

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZIANTEP UNIVERSITY

GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



July 2020
Volume 4, Issue 1
Temmuz 2020
Cilt 4, Sayı 1

ISSN: 2667-5145

Owner / İmtiyaz Sahibi

Prof. Dr. Zeynep Hamamcı

Editor-in-chief / Baş Editör

Prof. Dr. Ali Bozkurt

Associate Editors / Yardımcı Editörler

Asst. Prof. Dr. Sevil Hasırcı

Asst. Prof. Dr. İbrahim Yıldırım

Section Editors / Alan Editörleri

Prof. Dr. Ali Bozkurt

Mathematics and Science Education

Assoc. Prof. Dr. Ergun Hamzadayı

Turkish Language Teaching

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Bardakçı

Foreign Language Education

Assoc. Prof. Dr. Fulya Türk

Psychological Counseling and Guidance

Assoc. Prof. Dr. Betül Balkar

Educational Management

Assoc. Prof. Dr. Özkan Akman

Social Sciences Education

Asst. Prof. Dr. Bilge Kuşdemir Kayıran

Elementary Education

Asst. Prof. Dr. Melike Özyurt

Curriculum and Instruction

Editorial Board / Editörler Kurulu

Prof. Dr. Ali Bozkurt

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Ergun Hamzadayı

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Bardakçı

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Fulya Türk

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Betül Balkar

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Özkan Akman

Gaziantep University

Asst. Prof. Dr. Bilge Kuşdemir Kayıran

Gaziantep University

Asst. Prof. Dr. Melike Özyurt

Gaziantep University

Advisory Board / Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ali GÜR

Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK

Gaziantep University

Prof. Dr. Ali BOZKURT

Gaziantep University

Prof. Dr. Abdülvahid ÇAKIR

Gazi University

Prof. Dr. Erdoğan BADA

Çukurova University

Prof. Dr. İlyas YAVUZ

Marmara University

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ

Hacettepe University

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR

Hacettepe University

Prof. Dr. Turan AKBAŞ

Çukurova University

Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ

Adyaman University

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Gaziantep University

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN

Selçuk University

Prof. Dr. Yavuz Akbulut

Anadolu University

Prof. Dr. Hasan ÜNAL

Yıldız Technical University

Dergimiz ASOS İNDEKS'te taranmaktadır.

(<https://asosindex.com.tr/index.jsp?modul=atifara&keyword=Gaziantep+Üniversitesi+Eğitim+Bilimler+i+Dergisi&page=1>)

From the editor,

Dear GAUN-JES readers,

We are happy to publish the 1st issue of the 4th volume of our journal, which we established with the aim of publishing high quality and up-to-date research in the field of educational sciences.

The vision of our journal is to transform into an acknowledged venue for academic publications in the field of education.

Taking this opportunity, we would like to thank the authors and referees for their contribution and effort for our last issue.

Ali BOZKURT, Prof. Dr.

Editörden,

Değerli GAUN-JES okuyucuları,

Eğitim bilimleri alanında yüksek kaliteli ve güncel araştırmalar yayımlama amacıyla kurduğumuz dergimizin 4. cildinin 1. sayısını yayınlamanın mutluluğunu yaşamaktayız.

Vizyonumuz, eğitim alanında üretilen akademik yayınlar için kabul gören bir dergi haline gelmektir.

Bu vesileyle, son sayımız için katkı veren ve çaba sarf eden yazarlara ve hakemlere teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Ali BOZKURT

TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER

İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızının İncelenmesi / Examination of Writing Speed of 3rd and 4th Grade Primary Schools Students **1 - 9**

Mevlide TÜRKER, Erhan TUNÇ

Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Eğitim Kapsamında Değerlendirilmesi / Evaluation of Preschool Education Within The Scope of Compulsory Education **10 - 30**

Sevim KİZ, Mehmet SİNCAR

Öğrencilerin Okuma ve Yazma Tutumlarını Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri / Opinions of Elementary School Classroom Teachers Towards Improving Students; Reading and Writing Attitudes **31 - 41**

Nida EMİNOĞLU, Birsen BAĞÇECİ

Yaratıcı Öz / Creative Self **42 - 54**

Şenol DURAN



İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızının İncelenmesi/Examination of Writing Speed of 3rd and 4th Grade Primary Schools Students

Mevlide TÜRKER^a, Erhan TUNÇ^{b}*

^aGaziantep Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID:0000-0002-0201-5869

^bGaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Öğretim Üyesi, ORCID: 0000-0002-6328-8545

Makale Bilgi/Article Info

Tarihçe/History:

Received/Alındı

04/01/2020

Revised/Düzeltildi

26/06/2020

Accepted/Kabul edildi

06/07/2020

Anahtar kelimeler:

ilkokul, sınıf, yazma hızı,

Keywords:

primary school, class, writing speed,

ÖZ

Bu çalışmada, ilkököl üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hızının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, betimleyici tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılında Kilis ilindeki ilkökullerde öğrenim gören 95 ilkököl üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan öğrenci kişisel bilgi ve doküman inceleme formu ile toplanmıştır. Öğrencilerinin yazma hızını belirlemek için kullanılan metinler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2019-2020 Eğitim-öğretim yılında kullandığı Türkçe ders kitaplarından sınıf seviyesine göre seçilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin dik temel yazı ile yazma hızı; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, el tercihi, okul öncesi eğitim alma durumu, sınıf türü ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Ölçümler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden t-testi ile veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yazma hızının, sınıf türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı; ancak diğer değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the writing speed of third and fourth grade students in terms of some variables. The research was conducted based on descriptive scanning model. The study group consisted of 95 third and fourth grade students in primary schools in Kilis in 2019-2020 academic year. Data were collected by student personal information and document review form, which was prepared by the researchers. The texts used to determine the writing speed of the students were selected according to the grade level among the Turkish textbooks used by the Ministry of Education in the 2019-2020 academic year. The number of correct letters written by the students was calculated by the researchers. In this research, students' writing speed with orthogonal basic writing; gender, age, pre-school education status, hand preference, class level, class type and class size variables were examined. SPSS22 package program was used for data analysis. Since the measurements showed normal distribution, the data were analyzed by t-test from parametric tests. According to the results of the study, writing speed of the students differed significantly in terms of class type variable; however, there was no significant difference in terms of other variables.

1. Giriş

İnsanlar çevresiyle iletişimini gerçekleştirebilmek için birçok iletişim aracı kullanır. İletişimin en temel unsuru olan dil, bir düşünme ve iletişim aracıdır. Dilin, dinleme, konuşma okuma ve yazma gibi dört temel becerisi bulunmaktadır. Ayrıca dil, sözlü ve yazılı olarak kullanabildiğimiz bir anlatma ve anlama şeklidir. Bu anlatma şekillerinden biri de yazıdır. İnsanlığın kullandığı en etkili ve kalıcı iletişim aracı olarak bilinen yazı sayesinde insanlar tarih boyunca önemli olayları kaydetmiş ve bu birikimleri gelecek nesillere aktarabilmiştir.

Bireye yazı öğretimi ve güzel yazı yazma becerisi ilkokuldan itibaren planlı bir şekilde kazandırılır (Artur, 2005). Çelenk (2003)'e göre yazma öğretiminin genel hedefleri; öğrencinin açık ve okunaklı yazı yazma becerisi ile duygu ve düşüncelerini yazı aracılığıyla aktarabilme becerisinin geliştirilmesidir. MEB (2015)'e göre Türkçeyi doğru ve güzel kullanmak için gerekli becerilerin kazandırıldığı ilk okuma yazma öğretimi hedeflenmektedir. Ülkemizde ilk okuma ve yazma öğretiminde “Ses Esas İlk Okuma ve Yazma Öğretimi” benimsenmekte ve okullarda farklı yazı türleri kullanılmaktadır. Bu yazı türleri bitişik eğik yazı ve dik temel yazıdır. Bitişik eğik yazı, harfler birbirine bağlanarak sağa eğik yazılan ve harfin bittiği nokta ile bu harften sonra gelen harfin başladığı noktayı birbirine bağlamak demektir. Bitişik eğik yazı; öğrencinin kalemi hiç kaldırmadan parmak, bilek ve dirsek hareketlerini kullanmasıyla oluşur (Yıldız, Ataş, Yekeler, & Aktaş, 2016). Öğrencinin bitişik eğik yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesi gerekir. Bu nedenle öğrencinin dikkatini geliştirmekte oldukça etkili bir yazı türüdür. Bu yazı türünün zihinsel, dil ve bedensel gelişimi bakımından öğrenciler için daha uygun olduğu birçok bilimsel çalışmada gözlenmiştir. Araştırmalara göre bitişik eğik yazı, sürekli ve hızlı bir yazıdır. Bu süreklilik ve hız, düşüncenin sürekliliği ve hızı ile birbirinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Dik temel yazı ise, dik ve yuvarlak çizgilerden oluşan yazı sembolleridir. Kısa, düz, sade ve kesik çizgilerle yukarıdan aşağıya veya soldan sağa çok fazla bilek gücü istemeden yazılmaktadır (Yıldız, Ataş, Yekeler, & Aktaş, 2016). Günlük hayatta kullanımı yaygın olması ve kitaplarda kullanılan matbaa harflerine benzediği için yazma öğretimi kolaylaştırmaktadır. Bu yazı türünde harfleri birleştirmek için bağlantılara ihtiyaç olmadığı gibi her harften sonra el kalktığı için yazı yazma süreci sık sık kesilmekte ve yavaşlamaktadır. Bu durum öğrencinin dikkat düzeyini olumsuz etkilemektedir. Okullar yazı türlerinin öğrenci üzerindeki bu olumlu ve olumsuz özelliklerini göz önüne alarak hangi yazı türünü öğretilceğine kendileri karar vermektedirler.

İlkokulda okuma yazma öğretimi birinci sınıfta başlamakta ve dördüncü sınıfa kadar devam etmektedir. Okulun ilk yılları öğrencilerin yazı yazmak gibi temel becerileri kazandığı önemli bir süreçtir (Marss, Zumbrunn, McBride, & Stringer, 2016). Yazı öğretimi aracılığıyla öğrencilerin konsantrasyon, dikkat, bellek gibi çeşitli becerileri geliştirilmektedir. Öğrenciler bu süreçte, hecelemeden fikirlerin sentezine kadar birçok farklı beceriyi bir arada kullanırlar (Sudsawad & Hammerschmidt, 2004). Bu dönemde çocuğa sembollerini seslendirip yazıya aktarma becerisi de kazandırılmaktadır. Öğrenci bu sembollerin ne anlama geldiği, hangisinin ne zaman, nerede kullanılacağı gibi sorunlarla karşı karşıya kalmakta ve birtakım sorunlar yaşayabilmektedir. Bu nedenle çocuklar harflerle eğlenceli bir şekilde tanıştırılmalı ve harflere olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Eğer bu dönem de eksik veya yanlış öğrenmeler olursa çocuklarda kalıcı sorunlara sebep olabilecektir. Sonuç olarak yazı öğrenme sürecindeki çocuklara yazma becerisi doğru ve eksiksiz kazandırılmalıdır. Öğretmen yazma hatalarının önlenmesinde önemli bir yere sahip olmakla birlikte öğrenciler için en doğru modeldir. Harfin doğru yazılışını sürekli olarak tüm öğrencilerin görebileceği şekilde doğru ve eksiksiz bir şekilde göstermelidir. Öğrencinin hatalı davranışları alışkanlık edinmeden anında düzeltilmelidir.

MEB (2018)'e göre yazma süreci; ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme son olarak da bağımsız okuma olmak üzere 3 aşamada gerçekleştirilmektedir. Yazma becerisini geliştirmek için öncelikle öğrencinin fiziksel ve zihinsel özelliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrenci yazı öğretimine başlamadan önce boyama, serbest ve düzenli çizgi çalışmaları gibi hazırlıklar yaptırılmalıdır. Yazı öğretimi esnasında kullanılan kalem, defter, silgi ve kalemtraşın niteliği de öğrenci için uygun olmalıdır. Bu süreç boyunca öğrencinin oturuşuna, kas gelişimine, harf yazım yönlerine, el tercihinin, boşluklara, doğru kalem tutmasına, kağıdın konumuna dikkat edilmesi gerekmektedir.

İlkokulda yazma eğitiminin en önemli amacı öğrenciye okunaklı ve hızlı yazabilme becerisinin kazandırılmasıdır. Hız, öğrencilerin el yazılarının gelişimi için önemli bir faktördür. Yıldırım & Ateş (2010)'e göre de yazıdaki önemli unsurlar, hız ve okunabilirliktir.

Öğrenci okunaklı bir şekilde yazı yazmayı kavramasının ardından yazma hızını artırması gerekmektedir. Yazma hızı, belirli bir süre içinde doğru olarak yazılan harf sayısıdır (Erdoğan, 2012). Benik (2018)'e göre yazma hızı, öğrencilerin harfleri yazıya aktarırken ki hızlarını ortaya koyan bir unsurdur. Hız, çocuğun el yazısı kabiliyetinin önemli yönüdür ve çocuğun kopyalayıp dikte etmesinde önemli bir etkidir (Feder & Majnemer, 2007). Okul çağındaki öğrencilerin sınıf ilerledikçe genellikle daha uzun süre ve hızlı yazabilmeleri beklenmektedir (Dennis & Swinth, 2001). Yapılan araştırmalar, öğrencinin yazma hızını etkileyen birçok faktörün olduğunu ortaya koymuştur. Temur (2012)'un yaptığı araştırmada ön kol pozisyonu ve başparmak pozisyonunun öğrencilerin yazma hızını anlamlı olarak etkilerken cinsiyet, yazma hızını anlamlı etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencinin yazma hızının artmasının öğrenci üzerinde olumlu etkileri vardır. El yazısında hızlanma, bireyin belleğinin karmaşık işlemlerde kullanmasına katkı sağlamaktadır (Şahin, 2012). Ayrıca öğrencilerin etkili bir şekilde yazı yazabilmelerini de sağlamaktadır (Halıcı, 2019). Höbek & Taşkaya (2017), yazma hızının öğrenci üzerindeki olumlu etkilerine ilişkin şunları belirtmektedir: Ders saatini verimli kullanmak diğer faaliyetlere daha fazla zaman ayrılmasına imkân sağlamaktadır. Hızlı yazan öğrenciler düşüncelerini daha hızlı bir şekilde ifade etmektedirler. Hızlı yazan öğrenciler cümleyi daha iyi anlamaktadırlar. Hızlı yazan öğrenciler, dinlediklerini daha hızlı not tutmaktadırlar.”

