalar, farklı hamurlar, şişe kapakları, kağıt peçete ruloları gibi artık materyaller, deniz kabukları, kozalaklar gibi doğal materyaller bulunmalıdır (MEB, 2013).

Fen merkezleri çocuğun soru sormasını, düşünmesini sağlamalı, araştırma yapma isteğini artırmalıdır. Bu merkezde çocuk gözlem yaparken kendisi için keşif niteliğinde yeni bilgiler edinecektir. Daha önceki bilgileriyle yeni bilgilerini bir arada düşünüp yaratıcı buluşlar ortaya koyabilecektir (Solak, 2007, s.26,27). Bu merkezde çok çeşitli materyaller bulundurulabilir. Standart ve standart olmayan ölçme araçları (örn: kum, su, pirinç, nohut, mısır farklı boyuttaki kaplara konabilir veya büyükçe bir kap farklı zamanlarda farklı malzemelerle doldurulabilir) ilgi çekicidir. Materyallerin gerçek nesnelere ozen gösterilmelidir. Akvaryum, saat, takvim, cetvel,

metre, hesap makinesi, kum saati, küre, harita, ülkeleri tanıtan resimler, büyüteç, mikroskop, stateskop, bilgisayar, ayna, termometre, kronometre, pusula, dürbün, ip, lastik, rafya, kurdele, rüzgar gülü, mıknatıs, terazi, kuru yapraklar, taşlar, böcek koleksiyonları, ölçü kapları ve ölçü kaşıkları, bilim kitapları, slayt ve slayt makinesi, kamera, fotoğraf makinesi, fen ve doğa konusu ile ilgili fotoğraflar, afişler, filmler, belgeseller, insan vücudu modeli, iskelet modeli, diş modeli, evcil hayvanlar, evcil hayvan kafesleri bu malzemelerden belli başlılarıdır (MEB, 2013).

Dramatik oyun merkezleri çocukların hayali oyunlar kurdukları, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdikleri merkezlerdendir. Kuklalar merkezin en ilgi çekici materyallerindendir. Çocukların rolden role girdikleri, bir çubuğu at, bir tabağı direksiyon olarak kullanabildikleri, kendilerini özgür hissettikleri, içlerinden geldiği gibi davrandıkları bu merkezde; kuklalar aracılığı ile belirli durumlar ileri sürülüp çocukların kuklaları konuşturarak yaratıcı çözümler bulmaya çalışmaları sağlanabilir. Kukla oynatma çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkarması, duygularını ifade etmesi, zihin ve dil gelişimi açısından çok önemlidir (Poyraz ve Dere, 2001. Akt. Kök, 2012, s.322).

2.4.4.2.Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Dış Mekânları

Okulöncesi eğitim kurumlarında dış mekânlar daha çok sıcak havalarda oynanmak üzere yapılandırılmaktadır. Yeni planlanan okullarda çocukların kışın da bu alanlarda bulunabilmeleri için kış bahçeleri yapılmaktadır. Böylece çocuklar kapalı havalarda da çevrelerini gözlemlene imkânı bulmaktadır.

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki dış mekânlar, çocukların gelişimlerini desteklemek açısından en az iç mekânlar kadar önemlidir. Bu mekânlar çocuklara; araştırma, gözlem, problem çözme ve deneme-yanılma yoluyla gelişme ve öğrenme fırsatları sunacak şekilde planlanmalıdır. Bu alanlar hem güneş almalı hem de gölgelikler içermelidir. Mekânın etrafı çevrili olmalıdır. Sınıflara ve tuvaletlere kolayca ulaşılabilecek bir yerde bulunmalıdır. Zemin yüzeyi çim, kum, çakıl, toprak gibi farklı malzemelerden oluşmalı, düz beton yürüyüş şeridi de bisiklet ya da tekerlekli oyuncakları yürütmek için planlanmalıdır. Çocuğun fiziksel becerilerini geliştirici kaydırak, tırmanma merdiveni, salıncak, tahterevalli, sallanma barları, hamak, kum havuzu vb bahçe oyuncaklarına yer verilmelidir. Ekim, dikim gibi bahçe çalışmaları için kullanılacak araç-gereçlerin konulabileceği küçük bir depo

bulunmalıdır (Stephens, 1996; Ömeroğlu Turan ve Turan, 1998; Zembat, 2001; Demiriz vd, 2003; Hunter, 2006; MEB, 2006. Akt. Acer, 2011, s.257).

2.4.5.Okul-Aile İşbirliğinin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi

Okulöncesi eğitim aileden ayrı düşünülemez. Okul-aile işbirliği, kaliteli bir okulöncesi eğitimin olmazsa olmazlarından. Aile ile tutarlı olmayan bir eğitimde çocuk dengesiz ve mutsuz olur. Aile ile öğretmenin çocuğa karşı tutumlarının farklı olması durumunda çocuk bocalar, hangi davranışı yapması gerektiği konusunda ikilemde kalır. Okulöncesi eğitimde aile katılımının varmak istediği nokta, okulda verilen eğitimin evde, evde verilen eğitimin okulda desteklenmesi ile bir devamlılığın olması ve bu sayede hem okulda hem de evde çocuğun istendik davranış değişikliklerine güvenli ve kontrollü bir biçimde ulaşılmasını sağlamaktır (Güler, 2011, s.306; Tümkaya, 2012, s.343). Örneğin sanat etkinliklerinde artık materyallerden bir uzay aracı tasarlayan çocuğun yaptığı çalışmanın, sadece görüntüsüne bakıp değerlendiren anne-baba yanlış beklentiler içine girebilir, çalışmayı özensiz bulabilir. Öğretmenin onaylayıp anne-babasının onaylamadığı çalışma konusunda çocuk ikilemde kalacaktır. Çocuğun fikrinin yaratıcı olduğunu anlayabilen anne-baba ise çocuğunu onaylayacaktır. Anne-babaların çocuklarına karşı tutumları, çocukların yaptıkları etkinliklerin sonucuna doğrudan etki yapabilecek olgulardan biridir (Serin, 2003, s.96).

Daha önceki yıllarda aileleri toplantılar ve yıl sonu müsamerelerine çağırarak yetinen okul yönetimi ve öğretmenler; günümüzde aileyi, toplantılar dışında, ailenin koşullarına uygun bir şekilde, okuldaki diğer etkinliklere katılmaları yönünde desteklemekte ve onları çocuklarının eğitim programına dahil etmeye çalışmaktadır (Zembat ve Haktanır, 2006. Akt. Güler, 2011, s.308). Aile katılım etkinlikleri ile çocuğunun eğitiminin bir parçası olduğunun farkına varan aileler, çocuklarının yanlış davranışlarının sorumluluğunu öğretmene ya da kuruma yükleyemeyecek; bu konuda neler yapabileceği ile ilgili yardım isteyebilecektir.

Çocuğun okula kayıt olmasından itibaren ailelerin okulu görmeleri, program ile ilgili bilgi sahibi olmaları, sınıf ortamını gözlemlemeleri; servis saatleri, sağlık kuralları, okula devamlılık kuralları, fiyatlar konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır (Feyman, 2006, s.45). Sene başında ailelerin katılacağı bir toplantı ile okulun ve eğitim sisteminin tanıtımı yapılmalıdır. Ailelerin çocuklarını okula

gönderirken nelere dikkat etmeleri gerektiğinden, aile katılım etkinliklerine ayıracakları zamanın çocukları için öneminden bahsedilmelidir. Sağlıklı bir işbirliği için ailelere, okul personeli tarafından çocuklarının eğitimine niye katılmaları gerektiği ve bunun nasıl yapılacağı konusunda eğitim vermelidir (Başaran ve Koç, 2000. Akt. Tümkaya, 2012, s.346).

Ailelere kayıt esnasında, aile bilgi formları ile aile ihtiyaç belirleme formları dağıtılmalı ve ailelerin hangi konularda bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları tespit edilmelidir. Bu formlardan elde edilen bilgilere göre aile eğitim planları hazırlanmalıdır. Bu formlar sayesinde; ailelerin geniş ya da çekirdek aile yapısında olması, parçalanmış aile olup olmadığı, ekonomik durumu, kardeş sayısı gibi koşullar ile ilgili bilgi sahibi olunmalıdır. Çocuğun genel gelişim düzeyi, okula başlamadan önceki gelişim düzeyi, yaşlıları ve yetişkinler ile ilişkileri, okula başlamadan önceki bakım şekli, sevdiği ve sevmediği oyuncak ve yiyecekler ile psikolojik durumu da bu formlar aracılığıyla öğrenilmelidir. Elde edilen bu bilgiler öğretmenin çocuğa olan yaklaşımında başarılı bir yol izlemesine, dolayısıyla çocuğun okula daha kısa sürede uyum sağlamasına da katkıda bulunur (Haktanır, 1994; Wright vd., 2007. Akt. Güler, 2011, s 298).

Aile eğitim programlarına katılım anne-babaların yoğun çalışma koşulları sebebiyle az olabilmektedir. Uzaktan aile eğitim programları hazırlanması bu probleme çözüm olabilecektir (Parlak yıldız, Sayan, Yıldızbaş, 2004, s.479).

Kaliteli bir okulöncesi eğitim kurumunda uygulanacak olan aile katılım etkinlikleri planlanmıştır. Her ay bir konu ile ilgili grup toplantıları düzenlenerek aileler bu konuda bilgilendirilebilir. Aile tutumları, olumlu disiplin, etkili iletişim, çocukla etkili zaman geçirme aile eğitim programlarının temel konularıdır (MEB, 2013). Örneğin etkili iletişim konusu ile bilgi sahibi olan anne-babanın çocukla iletişimi, çocuğun sorularına verdiği cevaplar, çocuğu dinleyip dinlememesi vb davranışları çocuğun yaratıcılık gelişimini de etkileyecektir. Anne-baba çocuğun merakına ortak olmaz, sorularını geçiştirirse; çocuk bir süre sonra merak etmekten ve soru sormaktan vazgeçecektir.

Yenilenen okulöncesi eğitim programında, ailenin eğitimi ve çocuğun eğitimine katılımı hususu vurgulanmıştır. Uygulanacak eğitim programıyla birlikte kullanılmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitimi Programı ile

Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) oluşturulmuştur (MEB, 2013).

Ailenin sınıf içi etkinliklere katılımı sayesinde aile, öğretmenin çocuklarla kurduğu iletişimi gözlemleme fırsatı bulacak, öğretmeni model alabilecektir. Bilgilendirme toplantıları, broşürler, bilgilendirme panoları vb ile çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgi sahibi olabilecek ve öğretmenin amaçlarını anlayabilecek, gereksiz taleplerde bulunmayacak, çocuğunu desteklemek için neler yapması gerektiği konusunda bilinçlenecektir. Grup toplantıları (konferans, seminer, panel, sohbet toplantıları gibi) ve bireysel görüşmelerle ailelerin, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgilerinin artırılması ve anne-babalık yeteneklerinin desteklenmesi sağlanabilir (Tümekaya, 2012, s.350).

Ailelerin etkinliklere katılım şekilleri OBADER’de şöyle belirtilmiştir:

- Ebeveynin gözlemci olarak okulda bulunması
- Malzeme hazırlanmasında görev alması
- Sosyal etkinlikler, alan gezileri, açık hava etkinliklerinde öğretmene yardımcı olması
- Sınıfta yeteneğine uygun bir etkinlikte yer alması
- Çocuklarla birlikte yiyecek hazırlama etkinliğini gerçekleştirmesi
- Çocuklarla birlikte oyun oynama, öykü okuma, sanat, müzik gibi faaliyetleri gerçekleştirmesi
- Sınıfta öğretmen tarafından planlanan bir etkinlikte görev alması (MEB, 2013).

Araştırmalar aile katılımına yer veren okulların toplum desteği olarak daha çok saygı gördüğünü, eğitim programlarının diğerlerine göre daha üstün olduğunu ve bu okulların aileler tarafından daha çok tercih edildiğini ortaya koymaktadır (Henderson ve Berla, 1995. Akt. Feyman, 2006, s.46).

Millî Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)’nde aile eğitiminin amaçları şöyle belirtilmiştir:

- Ailelerin çocuklarının gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak,
- Çocuğa tüm gelişim alanlarına nasıl destek olunacağı konusunda bilgilendirmek,

- Yaş gruplarına göre çocukların gelişim özelliklerini tanımalarına yardımcı olmak,
- Sağlıklı iletişim yollarını öğrenmelerini desteklemek
- Çocukların davranış ve alışkanlıklarını düzenlemede değişik yolları öğrenmelerini sağlamak
- Aileleri çocuk hakları ve kendi hakları konusunda bilgilendirmektir (MEB, 2013).

Ailelerin pek çoğu yaratıcılığın ne olduğunu ve günümüzde aranılan bir özellik olduğunu bilmemektedir. Aileleri bu konuda bilinçlendirmek ve çocuğun doğasında var olan bu beceriyi geliştirebilmek için nasıl bir tutum sergilemeleri gerektiği ile ilgili bilgilendirmek aile eğitimleri ile mümkündür. Yine bu eğitimlerle ailelere, çocuklarıyla evde uygulayabilecekleri etkinlikler ve uyarıcı çevre düzenlemesi konusunda bilgiler verilmektedir (Tümkiye, 2012, s.352).

2.4.6.Yardımcı Personelin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi

Okulöncesi eğitim kurumlarında yardımcı personel olarak aşçı, hizmetli, sağlık görevlisi, güvenlik görevlisi, psikolog ve memurlar çalışmaktadır. Kurumda çalışan yardımcı personelin hem çalıştıkları alanlarda hem de çocuklarla nasıl iletişim kurmaları gerektiği ile ilgili bilgilendirilmeleri, verilen eğitimin niteliğini artıracaktır.

Personel arasında çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak gerekli bilgilerin iletimi, görev ve sorumlulukların adilce paylaşımı, personelin programı birlikte planlamak ve değerlendirmek için periyodik zaman ayırması, sıcaklık ve destek hissi veren olumlu etkileşim önemlidir (Feyman, 2006, s.33).

Mutfak görevlilerinin besin hazırlama ve saklama teknikleri, hijyen kuralları konusunda hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmeleri, gereken hassasiyetin gösterilmesi için önemlidir. Aynı şekilde temizlik görevlilerinin kimyasal içeriği ağır olmayan, hafif kokulu ve zararsız temizlik maddelerini kullanmalarının gerekçesi, hijyen kurallarının çocukların sağlığına etkisi vb konularda belirli aralıklarla bilgilendirilmelerinde yarar vardır.

Okulöncesi eğitim kurumlarında sadece öğretmenlerin değil, kurumda çalışan tüm personelin çocuklarla iletişiminin olumlu olması gerekir. Çocuklar kendilerini sıcak ve sevgi dolu bir ortamda bulabilmelidirler. Bu amaçla okulöncesi eğitim

kurumlarında görev yapan tüm personelin pedagojik bir eğitimden geçmiş olmaları gerekmektedir (Kök, 2012, s.318). Yemeğini yemek istemeyen bir çocuğu aşılamamak, küçük düşürmemek gerektiği, aynı şekilde yaralanan bir çocuğun acısını paylaşmak yerine neden dikkat etmediği ile ilgili öğütlere başlamamak gerektiği gibi örnek olaylarla çocuk iletişimde özen gösterilmesi gereken konular üzerinde bilgilendirilmelidirler.

Taymaz (1981) hizmet içi eğitimin amaçlarını şöyle belirtmiştir: *Genel amaçlar; kurumun plan döneminde hizmet içi eğitim yoluyla ulaşmayı beklediği hedeflerdir. Genel amaç, daha çok kurumda verimliliği artırmayı ve personel arasında ilişkilerin geliştirilmesini öngörür. Özel amaçlar; kurumda uygulanacak çeşitli hizmet içi eğitim programları için saptanan hedeflerdir. Hizmet içi eğitim yolu ile sağlanacak kurumsal ve bireysel yararlar, bunlara ulaşmak üzere eğitim programlarına katılacak personelin davranışlarında oluşturulacak değişiklikleri kapsar.*

Personelin motivasyonunu artırmak ve personel arası ilişkileri desteklemek kurum içi dayanışmayı artırmaktadır. Dedikodu ortamına izin vermemek, şeffaf, güvenilir bir iletişim ortamı yaratmak adına okul yöneticisine önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticisinin iki tarafla da konuşup ilişkilerin zedelenmemesi için objektif davranabilmesi önemlidir. Böylece personel iş yoğunluğunun getirdiği gerginliğin üzerine bir de iş arkadaşları ile problemler yaşamayacaktır. Ayda bir gibi belirli aralıklarla, okul personeline yönelik sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, iş motivasyonunu ve personel arası dayanışmayı artıracaktır.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1.Eğitimde Kalite ve Eğitim Yönetimi ile İlgili Araştırmalar

Feyman (2006)' ın yaptığı araştırma sonuçlarına göre, resmi anasınıflarının kalite düzeyleri çok az, özel anasınıflarının kalite düzeyleri ise çok az ile iyi arasında belirlenmiştir. Bilişsel gelişim ile okulun kalitesi arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Genç öğretmenlerin daha kaliteli eğitim verdikleri görülmüştür.

Solak (2007)' ın yaptığı araştırma sonuçlarına göre, resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumları arasında belirgin bir farklılık bulunamazken, sadece “rutin kişisel bakım” maddesinin alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fakat özel okulların sınıf donanımı, mobilyalar ve materyaller

konusunda daha fazla çeşitliliğe sahip olduğu görülmüştür. Büyük motor gelişimi için uygun alanın ve daha çeşitli materyallerin özellikle özel okulöncesi eğitim kurumlarında rahatlıkla gerçekleştirildiği söylenebilir. Program yapısı açısından okullar incelendiğinde; özel okulöncesi eğitim kurumlarının daha yüksek puanlar aldığı göze çarpmaktadır. Aktiviteler ile ilgili olarak özel okulöncesi eğitim kurumlarında materyal çeşitliliğinden dolayı, resmi okulöncesi eğitim kurumlarına göre daha rahat çalışıldığı görülmüştür. Aile katılımı ile ilgili olarak özel okulların bu konularda daha fazla etkinliklere yer verdikleri görülmüştür.

Özgül (2011)'ün yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, okul türlerine göre, tüm resmi ilköğretim kurumları bünyesindeki ana sınıfları “çok az” düzeyde kaliteli bulunmuştur. Özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıfı “iyi” düzeyinde ve resmi bağımsız anaokulları “iyi” ve “çok az” düzeylerinde değişen puanlar almıştır.

Abat (2010)'ın eğitim yönetimi uzmanlarının okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin zihinsel modellerini araştırdığı araştırmanın sonuçları, bir okul yöneticisinin okul amaçlarını gerçekleştirmek, etkili planlama yapmak, paylaşılan bir okul kültürü oluşturmak, okulla ilgili politika belirlemek ve uygulamak, değişimi yönetmek, okul üyelerini güdülemek, mesleki gelişimi teşvik etmek, kültürel etkinliklerde bulunmak, öğrencilerin başarılı olmasını sağlamak, okul dışı ile iyi iletişim kurmak ve okul dışı kurumlardan yardım almak eylemlerini temel yeterlik alanları olarak belirlemiştir.

Hoca (2007), bir vakıf üniversitesinde eğitim yönetimi alanındaki ideal lider tipi özelliklerini araştırdığı tezinde şu bulguları elde etmiştir: Liderlik, Özgüven, Yaratıcılık, Düzen ve Duyguları Anlama ideal bir eğitim yöneticisinden beklenen ve Sıfat Tarama Listesi Alt Ölçeği ile belirlenen en önemli ilk beş kişilik boyutu önem sırasındadır.

İğci (2009)'nin eğitim yönetimi kitaplarını yönetim psikolojisi alanı açısından değerlendirdiği araştırmasının sonuçları şöyledir: Gerek lisans gerekse lisansüstü eğitim düzeyinde yazılmış olan kitapların yönetim psikolojisi kavram ve açıklamalarına yeteri kadar yer vermedikleri söylenebilir. Eğitim sistemlerinin işleyişinde görev alacak dolayısıyla astları, üstleri ve denkları ile ortak amaçlar etrafında birlikte hareket edecek olan öğretmen, eğitim yöneticisi ve denetmen yetiştirme sürecinin, öncelikli olarak kitaplar ve beraberinde program boyutunda

yönetimde insan unsurunu konu edinen yönetim psikolojisi alanı açısından daha işlevsel ele alınması, araştırma sonucunda önerilmiştir.

Uysal (2013)' ın Türkiye'de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerini incelediği araştırmanın sonuçları; doktora tezlerinde konu seçiminde çok sık tekrara gidildiğini, araştırmaların birbirinin benzeri olduğunu ve özellikle konuların yıllara göre dağılımına bakıldığında belirli konuların belirli yıllarda popüler olduğunu ve çok tercih edildiğini göstermektedir. Çoğunlukla nicel yöntemlerin, özellikle tarama modelinin tercih edildiğini, nitel araştırma yöntemine ilginin yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Yöntem ve konu açısından özgün, Türkiye'deki eğitim sorunlarına yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Sağlam (2003), eğitim yönetimi ve denetimi eğitimi alan ve almayan ilkökul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemelerine ilişkin öğretmen görüşlerini araştırdığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Eğitim yönetimi ve denetimi eğitimi alan okul müdürlerinin bulunduğu okullardaki öğretmenler; eğitim yönetimi ve denetimi eğitimi almayan okul müdürlerinin bulunduğu okullardaki öğretmenlere göre, müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutları (amaçların gerçekleştirilmesi, öğretimin denetimi, öğretimsel iklim yaratma, öğrenci gelişiminin izlenmesi, iletişim-çevre, öğretimin planlanması yöntem ve teknikleri kapsamındaki davranışları sergileme) konusunda daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır.

AÇEV (2005)' in üniversitelerin mevcut durumunu ortaya koymak için yaptığı durum analizi sonuçlarına göre; anabilim dallarındaki öğretim elemanlarının üniversitelere göre dağılımında; en fazla öğretim elemanının Hacettepe, Marmara, Gazi ve Boğaziçi Üniversitelerinde olduğu görülmektedir. Ankara, Çukurova, Mersin ve Uludağ Üniversitelerindeki ilgili anabilim dallarının göreceli olarak daha yeni olmalarına rağmen giderek kadrolarını zenginleştirerek önemli bir gelişme içinde olduklarını da göstermektedir. Öğretim elemanlarının alanlarına bakıldığında %71,1'i okulöncesi öğretmenliği, %12,6'sı çocuk gelişimi, %3,8'i sınıf öğretmenliği, %12,6'sı ise diğer bölümlerden gelmektedir. Üniversitelerde müzik-hareket, okulöncesi bilgisayar eğitimi ve özel eğitim dersleri için uzman bulma sıkıntısının önemli olduğu görülmektedir. Lisans programlarında programın gerektirdiği öğretim mekânların yeterliliğinin dağılımına bakıldığında; bilgisayar laboratuvarlarını yeterli görenlerin oranı %44, uygulama anaokulu olanaklarını yeterli bulanların oranı ise %36'dır. Genel olarak Türkiye'de okulöncesi eğitim sisteminin kalitesini arttırmak için ihtiyaç duyulanların dağılımına bakılırsa; birinci sırada ihtiyaç duyulanlar; genel

bütçeden ayrılan kaynağın artırılması (%34) ve öğretmen eğitiminin iyileştirilmesidir (%30,5). İkinci sırada ihtiyaç duyulanlar; öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi (%29,1) ve uygulamalar için ehliyet/lisans sisteminin yerleştirilmesidir (%19,1).

Tuğrul (2005)' un başkanlığındaki çalışma grubunun 'Hizmetlerde Kalite: Personel ve Fiziki Şartlar' başlığı altında yaptıkları mevcut durum analizine göre; yeterli öğretim elemanına sahip olmayan, farklı üniversitelerden mezun okulöncesi eğitim öğretmenlerinin, formasyon yetersizliklerinin, temel alan bilgi eksiklikleri ve hatalı öğrenmeden kaynaklanan uyumsuzluklarının olduğu, öğretmenlerde motivasyon eksikliği, usta öğreticilerin formasyon yetersizliklerinin olduğu, öğretmen kadrosunun az sayıda tutularak lisans mezunlarının usta öğretici kadrosuyla istihdam edilmesi nedeniyle lisans mezunu öğretmenlerde ortaya çıkan mesleki tükenmişlik, kadrolu öğretmenler ve usta öğreticilerin işbirliği içinde çalışmadığı, tam gün çalışan okullarda, çalışma saatlerinin uzun, dinlenme arasının olmadığı, öğretmen başına düşen çocuk oranının yüksek olduğu, özel okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin, eğitimci rolleri dışındaki işlerde de çalıştırıldığı ve sosyal güvenliklerinin sağlanmadığı, eğitimciler dışında kurumda çalışan diğer personelin donanım eksiklikleri olduğu, kurumlarda uygulama öğrencilerinin sayısının yüksek olduğu (meslek lisesi, üniversite ve açık öğretim öğrencileri) ve kurumun kendi günlük programlarını uygulamada ve uygulama öğrencilerinin kendi hazırladığı programları uygulamalarında sorunlarla karşılaştığı ve uygulama öğrencilerinin fazla sayıda oluşundan dolayı, programın bütünlüğünün sağlanamadığı, buna bağlı olarak çocuklarda otorite çokluğu nedeniyle ortaya çıkan davranış ve disiplin sorunları ile karşılaşıldığı, yöneticilerin ve ilköğretim öğretmenlerinin okulöncesi eğitimin önemi, gerekliliği ve içeriği hakkında eksik ve yanlış bilgiye sahip olmaları nedeniyle, okulöncesi öğretmenlerine destek vermedikleri, alan dışından kişilerin yönetici, denetleyici ve okulöncesi öğretmeni olarak görev yaptığı, okulöncesi eğitim kurumlarında görev alan meslek elemanlarının (çocuk gelişimi ve eğitimcisi, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, özel eğitimciler gibi) eş güdümlü çalışmadığı tespit edilmiştir.

Evde sürdürülen okulöncesi eğitim hizmetleri ile ilgili; ev merkezli modellerin yaygın olmaması nedeniyle, ailelere evde okulöncesi eğitimle ilgili yeterli seçenek sunulmadığı, evde çocukların bakımını üstlenen kişilerin (bakıcı, aile büyükleri, abla, ağabey v.b.) eğitimsiz olduğu ve bunlara ilişkin herhangi bir denetimin

olmadığı, Geleneksel Türk Ailesinin çocuk yetiştirme değer ve tutumlarından kaynaklanan aşırı tutucu, koruyucu ya da baskıcı davranış örüntüleri sergilediği, hizmet verenlerin herhangi bir kurumsal örgütlenmesi olmaması nedeniyle, özlük hakları ve güvenlik sorunları yaşadığı tespit edilmiştir.

Okulöncesi eğitimde hizmet içi eğitimle ilgili; okulöncesi eğitimle ilgili hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmediği ve dolayısıyla planlanan hizmet içi eğitimlerin gereksinimleri karşılamadığı, hizmet içi eğitime katılan kişilerin bu eğitim sırasında aldıkları bilgileri kurumlarına dönüşlerinde eğitime katılmayanlarla paylaşmalarını gerektirecek bir kontrol mekanizmasının ve örgütlenmenin olmadığı, hizmet içi eğitime katılan eğitimcilerin katıldıkları eğitimin özlük haklarına yansıtılmadığı, hizmet içi eğitime katılma konusunda standartların olmadığı (hiç hizmet içi eğitime katılmayanların öncelikli olması vb.), hizmet içi eğitim programlarının zaman ve sıklıklarının yeterli olmadığı, hizmet içi eğitimi veren öğretim elemanlarının eğitimcilerin gereksinimlerini karşılamadığı (eğitimcilerin kuramsal bilgilerin yanı sıra uygulamaya yönelik bilgilere gereksinim duymaları), eğitimi veren öğretim elemanlarının uygun yöntem ve teknikleri kullanmadığı, hizmet içi eğitimin sadece eğitimcilere yönelik düşünüldüğü, alana hizmet eden diğer paydaşların (yöneticiler, bakıcılar, ebeveynler, destek personel vb.) bu sürece dahil edilmediği tespit edilmiştir.

Okulöncesi eğitimde fiziksel şartlarla ilgili; ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının bir kısmının ilköğretim binalarının alt katlarında, aydınlatması ve ısınması yetersiz, ya da ana binadan tamamen ayrı bir yerde açıldığı, aynı mekânı paylaşan ilköğretim çocuklarıyla anaokulu çocuklarının güvenlik sorunları yaşadığı, ortak kullanılan tuvaletlerin sağlık ve güvenlik riski taşıdığı, iç mekânla ilgili olarak; çocuklara uygun olmayan- renk, boyut ve model olarak- mobilyaların döşenmiş olduğu, yeterli ışık, havalandırma, ısı kontrolü ve ses yalıtımının olmadığı, mekânların ve materyallerin bakımsız olduğu, çocukların fiziksel gereksinimleri karşılamak için ihtiyaç duydukları açık hava alanlarının yetersiz olduğu, var olan açık hava olanaklarının okul idaresi tarafından kullanılmasına izin verilmediği, sınıfların yüzölçümü olarak çocuk kapasitesini karşılayamadığı, mevcut programın çocukların öğrenme alanını sınıf dışına genişletmeyi önerse de eğitimcilerin çoğunlukla eğitim ortamını “sadece sınıf ortamıyla” sınırlı tuttuğu tespit edilmiştir.

Dinçer (2005)' in başkanlığındaki çalışma grubunun 'Hizmetlerde Kalite: Program ve İzleme/Değerlendirme' başlığı altında yaptıkları mevcut durum analizine göre; okulöncesi eğitimin önemi konusunda toplumun bilgi eksikliklerinin olduğu, ülkemizde okulöncesi eğitim hizmetleri sadece kurum merkezli düşünüldüğü farklı modellerden yararlanılmadığı, özellikle yurdun dezavantajlı bölgelerinde yaşayan aileler, temel ihtiyaçlarını karşılamada zorlanmanın yanı sıra; aile planlama yöntemlerini bilmedikleri için istekleri dışında çocuk sahibi oldukları, ailelerin kültürel ve ekonomik düzeyleri fark etmeksizin okulöncesi eğitime yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu, özellikle resmi kurumlarda görevli öğretmenlerin kendilerini yenilemek konusunda direnç gösterdikleri ve oldukça hareketli olan bu dönem çocukları ile birlikte uzun süreli çalışmalarına bağlı olarak erken dönemde mesleki yönden tükenmişlik gösterdikleri, ülkemizde var olan okulöncesi eğitim hizmetlerinin çocuk, personel, program ve aile yönünden düzenli olarak izlenmesi ve verilen bu hizmetlerin değerlendirilmesinin yapılması ve kaliteli yönetim yaklaşımlarının sunulması için yok denecek kadar az çalışma olduğu tespit edilmiştir.

AÇEV (2009)' in altı sene aralıkla yaptığı iki araştırmada, çocuğun verilen eğitimden olumlu etkilenmesinin; iyi eğitilmiş öğretmenler, sınıf sayıları, düşük öğretmen-öğrenci oranları, öğretmenler ve çocuklar arası etkileşim, dil açısından zengin bir ortam, yaş grubuna uygun öğretim programları, güvenli bir ortam ve zenginleştirici eğitim materyalleri gibi faktörlere bağlı olduğu bulunmuştur.

AÇEV (2011)' in farklı ülkelerin kalite değerlendirme standartlarının incelediği araştırmada; İrlanda, Ulusal Kalite Çerçevesinin belirlenmesi sürecinde kavramsal araştırma çalışmaları ve tüm paydaşların aktif katılımını sağlamaya yönelik geliştirilen konsültasyon araçları ile, Avustralya, ülke genelindeki hizmet çeşitliğini önlemek için kurum açma, denetim ve akreditasyon süreçlerini tek bir çatı altında toplaması ve hizmetlerde sürekli ilerlemeleri teşvik etmek üzere geliştirdiği kalite değerlendirme sistemi ile, İngiltere ise, yerel yönetimlerin sağlamakla sorumlu olduğu okulöncesi eğitim hizmetlerinde kalite standartlarını desteklemeye yönelik geliştirdiği merkezi denetim sistemi, erken öğrenme standartları ve yerel paydaşların konuyla ilgili etkin işbirliğini sağlamaya yönelik girişimleri ile dikkat çekici örnekler olarak tespit edilmiştir.

Avrupa Komisyonu Çocuk Bakımı Ağı (1996) tarafından hazırlanan raporda, AB'de kaliteli erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin tanımlanması bir dönüm noktası

olarak ifade edilmektedir. Takip eden diğer çalışmalarda da sosyal-ekonomik adaletsizliklerin etkili bir şekilde önlenmesi için kaliteli erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde eşitlik vurgusu yapılmakta, bakım ve eğitimde yüksek standartları temin eden temel unsurlara (yetişkin/çocuk oranları, uzmanların eğitimi ve aile katılımı gibi) işaret edilmektedir (Akt. AÇEV, 2011, s.14).

OECD (2009)' nin Eğitim Politikaları Komitesi tarafından OECD'ye üye ülkelere erken çocukluk eğitiminde kalitenin nasıl tanımlandığı, hangi politika ve uygulama araçlarının kaliteyi artırmada en verimli olduğu ve nasıl en etkin şekilde hayata geçirileceği konusunda destek projesi geliştirilmiştir (Akt. AÇEV, 2011, s.14).

UNESCO(2005) yayınladığı 'Küresel İzleme Raporları' ile erken çocukluk dahil olmak üzere genel olarak eğitimde kalitenin sağlanması için gerekli olan koşullar konusunda bir çerçeve sunmakta ve UNICEF (2008) hazırlanmış olduğu rapor ile OECD ülkelerinde erken çocukluk eğitimi ve gelişimi konusunda dört ana başlık etrafında (sosyal ve aile bağlamı, erken çocukluk sisteminin yönetimi, hizmetlere erişim ve program kalitesi) olması gereken 10 adet minimum kalite standartları ve göstergelerini tespit etmiştir (Bennett, 2008. Akt. AÇEV, 2011, s.14).

2.5.2.Yaratıcılık ile İlgili Araştırmalar

Ömeroğlu, Parlakyıldız, Ünal ve Çiftçi (1999)' nin yaptıkları araştırmada yaratıcı drama etkinliklerinin, çocukların yaratıcılık gelişimini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Ömeroğlu (1986)' nun anaokuluna giden beş ve altı yaşındaki kız ve erkek çocuklarının zekâ ve yaratıcılık seviyeleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın sonuçları şöyledir: Zekâ ile yaratıcılığın boyutları arasında pozitif yönde; fakat kuvvetli olmayan bir ilişki bulunmuştur. Yaş ve cinsiyet değişkenlerinin de bu ilişkiyi etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Okutan (2012)' in karma ve izole yaş gruplarında verilen okul öncesi eğitiminin 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri ve yaratıcılık performanslarına etkisinin incelendiği araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir: Çocukların karma ve izole yaş gruplarında eğitim alma durumları ile gelişimsel davranışları arasında ön test puanları paralellik gösterirken, son test puanlarında karma ve izole yaş grubu lehine yükselme olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcılık ve yaratıcılık alt boyutlarında ön test ve son test puanlarında ise karma yaş lehine

sonuçlar elde edilmiştir. Yaratıcılık ve yaratıcılık alt boyutları ile Psikolojik Gözlem Formundan elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde, karma yaş grup eğitim alan çocukların pozitif davranışları ile yaratıcılık puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna karşın, izole yaş grubunda eğitim alan çocukların negatif davranışları ile yaratıcılık puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Ceylan (2008)' in okulöncesi eğitime devam eden 5–6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerini incelediği araştırmanın sonuçları şunlardır: Çocukların bilişsel tempoları ile cinsiyetleri arasında bir ilişki çıkmazken yaşları ile süre arasında ilişki çıkmıştır. Anne eğitimi ile süre, baba eğitimi ile hata, süre arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların yaratıcılık düzeylerinin akıcılık boyutu dışında çok yüksek olmadığı bulunmuştur. Anne-baba eğitim seviyesi ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bilişsel temponun hata sayısı ile yaratıcılığın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki çıkmazken, süre ile akıcılık, esneklik ve detaylandırma puanları arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Öğrencilerin soruları bilme süreleri arttıka akıcılık, esneklik, detaylandırma puanlarının düştüğü belirlenmiştir.

Atay (2009)' in okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş ğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelendiği araştırmanın sonuçları şoyledir: Çocukların yaşları ile akıcılık, esneklik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çocukların yaşları ile orijinallik, zenginleştirme puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların cinsiyetleri ile akıcılık, esneklik, zenginleştirme puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların cinsiyetleri ile orijinallik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çocukların anne-baba eğitim durumu ile akıcılık, zenginleştirme puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların anne-baba eğitim durumu ile esneklik, orijinallik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Kara (2007) okulöncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin ğretmen görüşlerini araştırdığı çalışmada şu sonuçları elde etmiştir: Çocuğun yaratıcılığını geliştiren en önemli çevresel etkenin çocuğa oyun ortamı sağlanması, okul ile ilgili etkenin etkinliklerde çeşitli malzemelerin kullanılması, aile ile ilgili etkenin ailenin çocuğa karşı ilgili olması, çocuğun kendisi ile ilgili etkenin çocuğun kendisine güvenmesi, görsel sanatlarla

ilgili etkenin renkleri kullanarak etkinlikler yapması olduğu tespit edilmiştir. Genel değerlendirmede, çocuğun yaratıcılığını en az etkileyenin boyama kitapları olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Akçum (2005)' un 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisini incelediği araştırmanın sonuçları şunlardır: 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerinde okul öncesi eğitimin etkili olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerinde cinsiyet, ebeveynin sosyo-ekonomik durumlarının etkileri incelenmiş, farklı sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeyleri arasında anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. bu yüzden okulöncesi dönemde 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık gelişimi desteklenerek öğrenime hazır oluş düzeyleri artırılabilir.

Yıldırım (2006)' ın öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı ve anasınıflı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre değerlendirildiği çalışmanın sonuçları şunlardır: çocuklar ve öğretmenler arasında yaratıcılık alt boyutları ve yaratıcılık açısından bir ilişki bulunmamıştır. Kız çocukların akıcılık ve zenginleştirme boyurunda aldıkları puanların erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Üniversite mezunu annelerin çocukları akıcılık, orjinallik, zenginleştirme ve yaratıcılık puanları, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu annelerin çocuklarının akıcılık, orjinallik, zenginleştirme ve yaratıcılık puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Üniversite mezunu babaların çocukları akıcılık, zenginleştirme ve yaratıcılık puanları, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların çocuklarının puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Üniversite mezunu babaların çocuklarının orjinallik puanları ilkokul, ortaokul, lise ve ön lisans mezunu babaların çocuklarının puanlarından daha yüksek puan elde etmişlerdir. Çocukların yaratıcılık puanlarını en çok etkileyen değişkenin anne öğrenim düzeti olduğu saptanmıştır.

Özler (2009)' in anaokulu öğretmenleri tarafından yaptırılan görsel sanat etkinliklerinin yaratıcılık açısından değerlendirildiği araştırmanın sonuçları şöyledir: Anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat etkinliklerinin, çocukların yaratıcılıklarının gelişimini desteklemediği; kopya, şablon, taklit çalışmaların yoğun olarak yaptırıldığı, bunun da yalnızca el becerisini geliştirmeye ve de çocukların boş zamanlarını değerlendirmelerine yönelik etkinlikler olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma deneysel bir araştırmadır. Deneysel araştırmalar, araştırmacının neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla karşılaştırılabilir işlemler uygulaması ve daha sonra onların etkilerini incelemesi sebepleriyle, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır (Büyüköztürk vd, 2011; Karasar, 2011, s.87). Bu kapsamda, kaliteli okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocuklar ile olumsuz koşullara sahip okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan çocukların yaratıcılık becerilerinin, eğitim yılı başı ve sonundaki durumları incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Fraenkel ve Wallen (2006) ise, tüm deneysel araştırmaların altında yatan temel fikri, basitçe, “bazı şeyleri dene ve neler olup bittiğini sistematik olarak gözle” olarak açıklamışlardır (Akt. Büyüköztürk vd., 2011, s.192). Deneme, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişkenler yapılması ve sonuçlarının izlenmesi ile olur. Bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır (Nisbet ve Enstwistle, 1974. Akt. Karasar, 2011, s.88). Gruplar karşılaştırılırken, deney grubu bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemi alırken, kontrol grubu hiçbir işlem almaz ya da farklı bir uygulama alır. Eğitimsel uygulamalarda kontrol grubu genellikle bir uygulama alır (Büyüköztürk vd., 2011, s.195).

Şekil-1: Araştırmanın Deseni

		ÖN TEST	SON TEST	
GD	R	O1	X kaliteli eğitim	O3
GK	R	O2		O4

Şekil-1'deki sembollerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir:

GD deney grubunu, GK kontrol grubunu,

R, deneklerin gruplara yansız atandığını,

O1 ve O3 deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini,

O2 ve O4 kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini,

X deney grubundaki deneklere uygulanan deneysel işlemi göstermektedir.

Bu araştırma deneme modelinin statik grup ön test-son test desenine göre düzenlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında son test uygulanır (Büyüköztürk vd., 2011, s.200).

Araştırmada okulöncesi eğitim kurumlarında okul yöneticisi, öğretmen, fiziki donanım, eğitim programı, aile ile işbirliği gibi kalite değişkenlerinin çocuğun yaratıcılığına etkisi incelenmiştir. Ön test ile eğitim yılı başında çocukların yaratıcılık puanları ölçülmüştür.

Grupların ölçülen niteliklerle ilgili başlangıç noktalarının bilinmesi, böylece değişimin ölçülmesi ve test edilmesine olanak tanınması sebepleriyle desenin kullanılabilirliği artmaktadır. Uygulama öncesinde bağımlı değişkene ait ölçümler arasında varsa farkların bilinmesi, bunun istatistiksel yöntemlerle kontrol edilmesini sağlar (Büyüköztürk vd., 2011, s.200).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Küçükçekmece ve Başakşehir İlçeleri'nde bulunan resmi ilkokul bünyesindeki bir anasınıfı, bağımsız bir anaokulu, kolej bünyesindeki bir anaokulu ve özel bir anaokulu olmak üzere toplam 4 okulöncesi eğitim kurumunda öğrenim gören, deney grubu 50 kontrol grubu 50 olmak üzere, toplam 100 çocuk oluşturmaktadır. Deneysel çalışmalarda uygun grup büyüklüğü için kesin kural olmamasına karşın, 30-40 kişilik gruplarda çalışmanın sonuçların genellenebilirliği, güçlü istatistiklerin kullanılabilirliği gibi bazı noktalar açısından araştırmacıya avantaj sağlayacağı açıktır (Büyüköztürk vd., 2011, s.196).

Okulöncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen verilere göre olumlu ve olumsuz niteliklere sahip okullar araştırma kapsamına alınmıştır. Çocuklar belirlenirken ise, Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Farklı Düşünme Testleri (Farklı Düşünme Testi A Formu ve Farklı Düşünme Testi B Formu) ile ön test uygulanmış ve yaratıcılık puanları birbirine yakın olan çocuklar araştırma grubuna dahil edilmiştir. Böylece kontrol ve deney gruplarında verilen eğitimin çocukların yaratıcılıklarını nasıl etkilediği incelenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları olarak; ECERS-R Okulöncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği ile Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Farklı Düşünme Testleri (Farklı Düşünme Testi A Formu ve Farklı Düşünme Testi B Formu) kullanılmıştır.

3.3.1. ECERS-R Okulöncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Harms ve Clifford (1980)'un Amerika Birleşik Devletleri North Carolina Üniversitesi'nde geliştirdiği Okulöncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği- ECERS' in, Kler Klodya Tovim (1996) tarafından Boğaziçi Üniversitesi'nde Türkçe'ye uyarlanmış versiyonudur. ECERS kurumdaki fiziksel koşulları değerlendirmenin yanı sıra, uygulamadaki eğitim programı, kurum içindeki bireylerin iletişimi ve etkileşimini de değerlendiren maddeler içermektedir. Bunun yanında, ölçekte yer alan 7 alt ölçek, kalitenin yapı ve süreç bileşenlerine ait göstergeleri değerlendirmek içindir. Okulöncesi öğrenme ortamı değerlendirme ölçeğinde, 7 ana başlık altında toplam 43 madde bulunmaktadır.

Sınıf alanı ve mobilyalar (sınıf donanımı) başlığı altında; sınıf içi alanı, rutin bakım-oyun ve öğrenme için gerekli mobilyalar, rahatlama için mobilyalar, oyun için sınıf düzenlenmesi, hususi (özel) alan, çocuklarla ilgili sergi, motor hareketleri için alan, motor hareketler için malzeme alt başlıkları; rutin kişisel bakım başlığı altında; karşılama/ayrılma, yemekler/atıştırma, uyku/dinlenme, tuvalet/alt değiştirme, sağlık uygulamaları, güvenlik uygulamaları alt başlıkları; dil/akıl etme başlığı altında; kitaplar ve resimler, iletişime teşvik, akıl etme yeteneğini geliştirmek için dil kullanımı, günlük dil kullanımı alt başlıkları; aktiviteler başlığı altında; motor, sanat, müzik/hareket, bloklar, kum/su, drama, fen/doğa, matematik/rakam, TV, video

ve/veya bilgisayar kullanımı, farklılıkları kabul edebilme alt başlıkları; etkileşim başlığı altında; motor aktivitelerini denetleme, genel denetim, disiplin, personel-çocuk etkileşimi, çocuklar arası etkileşim alt başlıkları; program yapısı başlığı altında; günlük çizelge, serbest zaman (serbest oyun), grup zamanı, özürlü çocuklar için sunulan imkânlar alt başlıkları; aile ve personel başlığı altında; aile için sunulan imkânlar, personelin kişisel ihtiyaçları için sunulan imkânlar, personelin profesyonel ihtiyaçları için sunulan imkânlar, personel etkileşimi ve yardımlaşması, personel denetimi ve değerlendirilmesi, profesyonel gelişim için imkânlar alt başlıkları bulunmaktadır.

Günümüzde, ECERS okulöncesi eğitim ortamlarının toplam (yapı+süreç) kalitesini ölçmede en yaygın kullanılan ölçektir (Cassidy ve diğ., 2005. Akt. Özgül, 2011). Ölçeğin İtalyanca, Almanca, İsveççe, Portekizce, İspanyolca ve İzlandaca gibi dillere çevrilmiş versiyonları vardır (Feyman, 2006).

3.3.1.1.ECERS-R Okulöncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeğinin Puanlanması

Okulöncesi öğrenme ortamı değerlendirme ölçeğinin bütün maddeleri yedi basamaklı olarak ölçümlendirilmektedir. Bunların açıklamaları; 1 için (yetersiz), 3 için (az), 5 için (iyi), 7 için (çok iyi) şeklindedir. Derecelendirmeler şu şekilde yapılır:

- 1 altındaki herhangi bir göstergeye “Evet” sonucu verilmişse 1 ile değerlendirilir.
- 1’in altındaki tüm göstergelere “Hayır”, 3’ün altındaki göstergelerin en az yarısına “Evet” sonucu verilmişse 2 ile değerlendirilir.
- 1’in altındaki tüm göstergelere “Hayır”, 3’ün altındaki tüm göstergelere “Evet” sonucu verilmişse 3 ile değerlendirilir.
- 3’ün altındaki tüm göstergeler karşılandığında ve 5’in altındaki göstergelerin en az yarısına “Evet” sonucu verilmişse 4 ile değerlendirilir.
- 5’in altındaki tüm göstergelere “Evet” sonucu verilmişse 5 ile değerlendirilir.
- 5’in altındaki tüm göstergeler karşılandığında, 7’nin altındaki göstergelerin en az yarısına “Evet” sonucu verilmişse 6 ile değerlendirilir.
- 7’nin altındaki tüm göstergelere “Evet” sonucu verilmişse 7 ile değerlendirilir.

- Maddenin uygulanmasının mümkün olmadığı durumlarda puan NA olarak gösterilmiştir. NA olarak işaretlenen göstergeler bir maddenin derecelendirmesinde göz ardı edilir ve NA olarak işaretlenmiş maddeler alt ölçek ve toplam ölçek puanlarının hesabında kullanılmaz.

Ölçeğin 7 alt boyutundaki 43 madde bu şekilde puanlandıktan sonra; her bir alt boyutun puanına ulaşmak için, alt boyuttaki her bir maddenin sonuçları toplanır ve puanlanan madde sayısına bölünür. ECERS-R toplam puanı ise, ölçekteki bütün maddelerin sonuçlarının toplamının puanlanan madde sayısına bölünmesiyle elde edilir.

3.3.1.2.Okulöncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin Güvenilirliği ve Geçerliliği

Bu çalışmada kullanılan ECERS Ölçeği'nin Türkçe' ye uyarlanması, 1996 yılında Boğaziçi Üniversitesi'nde Kler Klodya Tovim tarafından yürütülen bir yüksek lisans tez çalışması kapsamında yapılmıştır (Tovim, 1996. Akt. Özgül, 2011, s.41). Bu çalışmada, ölçeğin Türkçe'ye çevirisi, Türkçe formun dilsel eşitlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çeviri aşamasında ölçek, İngilizce ve Türkçe dillerini çok iyi bilen iki kişi tarafından çeviri ve tekrar çeviri tekniğiyle Türkçe' ye uyarlanmıştır. Türkçe formun dilsel eşitlik çalışmasında ise Türkçe ve İngilizce form iki gözlemci tarafından 5 farklı sınıfta uygulanmış ve puanlar iki gözlemci arasındaki anlaşma yüzdelerine bakılarak değerlendirilmiştir. Bulgular, gözlemciler arasındaki anlaşma yüzdesini % 83,4 olarak göstermiş ve bu da ölçeğin Türkçe versiyonun orijinal versiyonuna dilsel açıdan eşit olduğunu ispatlamıştır.

Çalışmanın güvenilirlik çalışmaları ise iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, gözlemciler arasındaki güvenilirlik çalışmaları yine iki gözlemcinin puanlamaları arasındaki anlaşma yüzdelerine bakılarak değerlendirilmiştir. Bulunan %84,2 anlaşma yüzdesi gözlemciler arasındaki puanlamanın güvenilirliğini göstermiştir. İkinci aşama olan iç tutarlılık çalışmasında, 21 okuldan toplanan gözlem verilerinin analizi yapılmıştır. Ölçeğin toplamına ait Cronbach Alpha sayısı .97 olarak bulunmuştur. Bu sayı da maddeler arasındaki yüksek tutarlılığa işaret etmektedir.

Araştırma sonuçları ECERS Ölçeği' nin Türkçe uyarlamasının orijinali ile benzerlik gösterdiği, dil açısından eş ve güvenilir olabileceği ve okul öncesi eğitim

ortamlarının süreç ve yapı kalitelerini değerlendirmek için kullanılabileceğini göstermiştir.

3.3.2. Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı, 1980 yılında Frank E. Williams'ın Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirdiği "Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (Creativity Assessment Packet) 'nin, Erdoğan (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış versiyonudur.

Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği, 6-18 yaş grubundaki çocuk ve ergenlerin yaratıcılıklarını ölçmeyi amaçlayan kağıt-kalem testidir, grup olarak uygulanabilir. Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği, "Farklı Düşünme Testi" ve "Farklı Hissetme Testi" ile çocukların ana-baba ve öğretmenleri tarafından çocukların yaratıcılıklarının nasıl algılandıklarını ortaya koyan "Williams Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Uygulaması kolay ancak puanlaması güç olan bir ölçme aracıdır ve özellikle puanlama için uzmanlık gerekir. Farklı Düşünme Testi A ve B olmak üzere iki paralel formdan oluşmaktadır. Ölçeğin Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Ayrıntılandırma ve Başlık alt testleri mevcuttur. Farklı Hissetme Testinin ise Merak, Hayal Kurma, Karmaşıklık ve Risk Alma olmak üzere 4 alt testi mevcuttur (Williams, 1980. Akt. Erdoğan, 2006).

3.3.2.1. Farklı Düşünme Testleri

Farklı Düşünme Testleri A ve B olmak üzere iki paralel formdan oluşmaktadır. Her iki formda birbirinden farklı 12 şekil tamamlama sorusu bulunmaktadır.

Farklı Düşünme Testi için testi alanlara önerilen süre çocukların yaş gruplarına göre, alt sınıflar için 20, üst sınıflar için 25 dakikadır. Farklı Düşünme Testi şekil tamamlamalardan oluştuğu için test uygulanan bireylerin okuma yazma bilme zorunlulukları yoktur.

Farklı Düşünme Testi dört alt ölçekten oluşmaktadır (Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Ayrıntılandırma). Buna ilave olarak bireylerin yapmış oldukları resimlere yönelik vermiş oldukları başlıklara ve dört alt ölçekten aldıkları puanlara göre bireylerin Farklı Düşünme Testi puanları oluşmaktadır.

3.3.2.2.Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği Farklı Düşünme Testlerinin

Puanlanması

Akıcılık: Akıcı düşünebilme, uygun cevaplar verebilme, yeni durumlar ortaya koyabilme, herhangi bir konuda kısa sürede birçok fikir üretebilme yeteneğidir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, Farklı Düşünme Testinin A ve B formlarında, birbirinden farklı 12 şekil bulunmaktadır. Birey her bir çerçeve içindeki tamamlanmamış şekli tamamlayıp resim yaptığında, her bir resim için 1 puan almakta buna bağlı olarak bireyin almış olduğu puanlar akıcılık alt testinin puanları olmaktadır. Testin A ve B formlarından ayrı ayrı olmak üzere bireylerin akıcılık alt testinden alabileceği en yüksek puan 12'dir.

Esneklik: Çeşitli fikirler ortaya koyabilme, değişik kategoriler oluşturabilme yeteneğidir.

Farklı Düşünme Testinde esneklik alt testi için beş farklı kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler şunlardır:

Canlı; insan, yüz, çiçek, ağaç, hayvan, vb.

Mekanik; sandal, uzay aracı, bisiklet, araba, alet, oyuncak, araç-gereç, vb.

Sembol; mektup, numara, ad, bayrak ve bu anlama gelebilecek şeyler, vb.

Manzara; şehir, alt-üst geçit, okyanus, dağlar, park, bahçe, vb.

Yararlı şeyler; ev, giyecek, yiyecek, mobilya, vb.

Puanlamada, ilk resme 0 puan verilerek başlanır, daha sonra birey yukarıda verilen kategorileri değiştirdikçe puan alır ve puanlar birbirine eklenerek bireyin toplam esneklik puanı belirlenir. Esneklik alt testinden alınabilecek en yüksek puan 11'dir.

Orjinallik: Alışılmamış cevaplar, zekice, açık yeni fikirler ortaya koyabilme yeteneğidir.

Orjinallik alt testi için bireyin çizimi, tamamlanmamış şeklin içine, dışına ya da hem içine hem dışına yapıp yapmadığına göre puan verilir. Bu bağlamda bireye, çerçeve içinde bulunan şeklin sadece dışına çizim yaptıysa bir puan, şeklin sadece

içine çizim yaptıysa iki puan, şeklin hem içine hem dışına çizim yaptıysa üç puan verilir. Eğer birey tamamlanmamış şeklin hem içine hem dışına çizimler yaptıysa birey orijinallik için en yüksek puan olan $36(12 \times 3 = 36)$ puan alacaktır.

Ayrıntılandırma: Basit düşünce ya da cevapları zarif bir şekilde ortaya koyabilme, fikir ya da düşünceleri uzun uzun ifade edebilme yeteneğidir.

Ayrıntılandırma alt testi için, bireyin ayrıntıları tamamlanmamış şeklin neresinde yaptığına göre puan verilmekle birlikte eğer bireyin yapmış olduğu çizim simetrikse birey bu çizimden 0 puan almaktadır. Eğer bireyin çizimine bağlı olarak oluşan resim, simetrik değil yani asimetrik ise simetrikliği bozan çizimin şeklin içinde mi, dışında mı, yoksa şeklin hem içinde hem dışında mı olup olmadığına bakılır. Buna bağlı olarak asimetriklik tamamlanan şeklin dışında ise bir puan, tamamlanan şeklin içindeyse iki puan, tamamlanan şeklin hem içinde hem dışında ise üç puanla puanlanmaktadır. Ayrıntılandırmadan bireyin alabileceği en yüksek puan $12 \times 3 = 36$ puandır.

Başlıklar: Farklı Düşünme Testinin A ve B formlarında birbirinden farklı, çerçeve içinde tamamlanmamış 12 şekil vardır ve her bir çerçevenin altındaki belirtilen yere bireyin yapmış olduğu resme bağlı olarak, bir başlık koymasına beklenmektedir. Eğer birey yapmış olduğu resme bir başlık vermediyse 0 puan almaktadır. Eğer resimdeki nesnenin doğrudan adını verdiyse bir puan, resmin herhangi bir özelliği ile birlikte ya da bu resme yönelik gerçek bir sıfatla birlikte resme bir başlık verdiyse iki puan, eğer birey çizmiş olduğu resme tamamen hayali bir başlık verdiyse üç puan almaktadır. Bireyin başlıklardan alabileceği en yüksek puan 36'dır.

Farklı Düşünme Testinde bireylerin cevaplarına bağlı olarak her bir resimden aldıkları puanların kaydedilmesi amacıyla çerçevelerin hemen yanında puanların yazılacağı boşluklar bulunmaktadır.

3.3.2.3. Farklı Düşünme Testlerinin Puanlanması Güvenilirliği ve

Geçerliliği

Erdoğdu (2006)' ya göre ölçeğin Farklı Düşünme Testi A ve B formlarının paralel testler yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayıları .14 ile .48, Farklı Hissetme Testinin test-tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayıları .30 ile

.48, Williams Ölçeğinin ise .25 ile .71 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması için öğrencilerin öğretmenlerinin ve ana-babalarının gözüyle yaratıcılığını ortaya koyan Williams Ölçeğinden elde edilen puanlar ölçüt olarak alınmış, Farklı Düşünme Testi A Formunun ölçüt bağımlı geçerlik katsayıları .11 ile .18, B Formunun ise .11 ile .18 arasında değişmektedir. Farklı Hissetme Testinin ölçüt bağımlı geçerlik katsayıları da .12 ile .16 olarak hesaplanmıştır. Williams Ölçeği'nin madde analizi ile gerçekleştirilen madde ayırt edicilik değerleri .25 ile .49 arasında değişmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma deneysel bir araştırmadır. Araştırma verileri gözlem ve çocuklara Farklı Düşünme Testi A ve B formlarının uygulatılması ile toplanmıştır. Gözlemler birer saat, ve ölçek uygulamaları ortalama birer saat sürmüştür. Ölçek uygulamaları ilk ve son test olmak üzere; bir eğitim yılı başında, bir de ikinci eğitim-öğretim dönemi içerisinde uygulanmıştır. Araştırma, İstanbul İl merkezinde bulunan, resmi ilkokul bünyesindeki bir anasınıfı, bağımsız bir anaokulu, özel ilkokul bünyesindeki bir anasınıfı ve özel anaokulu olmak üzere toplam 4 okulöncesi eğitim kurumu ve bu okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 100 çocuğu kapsamaktadır.