Yazma sürecindeki çocukların karşılaştığı el yazısı problemlerinden en büyüğü yavaş bir yazı hızıdır (Tseng & Hsueh, 1997). Yavaş yazan öğrencilerde yazacaklarını unutma ve çabuk yorulma gözlenirken, hızlı yazan öğrencilerde ise özensiz ve hatalı bir yazının olduğu gözlemlenmiştir. Ancak her ne kadar yazı hızı önemli olsa da yazı yazarken ki doğruluk ve estetik hızdan önce gelmelidir. Öğrencinin yazma hızı artırılırken yazısının çirkinleşmemesine müsaade edilmemelidir (Bayraktar, 2006). Öğretmen öğrencilerine daima yazının düzgün ve okunabilir olması gerektiğini hatırlatmalıdır. Hızın yazı yazmadaki ikincil bir unsur olduğunu vurgulamalıdır (Duran, 2009). Yazı her zaman okuyucu tarafından kolay okunabilir ve yazan kişi açısından da kolay yazılabilir nitelikte olmalıdır (Erdem, Yılmaz, & Bozkurt, 2014).

Özetle yukarıda belirtilen açıklamalar doğrultusunda, öğrencilerin yazma becerilerinden olan yazma hızının belirlenmesinin öğrencilerin okulda ve hayatlarında daha başarılı olmaları için etkili bir unsur olduğu düşünülmektedir. Okuma hızı ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak yazma hızı ile ilgili çalışma sayısının çok yetersiz olup yapılan araştırmalarında bitişik eğik yazı ile olduğu görülmekte ve dik temel harf kullanan öğrencilerin yazma hızlarının araştırılmadığı gözlemlenmiştir. Bu bakımdan çalışma dik temel harflerle yapılacaktır. Dikte çalışmalarının etkililiğini artırmak ve yazma hızına etki eden öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlenmesinde verimli bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmadan elde edilen bu sonuçların yapılacak yeni araştırmalara yol gösterecektir. Bu çalışmanın problem cümlesi “İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hızı bazı demografik değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilebilir. Çalışmada yazma hızının öğrencinin demografik özellikleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın temel problemine cevap aranmak üzere aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hızları;

- 1.cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. yaşa göre farklılık göstermekte midir
3. sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. yazmada kullandıkları el tercihinine göre farklılık göstermekte midir?
4. okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre farklılık göstermekte midir?
5. devam ettikleri sınıf türüne göre farklılık göstermekte midir?
6. devam ettikleri sınıf mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hızını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada “betimleyici tarama modeli” kullanılmıştır. Geniş evrenin bulunduğu çalışmalarda belirlenen grupların bazı özelliklerini ortaya çıkarmak için veri toplanan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2009).

Ayrıca bu çalışmada veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan, doküman inceleme yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırma için toplanan ilgili raporlar, kitaplar, arşiv dosyaları, video ve ses kayıtları, fotoğraf vb. belgelerin analizi ile veri elde edilmesine doküman incelemesi denir (Karataş, 2015).

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırma evreni, Türkiye’de 2019-2020 öğretim yılında Kilis ilindeki ilkokullarda öğrenim gören ilkokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde ise sistematik örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi ile Kilis ili ve köylerinden sekiz ilkokul tespit edilmiştir. Bu ilkokulların üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 95 öğrenciden veri toplanmıştır. Yazma becerisi ilkokul birinci ve ikinci sınıfta yeterli düzeye ulaşamadığından çalışmaya ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencileri dahil edilmemiştir. Tablo 1’de, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	49	51.6
	Kız	46	48,4
Sınıf Düzeyi	3.Sınıf	61	64.2
	4.Sınıf	34	35.8
Okul Öncesi Eğitim	Evet	63	66.3
	Hayır	32	37.7
El Tercihi	Sağ	78	82.1
	Sol	17	17.9
Sınıf Türü	Bağımsız	41	43.2
	Birleştirilmiş	54	56.8
	7	4	4.2
	8	45	47.4
Yaş	9	36	37.9
	10	10	10.5
	30’dan az	66	69.5
Sınıf Mevcudu	30 ve üzeri	29	30.5

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan öğrenci kişisel bilgi ve doküman inceleme formu ile toplanmıştır. Öğrenci kişisel bilgi formunda; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, el tercihi, okul öncesi eğitim alma durumu, sınıf türü ve sınıf mevcudu ile ilgili 7 soru bulunmaktadır. Öğrencilerin birinci ikinci okumadaki yazma hızını belirlemek için kullanılan doküman inceleme formunda ise öğrencinin bir dakika içinde yazdığı harf sayısının yazılacağı iki bölüm bulunmaktadır. Öğrencilerin yazma hızının belirlenmesinde, kullanılacak olan metnin seçilmesinde; sınıf eğitimi alanında 3 uzmandan görüş alınmıştır. Kullanılacak metin Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2019-2020 Eğitim-öğretim yılında okullarda kullandığı Türkçe ders kitabından üçüncü ve dördüncü sınıf için ayrı ayrı olmak üzere iki ayrı metin seçilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Sınıf öğretmeni tarafından öğrencilere, yazılı olarak hazırlanmış yönerge okunduktan sonra öğrenci kişisel bilgiler formu öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Ardından öğrencilerin metinlerin yazılı olduğu kâğıdın yan tarafında oluşturulmuş boş alana, 1 dakika içinde öğrencilerin metni dik temel yazı ile yazmaları istenmiştir. Bakarak yazmada ayrılan süre öğretmenlerin verdiği komut ile başlamış ve yine verilen komut ile bitirilmiştir. Araştırmacılar tarafından öğrencilerin 1 dakika içerisinde bakarak yazdıkları harf sayısı

hesaplanmıştır. Öğrencilerin yazma hızını belirlemede yazdıkları harf sayısı belirlenmesi Okuma işlemi iki uzman tarafından yapılmıştır. İlk uzmanın saymasının ardından ikinci uzmanın da sayması ile belirlenen harf sayısının ortalaması alınarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerle ilgili yapılan analizlerde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır.

Verilerin analizi sürecinde; dağılım normalliği incelenmiştir. Ölçümler, normal dağılım gösterdiği için gruplar arasındaki farkın anlamlılığının belirlenmesi için parametrik testlerden t-testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler, uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolarda verilmiştir.

1. Yazma hızının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olarak t testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Yazma Hızları t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	46	54.19	18.20	93	1.09	.277
Erkek	49	50.25	16.88	91.24		

Tablo 2’de görüldüğü gibi, cinsiyete göre kız öğrencilerin ortalama puanları (\bar{X} =54.19) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından (\bar{X} =50.25) yüksek çıkmıştır. Ancak yazma hızının, kız ve erkek öğrenciler arasında cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına göre elde edilen farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>.05$).

2. Yazma hızının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olarak t testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Yaş Değişkenine Göre Yazma Hızı t-testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
7-8	49	50.33	17.71	93	1.04	.298
9-10	46	54.10	17.35	92.82		

Tablo 3’de görüldüğü gibi, yaş değişkenine göre öğrencilerin yazma hızları incelendiğinde 7-8 yaşındaki öğrencilerin \bar{X} =50.33, 9-10 yaşındaki öğrencilerin ise \bar{X} =54.10 olduğu görülmektedir. Yazma hızının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p>.05$).

3. Yazma hızının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olarak t testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Hızları t-testi Sonuçları

Sınıf	N	\bar{X}	S	sd	t	p
3.Sınıf	61	50.59	17.77	93	1.16	.247
4.Sınıf	34	54.97	17.04	70.80	1.18	

Tablo 4’de görüldüğü gibi, 4. sınıf ortalama puanının (\bar{X} =54.97) 3. sınıf ortalama puanından (\bar{X} =50.59) yüksek olduğu görülmektedir. Ancak sınıf düzeyi değişkenine göre 3. ve 4. sınıf seviyesindeki öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

4. Yazma hızının el tercihi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olarak t testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. El Tercihi Göre Yazma Hızı t-testi Sonuçları

El Tercihi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sağ	78	51.55	17.36	93	.718	.474
Sol	17	54.94	18.68	22.42	.685	

Tablo 5’de görüldüğü üzere, sağ elini kullanan öğrencilerin yazma hızı ortalaması ($\bar{X}=51,55$), sol elini kullanan öğrencilerin yazma hızı ortalamasından ($\bar{X}=54,94$) düşük çıkmıştır. Ancak sağ elini kullanan öğrencilerle sol elinin kullanan öğrenciler arasında yazma hızları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

5. Yazma hızının okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin olarak t testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Yazma Hızı t-testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	63	51.26	18.96	93	.694	.489
Hayır	32	53.92	14.50	78.57	.757	

Tablo 6’da görüldüğü gibi, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=51.26$) okul öncesi eğitim almayanların puan ortalamasından ($\bar{X}=53.92$) daha düşüktür. Sonuçlara göre, yazma hızları bakımından okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

6. Yazma hızının sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin olarak t testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Mevcuduna Göre Yazma Hızı t-testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
30’dan az ise	66	50.09	17.15	93	1.74	.084
30 ve üzeri ise	29	56.86	17.83	51.71	1.72	

Tablo 7’de görüldüğü gibi, mevcudu 30’dan az olan sınıflarda eğitim alan öğrencilerin yazma hızı ortalaması ($\bar{X}=50.09$), mevcudu 30 ve üzeri sınıflardaki öğrencilerin yazma hızı ortalamasından ($\bar{X}=56.86$) daha düşüktür. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin sınıf mevcudu değişkenine göre yazma hızları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

7. Yazma hızının sınıf türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin olarak t testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir

Tablo 8. Sınıf Türüne Göre Yazma Hızı t-testi Sonuçları

Sınıf Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Bağımsız	41	56.91	17.49	93	2.35	.021
Birleştirilmiş	54	48.55	16.87	84.59	2.34	

Tablo 8’de görüldüğü gibi, Bağımsız sınıflarda eğitim alan ilkokul öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=56,91$), birleştirilmiş sınıfta eğitim alanlardan ($\bar{X}=48,55$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Tabloya göre, öğrencilerin sınıf türü değişkenine göre yazma hızları açısından anlamlı fark bulunmaktadır ($p<.05$).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, konuyla ilgili alanyazın ışığında değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

1. Araştırmada, öğrencilerin yazma hızlarının cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Yazma hızının cinsiyete göre değişip değişmediğini inceleyen araştırmalar arasında; bu araştırma sonucuna paralel olarak yazma hızının, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılaşmadığını raporlayan araştırmalar (Ziviani, 1984; Benik, 2018; Ziviani ve Watson-Will, 1998; Temur, 2012; Tatal & Oral, 2015; Höbek & Taşkaya, 2018) olduğu gibi, yazma hızının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirten araştırmalara da (Koziatek & Powell, 2003; Temur, Aksoy ve Tabak, 2012; Cohen, 1997) rastlanmaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin yazma hızlarının yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde yazma hızının yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından ele alındığı Türkiye’de yapılmış araştırmaya rastlanmadığı; Türkiye dışında da sınırlı sayıda araştırmalara (Graham, Weintraub & Berninger, 1998; Tseng & Hsueh, 1997) rastlanmıştır.

Bu araştırmada yazma hızının cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi açısından farklılaşmamış olması; 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin, yaklaşık olarak benzer gelişim özelliklerine sahip oldukları yaşlarda olduklarından; bakarak yazma için gerekli olan bilişsel ve psikomotor gelişim alanları arasındaki koordinasyon açısından farklılaşmadıkları şeklinde açıklanabilir.

2.Araştırmada, öğrencilerin yazma hızlarının el tercihi açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; bu araştırma sonucuna paralel olarak yazma hızının, el tercihi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını raporlayan araştırmalar (Benik, 2018; Kadioğlu, 2012; O'Mahony, Dempsey ve Killeen, 2008) olduğu gibi, yazma hızının el tercihi göre anlamlı düzeyde farklılaşmış olduğunu belirten araştırmalara da (Koziatek & Powell, 2003; Temur, Aksoy ve Tabak, 2012; Cohen, 1997) rastlanmaktadır. Öğrencilerin yazı yazmak için baskın olan ellerini kullanması, nöro-biyolojik bir sonuç olduğu ve bu araştırmadaki örneklem grubundan elde edilen bulgulara göre yazma hızı, yazı yazarken kullanılan elin farklılaşmasından etkilenmemektedir.

3.Araştırmada, öğrencilerin yazma hızlarının, okul öncesi eğitim alıp-almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; Bay (2010) tarafından yapılmış bir araştırmada bu araştırma sonucuna paralel olarak farklılaşma olmadığı görülmüştür. Yine, alanyazın incelendiğinde, yazma hızının okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmış olduğunu belirten araştırmalar (Kadioğlu, 2012; Benik, 2018; Hübek & Taşkaya, 2018; Altıntaş, 2015; Duran, 2009) olduğu da görülmektedir. Bu araştırma sonucunda yazma hızının, okul öncesi eğitim alıp-almama durumuna göre farklılaşmadığı yönündeki sonuç; yazma hızının okul öncesi eğitimden sonra, daha çok ilköğretimin ilk yıllarında bilişsel ve psikomotor alanları arasındaki koordinasyonun gelişmesine bağlı olması ve bu araştırmadaki örneklemin; birleştirilmiş ya da normal sınıf ortamlarında olmak üzere farklı eğitim ortamlarından geçmiş olmalarının etkisi ile açıklanabilir.

4. Araştırmada, öğrencilerin yazma hızlarının sınıf mevcudu değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde alan yazında yazma hızının sınıf mevcudu değişkeni açısından incelendiği araştırma bulgularına rastlanmamıştır. Yazma hızının sınıf mevcudu değişkeni açısından incelendiği bu araştırmayla alan yazına katkı sağlanmıştır. Öğrencilerin yazma hızlarının sınıf mevcuduna göre farklılaşmamış olması, okuduğunu anlayarak yazma hızının bilişsel-psikomotor koordinasyon açısından; sınıf mevcudundan bağımsız olarak bireysel düzeydeki gelişimle ilgili olduğu şeklinde açıklanabilir.

5. Araştırmada, öğrencilerin yazma hızlarının sınıf türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmış olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf türüne göre yazma hızı en yüksek olan grubun bağımsız sınıflarda eğitim alan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; bu araştırma sonucuna paralel olarak yazma hızının, sınıf türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmış olduğunu raporlayan araştırmalara (O'Mahony, Dempsey ve Killeen, 2008; Coşkun & Samancı, 2011) rastlanırken, anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığına ilişkin sonuçları olan araştırmalara rastlanmamıştır. Birleştirilmiş sınıfların fiziksel koşullarının (grup heterojenliği, donanım yetersizlikleri vb.) bağımsız sınıflara göre daha elverişsiz olmasının öğrencilerin yazma hızları ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- 1.Yazma hızına ilişkin araştırmaların daha büyük örneklerle, daha farklı değişkenler katılarak yapılması,
- 2.Yazma hızını etkileyen faktörlerin yordanmasına ilişkin araştırmalar yapılması,
- 3.Bitişik eğik yazı ve dik temel yazı ile yazma hızlarının belirlendiği araştırmaların karşılaştırılması önerilmektedir.

4.Yazma hızının farklılaştığı sınıf türü (birleştirilmiş-bağımsız) değişkeninin daha ayrıntılı olarak incelenmesi ve sınıf ortamlarının ve ihtiyaçlarının bu açıdan yeniden düzenlenmesi

KAYNAKÇA

- Altıntaş, E. (2015). *Birinci sınıflarda uygulanan uyum ve hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize
- Artur, K. (2005). İlköğretim (I. kademe-birinci sınıf) yazı öğretiminde temel ilkeler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 69-74.

- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Journal Of Kırşehir Education Faculty*, 11(1), 257-277.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara
- Benik, T. (2018). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin ve yazma hızlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Büyüköztürk , Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4 b.). Ankara: Pegem Akademi
- Cohen, M. R. (1997). Individual and sex differences in speed of handwriting among high school students. *Perceptual and Motor Skills*, 84, 1428-1430.
- Coşkun, N., & Samancı, O. (2011). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Educational And Instructional Studies In The World*, 2(1), 2146-7463.
- Çelenk, S. (2003). İlk Okuma-Yazma Programı ve Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Dennis, J. L., & Swinth, Y. (2001). Pencil grasp and children's handwriting legibility during different-length writing tasks. *The American Journal of Occupational Therapy*, 55(2), 175-183.
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Erdem, İ., Yılmaz, F., & Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 5-26.
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 93-102.
- Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312-317.
- Graham, S., Weintraub, N., & Berninger, V. W. (1998). The relationship between handwriting style and speed and legibility. *The Journal of Educational Research*, 91(5), 290-297.
- Halıcı, B. (2019). *Kalem şeklinin ilköğretim öğrencilerinin yazma hızına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Yozgat.
- Höbek, G., & Taşkaya, S. M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim öğrencilerinin yazma hızına ilişkin görüşleri. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 117-125. Erişim adresi doi: <http://dx.doi.org/10.18560/cukurova.1083>
- Höbek, G., & Taşkaya, S. M. (2018). İlkokul öğrencilerinin yazma hızının belirlenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2433-2445. doi:10.17218/hititsosbil.356223
- Kadioğlu, H. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Koziattek, S. M., & Powell, N. J. (2003). Pencil grips, legibility, and speed of fourth-graders' writing in cursive. *American Journal of Occupational Therapy*, 57(3), 284-288.
- Marss, S., Zumbunn, S., McBride, C., & Stringer, J. (2016). Exploring elementary student perceptions of writing feedback. *Journal on Educational Psychology*, 10(1), 16-28.

- MEB. (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alındı
- MEB. (2018). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alındı
- O'Mahony, P., Dempsey, M., & Killeen, H. (2008). Handwriting speed: Duration of testing period and relation to socio-economic disadvantage and handedness. *Occupational Therapy International*, 15(3), 165-177.
- Sudsawad, P., & Hammerschmidt, S. L. (2004). Teachers' Survey on problems with handwriting: referral, evaluation, and outcomes. *The American Journal Of Occupational Therapy*, 58(2), 185-192.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 168-179.
- Temur, T., Aksoy, C. C., & Tabak, H. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem tutma biçimleri ve kavrama-sıkıştırma kuvvetlerinin yazma hızı ve hatalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 307-319.
- Temur, T. (2012). Türk ve Amerikan 3.sınıf öğrencilerinin yazma hızlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 207-218.
- Tseng, M. H., & Hsueh, I. P. (1997). Performance of school-aged children on a chinese handwriting speed test. *Occupational Therapy International*, 4(4), 294-303.
- Tutal, Ö., & Oral, B. (2015). İlkokuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(24), 96-121.
- Yıldırım, K., & Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 57-71.
- Yıldız, M., Ataş, M., Yekeler, A. D., & Aktaş, N. (2016). Dik temel yazıyı nasıl öğrendiler? Nasıl yazıyorlar. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2461-2480. Erişim adresi doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9363>.
- Ziviani, J. (1984). Some elaborations on handwriting speed in 7-to 14-year-olds. *Perceptual and Motor Skills*, 58(2), 535-539
- Ziviani, J., & Watson-Will, A. (1998). Writing speed and legibility of 7-14-year-old school students using modern cursive script. *Australian Occupational Therapy Journal*, 45(2), 59-64.



Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Eğitim Kapsamında Değerlendirilmesi / Evaluation of Preschool Education Within The Scope of Compulsory Education

Sevim KİZ^a, Mehmet SİNCAR^b*

^aMilli Eğitim Bakanlığı, ÇGE Öğretmeni, ORCID: 0000-0003-2243-7775

^bGaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-4979-5014

Araştırma

Makalesi/Research Article

Makale Bilgi/Article Info

Tarihçe/History:

Received/Alındı

09/05/2020

Revised/Düzeltildi

29/06/2020

Accepted/Kabul edildi

09/07/2020

Anahtar kelimeler:

zorunlu eğitim, okul öncesi, örgüt boyutları

Keywords:

compulsory education, pre-school organizational dimensions

ÖZ

Bu çalışmada kreş ve gündüz bakımevlerinde görev yapan yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının, okulun örgütsel boyutlarına olan etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yürütülen araştırmanın katılımcı grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep ile Adana ilinde bulunan Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kreş ve gündüz bakımevlerinde görev yapan ve kartopu örnekleme ile belirlenen altı okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde, birer örgüt olarak kreş ve gündüz bakımevlerinin amaç, yapı, süreç ve kültür boyutlarına ilişkin farklı sorunlara sahip olduğunu göstermektedir.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the effects of the inclusion of pre-school education into compulsory education on the organizational dimensions of school on the basis of the opinions of principals working at nursery and day care centers. The participating group of the research, conducted in accordance with case study design, which is among the qualitative research methods, consists of six school principals working at nursery and day care centers affiliated to the Ministry of Family, Labor and Social Services in Gaziantep and Adana in the academic year of 2018-2019 and determined through snowball sampling. A semi-structured interview form was used as the instrument of the study. The findings indicate that nursery and day care centers have divergent problems as unique organizations in terms of the sub-dimensions of purpose, structure, process and culture in the process of the inclusion of pre-school education into compulsory education.

* Sorumlu yazar: sevimkiz80@hotmail.com

Bu araştırma, Sevim KİZ tarafından Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Mehmet SİNCAR danışmanlığında yürütülen "Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasının Okulun Örgütsel Boyutlarına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinatörlüğü tarafından EF.YLT.19.02 kod numaralı Yüksek Lisans Tez projesi olarak desteklenmiştir.

1. Giriş

Kalkınmanın en önemli bileşenlerinden biri olan eğitimin, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma ile çok sıkı bir ilişkisi olduğu söylenebilir (Psacharopoulos, 2004; Bora, 2012). Çünkü kalkınmanın dayanak noktası olan insan kaynağının yetiştirilmesi güçlü bir eğitim sistemi ile mümkündür (Dinçer, 2003).

Eğitimin amacı, bireyin kişisel ve mesleki gelişimiyle anlam kazanarak, ülkelerin kalkınmasına ve devamlılığına yön vermektir (Engle vd., 2007). Bu bağlamda eğitim, bireyin tüm gelişim yönlerini kapsayan bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıklar kazandırma, kendini gerçekleştirme, kendine özgü öğrenme yapıları oluşturma ve bu becerileri toplumsal değişim ve gelişim sürecinde aktif olarak kullanma olarak görülebilir (Gürbüz, 2008). Böyle bir eğitim sürecinin hedeflerine ulaşabilmesi, nitelikli ve sağlıklı davranışlara sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitime erken yaşlarda başlamanın gerekli olduğu söylenebilir (Myers, 1992; Taiwo ve Tyolo, 2002). Bu durumda okul öncesi eğitim genelde bireysel, özelde ise toplumsal gelişim için önem arz etmektedir (Eliot, 1999; İllig, 1998; Rule, 2000; Santana ve Battino, 1998).

Çocuğun temel alışkanlıklarını kazandığı ve yeteneklerini geliştirdiği okul öncesi dönemde sağlanan eğitim imkanları, çocuğun sonraki hayatına hazırlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Oktay, 2007). Çocukların bilişsel ve psikomotor gelişimlerinin en hızlı olduğu bu dönemde kendilerine sunulan imkanlarla çocuklar, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendirilerek, kendilerini ifade etme ve öz denetim becerilerini kazanma fırsatı bulmaktadır (Yılmaz, 2003). Böylece okul öncesi eğitim, çocukların iletişim becerilerini geliştirerek sosyalleşmelerine destek olmakta ve bu yolla güçlü bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır (Kundakçı ve Erginer, 2013).

Eğitim sürecinin en kritik zamanı olarak değerlendirilen okul öncesi eğitim (Poyraz ve Dere, 2003), bir hak olarak da kabul edilmekte ve örgün eğitim kapsamında ele alınmaktadır (Köksal, 2011). Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarının varlığı ayrı bir önem kazanmaktadır (Yavuzer, 1997; Yörükoğlu, 2003). Bu nedenle okul öncesi eğitim, tesadüflere bırakılmadan bilimsel çalışmalar ve sistematik organizasyonlar ile yönlendirilmelidir (Sevinç, 2003).

Günümüzde okul öncesi eğitim pek çok ülkede zorunlu eğitim kapsamında değildir ancak, gelişmiş ülkelerdeki okul öncesi eğitim kademesi okullaşma sayıları oldukça üst seviyelere ulaşmıştır (Kundakçı ve Erginer, 2015). Özoğlu (2012) zorunlu eğitimin farklı ülkelerde çeşitli sosyal, kültürel ve ekonomik unsurlar doğrultusunda geliştiğini vurgulamaktadır. Ülkelerin zorunlu eğitim sürelerinin uzunluğunun da gelişmişlik düzeyi ile orantılı olduğu görülmektedir (Kundakçı ve Erginer, 2013). Başka bir deyişle toplumun, eğitim ve gelişmişlik seviyesi arasındaki bağ, okullaşma oranında eğitim kazanımlarını ön plana çıkarmış, okullaşmanın artırılmasının en iyi yolunun da zorunlu eğitim süresini uzatmak olduğu anlayışı geçerlilik kazanmıştır (Başal ve Taner Derman, 2010).

Türkiye’de de erken eğitim konusunda farkındalığın artmasıyla okul öncesi eğitiminin zorunlu olmasının önemi daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. Günümüzde, çocukların oyun alanlarının daraltılmasıyla hareketlerinin kısıtlanması ve yaşlarıyla paylaşımının giderek azalması, annenin iş hayatına bağlı kalmasıyla çocuğunun gelişim sürecinde etkin rol alamaması okul öncesi eğitime olan talebi artırmıştır (Oktay, 2002). Bununla birlikte resmi ve özel kuruluşlar da okul öncesi eğitim okullarının yaygınlaştırma faaliyetlerini destekleyerek hızlandırmışlardır. Bu kuruluşlardan biri olan Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğunda, 0-66 ay çocuklar için okul öncesi eğitim programları kapsamında bakım hizmetleri; 0-36 aylık çocuklar için kreşlerde, 37-66 aylık çocuklar için ise gündüz bakım evlerinde yapılmakta olup “Kreş ve Gündüz Bakımevleri” adı altında hizmet sağlanmaktadır (Türk Eğitim Sistemi, 2017).

AÇEV’in (2003) araştırma sonuçları; erken çocukluk eğitiminin birçok ülkede yaygınlaştırıldığını ve okul öncesi eğitimin zorunlu kılındığını ortaya koymaktadır. Türkiye’de de olumsuz çevre koşullarına sahip çocuklar için fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi ve hazır bulunuşluk seviyelerinin yükseltilerek ilkokula uyum sürecinin kolaylaştırılması için bir yıllık eğitimin zorunlu eğitim sürecine eklenmesi gerekli görülmüştür.

Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmek istenmesinin en önemli nedenleri; çocuğun gelişim yapısı ve benlik algısıdır. Bilindiği gibi yeni doğan bir bebeğin, psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimi açısından en hızlı ilerleme kaydettiği yaşlar, erken

çocukluğa yani okul öncesi döneme rastlamaktadır. Bundan dolayı okul öncesi çağ çocuklarının bilimsel ve eğitsel bir ortamda, uzman öğretmen, yönetici, yardımcı ve denetmen gözetiminde, sağlıklı bir şekilde tüm gelişim alanlarında yetiştirilerek ilköğretime hazır hale getirilmesi gerekmektedir (Tos, 2001).

17. Milli Eğitim Şurasında (2006); 60-72 aylık çocukluk çağını kapsayan okul öncesi eğitim döneminin zorunlu duruma gelmesi için hazırlıkların başlanmasına dair tavsiye niteliğinde karar alınmıştır. 18. Milli Eğitim Şurasında (2010) ise “zorunlu eğitim, öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak; bir yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmelidir” şeklinde karar alınmıştır.

Okul öncesi eğitim isteğe bağlı olmasına rağmen, MEB tarafından 2017-2019 “Orta Vadeli Program”da okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirileceği belirtilmiş olup zorunlu eğitime geçişle birlikte bir sonraki eğitim öğretim yılında ilkokula başlayacak olan 54 ay ve üzeri çocukların tümünün okullaştırılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda 54 ay ve üzeri çocuklar için zorunlu eğitimin 22 ilde pilot uygulamasının başlatılmasıyla zorunlu okul öncesi eğitim, ülkemizde önemli bir aşama kaydetmiştir.

Zorunlu hale gelecek olan okul öncesi eğitimin verimliliğini ve kalitesini artırmak için bütçe ve insan kaynağı yatırımı artırılarak, gelişim sağlanmalıdır. Bu amaçla MEB’in öğretmen eğitimlerini gerçekleştirerek, fiziksel ortamlar sağlaması, materyal eksikliğini tamamlaması, eğitim planlarını güncellemesi ve eğitsel alt yapıyı güçlendirerek yetersizliklerini gidermesi gerekmektedir (Göksoy, 2013).

Zorunlu okul öncesi eğitime geçişle birlikte hangi tedbirlerin alınıp hangi kolaylıkların sağlanabileceği gibi konular gündeme gelirken, zorunlu okul öncesi eğitim verecek olan kamu kurumlarında kaynakların sınırlılığı ve finansal yetersizlikler, farklı kuruluşların da bu alanda aktif hale getirilmesini kaçınılmaz kılmaktadır (Cemaloğlu, 2016). Bu bağlamda, zorunlu okul öncesi eğitim uygulaması sürecinde kreş ve gündüz bakımevlerinin nasıl bir rol oynayacağı; okul öncesi eğitim kurumu ihtiyacına cevap verip veremeyeceği, kreş ve gündüz bakımevlerinin zorunlu eğitimle birlikte örgütsel boyutlarında değişime uğrayıp uğramayacağı ve tüm bu süreçlerden okul öncesi eğitimin nasıl etkileneceği cevaplanması gereken sorular olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu kapsamda Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na bağlı kreş ve gündüz bakımevlerinde görev yapan yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim sürecine alınmasının örgütsel boyutlar bağlamında ortaya koyacağı olası sonuçları belirlemek araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulguların ve ulaşılan sonuçların, okul öncesi eğitim sürecinde rol alan paydaşlara, politika yapıcılara ve uygulayıcılara bir kaynak oluşturması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki betimlemeler ışığında bu araştırmanın amacı; zorunlu okul öncesi eğitime geçişle birlikte, okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ve öğretime hazır hale getirilme sürecinde örgütsel boyutlar bağlamında karşılaşılan sorunları ve bu sorunların olası sonuçlarını kreş ve gündüz bakımevleri yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda belirlemek olarak ifade edilebilir. Bu amaca bağlı olarak araştırma sorusu ise şöyle yapılandırılmıştır: “Kreş ve gündüz bakımevleri yöneticilerinin görüşlerine göre, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması; kreş ve gündüz bakımevlerinin, amaç, yapı, süreç ve kültür boyutlarını nasıl etkileyecektir?”