Gözlemler çocukların etkinlikleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Gözlemci sınıf içerisinde bulunarak, etkinliklere müdahale etmeden ölçek üzerinde belirtilen kriterleri incelemiştir. Etkinlikler sırasında personel ile konuşulmamış ve müdahale edilmemiştir. Gözlemlenemeyen göstergelerle ilgili sorular sormak için öğretmen ile bir zaman ayarlaması yapılmış ve öğretmenin sınıf içerisinde sorumlu olmadığı dönemde görüşme yapılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada ECERS-R ölçeğinden elde edilen toplam alt ölçek ve genel toplam puanlarının analizi için bilgisayar ortamında SPSS Paket Programı SPSS 18 ile yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Öncelikle değişkenlerin homojen olarak dağılıp dağılmadıkları tespit edebilmek için Normal Dağılım Testi yapılmıştır. Ön test zamanında kontrol ve deney grubunun yaratıcılık puanları karşılaştırmak için ön test yaratıcılık toplam puanları normal dağılım gösterdiği için parametrik analiz metotlarından biri olan

Bağımsız t Testi ile test edilmiştir. Bir değişkene ilişkin oluşan grupların bir bağımlı değişkene ait ölçümlerinin karşılaştırılması amacıyla normal dağılım gösteren değişkenler için Bağımsız t Testi kullanılır (Büyüköztürk, 2012, s.39,40). Kontrol ve deney gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test yaratıcılık puanlarındaki değişimi daha net görebilmek için, Paired Samples Test kullanılmıştır. Aynı deneklerin, bir deneysel işlemin öncesinde ve sonrasında bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri ve değişkenlerin normal dağılımı söz konusu ise Paired Samples Test kullanılır (Büyüköztürk, 2012, s.67,68). Son test zamanında kontrol ve deney gruplarının yaratıcılık puanlarının nasıl değiştiğini görebilmek için son test yaratıcılık toplam puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2012)'e göre, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test ederken Mann Whitney U-testi kullanılır. Okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin alt boyutları ile yaratıcılık arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla, kalite ile ilgili değişkenler normal dağılım göstermediği için, Spearman's Rho Korelasyon Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın hipotezlerine ilişkin bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Öncelikle doğru veri analizi yapabilmek için değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı tespit edilmiştir. Sonrasında hipotezlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Değişkenlerin Dağılımının İncelenmesi

Doğru analizler yapabilmek için öncelikle değişkenlerin homojen olarak dağılıp dağılmadıkları tespit edilmiştir. Normal Dağılım Testinin sonuçları Tablo-1'de görülmektedir. Hatırlanacağı üzere bu araştırma deneme modelinin statik grup ön test-son test desenine göre düzenlenmişti. Bu desenin avantajı, desende ön testlerin bulunması ve grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesidir (Karasar, 2011, s.97). Yaratıcılık düzeyleri açısından benzer iki grup seçilmiş ve Tablo-1'de görüldüğü üzere ön test puanlarının dağılımının normal olduğu ($P>0.05$, A Formu için $P=0.153$ ve B Formu için $P=0.998$) tespit edilmiştir.

Tablo-1: Normal Dağılım Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov Test			Shapiro-Wilk Test		
	İstatistik	df	Anlamlılık	İstatistik	df	Anlamlılık
Yaratıcılık Ön Test-A	,055	100	,200*	,981	100	,153
Yaratıcılık Son Test-A	,108	100	,006	,953	100	,001
Yaratıcılık Ön Test-B	,042	100	,200*	,997	100	,998
Yaratıcılık Son Test-B	,084	100	,080	,972	100	,030
SınıfAlanı-Mobilya	,338	100	,000	,681	100	,000
Kisisel Bakım	,289	100	,000	,764	100	,000
Dil-Akıl Etme	,287	100	,000	,769	100	,000
Aktiviteler	,301	100	,000	,717	100	,000
Etkilesim	,318	100	,000	,743	100	,000
Program Yapısı	,317	100	,000	,729	100	,000
Aile-Personel	,340	100	,000	,654	100	,000
Toplam Kalite	,315	100	,000	,712	100	,000

Tablo-1’de görüldüğü gibi $P < 0.05$ hata payına göre, değişkenlerden Farklı Düşünme Testi-A Formu için; ön test sırasında ölçülen yaratıcılık puanları arasında anlamlı fark olmamakla beraber ($P > 0.05$, $P = 0.153$); son test sırasında ölçülen yaratıcılık puanları değişkenleri arasında anlamlı fark ($P < 0.05$, $P = 0.001$) vardır. Son test sırasında ölçülen yaratıcılık puanları değişkenleri normal dağılmamaktadır. Farklı Düşünme Testi B Formu için; ön test sırasında ölçülen yaratıcılık puanları arasında anlamlı fark olmamakla beraber ($P > 0.05$, $P = 0.998$); son test sırasında ölçülen yaratıcılık puanları değişkenleri arasında anlamlı fark ($P < 0.05$, $P = 0.03$) vardır. Son test sırasında ölçülen yaratıcılık puanları değişkenleri normal dağılmamaktadır. Verilen eğitimin yaratıcılığı nasıl etkilediğini görebilmek için, 2 olumlu koşullara sahip, 2 de olumsuz koşullara sahip okul seçildiğinden, Okulöncesi Eğitim Kurumlarında kaliteyi etkileyen alt boyutların da normal dağılmadığı bilinmektedir. Sınıf donanımı, rutin kişisel bakım, dil ve akıl etme etkinlikleri, aktiviteler, etkileşim, program yapısı, aile ve personel değişkenleri ($P < 0.05$, $P = 0.000$) arasında anlamlı fark vardır.

Sonuç olarak normal dağılım göstermeyen verilerin parametrik olmayan testlerle analiz edilmesine karar verilmiştir. Büyüköztürk (2012)’e göre, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test ederken Mann Whitney U-testi kullanılır.

4.2. Kontrol ve Deney Gruplarının Yaratıcılık Puanı Karşılaştırılması

Ön test zamanında grupların yaratıcılık puanlarının benzer olduğunu daha net görebilmek için, ön test yaratıcılık puanları değişkeni normal dağıldığından ($P > 0.05$, A Formu için $P = 0.153$ ve B Formu için $P = 0.998$) Bağımsız t Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo-2 ve Tablo-3’te görülmektedir.

Tablo-2: Ön Test Zamanında Yaratıcılık Puanları Bağımsız (İlişkisiz) T Testi Sonuçları (Farklı Düşünme Testi-A ve B Formları İçin)

Test Türü	Yaratıcılık	N	X	S	sd	t	p
A Formu	Kontrol Grubu	50	61,26	12,5	98	,143	,887
	Deney Grubu	50	60,86	15,3			
B Formu	Kontrol Grubu	50	52,46	13,96	98	2,5	,013
	Deney Grubu	50	60,6	18,05			

Tablo-2’de görüldüğü gibi çocukların Farklı Düşünme Testi-A Formu ön test zamanı için, yaratıcılık puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(98)=0.143$ ve $P>0.05$. Deney grubunun yaratıcılık puanları ($X=61.26$) ile kontrol grubu ($X=60.86$) yaratıcılık puanlarının hemen hemen aynı olduğu tespit edilmiştir. Çocukların Farklı Düşünme Testi-B Formu ön test zamanı için, yaratıcılık puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(98)= 2.5$ ve $P>0.05$. Deney grubunun yaratıcılık puanları ($X=52.46$) ile kontrol grubu ($X=60.6$) yaratıcılık puanlarının hemen hemen aynı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma grubu bu şekilde tespit edildikten sonra; Farklı Düşünme Testi A ve B Formları için yaratıcılık puanlarının son test zamanında nasıl değiştiğini görebilmek için yapılan analizlerin sonuçları Tablo-4 ve Tablo-5’te gösterilmiştir. Farklı Düşünme Testi A Formu için son test yaratıcılık puanları normal dağılmadığından ($P<0.05$, $P=0.001$) Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Farklı Düşünme Testi B Formu için son test yaratıcılık puanları normal dağılmadığından ($P<0.05$, $P=0.03$) Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

**Tablo-3: Son Test Zamanında Yaratıcılık Puanları U Testi Sonuçları
(Farklı Düşünme Testi-A ve B Formları İçin)**

	Yaratıcılık	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
A Formu	Kontrol Grubu	50	29,01	1450	175	,000
	Deney Grubu	50	71,99	3599		
B Formu	Kontrol Grubu	50	27,93	1396	121	,000
	Deney Grubu	50	73,07	3653		

Tablo-3'te görüldüğü gibi okulöncesi eğitim kurumlarının verdikleri eğitim sonucunda, olumlu niteliklere sahip kuruma giden çocuklar ile olumsuz niteliklere sahip olan kuruma giden çocukların yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, $U=175$, $P<0.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, olumlu niteliklere sahip kuruma giden çocukların, olumsuz niteliklere sahip olan kuruma giden çocuklara göre yaratıcılık puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yine okulöncesi eğitim kurumlarının verdikleri eğitim sonucunda, olumlu niteliklere sahip kuruma giden çocuklar ile olumsuz niteliklere sahip olan kuruma giden çocukların yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, $U=121$, $P<0.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, olumlu niteliklere sahip kuruma giden çocukların, olumsuz niteliklere sahip olan kuruma giden çocuklara göre yaratıcılık puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test yaratıcılık puanlarındaki değişimi daha net görebilmek için İlişkili T Test kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo-4'te görülmektedir.

Tablo-4: İlişkili T Test Sonuçları

		Farklı Düşünme Testi A Formu					Farklı Düşünme Testi B Formu				
Yaratıcılık		X	S	sd	t	p	X	S	sd	t	p
Kontrol (N=50)	Ön Test	61,26	12,5	49	3,62	,001	52,46	13,96	49	1,56	,123
	Son Test	49,42	20,4				47,84	16,22			
Deney (N=50)	Ön Test	60,86	15,3	49	7,5	,000	60,6	18,05	49	7,3	,000
	Son Test	84	12,9				84,1	13,94			

Tablo-4’te görüldüğü gibi çocukların aldıkları eğitim sonrasında yaratıcılık puanlarında anlamlı bir azalma olmuştur, $t(49)=3.62$ ve $P<0.05$. Çocukların uygulama öncesi yaratıcılık puanları ortalamaları $X=61.26$ iken, son test zamanına kadar aldıkları eğitim gereği, sorularının geçiştirilmesi, kalıp etkinlikler yaptırılması, çevrenin onayını almak için sıradan yanıtlara yönlendirilmeleri vb sebeplerle yaratıcılık puanları $X=49.42$ ’ye düşmüştür. Yine çocukların aldıkları eğitim sonrasında yaratıcılık puanlarında anlamlı bir artış olmuştur, $t(49)=7.5$, $P<0.05$. Çocukların uygulama öncesi yaratıcılık puanlarının ortalaması $X=60.86$ iken, aldıkları nitelikli eğitim sonrasında $X=84$ ’e yükselmiştir.

Çocukların aldıkları eğitim sonrasında yaratıcılık puanlarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir, $t(49)=1.56$, $P>0.05$. Çocukların uygulama öncesi yaratıcılık puanlarının ortalaması $X=52.46$ iken; aldıkları eğitim sonrasında $X=47.84$ ’e düşmüştür.

Çocukların aldıkları eğitim sonrasında yaratıcılık puanlarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir, $t(49)=7.3$, $P<0.05$. Çocukların uygulama öncesi yaratıcılık puanlarının ortalaması $X=60.6$ iken; aldıkları eğitim sonrasında $X=84.1$ ’e yükselmiştir.

4.3. Kalite Alt Boyutları ile Yaratıcılık Puanları Arasındaki İlişkilerin

İncelenmesi

Araştırmanın alt amaçları, okul öncesi eğitim kurumlarında kalite göstergelerinden

- Sınıf Donanımı (Sınıf Alanı ve Mobilyalar)
- Rutin Kişisel Bakım
- Dil ve Akıl Etme
- Aktiviteler
- Etkileşim
- Program Yapısı
- Aile ve Personel'in

çocukların yaratıcılıklarına etkisini incelemek, olarak ifade edilmişti. Okul öncesi eğitim kurumlarında bu göstergelerin çocukların yaratıcılıklarını etkileyip etkilemediğini belirlemek için uygulanan analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo-5'te verilmiştir.

Tablo-5: Okulöncesi Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Yaratıcılık Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	A Formu				B Formu			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Sınıf Alanı-Mobilya	-0,14	,890	,528	,000	,214	,033	,573	,000
Kişisel Bakım	0,53	,602	,815	,000	,301	,002	,837	,000
Dil-Akıl Etme	0,53	,602	,815	,000	,301	,002	,837	,000
Aktiviteler	0,53	,602	,815	,000	,301	,002	,837	,000
Etkileşim	0,53	,602	,815	,000	,301	,002	,837	,000
Program Yapısı	0,38	,706	,734	,000	,273	,006	,755	,000
Aile-Personel	0,48	,638	,810	,000	,300	,002	,833	,000
Toplam Kalite	0,53	,602	,815	,000	,301	,002	,837	,000

Tablo-5’te görüldüğü gibi, Farklı Düşünme Testi A Formundan elde edilen verilere göre;

- Ön test zamanında, yaratıcılık puanları ile sınıf donanımı arasında ilişki bulunmamıştır, $r = -0.014$, $P > 0.05$. Son test zamanında ise yaratıcılık puanları ile sınıf donanımı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, $r = 0.528$, $P < 0.05$. Buna göre sınıf donanımının kalite puanları arttıkça çocukların yaratıcılık puanlarının arttığı söylenebilir.
- Ön test zamanında, yaratıcılık puanları ile rutin kişisel bakım etkinlikleri arasında ilişki bulunmamıştır, $r = 0.053$, $P > 0.05$. Son test zamanında yaratıcılık puanları ile rutin kişisel bakım etkinlikleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür, $r = 0.815$, $p < 0.05$. Buna göre rutin kişisel bakım etkinliklerinin kalite puanları arttıkça çocukların yaratıcılık puanlarının arttığı söylenebilir.
- Ön test zamanında, yaratıcılık puanları ile dil ve akıl etme etkinlikleri arasında ilişki bulunmamıştır, $r = 0.053$, $P > 0.602$. Son test zamanında yaratıcılık puanları ile dil ve akıl etme etkinlikleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, $r = 0.815$, $P < 0.05$.
- Ön test zamanında, yaratıcılık puanları ile aktiviteler arasında ilişki bulunmamıştır, $r = 0.053$, $P > 0.05$. Son test zamanında yaratıcılık puanları ile aktiviteler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, $r = 0.815$, $P < 0.05$.
- Ön test zamanında, yaratıcılık puanları ile etkileşim arasında ilişki bulunmamıştır, $r = 0.053$, $P > 0.05$. Son test zamanında yaratıcılık puanları ile etkileşim arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür, $r = 0.815$, $P < 0.05$.
- Ön test zamanında, yaratıcılık puanları ile program yapısı arasında ilişki bulunmamıştır, $r = 0.038$, $P > 0.05$. Son test zamanında yaratıcılık puanları ile program yapısı arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, $r = 0.734$, $p < 0.05$.
- Ön test zamanında, yaratıcılık puanları ile aile ve personel ilişkileri arasında ilişki bulunmamıştır, $r = 0.048$, $P > 0.05$. Son test zamanında yaratıcılık puanları ile aile ve personel ilişkileri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, $r = 0.810$, $P < 0.05$.

- Ön test zamanında, yaratıcılık puanları ile toplam kalite puanları arasında ilişki bulunmamıştır, $r=0.053$, $P>0.05$. Son test zamanında yaratıcılık puanları ile toplam kalite puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, $r=0.815$, $P<0.05$.

Farklı Düşünme Testi B Formundan elde edilen verilere göre;

- Ön test zamanında, yaratıcılık puanları ile sınıf donanımı arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur, $r=0.214$, $P<0.05$. Son test zamanında ise yaratıcılık puanları ile sınıf donanımı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür, $r=0.573$, $P<0.05$. Buna göre sınıf donanımının kalite puanları arttıkça çocukların yaratıcılık puanlarının arttığı söylenebilir.
- Ön test zamanında, yaratıcılık puanları ile rutin kişisel bakım etkinlikleri arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur, $r=0.301$, $P<0.05$. Son test zamanında yaratıcılık puanları ile rutin kişisel bakım etkinlikleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, $r=0.837$, $P<0.05$. Buna göre rutin kişisel bakım etkinliklerinin kalite puanları arttıkça çocukların yaratıcılık puanlarının arttığı söylenebilir.
- Ön test zamanında, yaratıcılık puanları ile dil ve akıl etme etkinlikleri arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur, $r=0.301$, $P<0.05$. Son test zamanında yaratıcılık puanları ile dil ve akıl etme etkinlikleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, $r=0.837$, $P<0.05$. Buna göre dil ve akıl etme etkinliklerinin kalite puanları arttıkça çocukların yaratıcılık puanlarının arttığı söylenebilir.
- Ön test zamanında, yaratıcılık puanları ile aktiviteler arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur, $r=0.301$, $P<0.05$. Son test zamanında yaratıcılık puanları ile aktiviteler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, $r=0.837$, $P<0.05$. Buna göre aktivitelerin kalite puanları arttıkça çocukların yaratıcılık puanlarının arttığı söylenebilir.
- Ön test zamanında, yaratıcılık puanları ile etkileşim arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur, $r=0.301$, $P<0.05$. Son test zamanında yaratıcılık puanları ile etkileşim arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, $r=0.837$, $P<0.05$. Buna göre etkileşimin kalite puanı arttıkça çocukların yaratıcılık puanlarının arttığı söylenebilir.

- Ön test zamanında, yaratıcılık puanları ile program yapısı arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur, $r=0.273$, $P<0.05$. Son test zamanında yaratıcılık puanları ile program yapısı arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, $r=0.755$, $P<0.05$. Buna göre program yapısının kalite puanı arttıkça çocukların yaratıcılık puanlarının arttığı söylenebilir.
- Ön test zamanında yaratıcılık puanları ile aile ve personel ilişkileri arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur, $r=0.300$, $P<0.05$. Son test zamanında yaratıcılık puanları ile aile ve personel ilişkileri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, $r=0.833$, $P<0.05$. Buna göre aile ve personel ilişkilerinin kalite puanı arttıkça çocukların yaratıcılık puanlarının arttığı söylenebilir.
- Ön test zamanında, yaratıcılık puanları ile toplam kalite puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur, $r=0.301$, $P<0.05$. Son test zamanında yaratıcılık puanları ile toplam kalite puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, $r=0.837$, $P<0.05$. Buna göre toplam kalite puanı arttıkça çocukların yaratıcılık puanlarının arttığı söylenebilir.

Kişisel Bakım, Dil-Akıl Etme, Aktiviteler ve Etkileşim alt boyutlarında korelasyon ve anlamlılık değerlerinin aynı çıkmasının sebebi ise, bu alt boyutlardan alınan puanların birbirine yakın olmasıdır.

- Kişisel Bakımda olumlu koşullara sahip okulların puan ortalamaları 6,08; olumsuz koşullara sahip okulların puan ortalamaları 1,92
- Dil-Akıl Etmede olumlu koşullara sahip okulların puan ortalamaları 5,88; olumsuz koşullara sahip okulların puan ortalamaları 1,88
- Aktivitelerde olumlu koşullara sahip okulların puan ortalamaları 5,95; olumsuz koşullara sahip okulların puan ortalamaları 1,46
- Etkileşimde olumlu koşullara sahip okulların puan ortalamaları 6,90; olumsuz koşullara sahip okulların puan ortalamaları 2,20'dir.

Alt boyutlarda alınan değerlerin birbirine yakın olmasını, olumlu koşullara sahip okulların maddi imkânlarının iyi olması sebebiyle; temizlik, eğitim-öğretim ve etkinlik malzemelerini bolca bulundurabilmelerine, yeterli sayıda personel alabilmelerine, öğretmenleri ile iletişim halinde olmalarına ve motivasyonu artırmak için etkinlikler düzenleyebilmelerine, mesleki yeterliliği artırabilmek için ihtiyaç duyulan alanlarda eğitimler verebilmelerine bağlayabiliriz.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları özetlenecek ve araştırma sonuçları doğrultusunda öneriler sunulacaktır.

5.1. Sonuç

Bu araştırma, İstanbul İl merkezinde Küçükçekmece ve Başakşehir İlçelerinde bulunan resmi ilkokul bünyesindeki bir anasınıfı, bağımsız bir anaokulu, özel ilkokul bünyesindeki bir anasınıfı ve özel anaokulu olmak üzere toplam 4 okulöncesi eğitim kurumu ve bu kurumlarda öğrenim gören toplam 100 çocuk ile yapılan uygulamalar sonucunda yapılmıştır. Okulöncesi eğitim kurumları Okulöncesi Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R)'ne uygun olarak gözlem tekniğiyle incelenmiş ve puanlama yapılmıştır. Çocukların yaratıcılık puanları ise çocuklara uygulanan Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Farklı Düşünme Testleri (Farklı Düşünme Testi-A Formu ve Farklı Düşünme Testi-B Formu) ile elde edilmiştir. Değişkenlerin dağılımını incelemek için Normal Dağılım Testi yapılmıştır. Değişkenlerin tamamının normal dağılmadığı tespit edildiğinden, normal dağılan değişkenler kendi içinde analiz edilirken Independent t-Testi ve Paired Samples Test kullanılmış; normal dağılmayan değişkenler analiz edilirken Mann Whitney U-Testi ve Spearman's Rho Korelasyon Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

Yapılan analizler sonucunda; olumlu koşullara sahip okulların Sınıf Donanımı alt boyutunda 5,18 ortalama puanıyla iyi kalitede; Rutin Kişisel Bakım alt boyutunda 6,083 ortalama puanıyla iyi kalitede; Dil-Akıl Etme alt boyutunda 5,6 ortalama puanıyla iyi kalitede; Aktiviteler alt boyutunda 5,95 ortalama puanıyla iyi kalitede; Etkileşim alt boyutunda 6,9 ortalama puanıyla iyi kalitede; Program Yapısı alt boyutunda 6,33 ortalama puanıyla iyi kalitede; Aile ve Personel alt boyutunda 5,166 ortalama puanıyla iyi kalitede; Toplam Kalitede 5,84 ortalama puanıyla iyi kalitede olduğu tespit edilmiştir. Olumsuz koşullara sahip okulların Sınıf Donanımı alt boyutunda 2,13 ortalama puanıyla yetersiz ile çok az kalite düzeyi arasında; Rutin Kişisel Bakım alt boyutunda 1,91 ortalama puanıyla yetersiz ile çok az kalite düzeyi arasında; Dil-Akıl Etme alt boyutunda 1,87 ortalama puanıyla yetersiz ile çok az

kalite düzeyi arasında; Aktiviteler alt boyutunda 1.45 ortalama puanıyla yetersiz ile çok az kalite düzeyi arasında; Etkileşim alt boyutunda 2,2 ortalama puanıyla yetersiz ile çok az kalite düzeyi arasında; Program Yapısı alt boyutunda 1,33 ortalama puanıyla yetersiz ile çok az kalite düzeyi arasında; Aile ve Personel alt boyutunda 1,74 ortalama puanıyla yetersiz ile çok az kalite düzeyi arasında; Toplam Kalitede 1,8 ortalama puanıyla yetersiz ile çok az kalite düzeyi arasında olduğu tespit edilmiştir.

Farklı Düşünme Testi-A Formu için; eğitim verilmeden önce, olumsuz koşullara sahip okulöncesi eğitim kurumları (kontrol grubu) ile olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarının (deney grubu) yaratıcılık puanları arasında fark olmadığını incelemek amacıyla, yaratıcılık ön test puanı değişkenleri normal dağıldığından, Bağımsız t-Testi kullanılmıştır. Test sonuçları iki grubun da yaratıcılık puanlarının hemen hemen aynı olduğunu göstermiştir. Eğitim verildikten sonra olumsuz koşullara sahip okulöncesi eğitim kurumları (kontrol grubu) ile olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarının (deney grubu) yaratıcılık puanları arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla, yaratıcılık son test puanı değişkenleri normal dağılmadığından Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Test sonuçları olumlu niteliklere sahip kuruma giden çocukların, olumsuz niteliklere sahip olan kuruma giden çocuklara göre yaratıcılık puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Eğitim verilmeden önce ve eğitim sonrasında olumsuz koşullara sahip okulöncesi eğitim kurumlarının (kontrol grubu) ve olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarının (deney grubu) kendi içlerinde yaratıcılık puanlarındaki değişimi daha net görebilmek amacıyla, İlişkili T Test kullanılmıştır. Test sonuçları olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarının yaratıcılık puanlarını arttırdığını, niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarının yaratıcılık puanlarını düşürdüğünü göstermiştir. Çocuk yetiştiği ailenin ve toplumun aynasıdır. Davranışları ailesinin ve toplumun etkisiyle şekillenmektedir. Ailesi ve toplum tarafından kabul görme ihtiyacı olan çocuk, fikirlerini kabul ettiremediğinde, soruların cevap bulamadığında merak dürtüsünü dizginleyip otorite her kimse ona uymaya, mükemmeliyetçi bir yapı kazanmaya, hataya tahammül edememeye başlayacaktır. Böylesi bireylerin esnek yapıda olmaları, yaratıcı fikirler üretmeleri beklenemez. Yetişkinler çocukların yaptıkları etkinlikleri, sordukları soruları “anlamsız” buldukları için genelde

umursamaz bir tavır içine girmektedirler. Bunun sonucunda çocuklar hayal kurmayı bırakmakta, cevap alamadıkları için soru sormaktan sıkılmakta ve var olan yaratıcılıkları körelmektedir (Çetin, 2010, s.87).

Okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin alt boyutları ile yaratıcılık arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla, kalite ile ilgili değişkenler normal dağılmadığı için, Spearman's Rho Korelasyon Testi kullanılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

Sınıf Alanı ve Mobilyalar (Sınıf Donanımı) alt boyutu ile yaratıcılık arasında, eğitim verilmeden önce bir ilişki bulunmazken, verilen eğitim sonrasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki bulunmuştur. Verilen eğitim sonrasında çevresel imkânları geniş, materyal çeşitliliği fazla olan olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır. Çocuk ne kadar farklı materyal ile karşılaşır, bunları hangi farklı şekillerde kullanabileceği ile ilgili düşünme fırsatı bulabilirse o kadar yaratıcı fikirler ortaya koyabilecektir.

Rutin Kişisel Bakım alt boyutu ile yaratıcılık arasında, eğitim verilmeden önce bir ilişki bulunmazken, verilen eğitim sonrasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki bulunmuştur. Verilen eğitim sonrasında hijyen, uyku, beslenme vb koşulları iyi olan olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu durum çocuğun birincil derece ihtiyaçlarının karşılanmasının kendisini güvende hissedebilmesine, böylece kendi ihtiyaçları dışında farklı alanlarla ilgili düşünebilmesine bağlanabilir.

Dil ve Akıl Etme alt boyutu ile yaratıcılık arasında, eğitim verilmeden önce bir ilişki bulunmazken, verilen eğitim sonrasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki bulunmuştur. Verilen eğitim sonrasında dili kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik farklı etkinliklere yer veren olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır. Farklı yöntem ve tekniklerle çocuğun ilgisinin çekilmesi, kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi çocuğun düşünme becerilerini de geliştirecek, böylece farklı ve yaratıcı fikirler ortaya koyabilecektir.

Aktiviteler alt boyutu ile yaratıcılık arasında, eğitim verilmeden önce bir ilişki bulunmazken, verilen eğitim sonrasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki bulunmuştur. Verilen eğitim sonrasında Serbest Zaman Etkinliği, Türkçe- Dil Etkinliği, Fen-Matematik Etkinliği, Müzik Etkinliği, Drama Etkinliği, Oyun Etkinliği, Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinliği olmak üzere okulöncesi eğitim programlarında yer alan aktiviteler bakımından olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır. Etkinlikler ne kadar yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olursa çocuğun yaratıcılığı o kadar gelişecektir.

Etkileşim alt boyutu ile yaratıcılık arasında, eğitim verilmeden önce bir ilişki bulunmazken, verilen eğitim sonrasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki bulunmuştur. Verilen eğitim sonrasında öğretmenin çocuk ile iletişim kurma şekli ve disiplin sağlama yöntemleri bakımından olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenin çocuğun fikirlerini rahatlıkla ifade edebileceği, özgür bir iletişim ortamı oluşturması, disiplini demokratik bir şekilde sağlaması, baskı ve otorite unsuru olmaması yaratıcılığın gelişmesini sağlayacaktır.

Program Yapısı alt boyutu ile yaratıcılık arasında, eğitim verilmeden önce bir ilişki bulunmazken, verilen eğitim sonrasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki bulunmuştur. Verilen eğitim sonrasında aktivitelerin ihtiyaca göre seçildiği, aktif-pasif etkinlik sırasının önemsendiği, farklı, çocukların ilişini çekebilecek ve nitelikli etkinliklerin özellikle seçildiği, program yapısı bakımından olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır.

Aile ve Personel alt boyutu ile yaratıcılık arasında, eğitim verilmeden önce bir ilişki bulunmazken, verilen eğitim sonrasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki bulunmuştur. Verilen eğitim sonrasında aile katılım etkinliklerine yer veren, aile eğitimini uzmanlarla işbirliği halinde yürüten, ailelerle iletişim içinde olan, personelin eğitim, materyal, motivasyon ihtiyaçlarını karşılayan, aile ve personel ilişkileri bakımından olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır. Çocuklarda kalıcı davranış değişikliği sağlayabilmek için ailelerin nasıl davranışlar sergilemeleri

gerektiği ile ilgili yönlendirilmeleri gerekmektedir. Okulda ve evde pekiştirilen davranışlar kalıcı hale gelmektedir. Çocuğun ilk eğitim aldıkları ortamdan, aileden, ayrı düşünölmeleri durumunda okulda verilen eğitim yeterli olmayacaktır.

Tüm alt boyutlarda yüksek seviyede ilişki bulunurken sınıf donanımı ile yaratıcılık arasında orta seviyede ilişki bulunması, ortamda zaman zaman kısıtlamalar yapmanın ya da ortamın daha çok yapılandırılmamış materyallerle donatılmış olmasının yaratıcılığı geliştirmesine bağlanabilir.

Farklı Düşünme Testi-B Formu için; eğitim verilmeden önce, olumsuz koşullara sahip okulöncesi eğitim kurumları (kontrol grubu) ile olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarının (deney grubu) yaratıcılık puanları arasında fark olmadığını incelemek amacıyla, yaratıcılık ön test puanı değişkenleri normal dağıldığından, Bağımsız t-Testi kullanılmıştır. Test sonuçları iki grubun da yaratıcılık puanlarının hemen hemen aynı olduğunu göstermiştir. Eğitim verildikten sonra olumsuz koşullara sahip okulöncesi eğitim kurumları (kontrol grubu) ile olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarının (deney grubu) yaratıcılık puanları arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla, yaratıcılık son test puanı değişkenleri normal dağılmadığından Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Test sonuçları olumlu niteliklere sahip kuruma giden çocukların, olumsuz niteliklere sahip olan kuruma giden çocuklara göre yaratıcılık puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Eğitim verilmeden önce ve eğitim sonrasında olumsuz niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların (kontrol grubu) ve olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların (deney grubu) kendi içlerinde yaratıcılık puanlarındaki değişimi daha net görebilmek amacıyla, yaratıcılık ön ve son test puanları normal dağıldığından Paired Samples Test kullanılmıştır. Test sonuçları olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarının yaratıcılık puanlarını arttırdığını, niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarının yaratıcılık puanlarını düşürdüğünü göstermiştir.

Okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin alt boyutları ile yaratıcılık arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla, kalite ile ilgili değişkenler normal dağılmadığı için, Spearman's Rho Korelasyon Testi kullanılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

Sınıf Alanı ve Mobilyalar (Sınıf Donanımı) alt boyutu ile yaratıcılık arasında, eğitim verilmeden önce bir ilişki bulunmazken, verilen eğitim sonrasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki bulunmuştur. Verilen eğitim sonrasında sınıf alanı ve mobilyalar (sınıf donanımı) bakımından olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır.

Rutin Kişisel Bakım alt boyutu ile yaratıcılık arasında, eğitim verilmeden önce bir ilişki bulunmazken, verilen eğitim sonrasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki bulunmuştur. Verilen eğitim sonrasında rutin kişisel bakım bakımından olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır.

Dil ve Akıl Etme alt boyutu ile yaratıcılık arasında, eğitim verilmeden önce bir ilişki bulunmazken, verilen eğitim sonrasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki bulunmuştur. Verilen eğitim sonrasında dil ve akıl etme etkinlikleri bakımından olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır.

Aktiviteler alt boyutu ile yaratıcılık arasında, eğitim verilmeden önce bir ilişki bulunmazken, verilen eğitim sonrasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki bulunmuştur. Verilen eğitim sonrasında aktiviteler bakımından olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır.

Etkileşim alt boyutu ile yaratıcılık arasında, eğitim verilmeden önce bir ilişki bulunmazken, verilen eğitim sonrasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki bulunmuştur. Verilen eğitim sonrasında etkileşim bakımından olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır.

Program Yapısı alt boyutu ile yaratıcılık arasında, eğitim verilmeden önce bir ilişki bulunmazken, verilen eğitim sonrasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki bulunmuştur. Verilen eğitim sonrasında program yapısı bakımından olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır.

Aile ve Personel alt boyutu ile yaratıcılık arasında, eğitim verilmeden önce bir ilişki bulunmazken, verilen eğitim sonrasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki bulunmuştur. Verilen eğitim sonrasında aile ve personel ilişkileri bakımından olumlu niteliklere sahip okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmanın temel amacı olan, okulöncesi eğitim kurumlarında Toplam Kalite puanı ile yaratıcılık arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla, kalite ile ilgili değişkenler normal dağılmadığı için, Spearman's Rho Korelasyon Testi kullanılmıştır. Sonuçlar iki paralel form için de eğitim verilmeden önce bir ilişki olmadığını, verilen eğitim sonrasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların yaratıcılıkları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Farklı Düşünme Testleri A ve B paralel formları ile elde edilen verilerden ortaya çıkan bulguların da paralel olduğu görülmektedir.

5.2. Tartışma

Bu araştırma sonuçlarını kalite alt boyutları açısından incelediğimizde, okulöncesi eğitim kurumlarından olumlu koşullara sahip kurumlarda en yüksek puan (6,9) alan alt boyut etkileşim olurken, olumsuz koşullara sahip eğitim kurumlarında diğer alt boyutlara göre en yüksek puan (2,2) alan alt boyut, olumlu koşullara sahip eğitim kurumlarına göre çok daha düşük puan almakla birlikte, yine etkileşim olmuştur.

Feyman (2006) ise okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisi çalışmasında eğitim kurumlarını resmi ve özel eğitim kurumları olarak araştırmış ve kalite alt boyutları açısından, resmi anasınıflarında en yüksek alt boyutu, özel anasınıflarında kişisel bakım olarak bulmuştur.

Toplam kalite açısından olumlu koşullara sahip eğitim kurumları 5,84 ile iyi kalitede bulunurken, olumsuz koşullara sahip eğitim kurumları 1,8 ile yetersiz ve çok az düzeyinde kaliteli bulunmuştur. Feyman (2006)'nın araştırmasında resmi anasınıflarının toplam kalite düzeyi 3,94 ile çok az ve özel anasınıflarının 4,40 ile çok az ile iyi arasında olduğu görülmüştür.

Olumlu niteliklere sahip kuruma giden çocukların, olumsuz niteliklere sahip olan kuruma giden çocuklara göre yaratıcılık puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgunun Feyman (2006)' ın yaptığı araştırmanın bulgularını desteklediği görülmektedir. Kalite puanları yüksek olan okullarda eğitim gören çocukların bilişsel gelişimleri daha üst seviyeye çıkmaktadır.

Kalite alt boyutlarından Sınıf Donanımının çocuğun yaratıcılığını orta seviyede etkilediği görülmüştür. Bu bulgu Feyman (2006)'ın araştırmasında elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Sınıf donanımının, mobilyaların, materyallerin çeşitli ve nitelikli olması çocuğun bilişsel gelişimini de olumlu yönde etkilemiştir.

Bu araştırmada Rutin Kişisel Bakımın çocuğun yaratıcılığı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu durum çocuğun kişisel bakımını karşılayabilmesinin çocuğun duygu durumunu olumlu yönde etkilemesine, özgüvenin yüksek olmasına, kendisini değerli hissetmesine ve böylelikle düşüncelerini daha rahat ifade etmesine bağlanabilir.

Dil ve Akıl Etme etkinliklerinin de çocuğun yaratıcılığını olumlu etkilediği görülmüştür. Bu durum nitelikli dil ve akıl etme etkinliklerinin çocuğun farklı düşünmesini desteklemesine bağlanabilir. Bu bulgu Feyman (2006)'ın araştırmasında dil ve akıl etme etkinliklerinin bilişsel gelişimi olumlu yönde etkilemesi sonucu ile paralel yöndedir.

Nitelikli Aktivitelerin çocuğun yaratıcılığını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Yine nitelikli aktiviteler ve dil ve akıl etme etkinliklerini içeren, çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilen Programın Yapısının da çocukların yaratıcılığını olumlu etkilediği görülmüştür.

Etkileşim ve Aile ve Personel alt boyutları da çocukların yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum öğretmenin ve ailenin çocuk ile iletişim şeklinin, çocuğun sorularına cevap vermesinin, sabırlı olmasının, çocuğun düşüncelerine saygı duymasının çocuğun farklı düşüncelerini ifade edebilmesine ve bu becerisini geliştirebilmesine bağlanabilir.

Solak (2007)'ın Adana İl merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarını kalite değişkenleri açısından değerlendirdiği araştırmasında, resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumları arasında belirgin bir farklılık bulunmazken, sadece "rutin kişisel bakım" maddesinin alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel okulöncesi eğitim kurumların, resmi okulöncesi eğitim kurumlarına göre ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Yine özel

okulların sınıf donanımı, mobilyalar ve materyaller konusunda daha fazla çeşitliliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Büyük motor gelişimi için uygun alanın ve daha çeşitli materyallerin özellikle özel okulöncesi eğitim kurumlarında olduğu görülmüştür.

Özgül (2011)'ün Balıkesir İl merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarını kalite değişkenleri açısından değerlendirdiği araştırmasında, örneklem grubuna dâhil okulların %40' ı "iyi", %60'ı "çok az" düzeyinde kaliteli olarak tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okulöncesi eğitimde kaliteyi artırabilmek, alandaki yenilikleri hayata geçirebilmek için üniversitelerle işbirliği çalışmaları genişletilebilir.
- Ülkemizde tüm bölgelere kaliteli okulöncesi eğitimi ulaştırabilmek ve eğitimin uzun dönemli hedeflerine daha az kaynak ile ulaşabilmek için okulöncesi eğitime daha fazla bütçe ayrılabilir.
- Ülkemizde eğitimde verilen eğitimin standartlarının olması ve bunlara bağlı olarak kalite kontrol sisteminin kurulması için yapılan çalışmalar artırılabilir. Böylece okulöncesi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi, eğitimde yönetim ve denetim hizmetlerinin daha net, objektif ve amacına uygun hale gelmesi sağlanabilir. Eksikliklerin tespiti ve giderilmesi daha kolay olabilir.
- Okulöncesi eğitimde kaliteyi artırabilmek için aile eğitimi çalışmalarına ağırlık verilebilir. Aile eğitim programları sene başında ailelere sunulup katılımı artırmayı teşvik edici çalışmalar yapılabilir. Çevredeki alan uzmanları ile işbirliği yapılabilecek bir aile eğitimi sistemi kurularak her ay belli bir konuda aileler bilgilendirilebilir, alan uzmanları çalışmalarını bu gruplarda uygulayabilirler. Çalışan aileler için uzaktan eğitim programları hazırlanabilir ve evlerinde istedikleri saatte eğitime katılmaları sağlanabilir. Eğitimin sonunda, programın ciddiye alınması ve bilgilerin pekişmesi için ailelere kazandırılmak istenen davranışlarla ilgili kısa bir test uygulanabilir.
- Okulöncesi eğitim hizmetlerimizdeki eksikliklerin tespiti ve giderilebilmesi için il ve ilçelerde fikirleri alınmak üzere öğretmenler ve yöneticilerden oluşan geçici komisyonlar kurulabilir. Bu komisyonlar belli aralıklarla

toplanıp alandaki eksiklikleri tartışabilir, ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerine tavsiyelerde bulunabilirler. İl ve ilçenin uygun gördüğü tavsiyeler bakanlığa gönderilebilir.

- Eğitim kurumlarında Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi'nde belirtilen, her kurumun işleyiş raporunu sunabileceği ve komisyonlarca seçilen okulların il ve ilçe müdürlüklerince ödüllendirilmesi umut verici bir gelişmedir. Okulların kaliteli kurum olabilmek için çalışmalarını teşvik edici bu tür uygulamaların sayısı artırılabilir.
- Okulöncesi eğitim kurumlarında denetimlerin yapı ve süreç bileşenlerini ele alan çok boyutlu hale getirilmesi sağlanabilir. Fiziki donanım, yöneticiler, öğretmenler, programın uygulanışı, çocuklarla kurulan iletişim, yardımcı personeller, aile eğitimi uygulamaları alanları, sağlık, güvenlik ve beslenme için ayrı ayrı standartlar belirlenerek denetimler yapılabilir.
- Denetimlerin daha sağlıklı hale getirilebilmesi için okulöncesi alanından gelen bireylerin eğitim denetçisi olmaları özendirilebilir.
- Okulöncesi eğitim kurumları açılırken yönetmeliklerle belirlenen kurumun sahip olması gereken niteliklere, verilecek eğitimin kalitesini artırıcı nitelikler eklenebilir. Böylece kaliteli eğitim kurumlarının açılması teşvik edilebilir.
- Okulöncesi kurumlarda çalışan yöneticilere, Yönetim ve Eğitim Liderliği becerilerini artırıcı eğitimler düzenlenebilir. Böylece öğretmenlikten gelen yöneticilerin eğitim yönetimi alanına uyumları artırılabilir. Bu eğitimler cazip hale getirilebilir.
- Öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirici, alandaki yenilikleri takip edebilmelerini sağlayan hizmet-içi eğitimlerin sayısı artırılabilir ve cazip hale getirilebilir.
- Yardımcı personelin temizlik, beslenme, güvenlik gibi hizmet verdiği alan ve çocuklarla iletişim ile ilgili bilgi sahibi olabilecekleri hizmet-içi eğitimler işlevsel hale getirilebilir.
- Sivil Toplum Kuruluşları, UNICEF, TÜSİAD, üniversiteler ile işbirliği yapılarak, okulöncesi eğitimde kaliteyi yaygınlaştırmak adına, olumsuz koşullara sahip okulöncesi eğitim kurumlarına destek sağlanabilecek projelerin sayısı artırılabilir.

- Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin yaptıkları çocukları ve aileleri eğitime ilişkin üstün sabır ve özveri gerektirmesi ve meslekte tükenmişlik düzeyinin pek çok mesleğe göre fazla olması sebebiyle onları motive edici etkinlikler düzenlenebilir. Yaptıkları işin sorumluluğunu paylaşabilecekleri kurumların sayısı artırılabilir. Örneğin aile eğitimi çalışmalarının seminer, konferans etkinlikleri bölgedeki üniversiteler aracılığıyla sağlanabilir. Böylece ailelerin uzman insanlarla bir arada olmaları, çocuk eğitiminin ciddiye alınması gereken bir iş olduğunu anlamaları ve toplumun okulöncesi eğitime bakışının değişmesi sağlanabilir.
- Özel okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan sistemin, bazı aktivitelerin branş dersi adı verilen farklı öğretmenler tarafından ve farklı mekanlarda gerçekleştirilmesi tüm kurumlarda uygulanması sağlanabilir. Böylece okulöncesi öğretmenlerinin sahip olmadığı teneffüs ihtiyacı karşılanırken aktivitelerin de verimliliği artırılabilir.

5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Okulöncesi eğitimde kaliteyi etkileyen alt boyutların (Sınıf Donanımı, Kişisel Bakım İle İlgili Etkinlikler, Dil ve Akıl Etme Etkinlikleri, Etkileşim, Aktiviteler, Program Yapısı, Aile ve Personel İlişkileri) kurumun kalitesini etkileme durumları araştırılabilir.
- Okulöncesi eğitimde kalitenin problem çözme becerileri, sosyal beceriler, okul olgunluğu, dil becerileri gibi farklı becerilere etkisi araştırılabilir.
- Okulöncesi eğitim kurumlarında kaliteyi ele alan nitel çalışmalar yapılabilir.
- Farklı ülkelerin okulöncesi eğitimde kalite standartları ve eğitimde kalite modelleri araştırılabilir.
- Ülkemizin şartlarına uygun, yöresel farklılıkları göz önünde bulundurabilecek bir denetim modeli oluşturulabilir.
- Kaliteli okulöncesi eğitim alan çocukların ilkokula uyumlarını ve başarılarını tespit edecek uzun vadeli, karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Abacı, O. (2003). *Okulöncesi Dönem Çocuklarında Görsel Sanat Eğitimi*. İstanbul:

Morpa- Kültür.

Abat, E. (2010). *Eğitim Yönetimi Uzmanlarının Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Zihinsel Modelleri*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Acer, D. (2011). Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel ve Eğitsel Ortamları.

Haktanır, G.(Edt.). *Okulöncesi Eğitime Giriş*. (s.235-262). Ankara: Anı Yayıncılık.

Akçum, E. (2005). *5–6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okulöncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Argun, Y. (2004). *Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayınları.

Arık, A. (1987). *Yaratıcılık (Üç Derleme)*. Ankara: Ayyıldız Matbaası A.Ş.

Arnas, A., Y. (2007). Okulöncesi Dönemde Fen Eğitimi. Arnas, A., Y. (Edt.).

Okulöncesi Dönemde Fen Eğitiminde Yaygın Olarak Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri. (s.67-130). Ankara: Kök Yayıncılık.

Arnas, A., Y. (2002). Okulöncesi Dönemde Fen Eğitiminin Amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 6(7), 1-6.

- Atay, Z. (2009). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi: Ereğli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ayan, S., DüNDAR, H. (2009). Eğitimde Okulöncesi Yaratıcılığın ve Oyunun Önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.
- Aydağül, B. (2009). *Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi: Erişim, Eşitlik ve Kalite*. AÇEV.
- Aytekin, H. (2004). Okul Yöneticilerinin Farklılıkları Yönetme Yeterliliği. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (16,17). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Malatya.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon-Eğitimde Kalite*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayrak, C., Terzi, Ç. (2004). Okul Müdürlerinin Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (18,19). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Malatya.
- Biber, K. (2012). Okulöncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı, Önemi ve Temel İlkeleri. Gülaçtı, F., Tümkaya, S.(Edt.ler). *Erken Çocukluk Eğitimi*.(s.25-67). Ankara: Pegem Akademi.
- Biehl, K. (2011). *Türkiye’de Okulöncesi Eğitimde Kalite Standartları Durum Analizi Raporu*. AÇEV.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç., E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011).

Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi: Ankara.

Büyüköztürk, Ş.(2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi:
Ankara.

Celep C., Doyuran Ş., Sarıdede U., Değirmenci T. (Temmuz 6-9, 2004). Eğitim
Örgütlerinde Çok Boyutlu İş Etiği ve Örgütsel Adanmışlık” , XIII. Ulusal
Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Ceylan, E. (2008). *Okulöncesi Eğitime Devam Eden 5–6 Yaş Çocuklarının Bilişsel
Tempoya Göre Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi,
Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çetin, Z. (2010). Yaratıcılığın Gelişimi. Öncü, E.Ç.(Edt.). *Erken Çocukluk
Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*.(s.82-94).Ankara: Pegem Akademi.

Dağlıoğlu, E.H. (2010). Yaratıcılık, Hayal Gücü ve Zekâ İlişkisi. Öncü, E.Ç.(Edt.).
Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi.(s.48-76).Ankara:
Pegem Akademi.

Darıca, N. (1997). Okulöncesi Dönemde Yaratıcı Sanat Eğitimi. Haktanır, G. (Ed.),
Okulöncesi Eğitim Sempozyumu “Okulöncesi Eğitimde Yeni
Yaklaşımlar” (136-139). Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara.

Darıca, N. (2003). *Okulöncesi Eğitimcileri İçin Etkinlik Dünyası Uygulama Kitabı*.

İstanbul: Morpa-Kültür.

Dinçer, Ç. (2005). *Hizmetlerde Kalite: Program ve İzleme/Değerlendirme*. AÇEV Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu.

Erdoğan, M.,Y. (2006). *Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 557 (Güz) Web site: <https://www.pegem.net/akademi/3-8305-Yaraticilik-Degerlendirme-Olceginin-Turk-Kulturune-Uyarlanmasi.aspx> adresinden 18 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

Feyman, N. (2006). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güler, T. (2011). *Okulöncesi Eğitimde Ailenin Önemi ve Okul Aile İşbirliği*.

Haktanır, G.(Edt.). *Okulöncesi Eğitime Giriş*. (s.289-316). Ankara: Anı Yayıncılık.

Güneysu, S. (2005). *Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinde Kalite*. AÇEV Okulöncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu.

Gürkan, T. (2005). *Üniversitelerden Toplanan Anket Sonuçları*. Okulöncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu. AÇEV.

- Hoca, E. (2007). *Bir Vakıf Üniversitesinde Eğitim Yönetimi Alanındaki İdeal Lider Tipi Özelliklerinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Işıldak, R., S. (2008). Yaratmada İlk Adım: İmge ve İmgelem. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 64-69.
- İğci, G. (2009). *Eğitim Yönetimi Kitaplarının Yönetim Psikolojisi Alanı Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- İlhan, Ç.,A. (2008). Okulöncesinde Yaratıcılık ve Drama Eğitimi. Öztürk, A.(Edt.). Okulöncesinde Sanat Eğitimi ve Drama (s.303-319). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- İnan, Z.H. (2010). Okulöncesi Eğitiminde Yaratıcılık: Reggio Emilia Örneği. Öncü, E.Ç.(Edt.). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. (s.158- 171). Ankara: Pegem Akademi.
- İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Yüksek Lisans ve Doktora Tezleriyle İlgili Aşamalar ve Tez Yazım Kuralları Kılavuzu* Web site:
<http://www.izu.edu.tr/Assets/Content/File/tyk130419.pdf> adresinden 27 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Kara, A. (2007). *Okulöncesi Dönemde 5-6 Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karamustafaoğlu, S., Kandaz, U. (2006). Okulöncesi Eğitimde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 65-81.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık: Ankara.

Kefi, S. (2004). Yaratıcı Sanat Etkinliklerinin Uygulanmasında Oyun Yönteminin Etkisinin İncelenmesi. *Erken Çocukluk Gelişiminde Sanat Sempozyumu*, Morpa Yayınları, Ankara, 228-247.

Kök, M. (2012). Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel, Psikolojik, Sosyal ve Eğitsel Ortam Özellikleri. Gülaçtı, F., Tümkaya, S.(Edt.ler). *Erken Çocukluk Eğitimi*. (s.315-330).Ankara: Pegem Akademi.

Kuru, T., N. (2010). Yaratıcılıkta Temel Kavramlar ve Yaratıcılığın Doğasını Anlamak. Öncü, E.Ç.(Edt.). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. (s.2-32). Ankara: Pegem Akademi.

MEB (1993). *Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği, 14. Milli Eğitim Şurası, Okulöncesi Eğitim Komisyon Raporu, 27-29 Eylül*, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2010). *Kurum Açılması ve Kapatılmasına İlişkin Esaslar* Web site:

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2630_0.html adresinden 4 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.

MEB (2013). *Okulöncesi Eğitim Programı* Web site:

<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 2 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.

MEGEP (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Drama Çalışmaları* Web site:

<http://www.narsanat.com/wp-content/uploads/2011/09/%C3%87OCUK-GEL%C4%B0%C5%9E%C4%B0M%C4%B0-VE-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0NDE-DRAMA.pdf> adresinden 3 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.

MEB (2014). *Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi* Web site:

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/kaliteyonsis_1/kaliteyonsis_1.html adresinden 23 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

Okutan, M. (2008). Bir Öğrenme Mekânı olarak Okul ve Sınıf. *Eğitime Bakış Dergisi*, 29-35.

Ömeroğlu, E. (1986). *Anaokuluna giden Beş-Altı Yaşındaki Kız ve Erkek Çocuklarının Zekâ ve Yaratıcılık Seviyeleri Arasındaki İlişkinin*

İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ömeroğlu, T., E., Parlakyıldız, B., Ünal, F., Koçer, Ç., H. (1999). Anaokuluna Giden 5 Yaş Grubundaki Çocukların Yaratıcılığına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (1-8). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü: Trabzon.

Ömeroğlu, E., Kandır, A. (2005). *Bilişsel Gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Önder, A. (2003). *Okulöncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları*. İstanbul: Morpa-Kültür.

Özdemir, S. (1995). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi* Web site:

http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol01_Issue02_2001/217.pdf

adresinden 3 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.

Özdemir, S., M. (2005). Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Etmenler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 1-23.

Özgül, G., S. (2011). *Okulöncesi Eğitim Ortamlarının Kalite Değişkenleri*

Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Özler, H. (2009). *Anaokulu Öğretmenleri Tarafından Yaptırılan Görsel Sanat Etkinliklerinin Yaratıcılık Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, A. (2008). Okulöncesinde Yaratıcılık ve Drama Eğitimi. Öztürk, A.(Edt.). Okulöncesinde Dans/Devinim. (s.127-142). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Parlakıyıldız, B., Sayan, H., Yıldızbaş, F. (2004). Okulöncesi Eğitimde Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitiminde Uzaktan Eğitim Yöntemlerinin Kullanılması. Haktanır, G., Güler, T. (Ed.), OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı (468-481). YA-PA Yayın Pazarlama Sanayi ve Tic A.Ş: İstanbul.

Parlakıyıldız, B. (2008). *Portfolyaya Dayalı Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilişsel Yaşam Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sağlam, Y. (2003). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergilemelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (İzmir-Buca Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- San, İ. (2008). Okulöncesinde Yaratıcılık ve Drama Eğitimi. Öztürk, A.(Edt.).
Yaratıcılıkta Temel Kavramlar. (s.1-15). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
Yayımları.
- Saygın, F. (2004). *Annelere İlişkin Bazı Değişkenlerin 5–6 Yas Çocuklarının Yaratıcı
Düşüncelerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Serin, Y. (2003). Çocuk Resimlerinde Figür, Renk, Boyut ve İçerik İlişkisi. *İnönü
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (5), 85-98.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa-
Kültür.
- Sezgin, E. (2004). *Okulöncesi Eğitimine Devam Eden 5–6 Yaş Çocukların Yaratıcı
Düşüncelerine Çeşitli Değişkenlerin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk
Üniversitesi, Konya.
- Sığırtmaç, D., A. (2005). *Okulöncesi Dönemde Müzik Eğitimi*. İstanbul: Kare
Yayımları.
- Solak, N. (2007). *Adana İl Merkezinde Bulunan Okulöncesi Eğitim Kurumlarında
Kalitenin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. Evrim Yayıncılık: İstanbul.

- Şahin, E., A. (2005). *Eğitim Hizmetlerinde Kalite*. AÇEV Okulöncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu.
- Şen, Y. (2006). Okulöncesi Dönemde, Çocuğun Gelişiminde Müziğin Önemi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Web site: http://scholar.google.com.tr/scholar?q=okul+%C3%B6ncesi+m%C3%BCzik+ve+dans&btnG=&hl=tr&as_sdt=0%2C5 adresinden 20 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Taymaz, H. (1981). Hizmet İçi Eğitim Planı Yıllık ve Öğretim Programı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14 (1) , 259-277.
- Taymaz, H. (1986). Okul Yönetimi ve Yönetici Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19 (1) , 123-135.
- Tuğrul, B. (2005). *Hizmetlerde Kalite: Personel ve Fiziki Şartlar*. AÇEV Okulöncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu.
- Tuğrul, B. (2008). Okulöncesinde Yaratıcılık ve Drama Eğitimi. Öztürk, A.(Edt.). Okulöncesinde Dramayla Fen ve Matematik Eğitimi (s.263-2284). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tümkaya, S. (2012).Okulöncesi Eğitim Döneminde Ailenin Rolü ve Önemi. Gülaçtı, F.,Tümkaya, S.(Edt.ler). *Erken Çocukluk Eğitimi*.(s.336-367). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulutaş, İ., Ersoy, Ö. (2004). Okulöncesi Dönemde Sanat Eğitimi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (1) , 3-12.


- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye’de Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Alanındaki Doktora Tezlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünlüer, E. (2010). Yaratıcılık Süreci ve Okulöncesi Döneme Yönelik Yaratıcı Sorun Çözme Teknikleri. Öncü, E.Ç.(Edt.). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. (s. 176-189). Ankara: Pegem Akademi.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yapıcı, M. (2004). 0-5 Yaş Arası Çocukların Yaratıcılıklarının Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-8.
- Yergüner, G. (1998). Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4 (1), 1-21.
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin, Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, F.Ü. ve Şener, T. (2007). *Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Yaratıcı Etkinliklerde Kullanmak İçin Materyal Hazırlama 1-2*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Zembat, R. (1994). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yönetici Özellikleri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 313-323.