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tek desenli durum çalışması deseni yürütülmüştür. Tek desenli durum çalışması belli bir zaman aralığında birçok yoldan veri toplayarak bir durumun incelendiği ve durum-içerik ilişkisinin net olarak belirlendiği analiz sürecidir (Bogdan ve Biklen, 2007; Stake, 1995; Yin, 2009). Ayrıca durum çalışması sebep sonuç ilişkisinin ortaya çıktığı bir araştırma yöntemi olup belli ortamlardaki durumlar üzerinden açıklama yapılmasıdır (Stake, 1995; Yin, 2003).

2.2. Katılımcılar

Katılımcı grubu kreş ve gündüz bakımevlerinde görev yapan yöneticilerin arasından kartopu örnekleme (Creswell, 2015) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcı grubunu oluşturan altı yöneticiden biri Gaziantep, beşi ise Adana’da görev yapmaktadır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde “‘Kreş ve gündüz bakımevlerinde yönetici olarak çalışıyor olma” ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların okullarda görev yapan kurucu müdür veya sorumlu müdürler arasından seçilmesi hedeflenmiştir. Araştırma sürecine destek veren katılımcıların özellikleri tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Katılımcıların özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem
Y1 Kurucu Müdür	Erkek	18
Y2 Sorumlu Müdür	Kadın	2
Y3 Sorumlu Müdür	Kadın	7
Y4 Kurucu Müdür	Kadın	49
Y5 Kurucu Müdür	Kadın	11
Y6 Sorumlu Müdür	Kadın	20

2.3. Görüşme Formu

Görüşme formunun hazırlanmasında, öncelikle araştırmanın kuramsal çerçevesi ve araştırma soruları doğrultusunda alan yazın taraması yapılmış ve bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra alanda çalışan akademisyenler ve yöneticilerin görüşleri alınarak dört sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Soruların içeriğinin ve anlaşılabilirliğinin sağlanması için alanda çalışan bir öğretim üyesi, bir dil uzmanı ve bir kreş ve gündüz bakımevi yöneticisinin değerlendirmesiyle gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Formda toplam 4 açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular:

Sizce okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması kreş ve gündüz bakımevlerinin;

1. Örgütsel amaçlarını nasıl etkiler? Neden?
2. Örgüt yapısını nasıl etkiler? Neden?
 - a. Uzmanlaşma, işbölümü, yetki ve sorumluluk, hiyerarşi, merkezileşme vb.
3. Yönetim, planlama, ekonomi ve finansman, denetim vb. açısından örgütsel süreçlerini nasıl etkiler? Neden?
4. Davranış normları, değerler, simgeler, törenler, dil, sosyalleşme vb. açısından örgüt kültürünü nasıl etkiler? Neden?

2.4. Veri Toplama Süreci

Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılar telefonla aranarak konuyla ilgili bilgilendirilmiştir. Görüşmelerden önce görüşme sorularının yanı sıra süreç ile ilgili bilgilerin de yer aldığı görüşme formu katılımcılara iletilmiştir. Bu noktada her bir katılımcının görüşme formunu detaylı olarak incelemesi sağlanmış ve katılımcılara, görüşme formunda yer alan ifadeler ile ilgili görüş, eleştiri ve önerileri olup olmadığı sorulmuştur.

Görüşmelere başlanmadan önce bir katılımcı ile deneme (pilot) görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Tüm bu bilgilendirme süreçlerine rağmen görüşmelere başlamadan önce katılımcılar fikir değiştirdiklerini ifade ederek ses kaydı yapılmamasını talep etmişlerdir. Katılımcılara elde edilen verilerin gizli tutulacağını ifade edilmesiyle birlikte katılımcılardan biri ikna olduğunu ifade etmiş ve görüşmelerde ses kaydı yapılmasına müsaade etmiştir. Diğer katılımcılarla görüşmeler ise yazılı bir şekilde ayrıntılı notlar alınarak gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin yapılacağı yer seçilirken katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve ulaşımda herhangi bir sorun yaşamayacakları uygun bir ortam olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların tamamı görev yaptıkları okullarda görüşme yapmak istemişlerdir

ve bir katılımcı da, kendisi için uygun bir zaman diliminde görüşme yapabileceğini belirtmesine rağmen görüşmenin gün ve saatini son anda değiştirmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılara dört soru sorulmuş ve görüşmeler yaklaşık 25 ile 35 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan tek desenli durum çalışması deseniyle “içerik analizi” yapılmıştır. Bu araştırmanın en önemli özelliği derinlemesine bir çözümlenmeye sahip olmasıdır. Tek desenli durum çalışması deseninde veri analizi bireyin duruma yüklediği öznel anlamları ortaya çıkarma ve bunun için en uygun temaları bütünleştirerek düzenlemedir. Elde edilen temalar çerçevesinde bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada verilerin dört aşamada analizi yapılmıştır:

1. Verilerin kodlanması; içerik analizinde verilerin kodlanması birinci sırada yer alan ve önemli bir adımdır.
2. Kodlanan verilerde temaların bulunması,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların yorumlanması (Punch, 2005).

Analiz aşamasında ilk önce görüşmelerin ses kayıtları ve notları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi sırasında görüşüne başvurulmuş yöneticilere Y1, Y2, Y3... şeklinde kod numaraları verilmiştir. Görüşmelerin çözümlenmesinde, benzer ifadeler gruplandırılmış ve buna uygun olarak kodlar oluşturulmuştur. Verileri anlamlandırmak için, ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak kategorilere, kategorilerden de temalara ulaşılmıştır. Daha sonra kategorilerin tekrar etme sıklığına göre frekanslar oluşturulmuştur.

2.6. Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Verilerin geçerlik-güvenirlik çalışmaları uzun süreli etkileşim, eş uzman incelemesi, katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme ve tutarlılık incelemesi süreçleri ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacının etkisinin azaltılarak, katılımcılarla güvene dayalı uzun süreli bir etkileşim gerçekleştirilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Katılımcılara telefonla ulaşılarak araştırma konusuna ilişkin derinlemesine bilgilendirme yapılmış ve görüşme yerlerine zamanında gidilerek araştırmacının yaptığı işi ciddiye aldığını gösteren mesajlar verilerek karşılıklı güvenin sağlanmasına yönelik adımlar atılmıştır. Bir sonraki aşamada araştırmaya konu olan problem ve kullanılan metodoloji konusunda uzman olan bir kişi tarafından araştırma sürecinin tüm boyutlarına ilişkin değerlendirmeler yapılmış ve bu bağlamda önerilere dayalı olarak araştırma niteliğinin artırılması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde eş uzman incelemesi, alanında yetkin bir öğretim üyesinin araştırma sürecinin tüm aşamalarını incelemesi sonucunda elde edilen geri bildirimlere dayalı olarak sağlanmıştır. Deşifre edilen kayıtların metinleri katılımcılara gönderilerek ifadelerin doğruluğu teyit edilmiştir. Bu çalışmada deşifre edilen metinler, katılımcılara elektronik posta yoluyla gönderilmiş ve metinlerde geçen ifadelerin katılımcılar tarafından onaylanması sağlanmıştır. Araştırmada ayrıntılı betimleme stratejisinin uygulanması ile aktarılabirlik sağlanmıştır. Lincoln ve Guba (1985) ayrıntılı betimlemeyi, elde edilen ham verilerin temalara göre yeniden düzenlenmesi ve herhangi bir yorum katılmadan doğrudan alıntı yapılarak aktarılması olarak ifade etmektedir. Bu çalışmada, elde edilen veriler temalara göre düzenlendikten sonra katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntı yapılarak sağlanmıştır. Tutarlılık incelemesi ise en az iki uzmanın araştırma sonuçlarını analiz ederek sonuçları karşılaştırması ve bu sonuçların birbirleriyle olan tutarlılığının incelenmesidir (Springer, 2010). Bu çalışmada tez danışmanı kodlayıcı olarak görev almıştır. Tez danışmanı ile araştırmacı elde edilen verileri bağımsız olarak incelemiş ve kodlamışlardır. Daha sonra üretilen kodlara dayalı olarak temalar oluşturulmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik hesaplama formülü [Güvenirlik= Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı x 100] kullanılarak hesaplanmıştır. Bu oran 0,83 olarak bulunmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde, kreş ve gündüz bakımevlerinde görev yapan yöneticilerin görüşleri alınarak elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu bağlamda bulgular, literatüre dayalı olarak örgütün amaç, yapı, süreç ve kültür boyutlarına göre sınıflandırılmıştır.

3.1. Amaç Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu tema altında etki, fiziksel değişim, yenilenme ve vizyon olmak üzere dört kategori oluşturulmuştur. Çalışma grubundaki yöneticilere “okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması okulunuzun amaçlarını nasıl etkileyecek?” temel sorusu ve “sürecin kurumunuzun amaçlarına etkileri nelerdir, amaçları gerçekleştirmede nasıl bir yol haritası belirlediniz, bu süreçte amaçlarınız değişecek mi, amaçları gerçekleştirmek için neler yapılmaktadır?” alt araştırma soruları yöneltilmiştir. Bu kategorilere dayalı veriler alt başlıklar halinde detaylı olarak ortaya koyulmuştur (Tablo 3.1.).

Tablo 3.1. Amaç boyutuna ilişkin tema ve kategoriler

Tema	Kategori
Amaç	Etki
	Fiziksel Değişim
	Yenilenme
	Vizyon

3.1.1. Etki

Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının olumlu bir etkiye neden olacağını düşündüklerini göstermektedir. Bu konuda katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y2): “(...) okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim sürecine alınması öncelikle önemli bir gelişme doğrusu. Böylelikle tüm çocukların eğitim-öğretime erişiminin sağlanabilecek olması sevindirici. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması öğrenci sayısının artışına neden olabilir diye tahmin ediyoruz.”

(Y5): “(...) okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması olmasını istediğimiz bir durumdu. Bu konuda tamamen olumlu düşünüyorum. Her çocuğun gelişim açısından izlenmesi, ilişkilerinin güven ortamında oluşması ve çocukların mutlu bireyler olarak hayata atılmasının temelleri okul öncesi eğitimde oluşmakta. Çocuklar ve veliler adına güzel sevindirici bir haber doğrusu.”

Bulgulara dayanarak yöneticilerin kreş ve gündüz bakım evlerinde okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasını önemli bir süreç olarak gördükleri, bu süreçle ilgili olumlu düşündükleri ve kurum olarak bu süreçten olumlu etkilenecekleri yönünde görüşler tespit edilmiştir.

3.1.2. Fiziksel Değişim

Elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim sürecine dahil edilmesiyle birlikte okullarda öğrenci sayısının artacağını bu durumda fiziksel değişiklikler yapılmasının kaçınılmaz olacağını ortaya koymaktadır. Bu konuda katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) bu hızlı süreç bizim için bir zorluğu da beraberinde getirebilir fiziki yapıda bazı donanım değişikliklerini de zorunlu hale getirebilir. İnsanlar devlet okullarının yerine bizler gibi özel kurumlarda hizmet almayı tercih ederlerse bizim bu yaştaki öğrenci sayımızın beklenenden daha fazla olması anlamına gelir. Bu da içerideki işleyişimizin belli ölçülerde değişmesi anlamına gelir”

(Y6): “(...) biz ilk olarak okulumuzun bina yapısını büyütmeyi düşünüyoruz. Bina şartlarını uygun hale getirmek öncelikli hedefimiz. Çünkü şu anki kapasitemiz artacak öğrenci sayısı için pek elverişli değil. Bu yüzden buna dikkat etmemiz gerekecek. Artan öğrenci sayımızla yeni sınıf veya şubeye ihtiyacımız olacak. Bizim üst katımız var. Orayı tadilatından geçirip yeni sınıflar oluşturabiliriz. Böylelikle öğrencilerimiz için daha elverişli hale getirebiliriz.”

Yapılan görüşmeler, kreş ve gündüz bakım evlerinde çalışan yöneticilerin bu süreçte artan öğrenci sayısına paralel olarak donanım sorunu kaygısı taşıdıklarını ve öğrenci sayısındaki artış nedeniyle binanın fiziki yapısında birtakım değişikliklere gidilmesini bir zorunluluk olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

3.1.3. Yenilenme

Yöneticilerin görüşleri dikkate alındığında okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim sürecine alınmasıyla kreş ve gündüz bakım evlerinin genel amaçlarının değişmeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçte kurumlarda daha çok özel amaçlar doğrultusunda değişikliğe gidileceği ifade edilmiştir. Kreş ve gündüz bakım evlerinin genel amaçlarını değiştirmeyerek kurumsallıklarını korumak istediklerini; özel amaçlarını değiştirmek istemelerinin ise dünyadaki gelişmeler paralelinde dinamik bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermektedir. Bu konuda katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) eğitim-öğretim açısından değerlendirdiğimizde okulumuzun ulaşmak istediği nihai hedefler genel anlamda değişmiyor. Ancak içyapımızda düzenlemelerde bazı değişikliklere gitmek zorunda kalacağız.”

(Y3): “(...) bu süreçte okulumuzun şimdiki amaçlarında bir değişiklik olmayacaktır fakat var olan amaçlarımıza yeni amaçlar ekleyerek kendimizi geliştirmek adına yolumuza devam edeceğiz. Çünkü biliyorsunuz değişen şartlar ve durumlar yeni ve farklı düzenlemeleri beraberinde getirebiliyor. Bu durumda bizler farklı eğitim politikaları ile karşı karşıya kalabiliyoruz. Örneğin bazı durumlarda artan sınıf ve personel sayısı olurken bazı durumlarda azalan sınıf ve personel sayısı olabiliyor. Çıktığımız bu yolda emin adımlarla yürümek ve eğitimde kalıcı olmak adına daha dikkatli olmamız gereken durumlar olabiliyor. Yani bizler bu durumda temkinli davranıp olası durumları araştırıp gerekli önlemleri almamız gerekiyor.”

(Y4): “(...) okulumuzun ulaşmak istediği birtakım özel ve genel amaçlarımız var. Genel amaçlarımızda herhangi bir değişiklik olmayacaktır. Fakat özel amaçlarımız zaman içinde ihtiyaçlar doğrultusunda değişmekte ve 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak yenilenmektedir.”