Zeteroğlu, Ş., E. (2010). Eğitimde Yaratıcılığı Ölçme. Öncü, E.Ç.(Edt.). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. (s.100-129). Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

Ek-1 İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Araştırma İzin Yazısı



**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 59090411/20/3352318 13/11/2013
Konu: Anket (Ayçin Elanur POLAT)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) İst. Sabahattin Zaim Üniversitesinin 03.10.2013 tarih ve 267 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 616 sayılı ve 2012/13 No'lu Genelgesi.
c) Millî Eğitim Komisyonunun 08.11.2013 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ayçin Elanur POLAT'ın **“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi”** konulu tezine dair anket çalışmasını ilimizde bulunan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere; ECERS-R okul öncesi eğitim değerlendirme ölçeği, williams yaratıcılık değerlendirme ölçeğini uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ayçin Elanur POLAT'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13/11/2013
Harun KAYA
Vali.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0c4f-41e3-3689-9dcf-3ee8 kodu ile yapılabilir.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr,
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çarşafolu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239

07.10.2013

TC
SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İSTANBUL

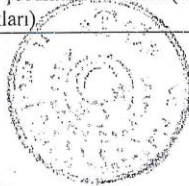
Enstitümüz Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü programında kayıtlı olan A. Elanur POLAT "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Yaratıcılığına Etkisi" isimli tezinde Williams Farklı Düşünme Testlerini kullanacaktır. Williams Farklı Düşünme Testleri A ve B Türkçe Formu Türkiye kullanım sahibi olarak tezinde kullanması için iznim ve bilgim olduğunu bilgilerinize arz ederim.

Yrd.Doç.Dr. Yüksel ERDOĞDU

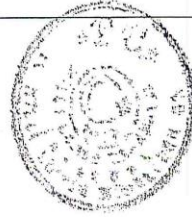


Ek-3 Okulöncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R)

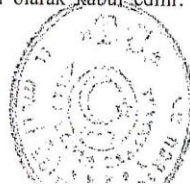
a. Mekan ve eşyalar
1. İç mekan
1.1 Yetişkinler ve eşyalar için yetersiz mekan
1.2 Mekan da yeterli ışık, havalandırma, sıcaklık, sıcaklık kontrolü ya da ses sönümleyen malzemelerin eksikliği
1.3 Yetersiz bakım (duvar, tavan boyasının dökülmesi, pürüzlü hasarlı zeminler)
1.4 Güçlükle idare edilen mekan (yapış yapış ya da kirli zemin, kirli bırakılmış zemin, taşan çöp kovaları)
3.1 Çocuklar yetişkinler ve eşyalar için yeterli mekan
3.2 Uygun aydınlatma, havalandırma, sıcaklık kontrolü ve ses sönümleyici maddeler
3.3 İyi bakılmış mekan
3.4 Makul derecede temiz ve düzenli mekan
3.5 Sınıfı kullanan tüm çocuklar ve yetişkinler için erişilebilir mekan (örn; özür lü insanlar için rampalar, tekerlekli sandalye ve yürüteç için erişim)NA mümkün
5.1 Çocukların, yetişkinlerin rahatça hareket edeceği iç mekan, örn; eşyalar çocukların hareketini kısıtlamaz, engelli çocukların ihtiyaç duyduğu ekipmanlar için yeterli boşluk
5.2 İyi havalandırma, pencereden veya tavandan gün ışığı
5.3 Özür lü çocuklar ve yetişkinler için erişilebilir mekan
7.1 Kontrol edilebilir doğal ışık (örn; ayarlanabilir pencereler)
7.2 Kontrol edilebilir havalandırma(örn; açılabilir pencere, personel tarafından kullanılan havalandırma fanı)
Açıklama notlar;
<ul style="list-style-type: none">Asıl mekan çok sayıda çocuğun aynı anda bulunmasını gerektirir.Günlük aktivitelerden dolayı bazı dağınıklıkların olması beklenir. Makul derecede temiz; günlük bakımların yapılıp, dökülen meyve suyu gibi dağınıklıkların temizlenmesi gibi anlamına gelir.İç mekanı minimum kabul edilebilir olarak göz önüne alınması için, programa katılan tüm özür lü çocuk ve yetişkinler yok ise 3.5 göstergesinin puanı NA'dır. 5 puanı için programa katılanlar arasında özür lü olup olmadığına bakılmaksızın erişim sağlanmalıdır. Bu nedenle 5.3 için yalnızca evet ya da hayır puanı verilebilir.Dışa açılan kapılar eğer bir güvenlik tehdidi oluşturmuyorsa havalandırma kontrolü olarak kabul edilebilir. (örn; eğer kapı çocukların odayı habersizce terk etmelerini engelleyecek bir mekanizmaya sahipse)
2. Günlük bakım, oyun ve öğrenme
1.1 Günlük bakımında öğrenmek ve oynamak için yeterli olmayan malzeme (örn; çocukların aynı anda kullanması için yeterli olmayan sandalye, oyuncaklar için çok az raf)
1.2 Mobilyalar çok ucuza tamir edildiğinde çocuklar incinebilir(örn; çıkmış çiviler ya da teller, sandalyenin oynayan zayıf ayakları)



3.1	Günlük öğrenme ve oyun için yeterli mobilyalar var
3.2	Mobilyaların çoğu sağlam ve iyi tamir edilmiş
3.3	Özürlü çocukların ihtiyacı olan mobilyalar var (örn; özürlü çocuklar için değiştirilmiş sandalyeler var)
5.1	Mobilyaların çoğu çocuklar için
5.2	Bütün mobilyalar sağlam ve iyi tamir edilmiş
5.3	Engelli çocuklara uygun hale getirilmiş mobilyalar çocukların eşleşmesine izin verir (örn; özel sandalye kullanan çocuk masada diğerleri ile beraber oturabilir)
7.1	Günlük bakım mobilyaları kullanıma uygundur.
7.2	Tahtadan sıralar kum / su masası ya da kolay kullanım açıklama notları:
	<ul style="list-style-type: none"> Masalar ve sandalyeler yemekler ve ara öğünler için, paspaslar ya da öğlen uykusu için karyolalar, küpler ya da öteki çocuk materyalleri ile ilgili depolar, düşük açık raflar, oyun, öğrenme malzemeleri için düşük alçak raflar özendirilmiştir. Raflar çocukların kendi başlarına ulaşabilecekleri oyuncaklar ve malzemelerle dolu olmalıdır. Çocukların farklı yaşlarda farklı boyutlarda olmasından beri amaç burada bakımdaki çocuklara uygun boyutlarda uygun mobilyalar olmasıdır. Yetişkin ölçüsünde daha fazla olan mobilyalar 6 – 7 yaşındaki çocuklar için uygunken 2 – 3 yaşındaki çocuklar için yeterince ufak değildir. Sandalyeler için çocuk boyu göz önünde tutulmalıdır. Çocukların ayakları oturduklarında yere değmelidir. Masa boyu çocukların dizlerinin masa altına girmesine ve dirsekleri de masa üstünde olacak şekilde olması uygundur.
	3. Rahatlama ve dinlenme için döşeme
1.1	Çocuklar için hiç yumuşak değil (örn; döşeme, mobilyalar, yastıklar, fasyölye çantaları, sandalyeler)
1.2	Çocuklara hiç yumuşak oyuncak sağlanmaması (örn; doldurulmuş hayvanlar, yumuşak bebekler)
3.1	Çocuklar için bazı yumuşak mobilyalar var (örn; halıyla kaplanmış oyun alanı, yastıklar)
3.2	Çocuklar için bazı yumuşak oyuncaklar var.
5.1	Rahat bir alan, yani çocukların günün önemli bir bölümünü alan var.
5.2	Rahat alan fiziksel oyun için kullanılıyor.
5.3	Yumuşak döşemelerin çoğu yumuşak ve iyi tamir edilmiş.
7.1	Rahat alana ek olarak bulunan yumuşak mobilyalar çocuklar için uygun (örn; yastıklarla dolu oyun alanı ya da duvardan duvara halı)
7.2	Çocuklara uygun bir çok temiz oyuncak var
	Aydınlatıcı notlar:
	<ul style="list-style-type: none"> Dinlenmek ve rahatlamak için döşeme, çocuklara öğrenme ve oyun aktiviteleri sırasında rahatlık sağlar. Günlük bakım da kullanılan mobilyalar, portatif karyolalar, battaniyeler ve yastıklar öğleden sonraki uyku için gereklidir. Bunu değerlendirirken göz önünde tutulmaz. Rahat alan açıkça belirlenmiş miktarda yumuşaklık olan çocukların dinlenme odasında uyurken, okurken ya da sessizce oynarken kullandığı alandır.(örn; bir çok yastıklı dolu, halı kaplı bir oda, döşenmiş bir kanepa ya da yastıklarla kaplı bir yatak)



4. Oynamak için düzenlenmiş oda
1.1 İlgi merkezleri yok
1.2 Oyun alanlarında denetim zor
3.1 En aşağı 2 ilgi merkezi tanımlanmış
3.2 Oyun alanındaki görsel denetim zor değildir
3.3 Bir kerede bir çok aktivite yapmak için yeterli alan (örn; boş zemin bloklar için, sanatsal yetenekleri geliştireceği masa alanı)
3.4 Bir çok oyun alanı içine girebilir. Çocuklara yetersizlikler grup içinde kaydedilir.
5.1 En aşağı 3 ilgi alanı tanımlanmış ve uygun bir biçimde döşenmiştir. (örn; raflar ve idare için uygundur)
5.2 Aktivite merkezleri sessiz ve birinin sesinin diğerine karışmayacağı şekilde yerleştirilmiştir. (örn; okuma ve dinlenme alanları, bloklarla diğer ev alanlarından ayrılmalı)
5.3 Alan bir çok aktivitelerin rahatsız edilemeyeceği şekilde ayarlanmış olmalı. (örn; raflar çocukların aktivitelerinin içinde değil etraftan dolaşacağı şekilde yerleştirilmiş olmalı)
7.1 En aşağı 5 ilgi merkezi değişik görevin tecrübelerini sağlar.
7.2 Merkezler çocukların örgütselliklerini kullanacak şekilde düzenlenmiştir. (örn; etiketlenmiş açık raflar, etiketlenmiş oyuncak kutuları, açık rafların çok doldurulmaması oyuncak depolama alanının yanında oyun alanı)
7.3 Ek malzemenin eklenebileceği ya da değiştirilebileceği merkezler
Aydınlatıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> İlgi alanı malzemelerin çeşitlerine göre düzenlendiği ve depolandığı; böylece çocukların içine girebileceği ve düzgünce döşenmiş oyun alanlarıdır. Çocuklar için sağlanmış belirli oyun çeşitleri vardır. İlgi merkezlerine örnek olarak sanat aktiviteleri, dramatik oyunlar, okuma, bilim ve el hünelerinin geliştirme gösterilebilir.
5. Özel hayat için alan
1.1 Diğer çocukların rahatsız etmesinden korunur. Çocuklar yalnız veya bir başka arkadaşla oynamalarına izin verilmiyor.
3.1 Çocukların kendilerine özel alan bulmaları ya da yaratmaları için serbest bırakılmıştır. (örn; mobilyaların arkası ya da oda bölücüleri içinde, odanın sessiz bir köşesinde)
3.2 Özel hayat alanı personel tarafından rahatlıkla gözlemlenebilir.
5.1 Alan 1 ya da 2 çocuğun oynaması için yapılmış diğerlerinin rahatsız etmesinden korunmuştur.
5.2 Özel hayat için alan günün önemli bir bölümü için içine girilebilir alan olarak kullanılabilir.
7.1 Özel hayat için birden fazla alan vardır.
7.2 Personel bir ya da iki çocuk için aktiviteleri hazırlar. Özel alanda çocuk diğer genel grup aktivitelerinden uzaktır.
Aydınlatıcı notlar :
Özel hayat için alanın amacı, çocuklara grup yaşamının baskısından ayrı bir rahatlık vermektir. Gruptan soyutlanmak bu sistemde ceza olarak verilemez. Diğer çocukların rahatsız etmesinden korunmuş olan personel tarafından denetlenir. Bu alan özel yaşam için kullanılan bir alan olarak kabul edilir. Özel alan kitap rafları gibi



fiziksel engellerle kullanılarak yapılabilir. Bir çocuğun diğer çocuğu rahatsız etmemesi kural olarak desteklenerek masada çalışan çocukların sayılarını trafik alanının içine ve dışında çalışanlar özel yaşam alanına örnek olarak; küçük bir çatı katı alanı verilebilir. Aktivite merkezleri, kullanılan bir ya da iki çocukla sınırlandırıldığı geniş karton kutu personeli ve kapalı şekilde seçilmiş küçük bir bahçe oyun evi.

Soru : Siz hiçbir yada iki çocuk için aktiviteler yaptınız mı diğer çocuklardan uzakta, eğer öyle ise örnekler veriniz.

- Personel burada sıradan öğretim araçlarını tercih eder. İçeri, odaya giren uzmanlar özellikle bir ya da iki çocukla çalışırlar. Gösterge için saymayın.

6. Çocuklarla ilgili gösterilebilir materyaller

1.1 Çocuklara gösterilebilecek materyaller yoktur.

1.2 Henüz olgunlaşmamış yaş grupları için uygun olmayan materyallere; örnek olarak şiddeti yansıtan resimler, daha yetişkin çocuklar veya yetişkinler için uygun olan oda düzeyinin okulöncesi sınıflarda kullanılması gösterilebilir.

3.1 Bu yaş grubu için uygun olacak materyaller ise çocuk resimleri, mevsimsel gösterimler, okulöncesi çocuklara başlangıç için okuma ve matematik çalışmaları, çocuk şarkıları olabilir.

3.2 Bazı çocukların çalışmaları gösterilebilir.

5.1 Bir çok sergilenen materyal grup içindeki çocuklar ve mevcut aktiviteler ile ilgili olabilir. Örneğin; sanatsal çalışmalar veya yakın zaman çalışmalar hakkındaki fotoğraflar.

5.2 Çocuklar tarafından yapılan çalışmaların bir çoğu sergilenir.

5.3 Bir çok obje çocukların göz hizasında sergilenir.

7.1 Henüz olgunlaşmamış çocuklar için bireyselleştirilmemiş spesifik çalışmalar yapılabilir.

7.2 Çocuklar tarafından üç boyutlu çalışmaların yapılması ve de yer çalışmalarının gerçekleştirilmesi, örneğin; tahta oyun hamuru malzemeleri kullanmak

Aydınlatıcı notlar :

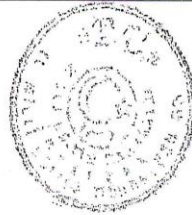
- Uygun olarak kastedilen çocuğun gelişim seviyesine yazma ve bireysel yeteneklerine uygun materyallerin seçilmesidir. Ayrıca bu yaklaşım plan dahilindeki bir çok hasta geçerliliğini korur.
- Henüz yeni tamamlanmış sanatsal çalışmalar sınıf içindeki diğer çalışmalar için bir gösterge olamaz.
- Bireyselleştirilmiş çalışmadan kastedilen her çocuğa özgün çalışmaların yaratabileceği alan ve yöntemin belirlenmesidir. Bu nedenle bireyselleştirilmiş ürünler birbirlerinden biraz farklı görünebilir. Çocukların öğretmenlerinin örneklerini işleyerek yaptığı işler ve kattığı sınırlı yaratıcılık bireyselleştirilmiş çalışma olarak değerlendirilemez.

7. Gross motor oyunlar için alan

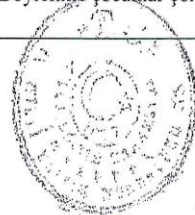
1.1 Gross motor ve fiziksel oyunlar için ne kapalı alan ne de açık alan uygun değildir.

1.2 Gross motor alanı oldukça tehlikelidir. Örneğin yoğun caddelerde uzun yürüyüşler yapılması park için ve oyun için kullanılan alanlar okulöncesi çocuklar için özel olarak ayrılmış olmalıdır.

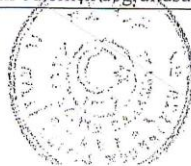
3.1 Bazı açık alan ve kapalı alanlar gross motor ve fiziksel oyunlar için kullanılabilir.



3.2 Gross motor alanları genellikle güvenlidir. Ancak açık alanda çocuk alanının çerçevesi, tırmanma oyun aletlerinin altına yeterince yumuşak malzemelerle doldurulmalıdır.
5.1 Yeterli miktarda açık alanlar ve bazı kapalı alanlar.
5.2 Alan kolaylıkla grup içindeki çocuklar için uygun hale getirilmiştir. Örneğin aynı veya yakın seviyedeki sınıflar özürli çocuklar için engellerin kaldırılması.
5.3 Alan farklı aktivitelerin birbirini rahatsız etmeyecek, engellemeyecek şekilde organize edilmelidir. Örneğin; direksiyonlu oyuncaklar tırmanışlı oyuncaklardan ve toplu oyuncaklardan ayrılmalıdır.
7.1 Açık hava gross motor alanı farklı oyunlara olanak sağlayacak çeşitlilikte yüzey alanlarına sahiptir. Örneğin; kum, çimen
7.2 Açık hava alanı bazı koruma materyallerine sahiptir. Örneğin; yağmurdan ve güneşten korunmak için tente, rüzgarlık
7.3 Alan sahip olduğu olanaklarla kullanışlı ve çocuklar için elverişli olmalıdır. Örneğin; tualete ve içme suyuna yakın olması araç gereçler için depoların olması sınıfın açık alanına doğrudan bağlantısının olması.
Aydınlatıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> Hem açık hem de kapalı alanlar için gross motor oyunlarına uygun olan alan için karar verirken sadece bir tanesi gösterge olarak seçilmelidir. Tüm alanlar gross motor oyunları için hazır olmalı hatta çocuk olmasa bile alanlar aynı özenle korunmalıdır. Her ne kadar gross motor olmayan alanlar çocuklar için komple güvenli olsa bile çocukların ciddi sakatlanmalarına yol açacak etkenler dikkate alınmalıdır. Örneğin; duvardan düşmek, vücudun farklı yerlerinde çizikler oluşması.
Soru ; bulunduğunuz noktada gross özellikle gross motor oyunları için kullanılabilir kapalı alan var mı?
<ul style="list-style-type: none"> 5 puanlaması için alan mutlaka grubun büyüklüğüne uygun olmalıdır. Sınıfların değiştiğini veya bir çok grubun aynı alanı aynı zamanda kullanıp kullanmadığını tespit edin. Bazı kapalı alanlar özellikle kötü havalarda gross motor oyunları için elverişli olmalıdır. Bunlar genellikle başka aktiviteler içinde kullanılabilir. Kötü hava koşulları, hava kirliliği tehlikeli sosyal koşullar olması durumunda alanın özelliklerine 5 verilmesi alanın yeterli açık hava ve kapalı alanlara sahip olmasına bağlıdır.
8.Gross motor ekipmanları
1.1 Çok az sayıda gross motor ekipmanı oyun için kullanılabilir.
1.2 Ekipmanlar genellikle kötü durumdadır.
1.3 Birçok ekipman çocukların yazı ve yeteneklerine uygun değildir. Örneğin yetişkinler ölçüsünde basketbol potası, okulöncesi çocuklar için boyu yüksekliğinde açık kaydırak .
3.1 Bazı gross motor ekipmanları tüm çocuklar tarafından en az günde 1 saat kullanılabilir.
3.2 Ekipmanlar genellikle iyi durumdadır, iyi bakılır.
3.3 Birçok ekipman çocukların yazı ve yetenekleri için uygundur.
5.1 Burada yeterli gross motor ekipmanı vardır. Böylelikle çocuklar çok beklemeden ekipmanları kullanabilir.



5.2 Ekipmanlar farklı yetenekleri geliştirebilir nitelikte olmalıdır. Örneğin; denge tırmanma, top oynama, direksiyonlu ve pedal yönetimli oyuncaklar vardır.
5.3 Adaptasyon veya özel ekipmanlar grup içindeki özürü çocukların hizmetine sunulur. NA mümkündür.
7.1 Hem yerleşik hem taşınabilir gross motor ekipmanları kullanılır.
7.2 Gross motor ekipmanları farklı seviyelerdeki çocukların yeteneklerini geliştirir. Örneğin; 3 direksiyonlu, pedallı, pedalsız bisikletler, farklı ebatlarda toplar, eğimli ve merdivenli tırmanış alanları.
Açıklayıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> Gross motor ekipmanlarına örnek verilirse; salıncıklar, kaydıraklar, tırmanma ekipmanları, merdivenler gibi toplar ve sportif ekipmanlar, direksiyonlu oyuncaklar, matlar, ipler gibi ekipmanlar kapalı ve açık olan ekipmanları birlikte değerlendirilir. 4 saat ve daha az programlar için en az yarım saatlik uygulama gereklidir. Mevcut ekipmanların fiziksel modifikasyonu veya özel dizayna sahip ekipmanların geliştirilmesinin yanı sıra özürü çocuklara görevli personelin yardımcı olmasıyla onların tıpkı diğer çocuklar gibi gross motor tecrübesini yaşabilmelerinin sağlanmasında "adaptasyon" un kapsamı içindedir. NA adaptasyona ihtiyaç duymayan çocukların gruba girişlerinde gözlemlenmesini puanlamaktadır.
b. Kişisel dikkat rutinleri
10. Selamlama (karşılama / yolculama)
1.1 Çocukların karşılaşmasında genellikle özensiz davranılır.
1.2 Yolculamalar iyi organize edilmemiştir.
1.3 Ailelerin çocuklarını sınıfa bırakmalarına izin verilmez.
3.1 Çocukların çoğu sıcak bir atmosferde karşılanır. Örneğin; çalışanlar çocuğu görmekten mutluluk duyar gözüktür. Gülümser, memnuniyet duyduğunu gösteren bir ses tonu kullanır.
3.2 Yolculama gayet iyi organize edilir. Örneğin çocukların eşyaları gitmeye hazırlanır.
3.3 Aileler çocuklarını sınıfa bırakma hakkına sahiptir.
5.1 Her çocuk ayrı ayrı karşılanır. Örneğin; çalışan çocuğun ismini bilir, çocuğa merhaba der, çocuğun evde kullandığı dili kullanarak merhaba der.
5.2 Gayet memnuniyet verici yolculama yapılır. Örneğin; çocuklar acele ettirilmez. Her yeri kucaklanır ve güle güle denir.
5.3 Ailelerde çalışanlar tarafından gayet sıcak karşılanır. NA mümkündür.
7.1 Eğer gerekiyorsa çocuklar geldiğinde çocuklara yardım edilerek sürmekte olan aktivitelere dahil edilir.
7.2 Çocuklar ayrılacakları zamana kadar yoğun faaliyette bulunurlar. Örneğin aktivite olmadan geçirdikleri zaman yoktur. Oyun içinde konforlu bir şekilde beklemeleri sağlanır.
7.3 Çalışanlar ayrılış ve karşılama sırasında ailelerle bilgi alışverişinde bulunur. NA mümkündür.
Aydınlatıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> Sadece birkaç çocuğun karşılama ve ayrılış zamanında gözlemlenmesi durumunda genel kanı bu örnek doğrultusunda oluşturulur.



- Eğer çocukların aileleri tarafından getirilmediği bir program mevcutsa NA; 5.3 ve 7.3 ailelerle çalışanlar arasındaki iletişim puanlaması obje 38'e göre yapılır. 5.3 ve 7.3 için her ailenin çalışan biri tarafından sıcak bir şekilde karşılanması ve bilgilendirilmesi gereklidir. Ancak genel olarak ailelere bu şekilde davranılması gerekir.

Soru ; her gün çocuklar ve aileleri geldiğinde ve ayrıldığında neler olduğunu tarif edebilir misiniz?

11. Yemekler ve atıştırmalar

1.1 Yemek ve atıştırmalar uygunsuz bir zamanlama ile verilmektedir. Örneğin; çocuk açken bile beklemek zorunda bırakılmaktadır.

1.2 Yemek servisi kabul edilmeyecek gıda değerlerine sahiptir.

1.3 Temizlik ve hijyen genellikle süreklilik sağlamaz. Örneğin; çocukların ve yetişkinlerin bir çoğu yemekten önce elini yıkamaz. Masalar iyi dezenfekte edilmez. Tuvaletler, çocukların altının değiştirildiği yerler ve yemeklerinin hazırlandığı alanlar birbirinden ayrı değildir.

1.4 Negatif bir sosyal atmosfer vardır. Örneğin; çalışanlar çocukların yemeklerini yedirmek için sertlik kullanırlar. Katı bir atmosfer hakimdir.

1.5 Çocukların gıda alerjileri dikkate alınmaz.

3.1 Yemek ve atıştırmalar uygun bir zamanlama ile sunulur.

3.2 Yemeklerle atıştırmalar arasında bir denge vardır.

3.3 Temizlik ve hijyen koşulları genellikle iyidir ve sürekliliği vardır.

3.4 Yemek ve atıştırma sırasında cezalandırmaya dayanmayan bir atmosfer hakimdir.

3.5 Çocukların alerjilerine uygun olarak yemek ve içeceklerde genel bir değişiklik yapılır.

3.6 Özürlü çocuklar için masalarda arkadaşları ile birlikte oturabilmeleri sağlanmaktadır. NA mümkündür.

5.1 Çalışanların çoğu yemek ve atıştırma sırasında çocuklarla birlikte oturur.

5.2 Memnuniyet verici bir atmosfer vardır.

5.3 Çocuklar bağımsız olarak kendi başlarına yemek yiyebilmeleri için cesaretlendirilir.

5.4 Ailelerin beslenme konusundaki kısıtlamalarına uygun hareket edilir. NA mümkündür.

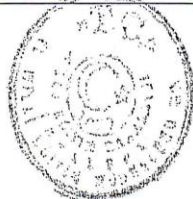
7.1 Çocuklar yemek ve atıştırma sırasında yardımcı olurlar. Örneğin masanın hazırlanması ve bunun gibi

7.2 Çocuklar uygun ebatlarda araç gereçlerle kendi işlerini kolaylaştırır. Örneğin; çocuklar küçük sürahi, kase ve kaşıklar kullanırlar.

7.3 Yemek ve atıştırma zamanları çocuklarla konuşmak için bir fırsat olarak görülür. Örneğin; görevliler çocukları günlük olaylar, ilgilerini çeken konular konusunda konuşmaya teşvik eder ve birbirleri ile konuşmalarını sağlar.

Aydınlatıcı notlar :

- Erken çocukluk döneminde gıda değerlerinin doğru kullanılması için USD'a ve Kanada'daki guideler gibi programlar uygulanmalıdır. Haftalık mönü kontrol edilmeli ve yemek servisi gözlenmelidir. Nadiren görülen ve gıda planlamasına uygun olmayan uygulamalar puanlamayı etkilememelidir.



<ul style="list-style-type: none"> Eğer temizlik koşulları genel olarak olması gerektiği gibi ise ve hijyen prosedürleri çok net biçimde program içinde yer alıyorsa ara sıra meydana gelebilecek aksama ve başarısızlık uygulamalara karşı 3.3 için kredi verilebilir. Çalışanların servis yapmak için masaları terk etmeleri gerekirse de zamanın çoğunu çocuklarla oturarak geçirmelidir. Her masanın bir görevliye sahip olması gerekmektedir. Bazı görevliler çocuklarla otururken servise yardımcı olabilirler.
Soru; eğer çocukların bazı gıdalara alerjisi varsa veya ailelerin beslenme sınırlamaları varsa ne yaparsınız?

12. Şekerleme / dinlenme

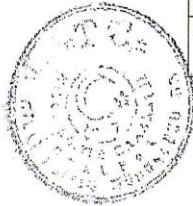
1.1 Şekerleme / dinlenme takvimi çocukların çoğu için uygun değildir.
1.2 Şekerleme / dinlenme alanı uygun koşullara sahip değildir.
1.3 Biraz destek sağlanır veya sağlanan destek kötü koşullarda sağlanır.
3.1 Şekerleme / dinlenme takvimi çocukların bir çoğu için uygundur. Örneğin çoğu çocuk uyur.
3.2 Şekerleme / dinlenme için sağlanan destek sağlık koşullarına uygundur. Örneğin alan karanlık değildir.
3.3 Şekerleme / dinlenme sırasında yeterli destek odanın içinde sağlanır ve korunur.
3.4 Sakin, cezalandırmaya dayanmayan bir program uygulanır.
5.1 Çocukların rahatlamasına yardımcı olur. Örneğin; yumuşak müzik, sırtının okşanması ve yumuşak oyuncaklar.
5.2 Dinlenmeyi kolaylaştırıcı bir alan sağlanması. Örneğin loş ışık.
5.3 Bütün karyolalar en az 3 fit ayrı durmalıdır. Ayırmak için sağlam bariyerler kullanılabilir.
7.1 Şekerleme / dinlenme takvimi çocukların her birinin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde esnek hazırlanmıştır. Örneğin; oyun zamanında yorulan çocukların dinlenmesine olanak sağlanır.
7.2 Şekerleme / dinlenme yapmayan veya erken uyanan çocuklar içinde farklı olanaklar sağlanmıştır. Örn; erken kalkanların kitap okumasına ve sessizce oynamasına izin verilir, birbirinden ayrılmış alanlar ve farklı aktiviteler uyanık olan çocuklar için sağlanmıştır.

Açıklayıcı notlar :

- NA puanlaması bu başlık için 4 saatlik ve daha az olan programlarda dinlenme / şekerleme sağlamaz. Daha uzun programlar için dinlenme / şekerleme hizmeti her bir çocuğun ihtiyacına ve yaşına uygun olarak yapılmalıdır.
- Takvimde uygun olmayan zamanlamadan kastedilen şekerleme / dinlenme çok geç veya çok erken olmasıdır.
- Yeterli destekten kastedilen yeterli sayıda çalışanla tehlike anında çocukları koruyabilmesi, uyanık çocuklarla ilgilenmesi veya ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. En az bir nöbetçi çalışan her zaman oda da olmalıdır.

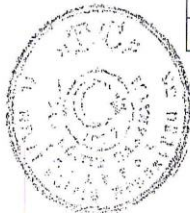
Soru; Şekerleme ve dinlenmeyi nasıl gerçekleştirdiğinizi tarif eder misiniz?

- (3.3) bu zamanda nasıl destek sağlıyorsunuz?
- (3.4) eğer çocuklar dinlenme zamanından önce yorgan düzenlerse veya erken uyanırlarsa ne yapıyorsunuz?



- (5.3) karyolar birbirinden ne kadar uzaklıkta yerleştirilmiştir?

13. Tuvalet yapma / beze yapma
1.1 Sağlıklı alanlar sağlanamaz.
1.2 Temel önlemlerin azlığı çocukların bakımını engeller. Örn; tuvalet kağıdı ve sabun olmaması, aynı havlunun bir çok çocuk tarafından kullanılması, suların olmaması.
1.3 Tuvaletten ellerin yıkanması çocuklar ve personel tarafından sıklıkla ihmal edilir.
1.4 Çocukların yersiz ve kötü denetimi
3.1 Sağlıklı koşullar sağlanır.
3.2 Çocukların bakımı için temel önlemler alınır.
3.3 Tuvaletten sonra zaman personel ve çocukların kişisel ihtiyaçlarına göre ayarlanır.
3.4 Tuvalet zamanları çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre ayarlanır.
3.5 Çocukların yetenek ve yaşlarına göre yeterli denetim
5.1 Sağlıklı koşulları sağlamak kolaydır.
5.2 Grup içindeki çocuklar için ulaşılabilir ve uygun önlemler; eğer gerekli ise lavabo, tuvalet kenarına basamak, çocukların fiziksel yetersizlikleri için trabzan odaya bitişik tuvaletler
5.3 Personel – çocuk arasındaki ilişki memnuniyeti
7.1 Çocukların boyunda tuvalet ve alçak lavabolar sağlanır.
7.2 Çocukların hazırlanması için kendi kendine yardım yeteneği desteklenir.
Sınıflandırma için notlar :
<ul style="list-style-type: none"> • Büyük çocukların altını bezleme gibi özel işlemler gerektiğinde çocukların itibarını korumak için sağlıklı haller sağlanmalıdır. • Gözlem sırasında gün içerisinde ne tip şeylerin meydana geldiği el yıkanmasında görüldüğü zannedilir. • Yetersiz denetim demek personelin çocukların güvenliğini koruması veya sağlıklı işlemler sağlamayı kontrol etmemesi. Örn; sağlık için tehlikeli olduğundan genel kullanımdan kaçınılmalıdır.
14. Sağlık alışkanlığı
1.1 Personel genellikle mikrop yayılmasını kesmek için hareket etmez. Örn; ev içindeki ve ev dışındaki oyun alanlarındaki hayvanlardan mikrop bulaşması, burun temizlenmemesi ve kirli bezlerin uygunca atılmaması gibi
1.2 Ev içindeki ya da dışındaki çocuk bakım alanlarında sigara içilmesine izin verilmesi
3.1 Personel ve çocuklar tarafından yeterli el yıkaması, burun silindikten sonra, hayvanlar ellendikten sonra yapılır veya eller sabunlanır.
3.2 Personel genellikle mikrop yayılımını kesmeyi sağlar.
3.3 Sigara içme çocuk bakım alanlarında olmaz.
3.4 Bulaşıcı hastalıkların yayılmasını azaltmak için işlemler yapılır.
5.1 Ev içindeki ve ev dışındaki durumlara göre çocuklar giydirilir. Örn; havanın kötü olduğu günlerde çocukların elbiseleri değiştirilir. Soğuk havalarda elbiseler kurutulur.
5.2 Sağlık alışkanlıkları için personeller iyi modellerdir.



5.3 Çocukların görünümüne dikkat edilir.
7.1 Çocuklara kendi başlarına sağlık alışkanlıklarını yerine getirmesi öğretilir.
7.2 Kişisel diş fırçaları belirlenir ve saklanır, tüm gün içerisinde en az bir defa kullanılır.

Sınıflandırmalar için notlar :

- Cam ve sıvıların aktığı yerler temizlenmeli ve mikroptan arındırılmalıdır. Kanla temas halinde iken eldiven giyilmelidir.
- Doğru el yıkaması demek ellerin su ve sabunla yıkanması ve kimsenin kullanmadığı havlu ile kurulması ya da ellerin el kurutma makinesi ile kurutulması.

Soru ;

- (3.4) Çocukların bağışıklığı kazanmasını nasıl sağlarsınız? Çocukların bulaşıcı hastalıklardan korunması için kurallarınız var mı?
- (7.2) Çocuklar dişlerini fırçalıyor mu? Bunu nasıl hallediyorlar? (diş fırçasını kontrol et)

15. Güvenlik alışkanlıkları

1.1 Ev içinde ciddi yaralanmalarda çeşitli tehlikeler ortaya çıkabilir.

1.2 Dışarıda ciddi yaralanmalarda çeşitli tehlikeler ortaya çıkabilir.

1.3 Ev içinde ve dışında çocukları korumak için yetersiz denetim

3.1 İçerde ve dışarıda güvenliği tehlikeye sokacak önemli olay olmaması

3.2 Çocukların içerde ve dışarıda güvenliğini denetleyicinin yeterli olması

3.3 Olabilecek acil durumları önleyebilecek malzemenin olması

5.1 Personel güvenliği önleyici problemlerde harekete geçer. Örn; oyuncakları tırmanma araçlarının altından kaldırır. Çocukları tehlikeli alanların dışında tutar, düşmeleri önlemek için yerdekileri ortadan kaldırır.

5.2 Personel güvenlik kurallarının nedeninin çocuklara açıklanması

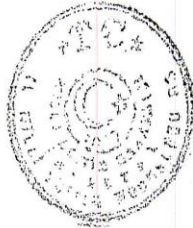
7.1 Oyun odaları güvenlik önlemlerine göre düzenlenmiştir.

7.2 Çocuklar genellikle kuralların takipçisidir.

Aydınlatıcı notlar :

Aşağıdaki listede önemli tehlikeler tamamlamak için açıklanmaz, sonuç formundaki tüm güvenlik önlemlerinin yazıldığına emin ol.

- Ev içindeki bazı güvenlik problemleri
 - Emniyetsiz elektrik fişleri
 - Elektrik kaçırın kablolar
 - Ağır eşyalar, çocuk mobilyaları çekilebilir.
 - İlaçlar, temizlik malzemeleri diğer maddeler çocukların ulaşamayacağı yerde saklı tutulur.
 - Soba üzerine ulaşılabilir tencere kullanmak
 - Fırın kontrolü kolay olmalı
 - Yüksek sıcaklık derecesindeki su
 - Paspas veya halının kayması
 - Sıcak fırın ya da şömine kullanımında tedbirsizlik
 - Açık merdiven boşluğu
 - Kapı önünde oyun oynama



• Ev dışındaki bazı güvenlik problemleri
○ Çocukların araçları kullanmasını kolaylaştırıcı açıklamaların olmaması
○ Her hangi bir maddenin her zaman kilitli tutulması
○ Keskin veya tehlikeli maddelerin varlığı
○ Oyun araçlarının çok yüksekte iyi bağlanmamış olması
○ Oyun ekipmanlarının sakatlanmalara, sıkışmalara yol açabilecek şekilde olması

Soru; (5.2) Çocukların güvenliği ile ilgili konuşur musunuz? Ne gibi konularda tartışsınız?

9 Dil akıl etme

15. Kitaplar ve resimler

1.1 Çok az kitap ulaşılabilir.

1.2 Personel çocuklar için nadiren kitap okur. Örn; çocukların kişisel okumaları için günlük hikaye zamanı yok.

3.1 Bazı kitaplar çocuklara ulaşabilir. Örn; kargaşadan uzaklaşmak için yeteri kadar kitaba sahipler.

3.2 Günlük dil algılayıcı aktivite zamanı personelle yapılır.

5.1 Genelde seçilen kitaplarda günlük metin parçalarıyla karşılaşabiliriz.

5.2 Günlük kullanılan bazı ek dil araçları

5.3 Okuma merkezlerinde organize edilmiş kitaplar

5.4 Gruptaki çocuklara uygun kitaplar, dil materyalleri, aktiviteler

5.5 Personelin çocuklara serbest kitap okuması. Örn; bu aktivitenin uzantısı olarak boş oyun zamanları kullanılır.

7.1 Kitaplar ve dil materyalleri onun ilgileri doğrultusundadır.

7.2 Sınıf aktiviteleri konu ile ilgilidir. Örn; kütüphaneden temayla ilgili kitaplar okunur.

Aydınlatıcı notlar :

- Çocukların hikaye ile ilgilenme yeteneklerine bağlı olarak küçük ve büyük gruplar halinde okuma yapılabilir.
- Farklı kültür ve yetenekleri yansıtan kitapların çoğunluğundan çeşitli başlıklar; fantastik ve gerçekçi bilgiler, insanlar, hayvanlar ve bilim hakkında hikayeler
- Yardımcı dil materyalleri; posterler, resimler, panolar, resimli oyun kartları, hikaye ve şarkı kasetleri
- Küçük çocuklara uygun materyal ve aktiviteler içeren okuyabilecekleri basit kitaplar, görsel bozukluğu olan çocuklar için geniş yazılı materyaller, çocukların ana dil kitapları, büyük çocuklar için ritim oyunları.

Soru; (7.1) Çocuklarla ilgili kullanılan hiç başka kitap var mı? Bu nasıl elde edilmiştir?

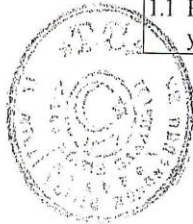
16. Çocukları iletişime cesaretlendirme

1.1 Çocukların cesaretlendirilmesi için yetkililer tarafından aktiviteler kullanılmadı.

1.2 Çocukları iletişime cesaretlendirme de birkaç materyal kullanılabilir.



3.1 Çocukları cesaretlendirme de yetkililer tarafından iletişim için bazı aktiviteler kullanma
3.2 Çocukları iletişime cesaretlendirme de bazı materyaller kullanılabilir.
3.3 Grupta iletişim aktiviteleri genellikle çocuklar için uygundur.
5.1 Grup ve oyun zamanlarında iletişim aktiviteleri aynı anda yapılabilir. Örn; çocuklara resim hakkında hikayeler anlatılır, küçük gruplar hikayeyi tartışır.
5.2 Çocukları iletişime cesaretlendiren çeşitli ilgi merkezlerine göre malzemeler kullanılır.
7.1 Çocuklar iletişim aktivitesinde iken yetkililer çocukların yaşlarına ve yeteneklerine göre dinler ve konuşurlar.
7.2 Yetkililerin yazı dili kullanarak çocuklarla iletişimi. Örn; çocuklara yazı yazdırılıp bu metni geri okutma, ailelerine not yazma da onlara yardım edilir.
Aydınlatıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> Farklı yaştaki ve yetenekteki çocuklar, farklı dilde farklı sınıflarda değişik metotlarla iletişime cesaretlendirilir. Çocuklara farklı anadilde konuşması için uygun aktiviteler kullanmak zorundadır. Bunlar alternatif iletişim metotlarıdır. Cesaretlendirme de anlamlı dilde kullanılan malzemeler telefonla oynama, evcil hayvanlarla oynama, oyuncaklar, küçük figürler ve hayvanlar, iletişim tahtası ve özürlü çocuklar için diğer uygulanabilir aktiviteler.
Soru; çocuklara ne yapabilecekleri, ne oynayabilecekleri hakkında yardım ettiniz mi? Lütfen örnek veriniz.
17. Akıl etme yeteneğini geliştirmek için dil kullanmak
1.1 Yetkililer çocuklarla mantıklı ilişkiler hakkında konuşmaz.
1.2 Tanıtıma uygun görüşler, örn; çocuklar için görüşler yaş ve yeteneklere göre çok zor, çalışma kağıtlarındaki somut örnekler, öğretme metotlarına uygun değil, öğretmenler yardım etmeden cevap verilir.
3.1 Yetkililer bazen mantıklı ilişkiler ya da görüşler hakkında konuşurlar. Örn; dışarı çıkma zamanı yemekten sonra olacağı açıklanır, çocukların kullanacağı mantıksal alan ölçüsü farklı olur.
3.2 çocukların buldukları gruplara göre bazı görüşler üretilir, bu görüşlerde çocukların yaşlarına ve yeteneklerine göre üretilir.
5.1 Yetkililer çocuklar materyaller ile oynarken mantıklı ilişkiler hakkında konuşur.
5.2 Problemi çözerken çocukları konuşturmaya cesaretlendirme. Örn; niçin çocuklar kısaltılmış objeleri farklı gruplar içine koyar, hangi yolla iki resim benzer veya farklıdır.
7.1 Gün içerisinde yetkililer gerçek olayları kullanarak görüşlerin gelişmesini sağlar.
7.2 Çocukların problemlerini çözmek için ilgileri ya da ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. Örn; yemek masalarını hazırlama da ne kadar kaşığa ihtiyaçları olduğuna yardım ederek ayarlamaları yapma.
Açıklayıcı notlar :
Görüşler, neden – sonuç, benzerlikler- farklılıklar, sıralamalar, karşılaştırmalar, birbir ilgi, özel ilişki gibi kavramları içerir.
18. Konuşma dilinin kullanımı
1.1 Personelin öncelikle çocuklarla onların davranışlarını kontrol etme ve çalışma yöntemlerini belirleme üzerinde konuşması

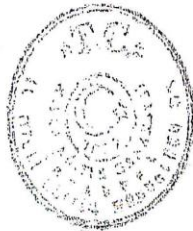


1.2 Personel nadiren çocukların konuşmalarına karşılık verir.
1.3 Çocukları konuşmaları günün büyük bir bölümünü alır.
3.1 Bazı personel – çocuk konuşmaları örn; evet, hayır ya da daha kısa cevaplı sorular sorar. Çocukların sorularına kısa cevaplar verir.
3.2 Çocuklar günün çoğunluğunda konuşabilmeli.
5.1 Birçok personel – çocuk konuşmaları serbest oyunda ve günlük işlerde oluşur.
5.2 Konuşma bölümler halinde, personel tarafından bilgi değişimi için sosyal etkileşimler için kullanılmalı
5.3 Personel çocukların sunduğu şeylere bilgiler ekleyerek çehresini genişletirler.
5.4 Personel çocuklar arası iletişimde destek verir, engelli çocukları da içine katarak. Örn; çocuklarda bir diğerini dinlemeyi hatırlatır. Eğer biri işaret dili kullanıyorsa diğerlerine de öğretir.
7.1 Personel çocukların çoğu ile birebir iletişim halindedir.
7.2 Çocuklar sorulan sorulara uzun ve karışık cevaplar verebilmeleri için cesaretlendirilir. Örn; küçük çocuk ne ve nerede soruları sorar, daha büyüğü neden ve nasıl diye sorar.
Açıklayıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Birden fazla personel</u> çocuklarla çalıştığı zaman bunu <u>personelin çocuklarla iletişimin genel etkisi</u> olarak ele alabiliriz. • <u>Konuşmaya gösterilen hoşgörüyü</u> göre bazı dinleme ve konuşma, cevap bölümleri personelle çocuk arasında olmalıdır. Tek yönlü emirler ve bildirimler gibi iletişimden çok farklıdır. Daha az konuşma faaliyeti olan çocuk için cevap belki kelimelerle değil ama mimiklerle, işaret dili gibi iletişim çeşitleri ile olabilir. • <u>Genişletme</u>, personelin çocukların kurduğu çizimlere daha fazla bilgi katması demektir. Örn; çocuk kamyona bak der, o kırmızı damperli kamyondur, onun bir şeyler taşımak için arkasında kasası vardır der.

d. Aktiviteler

19. Küçük motor

1.1 Günlük kullanıma uygun çok az, gelişmiş iyi motor vardır.
1.2 İyi motor materyalleri genelde çürük tamir edilmiş ya da tamamlanmamıştır. Örn; yap – bozların bazı parçaları eksiktir.
3.1 Her türlü gelişimsel iyi motor materyalleri mevcut
3.2 Malzemelerin çoğu iyi tamir edilmiş ve tamam.
5.1 Günün önemli bir bölümü için kullanılan bir çok gelişimsel iyi motor materyalleri mevcut.
5.2 Materyaller iyi organize edilmiş. Örn; <u>pegler</u> ve <u>pegboardlar</u> beraber depolanmış, oyuncaklar bölümlerine ayrılmış.
5.3 Değişik zorluk derecelerinde materyaller mevcuttur. Örn; düzenli ve karışık yap – bozlar, iyi motor kümeleri olarak mevcuttur.
7.1 İlgi alanlarına göre materyalleri mevcut. Örn; ilginin bir süre sonra dağılmasını önleyecek başka materyaller mevcut.



7.2 Kutular ve rafların üzerinde çocukların kendi kendilerine yararlanabilecekleri etiketler var. Örn; kutular ve rafların üzerinde resimli şekiller ya da büyük çocuklar için yazılar var.

Aydınlatıcı notlar :

- Birçok çeşit iyi materyalleri küçük oyuncak binaları da dahil olmak üzere vardır. Örn; sanatsal malzemeler, yap - bozlar, çeşitli boylarda ipler, boncuklar, makaslar ve kartonlar.

20. Sanat – el işi

1.1 Sanatsal aktiviteler çocuklar için nadiren mümkündür.

1.2 Yalnız yapabileceği sanatsal aktiviteler yok. Örn; boyama kağıtları öğretici çocuklara neyin kopyasını yapacağına dair yönlendirir.

3.1 Bazı sanatsal malzemelere en az bir saatliğine ulaşılabilir.

3.2 Bazı kişisel kendini ifade etmede sanat malzemeleriyle izin verir.

5.1 Günün önemli bir parçasında bir çok sanat materyaline ulaşmak mümkündür.

5.2 Bir çok kendini ifade etmeler sanatsal malzemelerle sağlanır. Örn; çalışmalar nadiren bir örneğe göre yapılır. Çocukların çalışmaları çeşitli ve kişiseldir.

7.1 Aylık en az 3 boyutlu oyun materyali vardır. Çamur – oyun hamuru, ağaç yapıştırma – marangozluk

7.2 Bazı el işi aktiviteleri ile bağlantılıdır. Örn; mevsimler öğrenilirken pastel renklerle boyanır. Çocuklar bir sonraki alanın boyanmasına davet edilir.

7.3 Erzaklar 4 yaşında ve daha büyük çocuklar için yapılır. Örn; çalışmalar depolanır, böylece çalışma devam eder. Bir çok adımdan oluşan çalışmalar desteklenir.

Aydınlatıcı notlar :

- El işi malzemelerine örnekler, çizim araçları, kağıt, mum boyalar, keçeli kalemler, kalın kalemler, boyalar, üç boyutlu malzemeler, oyun hamuru, çamur, ağaç yapışkanı ya da ağaç işleri, kolaj malzemeleri, aletler, makas, bant, delgeçler, zımbalar.
- Kendini ifade etme her çocuğun konuyu ve el işi derecesini kendince ortaya koymasına denir. Boyamaların her biri farklıdır, çünkü çocuğa kopyalayabileceği bir şey verilmemiştir.
- 3 yaşından küçük çocukların olduğu gruplarda gelişimsel gecikmeler olabilir. Personel malzemeleri iyi olduğu müddetçe kapalı bir denetime tabi tutarak ortaya getirilebilir.

21. Müzik / hareket

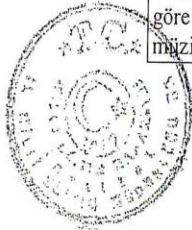
1.1 Çocuklar için müzik ve hareket deneyimi yok

1.2 Arka planda günün çoğunluğunda gürlütlü müzik var ve devam etmekte olan aktivitelere karışıyor. Örn; değişmez arka plandaki müzik konuşmayı normal tonlarla zorlaştırıyor. Müzik ses tonunun yükselmesine yol açıyor.

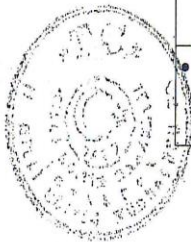
3.1 Müzik aletleri çocukların kullanımına açıktır. Örn; basit çalgılar, müzik oyuncakları, kasetçalar ve kasetler

3.2 Personel en az bir müzik çalışmasını günlük yapar. Örn; çocuklarla şarkı söylemek vb

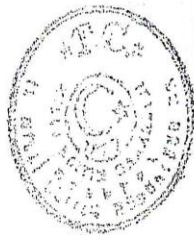
3.3 Haftada en az bir defa dans ve hareket çalışması vardır. Örn; müziğin ritmine göre yürümeye, şarkılara ve uyarılara göre hareketler. Çocuklar verilen eşarplarla müziğe göre dans etmeye özendirilir.



5.1 Çocukların kullanımı için bir çok müzik materyalleri var. Örn; kasetçalar, dans alanı, özürülü çocuklar için uygun hale getirilmiş dans merkezi.
5.2 Çocuklarla çok değişik tarzlarda müzikler kullanılır. Örn; klasik ve pop müzik, farklı kültürlerden müzikler, bazı yabancı dilde şarkılar söylemek.
7.1 Müzik serbest seçim ve grup çalışması için var.
7.2 Müzik çalışmaları çocuklara sıkça sunulduğunda kavramlarını geliştirir. Örn; müzik aleti çalmak için bir misafir getirilir, çocuklar müzik aleti yaparlar. Personel çocukların farklı tonları duyabilmeleri için çalışmalar ayarlar.
7.3 Yaratıcı müzik çalışmaları desteklenir. Örn; çocuklara şarkılara yeni söz yapmaları söylenir ve serbest dans desteklenir.
22. Blok
1.1 Çocukların oyunu için az blok var.
3.1 Aynı anda en az iki çocuğun çalışabileceği ve yeterli miktarda blok mevcuttur.
3.2 blok oyunları için kullanılabilir açık zemin bulunur.
3.3 günün her saati kolaylıkla ulaşılabilir.
5.1 aynı anda 3 veya daha fazla çocuğun çalışabileceği ve yeterli miktarda blok materyalleri mevcuttur.
5.2 blok malzemeleri türlerine göre düzenlenmiş.
5.3 özel blok malzemeleri ayrı bir tarafa ve uygun bir şekilde yerleştirilmiş.
5.4 günün her anında oyun için ulaşılabilir.
7.1 en az iki türdeki bloklara ve günün istenilen zamanında ulaşılabilir.
7.2 bloklar ve yardımcı malzemeler raflarda sınıflandırılmış kullanıma açık bir şekildedir.
7.3 bazı blok oyunları açık havalarda oynanmaya müsaittir.
23. Kum / su
1.1 Açık olan veya kapalı olan alanlarda su oyunları için bir destek sağlanmaz.
1.2 kum veya su oyunları için herhangi bir oyuncak bulunmaz.
3.1 açık alan veya kapalı alanlarda kum veya su oyunları için bazı olanaklar sağlanır.
3.2 bazı kum oyuncakları bulunur.
5.1 açık hava veya kapalı alanlarda kum ve su oyunları için alan sağlanır.
5.2 oynamak için bir çok oyuncak bulunur. Örn; kürekler, kamyonlar, kazıcılar, hayvanlar, oyuncak insanlar vb.
5.3 kum veya su oyunları günde en az bir saat oynanır.
7.1 hem açık alan hem de kapalı alanlarda kum ve su oyunları için destek sağlanır ve olanaklar bulunur.
7.2 su ve kum ile farklı aktiviteler yapılır. Örn; suya baloncuklar atılır, kumun içindeki materyaller değiştirilir, kuma pirinç eklenir.
Aydınlatıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> • Materyaller kolaylıkla dökülebilir olmalıdır. Örn; pirinç, mercimek gibi maddeler kum yerine kullanılabilir. Çocukların kazı yapabileceği, kovalarını doldurabileceği ve dökülebileceği miktarda olmalıdır. • Burada destek sağlamaktan kastedilen personelin kum ve su oyunları için gerekli olan materyalleri sağlamasıdır. Çocukların çukurlarda, yükseltilerde toprak içindeki oyun alanlarında oyun oynama ihtiyaçları karşılanmalı.



<ul style="list-style-type: none"> Her oda kendi su ve kum masalarına sahip olmak zorunda değildir, ancak başka odalarda paylaşıyorsa su ve kum masaları düzenli olarak kullanılabilir olmalıdır.
Soru; (3.1) - çocuklarla su ve kum kullanıyor musunuz? Bunu nasıl ve ne sıklıkla yapıyorsunuz?
(3.2) – kum ve su oyunlarında kullanılabilecek oyuncaklarınız var mı? Bunları tarif eder misiniz?
(7.2) – çocuklar için kum ve su ile yapılan aktivitelerde farklılıklar yaratabiliyor musunuz?
24) Drama oyunu
1.1 drama oyunu ya da giyinmek için materyal ve ekipmanlar yok.
3.1 çocukların kendi kendilerine aile rolü oynayabileceği bazı drama oyunu materyalleri mevcut. (örn; kostümler, evcilik gereçleri, oyuncak bebekler)
3.2 materyallere günün en az bir saati erişilebilir.
3.3 drama oyunları için farklı depolar var.
5.1 pek çok drama oyun materyali mevcut, kostümler dahil
5.2 materyaller günün büyük bir bölümü erişilebilir.
5.3 en az iki farklı tema için ekipler; örn, ev hanımı ve iş
5.4 tam olarak tayin edilmiş drama oyun alanı, oyun ve depo alanı
7.1 farklı temalara dönüştürülebilen materyaller; örn, iş için küçük kutular, fantastik zaman konuları
7.2 farklılıklar sunan eşyalar; örn, farklı kültürleri temsil eden eşyalar, özürlü insanların kullandığı ekipmanlar
7.3 aktif dış alan drama oyunları için sunulan eşyalar
7.4 drama oyununu zenginleştirmek için resimler vb.
Açıklayıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> Drama oyunu, gerçek gibi yapmak ya da inandırmaktır. Bu tip oyunlar, çocuklar kendi kendilerine bir rol canlandırdıklarında ya da oyuncak evdeki küçük insanlara figürler yaptıklarında ortaya çıkar. Drama oyunu evcilik (örn; oyuncak bebekler, çocuk mobilyaları, kıyafetler, mutfak aletleri), farklı işler (örn; ofis, inşaat, mağaza, taşımacılık), fantastik (örn; hayvanlar, dinazorlar, hikaye kahramanları) ve boş zamanlar (örn; kamp, spor) gibi farklı konulardaki eşyalarla zenginleştirilir. Kostümler yüksek topuklu ayakkabı, elbiseler, çantalar ve genellikle sahnelerde kullanılan kadın şapkalarından daha fazlasını içermelidir. Kadınlar ve erkekler tarafından iş de giyilen kıyafetler bulunmalıdır. Örn; baret, kovboy şapkası, koşu ayakkabısı ve montlar Bu göstergenin amacı çocukların diğer aktiviteleri rahatsız etmeden aktif ve sessiz oynayabilecekleri yeterince geniş bir alan sunmaktır. Jimnastik salonu ya da çok amaçlı bir oda gibi iç mekanlar dış mekan yerine kullanılabilir. Binalar (küçük evler, arabalar, tekneler) ve kamp eşyaları, iş, açılış, taşımacılık gibi kostümler bulunabilir.
Soru; (7.1) – çocukların kullanabileceği başka drama oyun gereçleri var mı? Açıklayın.
(7.3) – drama oyunu için kullanılan eşyalar dışarıda ya da daha geniş bir iç mekanda kullanıldı mı?



(7.4) – çocukların drama oyununu iyileştirmek için herhangi bir şey yaptınız mı?

25) Tabiat / bilim

1.1 oyun materyali ya da doğa / bilim aktiviteleri yok

3.1 iki doğa / bilim kategorisinde bazı geliştirilebilir uygun oyunlar, materyaller ya da aktiviteler

3.2 günlük kullanılabilen materyaller

3.3 çocukları doğal şeylerden getirmeye ve diğerleri ile paylaşmaya yada koleksiyona eklemeye cesaretlendirmek (örn; oyun bahçesindeki dökülen yapraklar, evcil hayvanlar)

5.1 üç doğa / bilim kategorisinde pek çok değiştirilebilir uygun oyunlar, materyaller ya da aktiviteler

5.2 materyaller günün önemli bir bölümü için erişilebilir.

5.3 doğa / bilim materyalleri iyi şartlarda ve iyi organize edilmiş(örn; farklı kutularda toplanmış koleksiyonlar, hayvan kafesi temizliği)

5.4 doğa / bilimi öğrenmek için günlük olaylar (örn; hava hakkında konuşma, böcekleri incelemek vb)

7.1 en az iki haftada bir personelin daha fazla katıldığı doğa / bilim aktiviteleri

7.2 bilgi vermek ve çocukların deneyimini arttırmak için kullanılan kitaplar, resimler veya sesli / video materyalleri

Açıklayıcı notlar :

- doğa / bilim; doğal nesne koleksiyonları (örn; taş, böcek vb) bakmak ve gözlemlemek için canlı varlıklar (örn; ev bitkileri, bahçeler, ev hayvanları), doğa / bilim kitaplar, oyunları ya da oyuncakları (örn; doğa kartları) ve yemek pişirme, basit deneyler gibi doğa / bilim aktiviteleri (mıknatıs, büyüteç, batma – yüzme) gibi kategorileri içerir.