Elde edilen bulgular doğrultusunda kurumsal amaçları gerçekleştirebilmek için krizlerin ya da yeniliklerin fırsat olarak değerlendirilebileceği, önceki deneyimlerin inceleneceği, grup dinamiğinden yararlanılacağı, örgütün bütün boyutlarını kapsayan bir sistem yaklaşımının izlenebileceği ve bu bağlamda değişime ayak uydurulabileceği sonucuna ulaşılabılır.

3.1.4. Vizyon

Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin görüşlerinin, okulun amaçlarının belirli bir noktaya ulaşmanın ötesinde bir gelecek hayali olarak ele alındığını göstermektedir. Bu konuda bir katılımcının görüşleri şunlardır:

(Y4): “(...) çocuklarımıza en güzel yıllarında, oyun çağlarında, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, çocuklarımızın bakış açılarını geliştirmesi, öğrenmesi ve farkındalık kazanması için farklı aktivitelere yer veriyoruz. Öncelikli hedefimiz öğrencilerimizi mutlu, sağlıklı bir birey olarak yetiştirmek ve bu doğrultuda gelişimlerini takip etmektir.”

Bu çerçevede kreş ve gündüz bakım evleri, belli alanlarda öncü, mükemmeliyetçi, öğrenci odaklı ve inovatif bir gelişme vizyonu ile ilerlemektedirler.

3.2. Yapı Boyutuna İlişkin Bulgular

Yapı boyutu, araştırmanın temalarından ikincisini oluşturmaktadır. İçerik analizi sonucunda bu tema altında işe alım süreci, rol-statü netliği, yetki kullanımı, kurum içi hiyerarşik yapılanma, kurumsal yapı/merkezileşme olmak üzere beş kategori oluşturulmuştur. Çalışma grubundaki katılımcılara “okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması kurumunuzun yapısını nasıl etkileyecek?” temel sorusu ve “uzmanlaşma nasıl olacaktır, işbölümü nasıl yapılacaktır, yetki ve sorumluluk nasıl kullanılacaktır, hiyerarşi nasıl olacaktır, alınan kararlarda merkezi yapı nasıl etkilenecektir?” alt araştırma soruları yöneltilmiştir. Bu tema ve kategorilere dayalı veriler alt başlıklar halinde detaylı olarak sunulmuştur (Tablo 3.2.).

Tablo 3.2. *Yapı boyutuna ilişkin tema ve kategoriler*

Tema	Kategori
Yapı	İşe alım süreci
	Rol/Statü netliği
	Yetki kullanımı
	Kurum içi hiyerarşik yapılanma
	Kurumsal yapı/merkezileşme derecesi

3.2.1. İşe Alım Süreci: İş Piyasası, Uzmanlık – Kaygı

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde, kreş ve gündüz bakımevlerinde çalışan öğretmenlerin işe alım süreçlerinin hangi aşamalardan oluşacağına, dikkat edilen ölçütlerin neler olacağına yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y5): “(...) bu durumda okul yapımızda uzmanlaşma da önem kazanacak. Aradığımız özelliklere sahip öğretmeni bulmakta sıkıntı çekebiliriz. Uzmanlaşma bizim gibi okullarda önemli ve uzmanlaşma daha çok deneyimle ilgili bir şey. Yani bir öğretmenin uzmanlaşması demek daha çok edindiği bilgi, birikim ve deneyimlerini oluşturur. Bu da onu daha tecrübeli ve başarılı bir öğretmen kılar.”

(Y6): “(...) deneyimli, uzman öğretmen bulmak gerçekten zor mevcut durumda dahi. Bize mesela başvuru yapılıyor içinden seçmekte zorlanıyoruz. Bizim mesleğimiz gerçekten öncelikle mesleğini seven, özverili olmayı gerektiren hassasiyetle yaklaşılması gereken bir alan. Bu nedenle özellikle de 5-6 yaş grubuyla çalışan uzman öğretmen bulmakta sıkıntılarla karşılaşabiliriz.”

Kreş ve gündüz bakım evlerinde yöneticilerin bu süreçte daha fazla uzman personele ihtiyaç duyacakları ifade edilmiştir. Öğretmen olarak çalışan kişilerde uzmanlığın, özellikle aranan önemli bir kriter olacağı yönünde görüş belirtilmiştir. Bununla birlikte yöneticilerin, uzman öğretmen bulmakta birtakım kaygılarının olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda mesleki deneyimlerin önemli olduğu kreş ve gündüz bakım evlerinde çalışmak için uzmanlaşmanın ön plana çıkacağı öngörülebilir.

3.2.2. Rol/Statü Netliği: İşbölümü

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının, kreş ve gündüz bakımevlerinde çalışan kişilerin görev tanımlarına, rol ve sorumluluklarına olan etkisine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y2): “(...) işbölümünü dikkatli bir şekilde organize edip ilerlemeyi düşünüyoruz. Bu durumda öğretmenlerden sorumlu bir kişi olarak eğitim koordinatörü, personelden sorumlu bir kişi olarak insan kaynakları ve velilerden sorumlu bir kişi olarak halkla ilişkiler departmanı oluşturabiliriz.”

(Y5): “(...) sürecin başında gerekli önlemleri alarak bir takım halinde işe koyulabiliriz. Dolayısıyla işbölümü işlerin yolunda gitmesi adına bu süreçte daha planlı ve başarılı olmamızı sağlayabilir. Belki ihtiyaç halinde ilgili koordinatörlükler mesela eğitim koordinatörü gibi birimler oluşturabiliriz.”

Kreş ve gündüz bakım evlerinde herkesin görev tanımlarının yeniden ve açıkça belirleneceği, ayrıntılı olarak yazılacağı ve uygulanacağı ifade edilmiştir. Ayrıca bu süreçte görev tanımlarının ve rollerinin net bir şekilde belirleneceği, belirlenen görev tanımının dışına çıkılmayacağı, herkesin işine saygı gösterileceği ve takım çalışmasına devam edileceği yönünde görüş belirtilmiştir.

3.2.3. Yetki Kullanımı

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde, kreş ve gündüz bakımevlerinde sahip olunan yetkinin nasıl kullanılacağına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) belki de yapıyı biraz daha genişletmek ve değiştirmek gerekecek bu süreçte. Eğitimle ilgilenen bir kişiyi ayrı, idari işler ile ilgilenen bir kişi ayrı görevlendirmek onları ayrı bir amir yani müdür yardımcısı olabilir veya koordinatör pozisyonu da olabilir.”

(Y3): “(...) personelden sorumlu insan kaynakları ya da doğum günü organizasyonu, gezi, tiyatro, sinema gibi organizasyonlarla ilgilenen halkla ilişkiler gibi bir birim daha oluşturabiliriz. Tabii bu birimlere en uygun kişileri alarak böyle bir yetki, sorumluluk vererek

daha iyi, kaliteli bir okul olmayı sağlayabiliriz.”

(Y5): “(...) bu birimlere en uygun özelliklere sahip uzman kişileri yerleştirmek ve bu uzman kişilerin alacakları yetki ve sorumluluk ile gerekli durumlarda belki hızlı bir müdahale edip sorunu çözmek olacaktır. Dolayısıyla yetki ve sorumluluk paylaşıldığında sorunlar birikmeyecek ve belki bazı sorunlar anında çözüme kavuşacaktır.”

(Y6): “(...) yapılacak görev dağılımında uzman olan ilgili kişiyi atayarak gerekli yetki ve sorumluluğu da vermiş olacağız. Dolayısıyla bu durum kurumun işleyişinde, karar noktasında daha iyi olacaktır. Bu durumu özellikle yoğun olacağını düşündüğümüz zamanlarda daha iyi anlayacağız.”

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde yetki devri yapılacağı, herkesin kendi görev ve sorumluluklarının farkında olacağı ve işlerin ilerlemesi için yetki kullanılacağı ifade edilmiştir. Kreş ve gündüz bakımevlerinde kişilerin yetkili olması, bilgi ve uzmanlığa sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca uzmanlık alanları önemli görülmektedir ve yetkinin de bu ölçüde kullanılmasına saygı gösterileceği belirtilmektedir.

3.2.4. Kurum İçi Hiyerarşik Yapılanma

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde nasıl bir hiyerarşik yapılanmanın olacağına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) öğretmen artacak, öğrenci artacak, veli trafiği artacaksa bunları doğru kontrol edecek insanlara da ihtiyacım var. O zaman ben kurucudan, müdürden başlayarak hiyerarşik yapıyı ona göre belirleyeceğim.”

(Y2): “(...) artan öğrenci sayısı ile birlikte kurumda bir takım düzenlemelere gidilerek hiyerarşik yapıyı daha etkili, güçlü hale getirebiliriz. Yani daha etkin bir okul daha güçlü bir okul ya da daha çok tercih edilen... Böylelikle daha başarılı bir şekilde ilerleyebileceğimizi düşünüyorum.”

(Y5): “(...) bu durum hiyerarşik yapımda herhangi bir sorun oluşturmayacak aksine okulumuzu güçlü kılacaktır.”

(Y6): “(...) şimdi kurumumuzda hiyerarşik olarak bir dağılım söz konusu. Bu durum daha çok unvan hiyerarşisi. Kurumumuzda hiyerarşi hissettirilmemekte, personelimizle aramızda sıcak, samimi bir ortam var.”

Kreş ve gündüz bakımevlerinde hiyerarşinin olacağını ancak bunun hissettirilmeyeceği, insanların ulaşılabilir olacağı, unvanların önemli olmadığı ve personelin değerli görüleceği ifade edilmiştir.

3.2.5. Kurumsal Yapı/Merkezileşme Derecesi

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinin kurumsal yapılanmalarındaki olası değişimlere yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y2): “(...) bu süreçte kurum içi yapılanmamızda daha çok bürokrasinin hakim olacağını, karar verme mekanizmasının da daha çok yöneticilerin elinde olacağını düşünüyorum.”

(Y5): “(...) kurumumuzun merkezileşme yapısı da daha etkin, personelin sürece daha aktif katılacağını düşünüyorum.”

(Y6): “(...) bu süreçte olacak gelişmelerden kurumumuzun olumsuz etkileneceğini düşünmüyorum. Sürecin kurum yapıyı ve merkezi yapıyı personelimizi olumlu bir şekilde etkileyeceğini düşünüyorum.”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, kreş ve gündüz bakımevlerinin kurumsal yapılarında bürokrasinin varlığının görünür olacağı ve kurumdaki karar verme süreçlerinin üst düzey yöneticiler tarafından sürdürüleceği söylenebilir. Bazı kreş ve gündüz bakımevlerinde ise kurumdaki karar verme süreçlerinin değişmeyeceği diğer çalışanlarında bu sürece dahil olacağı belirtilmiştir. Kreş ve gündüz bakım evlerinin kurumsal yapıları incelendiğinde karar verme/alma süreçlerinin dağılım biçimleri kurumsal yapının merkezileşme derecesini etkilediği görülmektedir. Kararların yöneticiler tarafından alındığı bazı kurumların yapısında merkezileşme derecesinin yüksek olduğu; çalışanların karar verme yetkisine sahip olduğu kurumlarda ise merkezileşme derecesinin düşük olduğu söylenebilir.

3.3. Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın temalarından üçüncüsü olan süreç boyutu teması altında içerik analizi sonucu planlama, finans, denetim ve sistem olmak üzere dört kategori oluşturulmuştur. Çalışma grubundaki katılımcılara “okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması kurumunuzun örgütsel süreçlerini nasıl etkileyecek?” temel sorusu yöneltilmiştir. Bu boyuta ilişkin yöneticilere, “planlama nasıl yapılacaktır, finansman nasıl kullanılacaktır, denetim nasıl uygulanacaktır ve yönetim nasıl olacaktır?” alt araştırma soruları yöneltilmiştir. Bu tema ve kategorilere ait veriler alt başlıklar halinde detaylı olarak sunulmuştur (Tablo 3.3.).

Tablo 3.3. Süreç boyutuna ilişkin tema ve kategoriler

Tema	Kategori
Süreç	Planlama
	Finans
	Denetim
	Sistem

3.3.1. Planlama

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde planlama sürecinin nasıl olacağına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y3): “(...) bu işin en önemli başka bölümlerinden biri de planlama. Planlamayı özellikle belli dönemlerde yapıyoruz. Bu durum ya ay sonu ya da yaz tatilinde olabiliyor. Öğrenci artış durumlarını da dikkate alarak gelirlerimiz ve giderlerimiz gibi birtakım hesaplamalar yapıp önümüzü görmek adına planlamalar yapıyoruz.”

(Y5): “(...) planlama da önemli bir süreç. Planlamanın önceden yapılması gerekli. Çünkü bu süreçte neyi nasıl yaşayacağımızı tam olarak kestiremediğimizden dikkatli olmak zorundayız. Bu gibi durumlarda birtakım planlamalar yapabiliriz. Mesela bu yaşayacağımız süreci iyi planlamamız gerekiyor. Belki de kısa süreli planlamalar işimizi kolaylaştırabilir. Olumlu veya olumsuz açılardan bakıp olabilecekleri düşünüp o yönde hareket etmemizi gerektiriyor.”

Görüşler incelendiğinde katılımcıların, kreş ve gündüz bakımevlerinin insan ve madde kaynaklarını en iyi şekilde yönetebilmek için planlamayı, yönetim süreçlerinin önemli bir parçası olarak gördükleri, kendi planlarını düzenli aralıklarla yapacakları ve uzun vadede plan bazlı hareket edecekleri söylenebilir. Katılımcılardan bazıları sistemde belirsizlik olmasından dolayı, uzun süreli planlama yapmanın zor olacağını ve bu nedenle kısa süreli bir planlama sürecini tercih edeceklerini ifade etmişlerdir.

3.3.2. Finans

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde finansal süreçlerin nasıl yönetileceğine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y2): “(...) öğrenci sayısının artışı ile gelir gider oranlarını dengede tutmak bizim için önemli olacak. Çünkü personel maaşları, mutfak ya da temizlik giderleri, okulda verilen çeşitli kurslar, alınan materyaller gibi çok farklı giderlerimiz bulunmakta. Bunlarla birlikte gelirleri de hesaplayıp ortalama bir dengeyi yakalayamamız önemli. Tabii bu durumda biz önceden planlama yaparak ve bu işten yani mali konularda uzman olan bir personelle çalışmamızı da önlem olarak daha iyi olacağını düşünüyorum. Ayrıca bu durum sürecin şeffaf ilerlemesini sağlayacaktır.”

(Y3): “(...) bu süreçte çok iyi düşünüp tüm olasılıkları en iyi şekilde değerlendirmemiz gerekecek. Çünkü bunları eğer önceden düşünüp yapmazsak istenmeyen durumlar çıkabilir ve bu durum karşısında hem biz, hem personelimiz hem de velilerimiz bir takım sıkıntılar yaşayabilir ve üzülebilir.”