- Çocukların kendi başlarına keşfedebileceği açık uçlu doğa / bilim materyalleri geniş bir yaş grubu ve yeteneği için genellikle geliştirilebilir uygundur. Çocukların kişisel yeteneklerinin ötesinde kabiliyet isteyen materyaller değildir. Örn; iki yaşından küçük çocuklar için termometreden hava sıcaklığına bakmak)

Soru; (3.3) – çocuklar doğa / bilim maddesi getiriyorlar mı? Nasıl ele alıyorsunuz?

(7.1) – gördüklerim dışında yaptığımız diğer doğa / bilim aktivitelerinden bazı örnekler verebilir misiniz? Yaklaşık hangi sıklıkla bu aktiviteler yapılıyor?

(7.2) – çocuklarla doğa / bilim kitapları veya tabloları kullanıyor musunuz? Lütfen bahsedin.

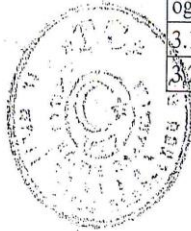
26) Matematik / sayılar

1.1 ulaşılabilir matematik / sayı araçları yok

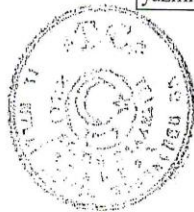
1.2 matematik / sayı boncukları ve çalışma kayıtlarıyla sayılar temek olarak öğretilir.

3.1 gelişmeye müsait matematik / sayı araçlarına ulaşılabilir.

3.2 araçlara günlük olarak kolay ulaşabilmek



5.1 bir çok gelişmeye müsait araçlara ulaşılabilir. (örn; şekil ve boyut sayma, ölçme, öğrenme için materyaller)
5.2 günün önemli bir bölümü için araçlara ulaşılabilir.
5.3 araçlar çok iyi organize edilmiş ve iyi durumdadır. (örn; çeşit olarak oyun için gerekli olan tüm parçalar sıralanır)
5.4 matematik ve sayı öğrenmek için günlük aktiviteler sağlanır. (örn; tabloları ayarlamak, adım atarken saymak, sıralı işleri yaparken zamanlayıcı kullanmak)
7.1 en az her iki haftada personel tarafından matematik ve sayı aktiviteleri için gerekli olan bir çok tavsiye verilir. (örn; çocukların boylarını karşılaştıracak grafikler yapma, kuş kafesindeki kuşların sayısını saymak ve kaydetmek)
7.2 ilgileri sağlamak için araçlar değerlendirilir. (örn; oyuncak ayıları sayan çocuklarla dinazorları sayan çocuklar değiştirilir)
Aydınlatıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> • Matematik ve sayılar için gerekli olan araçlar çocuğu sayma, ölçme, miktar, karşılaştırma ve şekilleri tanıma ile yazılan sayılara aşına olmasına yardım eder. Saymak için nesnel teraziler, cetveller, sayı bulmacaları, manyetik sayılar, domino veya loto sayıları gibi sayı bulmacaları, geometrik şekiller sayı ve matematik araçlarına örneklerdir. • Gelişmeye müsait matematik ve sayı araçları çocuğun daha sonraki okulları da ihtiyaç duyacağı soyut işlemlerle ilgili yaklaşımlarını geliştirmek için sabit nesnelerin miktarı, boyutu, şekilleri ile ilgili deneyimlerini kullanmalarına yardım eder. Bir araç veya aktivitenin uygun olup olmaması, çocukların ilgi ve yeteneklerine bağlıdır.
Soru; (7.1) – çocuklarla beraber yaptığınız bazı matematik aktiviteleri ile ilgili örnekler verebilir misiniz?
(7.2) – çocuklarla kullandığımız başka diğer matematik araçları var mıdır? Bunlar nasıl gerçekleştirilmektedir?
27. TV, video veya bilgisayarın kullanımı
1.1 kullanılan araçlar gelişmeye müsait değildir. (örn; şiddete ve cinselliğe dayalı, kesin içerik korkutucu karakter veya hikayeler, çok zor bilgisayar oyunları)
1.2 tv, bilgisayar kullanılırken alternatif aktivitelere izin verilmez. Örn; tüm çocuklar aynı anda video seyretmelidir.
3.1 tüm araçlar şiddet içerikli olmamalı ve kültürel hassasiyet olmalıdır.
3.2 tv ve bilgisayar kullanılırken alternatif aktivitelere ulaşılabilir.
3.3 çocukların televizyon ve video veya bilgisayar kullanımına zaman olmalıdır. Örn; tv – video tüm gün programı içinde bir saat ile bilgisayarda günlük 20 dakika ile sınırlandırılmalı.
5.1 çocuklar için iyi diye düşünülen araçlar sınırlandırılmalı. Örn; susam sokağı, eğitici video ve bilgisayar oyunları fakat çoğu çizgi filmler değil.
5.2 bilgisayar kullanımı bir çok serbest seçilen aktivitelere biridir.
5.3 araçların çoğu aktivitelere katılımı cesaretlendirir. Örn; çocuklar dans edebilir, şarkı söyleyebilir veya video çalışması yapabilir. Bilgisayar yazılımları çocukların düşünmesine ve karar vermesine yardım eder.



5.4 personel aktif olarak tv, video veya bilgisayar kullanımına katılır. Örn; çocuklarla video seyretme ve tartışma eğitim programlarında önerilen aktiviteleri yapmalı. Çocuğa bilgisayar programı kullanımını öğretmek

7.1 bazı bilgisayar yazılımları yaratıcılığı ortaya çıkarır. Örn; yaratıcı çizim veya boyama programı, bilgisayar oyununda sorunları çözme yeterliliği

7.2 araçlar sınırlı olan konularda aktivitelerini desteklemek için kullanılır. Örn; cd rom veya video ile doğal ortamdaki böceklerle ilgili ek bilgi verilir.

Aydınlatıcı notlar :

- Eğer tv, video veya bilgisayar kullanamıyorsa madde NA(uygulanamaz)'ı işaretle

Soru; çocuklar tv, video veya bilgisayar kullanıyor mu? Nasıl kullanıyorlar? (1.1, 3.1, 5.1, 7.1)

Çocuklara tv, video oyunu, bilgisayar araçlarını nasıl seçiyorsun?

(1.2) – diğer aktiviteler tv veya video kullanılırken çocuklar için uygun mu?

(3.3) – hangi sıklıkla tv, video veya bilgisayar kullanılıyor? Bunlar ne kadar zaman alıyor?

(5.3) – herhangi bir araç çocukların aktivitelere katılımını teşvik ediyor mu? Lütfen bazı örnekler veriniz.

(7.2) – sınıfta ilgili konu veya başlıkla alakalı tv, video veya bilgisayar kullanıyor musun? Lütfen açıklayın.

28. Kabul edilebilir çeşitliliği geliştirmek

1.1 materyallerde etnik ya da kültürel çeşitlilik görülmez.örn; bütün oyuncak ve resimler bir ırka aittir. Tüm yazılı kaynaklar bir kültürle ilgilidir, farklı dillerin etkin olduğu yerlerde tüm görsel ve yazılı kaynaklar tek dildedir.

1.2 kaynaklar sadece ırkların, kültürlerin, yaşların, yeteneklerin ve cinsiyetlerin yaygın özelliklerini gösterir.

1.3 personel diğerlerine karşı ön yargı oluşturur. Örn; farklı dilden ve kültürden çocuk ve yetişkinlere karşı, özürlü insanlara karşı.

3.1 kaynaklarda bazı etnik ya da kültürel çeşitlilikler görülür. Örn; birden çok dilin yaygın olduğu yerlerde bazı kaynaklar çocukların ana dilinde olmak üzere; çeşitli kültür ve ırklardan oyuncak bebekler, kitaplar, resimler ve müzik kasetleri

3.2 kaynaklar olumlu yönde çeşitlilik gösterir. Örn; farklı ırklar, kültürler, yaşlar, yetenekler ve cinsiyetler.

3.3 personel, çocuklar ve diğer yetişkinler tarafından gösterilen ön yargıyı önlemek için müdahalede bulunur ya da hiç ön yargı görülmez.

5.1 bir çok kitap, resimler ve materyallere ulaşılabilir.

5.2 dramatik oyunlarda kullanmak için farklı kültürlerin örneklediği sahne dekorları(örn; farklı ırklardan oyuncak bebekler, yöresel kıyafetler, farklı kültürel gruplardan kap kaçaklar)

7.1 çeşitlilik günlük hayatın ve oyun aktivitelerinin bir parçasıdır. Örn; yöresel yemekler günlük öğünlerin bir parçasıdır.

7.2 çeşitliliğin anlaşılması ve kabul edilmesi için aktiviteler düzenlenir. Örn; anne ve baba aile geleneklerini çocuklarla paylaşmaya teşvik edilir.

Açıklayıcı notlar :



Kaynaklardaki çeşitliliği ölçerken, fotoğraflar ve resimler, kitaplar, oyunlar, kuklalar, kasetler, bilgisayar yazılımları da dahil olmak üzere çocuklar tarafından kullanılan tüm araç gereçleri göz önünde bulundurun.

Soru; (3.1) çocuklarla dinlediğiniz müzik türlerinden örnekler verir misiniz?

(3.2) bir çocuk ya da yetişkin önyargılı davranırsa ne yaparsınız?

(7.2) çocukların ülkemizdeki ve dünyadaki insan çeşitliliğini anlamasına yardımcı olacak aktiviteler düzenlendi mi? Lütfen örnek veriniz.

e. Etkileşim

29. Gross motor aktivitelerinin rehberliğinin yapılması

1.1 gross motor alanında çocukların sağlık ve güvenliğini korumak için yapılan yetersiz rehberlik. (örn; çok kısa bir süre bile olsa çocukların denetimsiz bırakılması, alanda çocukları izleyen yetişkin sayısının azlığı, personelin çocuklarla ilgilenmemesi)

1.2 genelde çocuk – personel ilişkisi negatiftir. Örn; personel kızgın, cezalandırıcı ve fazla disiplinlidir.

3.1 yapılan rehberlik çocukların sağlığını ve güvenliğini korumak için yeterlidir. (örn; alanda çocukları izleyen yeterli personel bulunur, personel alanın tamamını izleyebilecek bir pozisyonda bulunur, personel gerektiğinde alanda dolaşır, oluşan sorunlara müdahale eder.)

3.2 pozitif personel – çocuk ilişkisi. (örn; üzgün ve sorunlu çocuklarla ilgilenmek, yeni yeteneklerin gelişmesine yardımcı olmak, yumuşak ses tonu kullanmak)

5.1 personel tehlikeli durumlar oluşmadan önleyici müdahalelerde bulunur. (örn; kırık oyuncakları ya da çocuklara zarar verebilecek maddeleri çocuklar zarar görmeden kaldırır)

5.2 çoğu personel – çocuk ilişkisi güzel ve yardım edicidir.

5.3 çalışanlar çocukların araç – gereç gerektiren yeteneklerinin gelişmesinde yardımcı olur. (örn; çocukların su çekmeyi ve sallanmayı öğrenmesine yardımcı olur. Özürlü çocukların bisiklete binmesine yardımcı olur.)

7.1 personel çocuklarla oyunlar hakkındaki fikirleriyle ilgili konuşur.

7.2 personel oyunları geliştirmek için kaynaklar kullanır. (üç tekerlekli bisiklet parkuruna engeller koyar)

7.3 personel çocukların pozitif sosyal ilişkiler kurmasına yardımcı olur. Örn; çift kişilik bot, telsizler vb gibi iletişim artırıcı araçlar sağlar.

Soru; personelin çocuklar gross motor aktivitelerindeyken onlara nasıl rehberlik etmesi gerektiğini tanımlayabilir misiniz?

(5.3) – çocuklar araçları kullanırken güçlük çekerse ne olur?

30. Çocuklara genel rehberlik (gross motor dışında)

1.1 çocuklara uygulanan yetersiz rehberlik (örn; personel çocukları rehbersiz bırakır; çocukların güvenliği sağlanmaz, personel başka işlerle ilgilenir)

1.2 rehberlik genelde cezalandırıcı ya da fazla disiplinlidir. (örn; çocuklara bağırarak, onları küçümsemek)

3.1 çocukların güvenliğini korumak için yeterli rehberlik

3.2 temizliğe ve araçların uygunsuz kullanılmasına dikkat etmek. (örn; dağınık masaların toplanması, çocukların yapıştırıcı şişesini boşaltmasını engellemek)

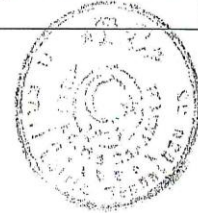
3.3 rehberlik genelde cezalandırıcı değildir ve kontrol kabul edilebilir ölçülerdedir.

5.1 farklı yaş ve kabiliyetlerdeki çocuklara uyarlanan dikkatli rehberlik. Örn; daha küçük ya da fazla duygusal çocuklar daha yakın kontrol edilir.

5.2 gerektiğinde personel çocuklara yardımcı olur ve teşvik eder. (örn; oyuna katılmakta zorlanan çocuğa yardımcı olmak, çocuğun yap bozu tamamlamasına yardımcı olmak)
5.3 personel küçük bir grup ya da tek bir çocukla ilgilenirken bile tüm grubun ne yaptığını farkındadır. (örn; personel tek bir çocukla ilgilenirken sık sık etrafı gözler, göremediği alanlarda başka bir personelin bulunduğundan emin olur)
5.4 personel çocukların gayretleri ve başarılarıyla ilgilenir.
7.1 personel çocuklarla oyunları hakkındaki fikirleriyle ilgili konuşur. Çocukların düşüncelerini geliştirmek için sorular sorar ve bilgiler verir.
7.2 personelin öğrettikleri ve çocukların tek başına keşfetme ihtiyacı arasındaki denge korunur. (örn; çocuğa yaptığı resim hakkında soru sorulmadan önce yaptığı resmi bitirmesi beklenir)
31. Disiplin
1.1 çocuklar şiddetli yöntemlerle kontrol edilir. Örn; dövme, bağırma, uzun süreli hapis, aç bırakma
1.2 disiplin; emir ve kontrollerin işlemeceği kadar gevşektir.
1.3 davranışlardan beklentiler genelde çocuğun yaşı ve gelişim düzeyine uygun değildir. Örn; herkes yemeklerde sessiz olmalıdır, çocuklar uzun süreler boyunca sessiz olmalıdır.
3.1 personel fiziksel cezalar ve sert yöntemler uygulamaz.
3.2 personel genelde bir çocuğun diğerini incitmesini önlemeye yetecek kontrolü elinde bulundurur.
3.3 davranışlardan beklentiler genelde çocuğun yaşı ve eğitim düzeyine uygundur.
5.1 personel cezalandırıcı olmayan disiplin yöntemlerini verimli kullanır. (örn; pozitif davranışlarda bulunmasını uyarmak, kabul edilemez davranışlardan kabul edilebilir davranışlara yönlendirmek)
5.2 program karmaşayı önlemek ve yaşa uygun etkileşimleri geliştirmek üzerine kuruludur. Örn; aynı oyuncaktan birden fazla bulundurma, çocukların favori oyuncaklarıyla oynamalarını sağlamak.
5.3 personel çocukların davranışlarına tutarlı tepkiler verir. Örn; farklı personel aynı kuralları ve metotları uygular, temel kurallar her çocuğa uygulanır.
7.1 personel çocukların kendi karmaşa ve problemlerini çözmesi için onlarla aktif olarak ilgilenir. Örn; çocuklara problemlerini anlatma ve çözüm üretme konusunda yardımcı olur.
7.2 personel çocukların sosyal yetenekleri anlamasına yönelik aktiviteler düzenler. Örn; hikaye kitapları kullanılır, grup tartışmaları düzenlenir, yaygın karmaşalar düzenlenir.
7.3 personel diğer uzmanlardan davranış problemleriyle ilgili tavsiyeler alır.
Açıklayıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> Personel arasında farklı durum ve çocuklarla ilgili problemleri çözerken genel bir tutarlılık olmalıdır. Bu hiç esnekliğin olmayacağı anlamına gelmez. Dövme ya da hırpalamanın olmaması, birbirine saygı gibi pozitif sosyal etkileşimi sağlayan kurallar her zaman takip edilmelidir. Özürlü bir çocuğun, temel sınıf içi kuralları takip etmesi için özel bir program gerekebilir.
Soru;
(1.1) – katı disiplinin gerekli olduğunu düşünür müsünüz? Lütfen kullandığınız metotları açıklayınız.



(7.2) – çocukların birbiriyle iyi geçinmesini sağlayacak teşvik edici aktiviteler düşünüyor musunuz?
(7.3) – çok zor bir davranış problemine sahip bir çocukla ilgileniyor olsaydınız ne yapardınız?
32. Personel – çocuk iletişimi
1.1 personel çocuklara karşı sorumlu ve çocuklar yakın değildir. Örn; çocukları görmeden gelmek, çocuklara karşı soğuk ve mesafeli görünmek
1.2 iletişim memnun edici değildir. Örn; ses tonu rahatsız edici ve katıdır.
1.3 kontrol için fiziksel temas uygulanır. Örn; çocuklara acele etmeleri için dokunmak ya da uygunsuz fiziksel temas uygulanır. İstenmeyen sarılma ya da gıdıklamalar
3.1 personel çocuklar genelde sıcak destekleyici tepkiler verir.
3.2 eğer varsa çok – az memnun etmeyen iletişim
5.1 personel <u>uygun fiziksel temas ve sıcaklık</u> gösterir. Örn; çocuğun sırtını sıvazlamak
5.2 personel çocuklara saygı gösterir. Örn; dikkatli dinler, göz teması kurar, adil davranır.
5.3 personel kızgın, üzgün ve kırılmış çocuklara <u>sempatik tepkiler</u> verir.
7.1 personel çocuklarla olmaktan mutlu görünür.
7.2 personel çocuklar ve yetişkinler arasında karşılıklı saygının gelişmesini teşvik eder. Örn; personel çocuklar soru sormayı bitirene kadar bekler, çocukları büyükler konuşurken dinlemeyi kibar bir dille teşvik eder.
Açıklayıcı notlar :
Bu başlıktaki kalite göstergeleri genelde kültür ve birey çeşitliliğinde doğru olmakla beraber ortaya çıkma şekilleri farklılık gösterebilir. Örneğin bazı kültürlerde göz kontağı bir saygı işaretiyken diğerlerinde saygısızlıktır. Aynı şekilde bazı bireyler gülümsemeye ve kendini ifade etmeye diğerlerinden daha yatkındır. Ancak göstergelerdeki ihtiyaçlar ortaya çıkış şekilleri değişiklik gösterse de karşılanmalıdır.
33. Çocuklar arasındaki iletişim
1.1 çocuklar arasındaki iletişim teşvik edilmez. Örn; çiftler arasında konuşmak teşvik edilmez, çocuklar kendi oyun arkadaşlarını seçmek için yeterli fırsat verilmez.
1.2 pozitif grup iletişimine destek personel tarafından ya çok az verilir ya da hiç verilmez.
1.3 pozitif grup iletişimi ya çok azdır ya da hiç yoktur. Örn; kızdırmak, kavga etmek yaygındır.
3.1 çiftlerin iletişimi teşvik edilir. Örn; çocukların doğal gruplaşma ve iletişim sağlaması için serbestçe dolaşmalarına izin verilir.
3.2 personel negatif ve incitici grup iletişimini durdurur. Örn; lakap takmak, kavga etmek
3.3 bazı <u>pozitif grup iletişim</u> leri ortaya çıkar.
5.1 personel güzel sosyal davranışları örnekler. Örn; başkalarına karşı kibardır. Onları dinler, yardımcıdır.
5.2 personel çocukların grupta uygun sosyal davranışlar göstermesine yardımcı olur. Örn; çocukların karışıklık yüzünden kavga etmek yerine konuşmalarına yardımcı olur. Sosyal olarak yalnız kalmış çocukların arkadaş bulmasını teşvik eder., çocukların diğerlerinin düşüncelerini anlamalarına yardımcı olur.



7.1 grup iletişimleri genelde pozitifdir. Örn; daha büyük çocuklar genelde yardımlaşır ve paylaşır. Çocuklar genelde kavga etmeden oynar.
7.2 personel çocuklara beraber çalışıp, görevleri tamamlamaları için fırsatlar verir. Örn; çocuklar bir sürü malzemesi olan bir çorba yapar, masa ve sandalyeleri getirmek için işbirliği yapar.
Soru;
(7.2) – çocukları beraber çalışmak için teşvik eden aktiviteler yapıyor musunuz? Örnekler verebilir misiniz?

f. Program yapısı

34. Çizelge

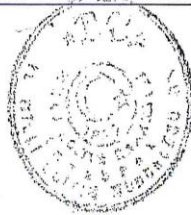
1.1 çizelge ya çocukların bireysel ilgi alanlarına zaman bırakmayacak kadar katı ya da günlük aktivite devamlılığı sağlayamayacak kadar esnekler.
3.1 çocukların yatkın olduğu temel bir günlük çizelge bulunur. Örn; rutin aktiviteler genelde çoğu gün aynı sırada yapılır.
3.2 yazılı çizelge genelde odada asılı olur.
3.3 en az bir iç ve bir dış oyun saati (hava şartları el verdikçe) her gün uygulanır.
3.4 hem gross motor hem de daha az aktif oyunlar günlük olarak uygulanır.
5.1 çizelge, yapı ve esneklik arasında bir denge sağlar. Örn; düzenli çizelgelemiş dışarıda oyun saati güzel havalarda uzatılabilir.
5.2 çeşitli oyun aktiviteleri her gün öğretmen öncülüğü ve çocukların katılımıyla uygulanır.
5.3 günün önemli bir bölümü oyun aktiviteleri için kullanılır.
7.1 günlük aktiviteleri arasında uzun bekleme periyotları yaşanmaz.
7.2 günlük aktiviteler arasında kesin geçişler vardır. Örn; önceki aktivite bitmeden sonraki aktivitenin araçları hazır olur. Geçişler genelde tüm grup yerine birkaç görevli çocuk tarafından halledilir.
7.3 çizelgelerde kişisel ihtiyaçları karşılamak için değişiklikler yapılır. Örn; dikkati çabuk dağılan çocuklar için daha kısa hikaye zamanları, yavaş yiyen çocuklar için ekstra zaman.

Açıklayıcı notlar :

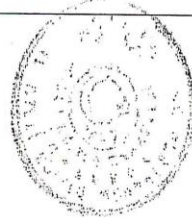
- günlük aktiviteler iç ve dış aktiviteler ile yemek / atıştırma, kestirme / dinlenme gibi rutin aktiviteleri kapsar.
- Yazılı çizelge dakika dakika takip edilmek zorunda değildir.

35. Serbest oyun

1.1 serbest oyunlar için ya çok ya az zaman vardır, ya da günün çoğu rehbersiz serbest oyunlarla geçer.
1.2 çocuklar için serbest oyun zamanlarında kullanmak üzere yeterli oyuncak, oyun ve araç sağlanmaz.
3.1 havanın elverdiği ölçüde iç ve dış oyun saatleri günlük olarak ayarlanır.
3.2 çocukların sağlık ve güvenliğini korumak için rehberlik sağlanır.
3.3 çocukların serbest oyun zamanında kullanmaları için bazı oyuncak ve araçlar ulaşılabilen yerlerde bulundurulur.
5.1 serbest oyun zamanları günün büyük zamanını kapsayacak şekilde hem içeride hem de dışarıda düzenlenir. Örn; çeşitli serbest oyun zamanları günlük olarak çizelgelenir.



5.2 çocukların oynaması için rehberlik ve materyal sağlanır. Örn; personel çocuklara gerekli araçları almalarında yardımcı olur. Kullanılması güç araçların kullanımına yardım eder.
5.3 serbest zaman için bol ve çeşitli oyuncak, oyun ve araç sağlanır.
7.1 rehberlik eğitici bir iletişim olarak kullanılır. Örn; personel çocuklara problemlerin çözümlerini düşünmeleri için yardım eder, çocukları aktiviteler hakkında konuşmaya teşvik eder.
7.2 yeni araçlar / tecrübeler serbest oyunlar için periyodik olarak eklenir. Örn; araçlar değiştirilir, çocukların ilgilerine göre aktiviteler eklenir.
Açıklayıcı notlar :
<ul style="list-style-type: none"> • Çocuklara bağımsız oyunlar için araç ve arkadaş seçme izni verilir. Yetişkin iletişimi çocukların ihtiyacına göre şekillenir. Personelin seçtiği araçlar ya da personel tarafından seçilen arkadaşlarla oynanan oyunlar serbest oyun sayılmaz.
Soru ; çocukların oynayabileceği birkaç serbest oyun fırsatı tanımlayabilir misiniz? Bunlar nerede ve ne zaman olur? Çocuklar nelerle oynayabilirler?
36. Grup zamanı
1.1 Günün büyük bir bölümü çocuklar gruplandırılır. Örn; günün büyük bir bölümünde çocuklar aynı zamanda aynı sanat projesi, aynı anda hikaye etkinliği, aynı anda banyo kullanımı vb.
1.2 Pek az sayıda çocuklar bireysel ya da küçük grup olarak etkileşim kurmaktadır.
3.1 Bazı oyun aktiviteleri küçük grup ya da ayrı ayrı oynanır.
3.2 Bazı fırsatlardan (elverişli durumlardan) dolayı çocuklar kendilerine ait küçük grupları oluştururlar.
5.1 Bütün grup toplantıları sınırlı ve kısa dönemlerde, çocukların bireysel ve gelişim ihtiyaçlarına uygun olarak oluşturulur.
5.2 Birçok oyun aktiviteleri, küçük grup ya da ayrı ayrı olarak oynanır.
5.3 Bazı rutin etkinlikler küçük grup ya da bireysel olarak yapılır.
7.1 Gün boyunca farklı grupların değişimi sağlanır.
7.2 Personel eğitsel etkileşimi küçük gruplar ve bireysel olarak çalışan çocuklara ilaveten bütün grup ile sağlar. Örn; hikaye okumak, küçük gruplar ile yemek pişirmek veya fen – doğa aktiviteleri.
g. Aile ve personel
38. Aileler için koşullar
1.1 ailelere program hakkında yetkililer tarafından hiçbir bilgi verilmez.
1.2 aileler çocuklarının programlarını gözlemlemeye teşvik edilmez.
3.1 ailelere program hakkında yetkililer tarafından yazılı bilgiler verilir. Örn; ücretler, yemek saatleri, sağlık kuralları
3.2 çocuklarla ilgili bazı bilgilerin personel ve aile arasında paylaşımı sağlanır. Örn; istek üzerinde aile konferansları, aile için materyaller.
3.3 aile fertlerinin çocukların programına katılabilmesi için bazı olanaklar.
3.4 aile fertleri ile personel arasındaki iletişim genelde saygılı ve pozitifdir.
5.1 aileler çocukların geçmişte yaşadıklarını anlatmaya teşvik edilir.
5.2 aileler felsefe ve uygulanışı hakkında bilgilendirilir. Örn; aile el kitabı, disiplin yöntemi, aktivitelerin tanımlanması



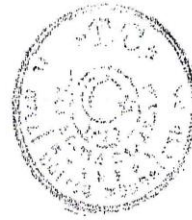
5.3 personel ve aileler arasında çocuklarla ilgili bilgilerin daha fazla paylaşımı. Örn; periyodik konferanslar ve aile toplantıları
5.4 aileleri çocukların programına dahil olmaya teşvik edici alternatifler kullanılır. Örn; çocukla yemek yemek, aile piyangolarına katılmak
7.1 ailelerin programı değerlendirmelerine izin verilir.
7.2 aileler gerektiğinde diğer uzmanlara yönlendirirli. Örn; sağlık problemleri, danışmanlık
7.3 aileler karar verme aşamasında personelle beraber programa dahil olur.
Soru ;
(1.1, 3.1) – ailelere program hakkında yazılı bilgi veriliyor mu? Bu bilgiler neleri ihtiva ediyor?
(1.1, 3.2, 5.4) – aileler ve siz çocuklarla ilgili bilgileri paylaşıyor musunuz? Nasıl?
(3.2, 5.3) – aileler ve siz çocuklarla ilgili bilgileri paylaşıyor musunuz? Nasıl?
(3.4) – ailelerle ilişkilerinin genelde nasıl?
(5.1) – aileler çocukları sınıflarda ziyaret edebiliyor mu?
(7.1) – aileler programın değerlendirilmesinde rol oynuyor mu? Nasıl oluyor? Ne sıklıkta?
(7.2) – aileler zorluklar yaşadığında ne yaparsınız? Onları yardım için diğer uzmanlara yönlendiriyor musunuz?
(7.3) – program için karar verme aşamasında ailelerin rolü var mı? Bu nasıl oluyor?
39. personelin kişisel ihtiyaçlarının tedariki
1.1 personel için özel alanlar yoktur. Örn; kişisel eşyalar için dolaplar, dinlenme odaları
1.2 kişisel ihtiyaçların karşılanması için çocuklardan ayrı geçirecek zaman yoktur. Örn; dinlenme zamanları
3.1 ayrılmış yetişkin dinlenme odaları
3.2 çocukların oyun alanları dışında bulunan yetişkin eşyaları
3.3 kişisel eşyalar için depo yerleri
3.4 personel günde en az bir dinlenme zamanı kullanır.
3.5 gerektiğinde özürülü personelin ihtiyaçlarını karşılamak için uzlaşılır.
5.1 yetişkinlerin ihtiyaçları için döşenmiş dinlenme odaları bulunur. Odalar çok amaçlı kullanılabilir. Örn; ofis – konferans odası
5.2 personelin özel eşyalarını saklaması için yeterli ve güvenli alanlar bulunur.
5.3 sabah, öğlen ve gün içi yemekler her gün sağlanır.
5.4 yemek ve atıştırmalar için araç – gereç sağlanır. Örn; buz dolapları, pişirme kapları,
7.1 ayrılmış yetişkin dinlenme odaları (çok amaçlı değil)
7.2 konforlu yetişkin dinlenme odaları
7.3 personel dinlenme zamanlarını belirleme de esnekliğe sahiptir.
Açıklayıcı notlar :
• Bu ihtiyaçlar 8 saatlik iş günlerine göre belirlenmiştir. Gerektiğinde daha kısa zaman dilimlerinde uygulanabilmelidir.
Soru ;
(1.2, 3.4, 5.3) – gün içinde molalarınız var mı? Çocuklardan hangi zamanlarda uzak kalabiliyorsunuz?
(3.5) – kişisel eşyalarınızı (cüzdan, çanta gibi) nerelerde saklıyorsunuz?