(Y6): “(...) ekonomi ve finansman gibi konuları kurum sahibimizle kendisi yılların işletmecisi, karşılıklı istişare yaparak değerlendireceğiz. Herhangi bir olumsuzluk olmaması içinde birtakım önlemler olarak farklı uygulamalara gideceğiz tabii. Bir de bu süreçte devlet desteği olursa veliye ekonomik olarak önemli bir katkı sağlanacağını düşünüyorum. Böylelikle bu süreç veli açısından önemli bir

gelişme olacaktır aksi halde bu süreçte birçok öğrenci-veli olumsuz etkilenebilir. Ekonomik anlamda desteklenmeyen veli, MEB anaokullarında veya anasınıflarında aşırı bir yığılmaya neden olacaktır. ”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, verilen hizmetlerin finansal olarak sürdürülebilirliğine ilişkin hesaplamaların dikkate alındığı görülmektedir. Ayrıca hesap verilebilirlik açısından da finansal süreçlerin açık bir şekilde yürütüleceği ifade edilmiştir. Bununla beraber, finans kaynaklarının kullanımında azalma yaşanacağı ve dolayısıyla iş ortamı, kaynak ve alt yapı sağlamada eksikliklerin görüleceği de öne çıkan hususlardandır.

3.3.3. Denetim

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde gerçekleştirilecek denetimlerin uygulanabilirliği, takip edilebilirliği ve değerlendirilmesine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) öğrenci sayısının artması beklediğimiz düzeyde olursa bu bir kişinin tek başına düşünebileceği kontrol edebileceği bir şeyin dışına çıkıyor. Bunun için ayrı bir işgücü ve istihdam gerekecek. Eğitimi denetleyen bir bölüm ayrı olacak, finansı denetleyen bölüm ve bunun yapılıp yapılmadığı takip edildiği bir bölüm...”

(Y3): “(...) iş yoğunluğunu tek bir kişinin idare etmesi zor bir durum. Çalışmalarımızın herhangi bir aksaklığa uğramaması için daha önceden oluşturacağımız birimler kurtarıcımız olabilir. Bu birimlerdeki sorumlu kişiler bu süreçten daha kolay bir şekilde çıkmamızı sağlayacak. İşlerin yerinde, zamanında ve aksamadan yapılıyor olması için öğrenci ve veli memnuniyetini takip etmek, sorunları görmek ve bu sorunları bekletmeden çözmek denetimin bu süreçte bize önemli olduğunu gösteriyor.”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte, kreş ve gündüz bakım evlerinde artan öğrenci sayısına bağlı olarak denetimlerin yoğunluğunun artacağına, bu durum için yeni denetim birimlerine ve daha fazla personele ihtiyaç olacağına ilişkin bir anlayışın oluştuğu görülmektedir.

3.3.4. Sistem

Örgütsel süreçlerden biri olan yönetim süreci bu kategoride ele alınmış ve okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte, kreş ve gündüz bakımevlerinde yönetimin nasıl olacağı, yönetimde kararların nasıl alınacağı, bu sürece kimlerin katılacağı, bu süreçte nelerin ön plana çıkacağına ilişkin katılımcıların görüşleri incelenmiştir.

(Y3): “(...) yönetim kısmı bu işin en önemli kısmı bence. Çünkü işimizi ne kadar iyi yönetirsek daha başarılı olabileceğimizi düşünüyorum. Aynı zamanda okulumuzdaki amaçlarımız da hedeflediğimiz yönde ilerleyecektir.”

(Y4): “(...) burada dikkatli adımlar atmamız gerekiyor. Bu iş yoğunluğunda yönetimin iş yükünü biraz daha hafifletebiliriz. Tüm işleri yönetim yapacak diye tek bir kişiye yüklemek pek doğru bir hareket olmayacaktır aksine bu durum işlerin karmaşık bir hal almasına belki de zaman zaman durmasına neden olacaktır. Burada iş paylaşımı yapılıp belirli görev dağılımı yapılarak gerektiğinde düzenli toplantılar yapılarak ve alınan kararları herkese duyurarak yönetim bölümünü daha etkin bir hale getirebiliriz.”

(Y6): “(...) yönetiminizi güçlü kılmak adına alt yapıyı zemini ne kadar sağlam kurarsak yönetim de daha çok söz sahibi oluruz. Dolayısıyla çalışmalarımızın yolunda gitmesi daha işlevsel bir yönetim anlayışını gerektirir. Bizler bu durumda karar alma sürecinde belki önceki kararları da gözden geçirerek birtakım olasılıkları düşünüp yol haritamızı belirleyeceğiz.”

Kreş ve gündüz bakımevlerinin bazılarında sistemin köklü bir yapıya sahip olması nedeniyle çok fazla yönetimsel kararlar almaya ya da değişiklik yapmaya gerek kalmayacağını, yine de yönetimde birtakım kararların toplantılar yoluyla alınacağı, kararların kurullarda görüşüleceği ve yapılandırılmış bir şekilde sonuca gidileceği ifade edilmiştir. Bazı kurumlarda ise yönetimin daha güçlü olması adına düzenli toplantıların yapılacağı, her toplantıda önceki kararların gözden geçirileceği ve alınan kararların herkese duyurulacağı gibi bir sürecin uygulanacağı da belirtilmiştir.

3.4. Kültür Boyutuna İlişkin Bulgular

Kültür boyutu araştırmanın temalarından dördüncüsünü oluşturmaktadır. İçerik analizi sonucunda bu tema altında iletişim, sosyal faaliyetler, davranış normları, değer sistemi, simge ve törenler olmak üzere altı kategori oluşturulmuştur. Çalışma grubundaki katılımcılara “okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması kurumunuzun kültür yapısını nasıl etkileyecek?” temel sorusu ve “kişilerarası ilişkiler nasıl olacaktır, sosyalleşme nasıl olacaktır, davranış normları nasıl olacaktır, değerler nasıl uygulanacaktır, simgelerin rolü nasıl olacaktır, törenler nasıl uygulanacaktır?” alt araştırma soruları yöneltilmiştir. Bu tema ve kategorilere dayalı veriler alt başlıklar halinde detaylı olarak sunulmuştur (Tablo 3.4.).

Tablo 3.4. Kültür boyutuna ilişkin tema ve kategoriler

Tema	Kategori
Kültür	İletişim
	Sosyal faaliyetler
	Davranış normları
	Değer sistemi
	Simge
	Törenler

3.4.1. İletişim

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde iletişimin önemine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) insanlarla aranızdaki mesafe ne kadar yakınsa kullandığımız dil o anlamda değişiyor insanlarla aranızdaki mesafe uzaklaşınca işin içine yorgunluk, kırgınlık, dargınlıklarda giriyorsa eğer ya da mesafe koymanız zorunlu hale gelirse bir süre sonra o insanlarla kullandığımız dil, ben dilinden siz diline dönüşecek haliyle.”

(Y3): “(...) aramızda kullandığımız dil samimi olmakla birlikte genelde ben dilinde iletişim kurmaktayız. Tabi bu ben diliyle kurduğumuz iletişimin de bize güzel geri dönütleri oluyor. Örneğin aramızda işte öğretmen olsun veli olsun ya da personel ile güvene, anlayışa dayalı bir iletişim kazanmış oluyoruz.”

(Y6): “(...) kurumumuzda sıcak, güler yüzlü, samimi bir ortam var. İlişkilerimiz hem personel hem de veli açısından gayet güzel bir şekilde ilerliyor. Kurum içinde açık bir iletişimimiz var. Bu süreçte bizim için kurum kültürümüzde herhangi bir değişiklik olmayacak kurumsallığımızı korumak ve sistemimizi bozmamak adına. İlişkilerimizde de resmiyet olmayacak.”

Elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde bazı kreş ve gündüz bakım evlerinde iletişim kurulurken, iş ilişkileri ile sosyal alandaki ilişkilerin birbirinden ayrı tutulacağı ve daha mesafeli olunacağı ifade edilmiştir. Bazı kurumlarda ise iletişimde kişilerarası ilişkilerin samimi olarak devam edeceği, kişilerin özel paylaşımında bulunulacağı bunların ise kültürel dilin etkisinden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

3.4.2. Sosyal Faaliyetler

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde sosyal faaliyetlerin uygulanmasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) mesela velilere 23 Nisan'da çocuklarla sunum hazırlamalarını rica ettik. Bu ikili ilişki çekirdek bir grup olduğumuz için çok daha sıkı gidiyor ama insan sayısı artınca bu kadar samimiyetle gitmeyecek. Dolayısıyla kendimizi onlara aktarmamız biraz daha zor olacak. Bu anlamda şimdi çok sıcak bir aile ortamı varken belki daha sonra resmi bir kurum olmamız insanların eleştirilerine yol açabilir.”

(Y2): “(...) kurum olarak büyüdükçe yani iş yoğunluğu arttıkça sosyalleşmelerin de azalacağını düşünüyorum.”

(Y6): “(...) personel olsun ve ya veli olsun kurum dışında da görüşmeler yapılmakta çeşitli organizasyonlarda bir araya gelmektedir. Bu süreçte de yine aynı şekilde devam etmesini sağlayacağız.”

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde bazı katılımcıların, sosyal faaliyetlere devam edileceğini buna yönelik çeşitli sosyal etkinliklerin yapılacağını, kurumda ya da kurum dışında yemekler düzenleneceğini, kültürel aktivitelerinin olacağını ifade etmişlerdir. Bu durumda sosyal faaliyetlerin sosyalleşmeyi arttıracığı söylenebilir. Bazı katılımcılar ise sürecin, büyüyen kurumlarda sosyal faaliyetleri olumsuz etkileyeceğini belirtmişlerdir.

3.4.3. Davranış Normları

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde sergilenecek davranış normlarına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) geçen yıldan bize almış bir çocuk da bu yıl devam ediyorsa ailenin yapısını, özelliğini, beklentilerini biliyoruz. Onlar da bizi biliyorlar. Yani biz nasıl bir kurumuz, nasıl bir kültürle devam ediyoruz, neyi hedefliyoruz bunu biliyorlar. İşte bu süreç bizim için kolay oluyor. Ancak çok kısa süreli eğitim alan 6-7 aylık, 8 aylık, 9 aylık bir eğitim alan öğrenciye bu kültürü aktarma biraz zor olacağı için içerde bazı şeylerin değişeceğini düşünüyorum bu anlamda.”

(Y2): “(...) kurum içinde personelin birbirine yaklaşımı sadece sözel olarak değil davranışsal olarak da sergilemeleri aynı zamanda bir davranış normu haline gelmesi bizim için önemli. Bu durum kurumun düzenini sağlamasına ve güçlenmesine de katkıda bulunmaktadır. Böylelikle kuruma bağlılık gösterilmektedir.”

(Y5): “(...) şimdi bir okul kültürü oluşturmak ve bu kültürü sürdürmek önemli. Bizler okul kültürümüzün bu süreçte olumsuz etkilenmemesi adına gerekli önlemleri almayı düşünüyoruz. Olumlu bir okul kültürünün oluşması ve de devam etmesi adına elimizden gelen çabayı yine bu süreçte göstereceğiz.”

Elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte, öğrencilerin kreş ve gündüz bakımevlerinde daha uzun bir süre eğitim alacağını göstermektedir. Bu durum kurum çalışanlarında, daha uzun bir birliktelikle gelişecek davranış normlarının, olumlu bir kurum kültürü oluşmasına katkı sağlayacağına dair bir düşüncenin oluştuğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde, davranış normlarının, personelin kurumlarına olan bağlılıklarını da pekiştireceği ve bu durumun aidiyet duygularını güçlendireceği söylenebilir.

3.4.4. Değer sistemi

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde uygulanacak değerlere ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y2): “(...) personelimiz arasında değerlere saygı son derece önemli. Hatta bu değerleri bizler öğrencilerimizle de paylaşıyor etkinliklerle de pekiştiriyoruz. Mesela birbirini sevmek, saygı göstermek ya da hoşgörü, fedakarlık gibi değerler. Çünkü değerlerimiz kültürün önemli bir parçasını oluşturmaktadır.”

(Y3): “(...) değerler eğitimi her ay sınıflarda çeşitli etkinlik veya aktivitelerle işliyoruz. Bu süreçte velilerimizin de etkinliklere katılımını sağlıyoruz.”

(Y4): “(...) değerlerimizi tarihi bir zenginlik kaynağı olarak değerlendiriyoruz. Öğrenci artışı durumunda da değerlerimizi aylık olarak işleyeceğiz.”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde bu süreçte, kreş ve gündüz bakım evlerinde değerlerimize her zaman sahip çıkmamız gerektiği çünkü değerlerin kültürümüzün ayrılmaz bir parçasını oluşturduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bu kurumlar değerlerimizi tarihi bir zenginlik olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, değerlerimizin çeşitli etkinlikler ve çalışmalarla pekiştirileceği ve kurumda özenle işleneceği söylenebilir.

3.4.5. Simgeler

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde simgenin kurumdaki rolüne ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y1): “(...) insanların aklındaki imge olan aile imgesi biraz daha kurumsal bir yapıya dönüşecek.”

(Y4): “(...) simgeler daha çok bizi kurumu temsil ediyor. Dışarıdan insanların bizi ayırt etmesi adına önemli bir araç.”

(Y6): “(...) simgemiz kurumsallığımızı ifade etmekte. Bu yüzden bizim için önemli bir araç olarak kullanılacaktır.”

Kreş ve gündüz bakım evlerinde yöneticiler, simgelerin kurumsal birliği göstermesi açısından önemli birer araç olarak görüldüğünü bu yüzden kurumları temsil etmek amacıyla kullanılacağını ifade etmektedir.

3.4.6. Törenler

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde kutlanan törenlere ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Y3): “(...) okulumuzda belirli gün ve haftalarda yer alan tüm etkinlikleri, törenleri zamanında kutluyoruz. Aylık gezilerimiz var ve bu gezilerde gerekli organizasyonları önceden planlayarak törenlere katılımı gerçekleştiriyoruz.”

(Y5): “(...) biz kurum olarak belli bir sistem dahilinde her şeyi düzenliyoruz. Belli bir plan ve program dahilinde ilerliyoruz. Buna göre törenlerimiz, kutlamalarımız yapıyor. Ülkemizin milli değerleri olarak görülen törenlere saygımız sonsuz.”

(Y6): “(...) kurumumuzda öğrencilerimiz ve personelimize birlikte belirli gün ve haftalar doğrultusunda törenlerimizi kutluyoruz, kutlayacağız.”

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakım evlerinde, törenlerin vazgeçilmez olduğu ve kaynağını ülkemizin milli değerlerinden aldığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda törenlere vefa duyulduğu ve saygı gösterildiği de belirtilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde kreş ve gündüz bakımevlerinde görev yapan yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular, örgütün amaç, yapı, süreç ve kültür boyutları, ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmış ve değerlendirilmiştir.

4.1. Amaç Boyutuna İlişkin Tartışma

Araştırmada, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının olumlu bir *etkiye* (n=6) neden olacağı görülmektedir. Araştırma sonuçları, temel bir gereklilik olarak görülen okul öncesi eğitimin, bütün çocukların yaşama daha iyi bir başlangıç yapmaları için fırsat sağladığına ve bu nedenle okul öncesi eğitimin zorunlu olması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Barnett, 1995; Berlinski, Galiani ve Gertler, 2006; Demiriz ve Dinçer, 2001; Entwisle, 1995; Oktay, Zembat, Yıldız, Önder ve Fathi, 1994; Sevinç, 2003; Yazıcı, 2002). Bu bağlamda, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının olumlu etkileriyle birlikte kreş ve gündüz bakımevlerindeki öğrenci sayılarının artış göstereceği öngörülmektedir.

Katılımcılar artan öğrenci sayısına paralel olarak donanım sorunu kaygısı taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca binanın *fiziki yapısında birtakım değişiklikler* (n=6) yapılması yönünde görüş belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması sürecinde fiziksel ortamın göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır (Aydın, 2014; Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007; Kalemci, 1998; Karaküçük, 2008; Yazıcı, Yellice ve Özer, 2003; Yıldız ve Perihanoğlu, 2004). Bu yönüyle bakıldığında zorunlu eğitim sürecinde fiziksel değişim önemli görülmektedir.

Araştırma bulguları, bu süreçte örgütsel amaçların *değişimine* (n=6) ilişkin olarak; genel amaçlarda değişikliğe gidilmeyeceğini, daha çok özel amaçların yapılandırılacağını göstermektedir. Yapılan araştırmalar okulların başarılı olabilmelerinin amaçlarını gerçekleştirilebilmeleriyle doğru orantılı olduğunu ortaya koymaktadır (Açıklık, 1997; Balcı, 2010; Bursalıoğlu, 2010; Dönmez, 2001).

Buradan hareketle amaçların, okulları şekillendiren ve geliştiren unsurlar olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmada görüldüğü üzere katılımcılar, okulun amaçlarının belirli bir noktaya ulaşmanın ötesinde bir *vizyon* (n=5) olarak ele alındığını vurgulamaktadır. Araştırmalar, bilginin kapsamı, niteliği ve hızında görülen değişimlerin, bireyin öğrenme ve öğretme süreçlerini hızlı bir şekilde yenilediğini ortaya çıkarmıştır (Acat, 2006; Drucker, 1994; Koçel, 2003). Benzer şekilde, okul öncesi eğitim döneminden itibaren zengin uyaranlar ile gelişimleri desteklenen çocukların zekâsının ve öğrenme kapasitesinin arttığı, yaratıcılıklarının geliştiği görülmektedir (Bertan, Güçüz, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök, 2009; Durdağı, 2013; Yazar, 2007). Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarının varlığının önemli olduğunu göstermektedir.

4.2. Yapı Boyutuna İlişkin Tartışma

Araştırma bulguları, artan öğrenci sayısı ile birlikte yöneticilerin *işe alım süreçlerinde* (n=6) daha fazla uzman personele ihtiyaç duyacaklarını göstermektedir. Okul öncesinde yüksek kalite standartları üzerine yapılan bir çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin gerekli donanımına, bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği ortaya koyulmuştur (Espinosa, 2002). Benzer şekilde, gerçekleştirilen farklı araştırmalarda da (Fantuzzo, Perry ve Childs, 2006; McWayne, Campos ve Owsianik, 2008) velilerin okuldan beklentileri arasında, çocukları için deneyimli öğretmen talebinin öne çıktığı gözlenmiştir. Bu bağlamda mesleki deneyimlerin önemli olduğu ve meslekte uzmanlaşma ön plana çıkmaktadır.

Araştırmada *rol/statü netliğinin* (n=6) ön plana çıktığı işbölümünün yapıldığı görülmektedir. Bu süreçte, araştırmaya katılan katılımcılar tarafından personelin görev tanımlamasının yeniden belirlenerek uygulanacağı ifade edilmiştir. Fleming ve Love (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi dönemde çocukların daha nitelikli bir eğitim almalarını sağlamak için bütün paydaşlara gerekli işbölümünün yapılması gerektiğinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka araştırma sonucunda ise işbölümü yapılmasıyla eğitim sisteminin başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (March ve Simon, 1975; Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-Bien, 2010; Toprakçı, 2001). Bu durumda okulların başarısında gerçekleştirilen işbölümünün önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Katılımcılar, bu süreçte *yetki kullanımı* (n=6) yapılacağını, herkesin kendi görev ve sorumluluklarının farkında olacağını ve işlerin ilerlemesi için yetki kullanılacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca uzmanlık alanlarının önemli görüldüğü ve yetkinin de bu ölçüde kullanılmasına saygı gösterileceği belirtilmektedir. Yapılan araştırmalar yetki ve sorumluluğun örgütlere yön vereceğini ortaya koymaktadır (Başaran 1988; Bursalıoğlu, 1987; Eren, 1991). Bu süreçte yöneticinin, koordinasyonu sağlayabilmek için özelleşen her konunun bir uzmanını bulamayabilecek olması, yetki aktarımını zorunlu hale getirmektedir.

Araştırmada katılımcılar tarafından *kurum içi hiyerarşik yapılanmanın* (n=4) olacağı ancak hissettirilmeyeceği, insanların ulaşılabilir olacağı, unvanların önemli olmadığı ve personelin değerli görüleceği belirtilmiştir. Araştırmalar, birer örgüt olan okulların hiyerarşik yapısının, diğer örgütlere kıyasla daha yumuşak kurallarla yapıldığını ortaya çıkarmıştır (Başaran, 1988; Bush, 1986; Toprakçı, 2001). Yapılan başka bir çalışmada ise yöneticinin ve örgütün içinde bulunduğu çevre ile astların çabası ve yeteneğinin, okul öncesi eğitim kurumlarında kurum içi hiyerarşik yapılanmada güç dengesini oluşturduğu ortaya çıkmıştır (Karlı, 2004). Bu durumda katılımcı görüşlerinden yola çıkılarak, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte kreş ve gündüz bakımevlerinde oluşması öngörülen hiyerarşinin kendini yumuşak göstereceği, yöneticiliğin değerli görüldüğü fakat unvanların kişileri ve ilişkileri etkilemeyeceği, ast-üst ilişkilerinin dengede kalacağı görülmektedir.

Araştırma bulguları, bazı okul öncesi *kurumların yapılarında* (n=3) bürokrasinin varlığının hissedilir olacağını ve kurumdaki karar verme süreçlerinin üst düzey yöneticiler tarafından yönetileceğini; bazı kurumlarda ise karar verme süreçlerinin değişmeyeceğini diğer çalışanlarında bu sürece dahil olacağını göstermektedir. İlgili araştırmalar, okul öncesi eğitim kurumlarında üst birimlerle alt birimler arasında oluşturulan bağın kurumdaki karar verme süreçlerini etkilediğini ortaya koymaktadır (Sheridan ve Rice, 1991). Benzer bir araştırma ise işgörenlerin kararlarda yer almalarını, yöneticilerin karar alma şekline göre davrandıklarıyla ilişkilendirip kurumsal yapının merkezileşme boyutunu etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Tannenbaum ve Schmidt, 1987). Bu anlamda karar verme/alma süreçlerinin dağılıp biçimleri kurumsal yapının merkezileşme derecesini etkilemektedir.

4.3. Süreç Boyutuna İlişkin Tartışma

Araştırmada katılımcı bazı yöneticiler *planlamalarını* (n=6) düzenli aralıklarla yapacaklarını ve uzun vadede plan bazlı hareket edeceklerini; bazı yöneticiler ise sistemde belirsizlik olmasından dolayı kısa süreli bir planlama sürecini tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimde yöneticilerin okullarında, uzun, orta ve kısa vadeli planlamalarla yapılacak uygulamaların, öğretimin etkililiğini ve verimliliğini arttırdığını ortaya çıkarmıştır (Nicklos ve Brown, 1989). Benzer şekilde, okul öncesi eğitimde iyi bir planlama sürecinin öğrencilere, etkili ve kaliteli bir eğitim programı ile uygun bir eğitim ortamı kazandırdığı ortaya çıkmıştır (Becerem, 2012; Güleş, 2013; Koçyiğit, 2012; Mitchel ve Peters, 1997; NAEYC, 2009; Oğuzkan ve Oral, 2002; Zembat, 2005). Bu kapsamda planlı-programlı bir eğitim süreci eğitim kurumlarının en ideal şekliyle eğitime hazırlanmasına olanak sağlayabilir.

Araştırma bulguları, bu süreçte verilen hizmetlerin *finansal* (n=6) olarak sürdürülebilirliğine ilişkin hesaplamaların dikkate alındığını göstermektedir. Ayrıca finans kaynaklarının kullanımının azalacağı ve dolayısıyla iş ortamı, kaynak ve alt yapı sağlamada eksiklikler görüleceği de öne çıkan hususlardandır. Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitime yatırım yapmanın aileye, bireye ve topluma faydaları olduğunu ortaya koymaktadır (Kaytaz, 2005; Kıldan, 2011). Benzer araştırmalar ise eğitime yeterince ödenek ayrılmamasının verilen eğitimin niteliğini de olumsuz yönde etkileyeceğini ve bunun bir eğitim bunalımına dönüşebileceğini ortaya koymaktadır (Adem, 1993; Alpay, 2011; Aydın, 2006). Bundan dolayı hesap verilebilirlik açısından finansal süreçlerde şeffaf olunması gerekmektedir.

Araştırmada artan öğrenci sayısına bağlı olarak *denetimlerin* (n=6) daha yoğun olacağı görülmektedir. İlgili araştırmalar, denetim sürecindeki yeni paradigmalardan hiyerarşik olmak yerine işbirlikçi, öğretici olmak yerine iletişimsel, yargılayıcı olmak yerine açıklayıcı ve cezalandırıcı olmak yerine destekleyici olmasının örgütlerde etkili olduğunu göstermektedir (Sullivan ve Glanz, 2000). Benzer bir araştırmada ise denetimin, denetlenenlerin motivasyonunu artırıcı bir unsur taşımasının, denetimde yapılan örnek çalışmaların övgü ile karşılanması ve gerektiğinde ödüllendirilmesinin örgütü amaçlarına ulaştırması bakımından önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Özyürek, 2015). Bu şekilde yeni denetim birimlerine ve daha fazla personele ihtiyaç duyulacağı öngörülmektedir.

Katılımcılar, bu süreçte bazı kurumlarda *sistemin* (n=5) köklü bir yapıya sahip olması nedeniyle çok fazla yönetsel kararlar almaya ya da değişiklik yapmaya gerek kalmayacağını; bazı kurumlarda ise yönetimi güçlendirmesi adına düzenli toplantılar yapılacağını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda, eğitim hizmetlerinin üretiminde madde ve insan kaynaklarının yönlendirilmesi sürecinde eğitim yönetiminin önemli bir işleve sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gülmez ve Yavuz, 2016; Heikka ve Hujala, 2013; Nicklos ve Brown, 1989; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Sonuç olarak, yönetim sürecinin okul öncesi eğitimde kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

4.4. Kültür Boyutuna İlişkin Tartışma

Araştırma bulguları, bu süreçte bazı kurumlarda *iletişimin* (n=6), iş ilişkileri ile sosyal alandaki arkadaşlık ilişkilerinin birbirinden ayrı tutulacağını ve daha mesafeli olacaklarını; bazı kurumlarda ise iletişimin samimi olarak devam edeceğini ve kişilerin özel paylaşımında bulunacaklarını göstermektedir. Yapılan araştırmalar, örgütsel bağlılığın iş doyumunu, grup dinamiğini ve grup üyeleri arasındaki iletişimi güçlendirdiğini ortaya çıkarmıştır (Bakke, 1953; Louis, 1980; Van Maanen ve Schein, 1979; Wanous, Reichers ve Malik, 1984). Benzer şekilde, sağlıklı bir iletişimle sorunların çözüme kavuşacağı belirtilmiştir (Büte ve Balcı, 2010, Çelik, 1994). Buradan hareketle kurumsallaşmanın iletişimde kişilerarası ilişkileri etkileyeceği ve ilişkilere yön vereceği öngörülmektedir.

Katılımcılar, bu süreçte bazı kurumlarda *sosyal faaliyetlere* (n=6) devam edileceğini buna yönelik çeşitli sosyal etkinliklerin yapılacağını; bazı kurumlarda ise sürecin büyüyen kurumlarda sosyal faaliyetleri olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. İlgili araştırmalar, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların daha nitelikli sosyal beceriler kazandıklarını ortaya çıkarmıştır (Çimen, 2009; Erwin ve Letchford, 2003; Üstün ve Akman, 2003; Yavuzer, 1999). Benzer şekilde okulda örgütsel sosyalleşmenin, öğretmen ve yöneticilerin okuldaki rollerini edinmeleri, okul kültürünü benimsemeleri, iş tutum ve davranışlarının oluşması ve yeni görevsel kimliğin kazanılması olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır (Kartal, 2007). Bu durumda sosyal faaliyetlerin sosyalleşmeleri arttıracığı beklenmektedir.

Araştırma bulguları, bu süreçte öğrencilerin daha uzun bir süre eğitime dahil olacağını göstermektedir. Bu durum kurum çalışanlarının, daha uzun bir birliktelik süreciyle gelişecek *davranış normlarının* (n=4), olumlu bir kurum kültürünün oluşmasına katkı sağlayacağına ilişkin bir anlayışın varlığına işaret etmektedir. Yapılan araştırmalar, örgütlerde insanların amaca yönelik rasyonel davranışlarının sosyal bir değer taşıyan amaçlara dönüşerek davranış normlarının kazanılmasında etkili olacağını ortaya çıkarmıştır (Çelik, 1994; Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 1988; Schein, 1990). Bu sayede, davranış normlarının varlığının, personelin kurumlarına olan bağlılıklarını pekiştireceğini ve bu durumda aidiyet duygularını da güçlendireceği görülmektedir.

Katılımcılar, bu süreçte *değerlerimize* (n=4) her zaman sahip çıkmanız gerektiğini çünkü değerlerin kültürümüzün yapı taşlarını oluşturduğunu ifade etmişlerdir. İlgili araştırmalar, değerlerin kültür ile sürekli bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir (Prepenko, 1992). Benzer şekilde, paylaşılan değerlerin, örgütsel kültürü oluşturan ve kişiler arası ilişkileri geliştiren önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır (Aydın, 2003; Oğuzkan ve Oral, 2003; Tatar, 2009). Bu anlamda, değerlerimizin çeşitli etkinlikler ve çalışmalarla pekiştirileceği ve kurumda özenle üzerinde durulacağı vurgulanmaktadır.

Araştırmada *simgelerin* (n=4) kurumları temsil etmek amacıyla kullanılacağı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, kültürel şifrelerden yararlanan simgelerin, örgütü temsil etmede ve örgütsel davranışı yorumlamada etkili olduğu ve örgüt üyelerinin bütünleşmesini sağladığı ortaya çıkmıştır (Berberoğlu, 1990; Çelik, 1994). Bu durumda simgelerin kurumsal birliği yansıtması, önemli birer araç olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar, bu süreçte *törenlerin* (n=3) vazgeçilmez olacağını, ülkemizin milli değerlerinin törenlerin kaynağı olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. İlgili araştırmalar, okul öncesi eğitim programlarının, yaşanılan bölgenin kültürel ve iletişimsel özelliklerini aynı zamanda da milli değerlerini yansıtması gerektiğini ortaya koymaktadır (Güngör, 1998; Muencnow, 2004; Özen, 2014, Poyraz, 2007). Bu yönüyle milli değerler temel özelliklerimizi oluşturmakta ve toplumu birleştirici unsurlar barındırmaktadır.