40. Personelin okul ihtiyaçlarının tedariki
1.1 telefonlara erişim yoktur.
1.2 personelin eşyaları için saklama yerleri yoktur. Örn; personelin aktivitelere kullanacağı araçları saklayacak yer yoktur.
1.3 çocuklar eğitimdeyken bireysel görüşmelerin yapılabileceği alanlar yoktur.
3.1 telefonlara yeterli erişim var.
3.2 küçük bir saklama alanı bulunur.
3.3 çocuklar eğitimdeyken bireysel görüşmelerin yapılabileceği alanlar az da olsa vardır.
5.1 büyük bir saklama alanı bulunur.
5.2 program yönetimi için ayrılmış ofis alanları bulunur.
5.3 konferans ve yetişkin görüşmeleri için ayrılan alan tatmin edicidir. Örn; çok amaçlı kullanımlar çizelge yapmayı zorlaştırmaz, gizlilik sağlanmıştır.
7.1 iyi donatılmış ofisler mevcuttur. Örn; bilgisayar, faks
7.2 çocukların oyun alanlarından ayrı olarak düzenlenmiş, bireysel ve grup görüşmeleri için kullanılan konforlu alanlar bulunur.
Açıklama notları:
Çocuk bakım evinde müdür odası ya da okuldaki bir odada bir müdür odası ya da bir ofis olarak tanımlanır.
Sorular;
(1.1, 1.3) telefonlara erişiminiz var mı? Nerede?
(1.2, 3.2, 5.1) kullanabildiğiniz saklama alanları var mı?
(1.3, 3.5, 5.3, 7.2) aile – öğretmen görüşmeleri ya da yetişkin toplantıları için kullanabildiğiniz alanlar var mı?
(5.2, 7.1) program için kullanabildiğiniz bir ofis var mı?
41. Personel iletişimi ve işbirliği
1.1 çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan iletişim personel arasında yoktur. Örn; erken ayrılan çocukla ilgili bilgi paylaşılmaz.
1.2 kişiler arası ilişkiler bakım sorumlulukları ile çakışır. Örn; personel çocuklara bakmak için yerine kendi arasında vakit geçirir veya birbirlerine kızar.
1.3 personel görevleri eşit paylaşılmaz. Örn; bir personel ağır işler yaparken diğeri boş durur.
3.1 çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan bazı temel bilgiler bilinir. Örn; tüm personel çocuğun alerjisi hakkında bilgi sahibidir.
3.2 personel arasındaki kişisel ilişkiler bakım sorumlulukları ile çakışmaz.
3.3 personel görevleri adil dağıtılmıştır.
5.1 çocuklar ile ilgili bilgiler personel arasında her gün paylaşılır. Örn; aktivitelerin hangi sürelerde ve ne uzunlukta yapıldığı.
5.2 personel iletişimi pozitif ve destekleyici, sıcak bir atmosferdedir.
5.3 sorumluluklar hem bakım hem de uyum aktivitelerinin sorunsuz yürüyeceği şeklinde paylaştırılmıştır.
7.1 aynı grupta ya da aynı odada çalışan personel haftada en az bir kez ortak plan yapar.
7.2 her personel için sorumluluklar açıkça tanımlanmıştır. Örn; bir tanesi oyun alanını hazırlarken diğeri çocuklarla ilgilenir, birisi çocukları dinlenmeye hazırlarken diğeri dış firçalayanları denetler.



7.3 program personel arasında pozitif ilişkiler geliştirir. Örn; sosyal aktiviteler düzenlenir.
Açıklama notları :
<ul style="list-style-type: none"> Bir grupta çalışan personel sayısı iki ya da daha fazla ise personelin çalışma saatleri grupla farklı zamanlarda bile olsa personeli gruplayınız. Aynı grupla sadece bir personel çalışıyorsa bu maddeyi NA olarak puanlayınız.
Sorular;
(1.1, 3.1, 5.1) grubunuzda çalışan diğer personel ile çocuklar ile ilgili bilgileri paylaşma şansınız oluyor mu? Bu ne sıklıkta ve ne zaman oluyor?
(7.1) yardımcılarınızla planlama yapma zamanınız oluyor mu? Ne sıklıkla?
(7.2) yardımcılarınızla kimin ne yapacağına nasıl karar veriyorsunuz?
(7.3) sizin ve diğer personelin kaynaşabileceği aktiviteler düzenleniyor mu? örnekler verebilir misiniz?
42. Personel denetimi ve değerlendirme
1.1 personel için denetim sağlanamaması
1.2 personel çalışması hakkında değerlendirme ya da geri dönüşümün sağlanmaması
3.1 personel için bazı denetimler yapılır. Örn; yönetici resmi olarak gözlemler, gözlem şikayet halinde yapılır.
3.2 çalışma üzerine bazı geri bildirimler sağlanmaktadır.
5.1 yıllık gözlem denetimi sağlanmıştır.
5.2 yazılı çalışma değerlendirmesi personelle en az bir yıllık yapılır.
5.3 personelin gücü ve gelişmesi gereken alanları değerlendirme de belirlenmiştir.
5.4 hareket değerlendirme tavsiyeleri ile yerine getirilmiştir. Örn; çalışmayı geliştirici eğitim verilir. Eğer gerekirse yeni aletler satın alınır.
7.1 personel kendini değerlendirmeye katılır.
7.2 yıllık gözlemlere ek olarak personele sık gözlemler ve geri bildirimdeki destekleyici, yapıcı ve yardımcı olacak biçimde verilir.
43. Profesyonel gelişim, büyüme olanakları
1.1 hiçbir yönlendirme ya da eğitim olanağı personel için sağlanmamış
1.2 hiçbir toplantı yapılmıyor.
3.1 yeni personel, bazı acil durum önlemleri ve sağlık işlemleri için yönlendirilir.
3.2 bazı servis eğitimleri sağlanmıştır.
3.3 bazı profesyonel toplantıları yönetim kararlarını bildirmek için yapılır.



SONUÇ SAYFASI
Okulöncesi Öğrenme Ortamı Derecelendirme Ölçeği

Gözlemci :
Okul :
Sınıf :

Öğretmen(ler) :

Sınıfta bulunan yetişkin sayısı :
Sınıfa düzenli olarak gelen çocuk sayısı :
Gözlem sırasındaki çocuk sayısı :

Gözlem tarihi : _/ _/ _

Sınıftaki özürli çocuk sayısı :

Özür tipi : fiziksel / duysal bilişsel / dilsel
 sosyal - duygusal diğerleri

Sınıftaki öğrencileri doğum tarihi : en genç : _/ _/ _
en büyük : _/ _/ _

Gözlemin başladığı zaman : _ : _ : _
Gözlemin bittiği zaman : _ : _ : _

SINIF ALANI VE MOBİLYALAR		notlar							
1.Sınıf içi alanı		1	2	3	4	5	6	7	
E H	E H NA	E H	E H						
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>						
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>						
1.3 <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>							
1.4 <input type="checkbox"/>	3.4 <input type="checkbox"/>								
	3.5 <input type="checkbox"/>								
2.Rutin bakım, oyun ve öğrenme için gerekli mobilyalar		1	2	3	4	5	6	7	
E H	E H NA	E H NA	E H						
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>						
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>						
	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>							
3.Rahatlama için mobilyalar		1	2	3	4	5	6	7	
E H	E H	E H	E H						
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>						
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>						
		5.3 <input type="checkbox"/>							
4.Oyun için sınıf düzenlenmesi		1	2	3	4	5	6	7	
E H	E H NA	E H	E H						
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>						
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>						
	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/>						
	3.4 <input type="checkbox"/>								
5.Hususi (fızel) alan		1	2	3	4	5	6	7	
E H	E H	E H	E H						
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>						
	3.2 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>						
6.Cocuklarla ilgili sergi		1	2	3	4	5	6	7	
E H	E H	E H	E H						
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>						
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>						
		5.3 <input type="checkbox"/>							

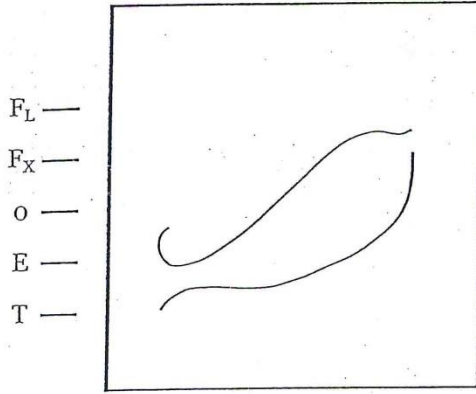
41. Personel etkileşimi ve yardımlaşması				1	2	3	4	5	6	7	NA	notlar
E	H	E	H	E	H	E	H	E	H			
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
42. Personel denetimi ve Değerlendirilmesi				1	2	3	4	5	6	7	NA	
E	H	E	H	E	H	NA	E	H				
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						5.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
43. Profesyonel gelişim için imkanlar				1	2	3	4	5	6	7		
E	H	NA	E	H	E	H	E	H	NA			
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
			3.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						5.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
A. Alt ölçek (madde 38 – 43) sonucu : __												
B. Sonucu toplanan maddelerin sayısı : __												
Aile ve personel ortalama sonucu (A / B) : __ __												
Toplam ve Ortalama Sonuçlar												
<i>Toplam sonuç / Sonucu toplanan mad. Sayısı / Ortalama sonuç</i>												
Sınıf alanı ve mobilyalar												
Rutin kişisel bakım												
Dil / akıl etme												
Aktiviteler												
Etkileşim												
Program yapısı												
Aile ve personel												
TOPLAM												

Ek-4 Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği Farklı Düşünme Testi A

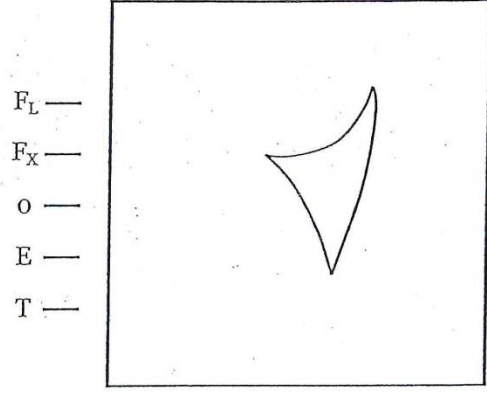
Formu

AÇIKLAMALAR:

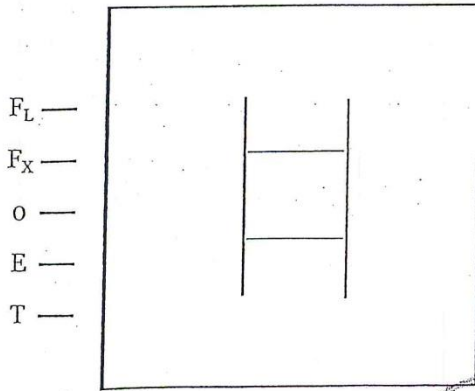
Aşağıda ve sonraki iki sayfada 12 adet tamamlanmamış çizgilerin bulunduğu çerçeveler bulunmaktadır. Buralarda gösterilmiş olan çizgileri kullanarak bazı ilginç nesnelere veya resimlere çizebilirsiniz. Yapabildiğiniz kadar çok resim yapınız. Kimsenin düşünemeyeceği resimleri yapmaya çalışınız. Renkli kalemler ve pasteller ile hızlı bir biçimde çalışınız. Çerçeveler çalışma sırasına göre numaralanmıştır. Çerçevelerin dışına taşmayınız. Çerçevenin altındaki çizgilere, resminizin ne anlattığını ifade eden bir isim veya başlık yazınız. Çizimleriniz için zekice ve ilgi çekici isimler bulmaya çalışınız. Bu egzersiz sizin ne kadar yaratıcı olduğunuzu görmeyi sağlayacaktır.



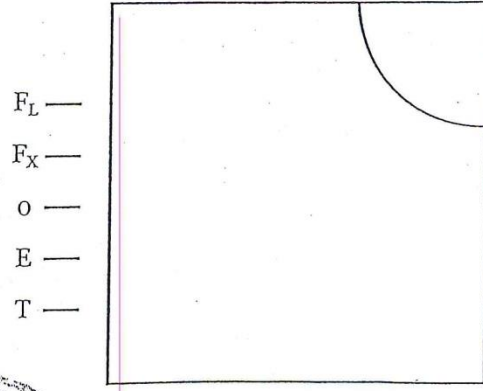
1 _____



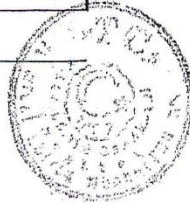
2 _____

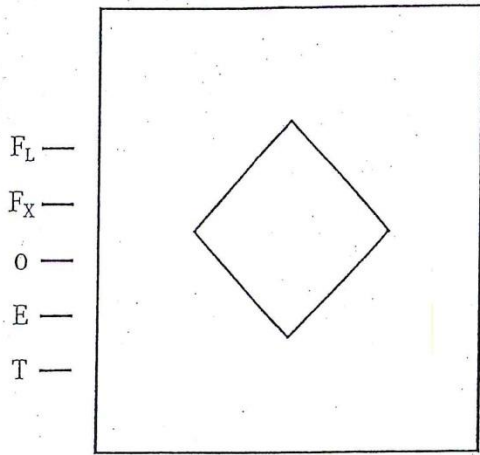


3 _____

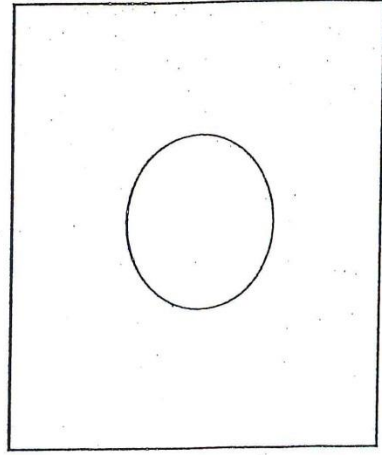


4 _____

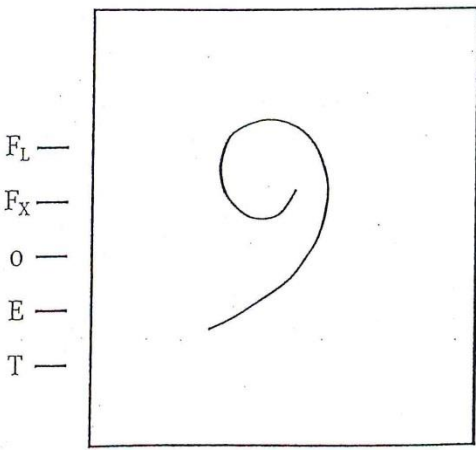




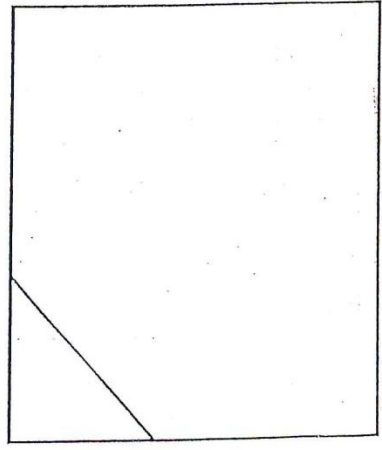
5 _____



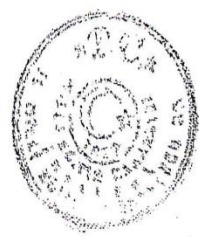
6 _____

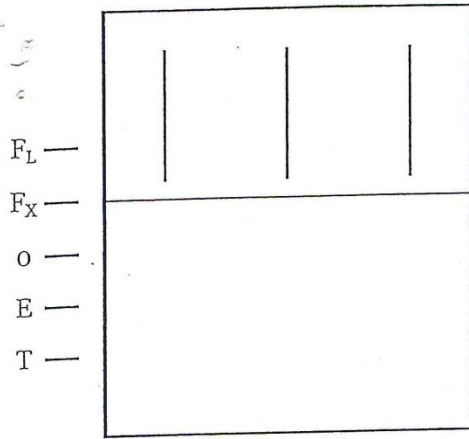


7 _____

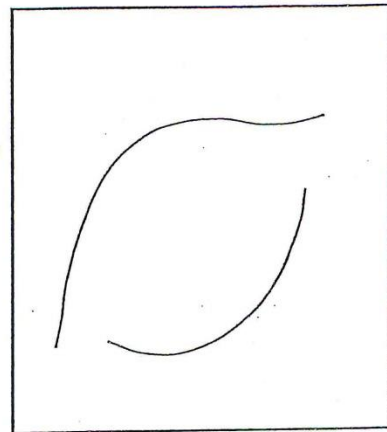


8 _____

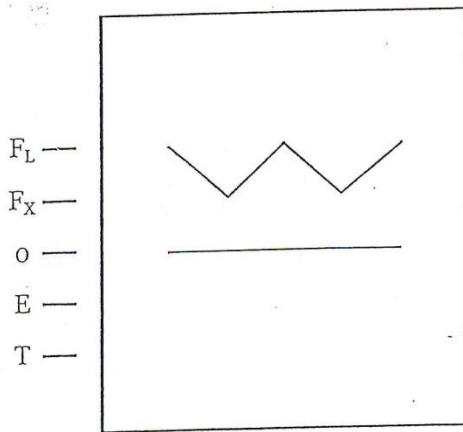




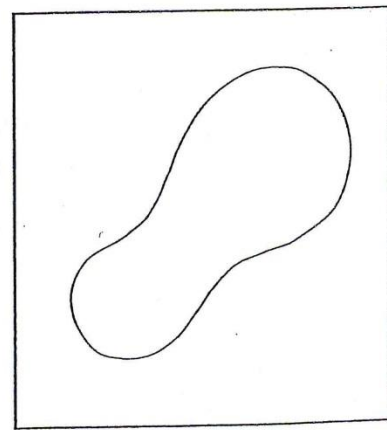
9 _____



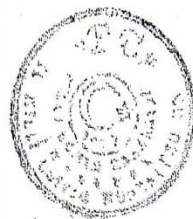
10 _____



11 _____



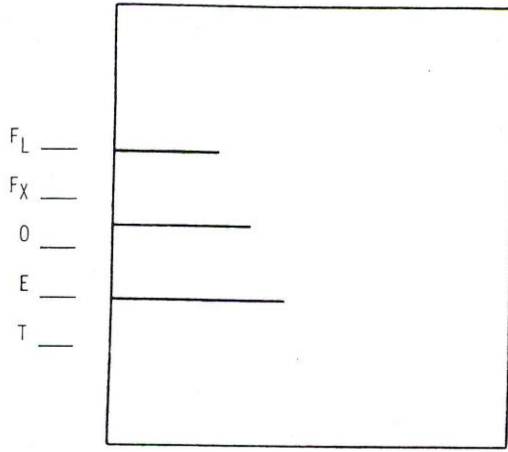
12 _____



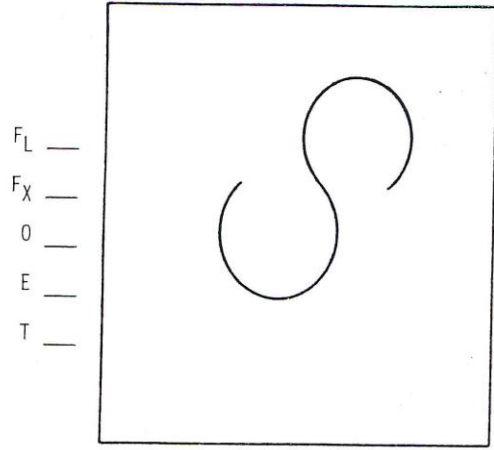
Farklı Düşünme Testi B Formu

AÇIKLAMALAR:

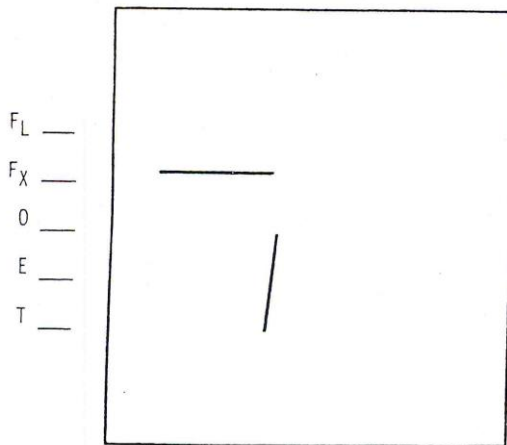
Aşağıda ve sonraki iki sayfada 12 adet tamamlanmamış çizgilerin bulunduğu çerçeveler bulunmaktadır. Buralarda gösterilmiş olan çizgileri kullanarak bazı ilginç nesnelere veya resimlere çizebilirsiniz. Yapabildiğiniz kadar çok resim yapınız. Kimsenin düşünemeyeceği resimleri yapmaya çalışınız. Renkli kalemler ve pasteller ile hızlı bir biçimde çalışınız. Çerçeveler çalışma sırasına göre numaralanmıştır. Çerçevelerin dışına taşmayınız. Çerçevenin altındaki çizgilere, resminizin ne anlattığını ifade eden bir isim veya başlık yazınız. Çizimleriniz için zekice ve ilgi çekici isimler bulmaya çalışınız. Bu egzersiz sizin ne kadar yaratıcı olduğunuzu görmeyi sağlayacaktır.



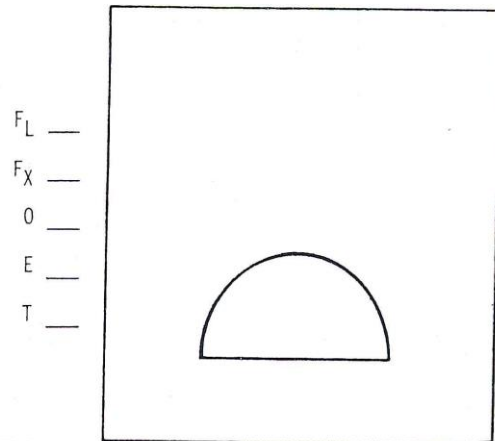
1 _____



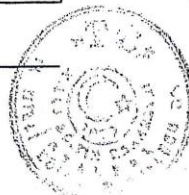
2 _____



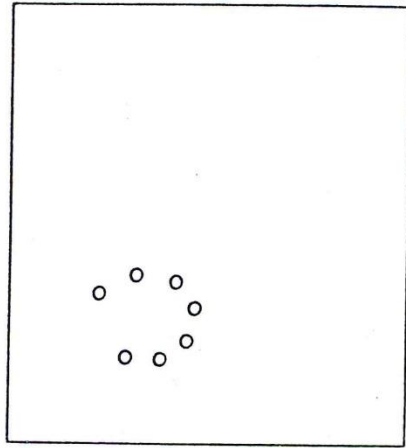
3 _____



4 _____

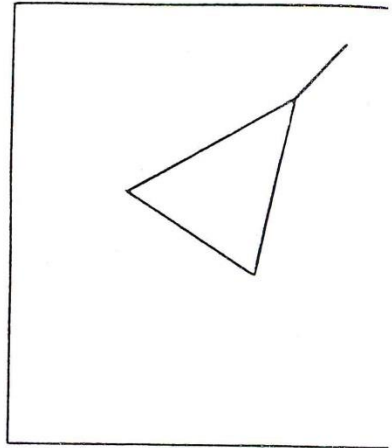


FL —
FX —
O —
E —
T —



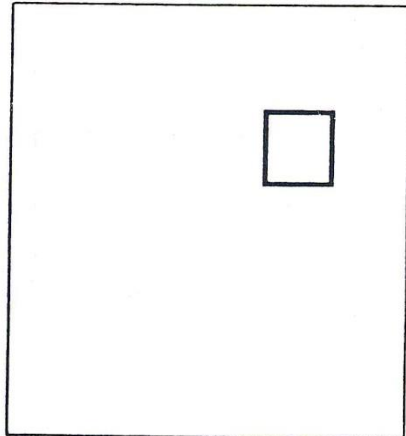
5 _____

FL —
FX —
O —
E —
T —



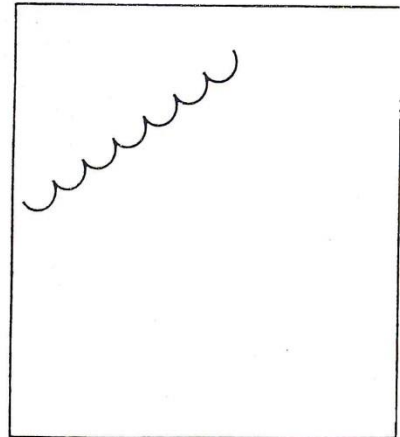
6 _____

FL —
FX —
O —
E —
T —

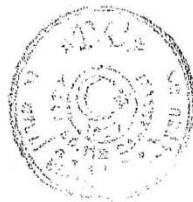


7 _____

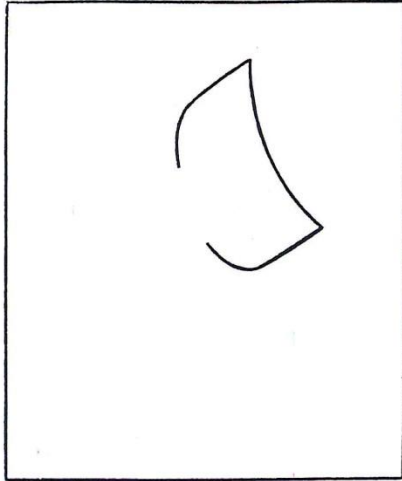
FL —
FX —
O —
E —
T —



8 _____

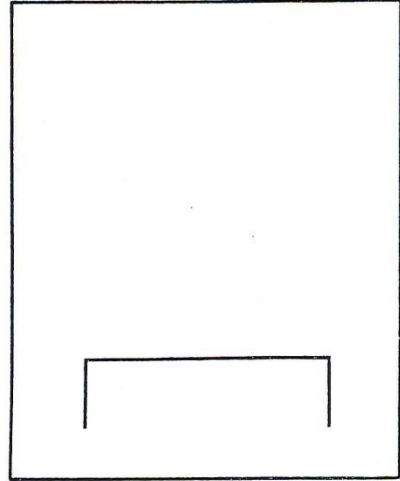


FL ___
FX ___
O ___
E ___
T ___



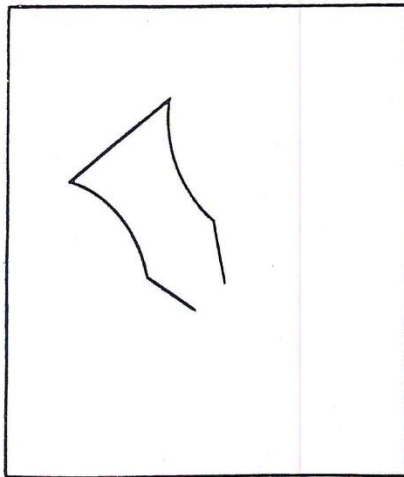
9 _____

FL ___
FX ___
O ___
E ___
T ___



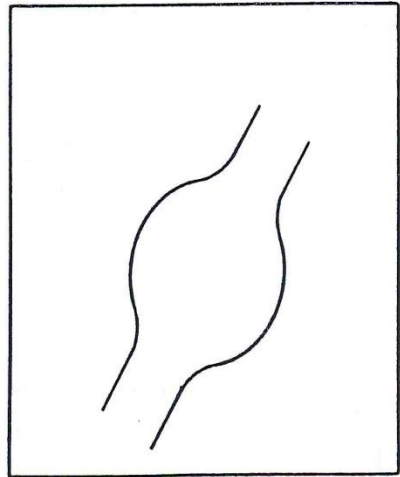
10 _____

L ___
X ___
O ___
E ___
T ___

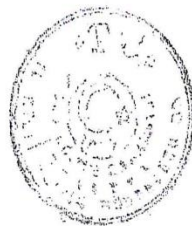


11 _____

FL ___
FX ___
O ___
E ___
T ___



12 _____



Ek-5 Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

- 2001-2005 : Mehmet Adnan Özçelik Anadolu Lisesi
- 2007-2011 : Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi
Öğretmenliği Anabilim Dalı
- 2012-Halen :Küçükçekmece- Zübeyde Hanım Anaokulu'nda Okulöncesi
Öğretmenliği
- 2013 :İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans
Programına giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Zübeyde Hanım Anaokulu

E-Posta: ela_aylin@hotmail.com