Sonuç olarak, yapılan nitel araştırma ile okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının okulun örgütsel boyutlarına yönelik etkileri belirlenmiş ve bu etkilerin belirlenmesine yardımcı olacak yönetici görüşleri derlenmiştir. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması sürecinde, birer örgüt olarak kreş ve gündüz bakımevlerinin amaç, yapı, süreç ve kültür boyutlarında çözümlenmesi gereken farklı sorunların olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- AÇEV, (2003). *Erken çocukluk eğitimi politikaları: Yaygınlaşma, yönetim ve yapılar toplantısı raporu*. Ankara.
- Acat, B. (2006). *Öğretim programları, Okul yönetimlerini geliştirme programı*. İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Açıkalın, A. (1997). *Toplumsal kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği* (3. Basım). Ankara: Pegem.
- Adem, M. (1993), Ulusal eğitim politikamız ve finansmanı, *Ankara: A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, Yayın No:172.
- Aydın, S. (2006). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye 'de zorunlu eğitim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü (İkinci Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okulöncesi eğitimin önemi ve okulöncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri Diyarbakır huzurevleri anaokulu örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5 (3) 25-49.

- Başal, H. A. ve Taner Derman, M. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 560-569.
- Başaran, İ. E. (1988) Eğitim Yönetimi. Ankara, Gül Yayınevi.
- Berberoğlu, G. (1990). Örgüt kültürü ve yönetsel etkinliğe katkısı, *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 153-161.
- Berlinski, S., Galiani, S. ve Gertler, P. (2006). The effect of pre-primary education on primary school performance. *William Davidson Institute Working Paper Number 838*. Michigan: The University of Michigan.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K., Doğan Güçüz, B. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi. *Ankara: Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*. 52: 1-8.
- Bogdan, R.C. ve Biklen S.K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bora, V. (2012). *Kız çocuklarının zorunlu eğitim sonrası ortaöğretime devam etmeme nedenleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (On beşinci Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper and Row.
- Büte, M. ve Balcı, A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-511.
- Cemaloğlu, N. (23 Ekim 2016). Okul öncesi neden zorunlu olmalı. *Kamudan Haber*. 12 Haziran 2018, www.kamudanhaber.net/okul-öncesi-egitim-neden-zorunlu-olmalı.
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri ed., M. Bütün ve S.B. Demir), Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Demiriz, S. ve Dinçer, Ç. (2001). 5-6 yaş çocuklarının öz bakım becerilerinin cinsiyet ve okulöncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 150.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(3), 102-112.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (25), 63-74.
- Drucker, P. F. (1994). *Yeni Gerçekler*. (Çev. B. Karanakçı) (4. Baskı.) Ankara: İş Bankası Yayınları.
- Eliot, L. (1999). *What is Going On In There How the Brain and Mind Develop In the First Five Years of Life*. New York: Bantam Books, Bantam Dell Publishing Group.
- Engle, P., Black, M.M., Behrman, J.R., de Mello, M.C., Gertler, P., Kapiriri, L. (2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *Lancet*, 369(9557), 229-242. doi:10.1016/S0140-6736(07)60112-3
- Entwisle, R. Doris (1995). *The role of schools in sustaining early childhood program benefits*. NJ: Center for the Future of Children.
- Espinosa, L. M. (2002). High-Quality Preschool: Why We Need It and What it Looks Like. *Preschool Policy Matters, Issue*.
- Fantuzzo, J., Perry, M. ve Childs, S. (2006). Parent satisfaction with educational experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2): 142-152.

- Fleming, J. ve Love, M. (2003). A systemic change model for leadership, inclusion, and mentoring (SLIM). *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 53-57.
- Göksoy, S. (2013). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde zorunlu eğitim uygulamaları. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1), 30-41.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gülmez, D. ve Yavuz, M. (2016). Eğitim liderliği ve yönetimi kapsamında 2012 yılında yayınlanmış olan makalelerin amaç ve yöntem bakımından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 318-329.
- Güngör, E. (1998). Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürbüz, S. (2008). *Yönetici, öğretmen ve velilere göre ankara ili özel ve kamu ilköğretim okullarının kurumsal imajı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Heikka, J. ve Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568-580.
- İllig, D. C. (1988). *Birth to Kindergarten. The importance of the Early Years*. Comprehensive Review of the Literature and A Series of Policy Options for Early Childhood. Ed No:417801.
- Kalemci, F. (1998). *Okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesi ve çalışan eğitimci personelin nitelikleri yönünden incelenmesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Karslı M.D. (2004). *Yönetmelik Etkililik*. Ankara:Pegema Yayıncılık. s.44.
- Kaymaz, M. (2005). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitiminin Fayda- Maliyet Analizi*. İstanbul. Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/ mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (2), 307-320.
- Kıldan, A. O. (2011). Güne güneşin doğuşunu izleyerek başlamak gibidir hayata okul öncesi eğitimle başlamak. *Eğitime Bakış Dergisi*, 20, 16-20. <http://www.egitimbirsen.org.tr/yayinlarimiz/148-egitimbirsen.org.tr-148.pdf> (06.06.2018)
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği* (9. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Koçyiğit, S.(2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. Bulunduğu eser: Zembat, R.(Ed.)*Okul Öncesi Eğitime Giriş*(s, 14-26). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Kundakçı, S. ve Erginer, A. (2013). Türkiye’de on iki yıllık zorunlu eğitim öncesi zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının değerlendirilmesi: Tokat ili örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 336-357.
- Kundakçı S. ve Erginer, A. (2015). Türkiye’de zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 01-16.
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MEB. (2006). *17. Milli eğitim şurası kararları*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2010). *18. Milli eğitim şurası kararları*. 11 Haziran 2018, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar
- McWayne, C., Campos, R. ve Owsianik, M. (2008). A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse headstart families. *Journal of School Psychology*, 46(5): 551-573.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.

- Mitchel E. ve Peters, M. (1997). A stronger professional through appropriate teacher incentives. *Educational Leadership*, (21), 18 - 25.
- Muenchow, Susan (2004). "Preschool for All: Step by Step" A Planning Guide and Toolkit, American Institutes For Research, 7-8.
- Myers, R. (1992). *The Twelve Who Survive: Strengthening Programmes Of Early Childhood Development in The Third World*. London: Routledge.
- NAEYC (2009). *Position Statement Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. June 29, 2018 from [http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web .pdf](http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf)
- Nicklos, L. ve Brown, W.S. (1989). *Recruiting minorities into the teaching profession: An educational Imperative*. Educational Horizons, (67), 145 – 169.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2002). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oguzkan, Ş. ve Oral, G. (2003). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2007). *Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi*. İstanbul: Neta.
- Oktay, Zembat, Yıldız, Önder ve Fathi, (1994). İstanbul'daki okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili bir durum tespiti araştırması, *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (6),187-202.
- Özen, Y. (2014). Türk milli kültüründe değerler ve değerlerin milletleşmeye etkisi. *Hikmet Yurdu Dergisi*, 7, (14).
- Özyürek, R. (2015). Okullarımızda denetçilerin belirlediği sorunlar ve çözüm önerileri, Geçmişten Geleceğe Eğitim Denetimi ve Müfettişlik Paneli'nde sunulan bildiri. Bilkent Üniversitesi, Milli Eğitim Müdürlüğü, Ankara Üniversitesi, TED Üniversitesi, Ankara.
- Özoğlu, M. (2012). Zorunlu eğitim üzerine bir değerlendirme. *Mostar Aylık Kültür ve Aktüalite Dergisi*, 84(1), 2.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2007). "Değerlerin Kuruluşu ve yapısı" Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu. İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi.
- Psacharopoulos, G. (2004). *Education for Development*. A World Bank Publication
- Rule, J.C. (2000). *Brain Development and Early Childhood: An Arkansas Kids Count Special Report*. Arkansas Advocates for Children and Families, Little Rock. Arkansas.
- Santane A. and Bottino, P.M. (1998). *Comprehensive Early Stimulation Program For Infants. Instruction Manual and Early Interventionist's Workbook. Parent/Caregiver Workbook*. Woodwant Ave, Detroit: Wayne State University Press.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N., and Uhl-Bien, M. (2010). *Organizational Behavior* (11. baskı). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Sevinç, M. (2003). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sheridan, H., Rice, E., (1991). *Difficult Dialogues: Achieving the Promise in Diversity*. Paper Presented at the National Conference on Higher Education, Washington, D.C.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks; London: SAGE.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques* (2. Baskı). California: Corwin Press.
- Taiwo, A. A., & Tyolo, J. B. (2002). The effect of pre-school education on academic performance in primary school: A case study of grade one pupils in Botswana. *International Journal of Educational Development*, 22(2), 169-180.

- Tannenbaum, R., & Schmidt W.H. (1987). How to choose a leadership pattern. In *The great writings in management and organizational behaviour* (Louis E. Boone, Donald D. Bowen). McGraw-Hill Inc.
- Tatar, A.F. (2009). *Okul Öncesi Eğitiminde (5-6 Yaş) Hoşgörü eğitimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TES, (2017). *Türk eğitim sistemi*. 31 Mayıs 2018, <http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar>
- Toprakçı, E. (2001). Güç merkezleri açısından okulun örgütsel farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 277-287.
- Tos, F. (2001). *Çocuğun gelişiminde okul öncesi eğitim*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Turan, S. (2012). *Son söz: Okulu sosyal bir sistem olarak yeniden değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazar, A. (2007). *1914–2006 Okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 155-156.
- Yazıcı, Z., Yellice, B., Özer, D. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Değerlendirilmesi*. OMEP 2003 Dünya Konye Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı (3. cilt), YA-PA Yayınları, s. 113-123.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. (2004). *Çocukların Okul Öncesi Eğitime Yönelik Algıları*, OMEP 2003 Dünya Konye Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. İstanbul: Kelebek Matbaası.
- Yılmaz, N. (2003), *Türkiye’ de okul öncesi eğitimi: Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. United States of America: Sage Publications, Inc.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods (4th ed.)*. Los Angeles, Calif: Sage Publications.
- Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zembat, R. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.



Öğrencilerin Okuma ve Yazma Tutumlarını Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri / Opinions of Elementary School Classroom Teachers Towards Improving Students' Reading and Writing Attitudes*

Nida Eminoğlu^a, Birsen Bağçeci^b

^aGaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-7239-151X

^bGaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0001-8189-4912

Makale Bilgi/Article Info

Tarihçe/History:
Received/Alındı
20/03/2020
Revised/Düzeltildi
17/06/2020
Accepted/Kabul edildi
09/07/2020

Anahtar kelimeler:

Okuma Tutumu, Yazma Tutumu,
İlkokul Öğrencileri.

Keywords:

Reading Attitude, Writing
Attitude, Primary School
Students.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını olumlu yönde geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada; sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarını olumlu yönde geliştirmeye yönelik görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiş Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan toplam 30 öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; okuma tutumu geliştirmede anne babaya düşen görevler sırasıyla; kitap okuyarak örnek olma (model olma) , evde okuma saati yapma, çocuğun ilgisine göre kitap almaktır. Yazma tutumu geliştirmede anne-babaya düşen görevlerin çocuğun günlük tutmasını sağlama, yazarak örnek olma (model olma) olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğretmen ve okul idaresinin öğrencilerin okuma ve yazma tutumunu geliştirmeye yönelik sırasıyla; model olma ve özendirici etkinlikler yapılması elde edilen bulgular arasındadır.

ABSTRACT

The aim of this research was to determine the opinions and suggestions of the elementary school classroom teachers towards the positive development of students' reading and writing attitudes. Qualitative research method is used in the study. A semi-structured interview form was used in order to determine the opinions of primary school teachers towards positive reading and writing attitudes of primary school students. Interviews were conducted with 30 teachers working in Gaziantep province ahinbey and Şehitkamil districts selected by criteria sampling method among the purposeful sampling methods in 2017-2018 school year. According to the research findings; the duties of parents in developing reading attitude are; Modeling by reading a book (modeling), reading time at home, buying books according to the child's interest. It has been also found that the task of parents to develop writing attitude is to keep the child's diary, to be an example by writing (modeling). In addition, in order to improve the reading and writing attitude of the teacher and school administration, respectively; Modeling and encouraging activities are among the findings.

* Sorumlu Yazar: nidaeminoglu@gmail.com

*Bu makale " İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

Okuma ve yazma, bireylerin bilgi edinme ve bilgiyi transfer etme sürecinde faydalandıkları en önemli becerilerdir. Gerek günlük hayatta gerekse akademik hayatta bilgi edinmek, okuma ve dinleme; bilgiyi aktarmak ise yazma ve konuşma yoluyla gerçekleşir. Bu nedenle sözü edilen dil becerilerinin en iyi şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesinde okuma ve yazma tutumlarının etkisi önemli rol üstlenmektedir. Smith (1990), okuma tutumunu, okumanın zamanını belirleyen, okuma süresini uzatan ya da azaltan, duyguların tetiklediği zihinsel bir davranış olarak tanımlamıştır (Akt. Başaran, Ateş, 2009 s.77). Güçlü bir yazma isteği, öğrencinin yazma becerisini kullanabilmesi kadar önemlidir. Yazmaya yönelik isteğe sahip olmak aynı zamanda yazmaya yönelik olumlu bir tutum gerektirmektedir (Kırmızı, 2009). Öğrencinin geçmiş yaşantısındaki okuma ve yazma sürecinin niteliği, onun okuma yazmaya olan tutumunu etkileyecektir. Bireyin okuma ve yazma edinmesi temelde örgün eğitimde kazanılan bir beceri ve alışkanlıktır. Öğrenciler okul yıllarında bu önemli becerileri edinmemişler ise, yetişkinlik dönemine geldiklerinde edinmeleri çok zor olur. Bu nedenle okuma ve yazmaya yönelik olumlu tutumların çocukluk yıllarında kazandırılması gerekir. Çocukluk yıllarında ebeveynlerin yanı sıra çocuklarla iletişime giren kişiler sınıf öğretmenleridir.

Öğrenme ve öğretme sürecinde takip edilen geleneksel yollar bu süreçte okuma ve yazma tutumları olumlu yönde geliştirilmesini sağlayamamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarında, öğrencilerin yaşamları süresince kullanabilecekleri izleme/dinleme, okuma, yazma ve konuşma ile ilişkili zihinsel becerileri ve dil becerilerini kazanmaları, bunları kullanarak kendilerini sosyal ve bireysel açıdan geliştirmeleri, bunun yanında etkili iletişim kurmaları, anadil sevgisiyle, istekle okuma ve yazma alışkanlığı kazanmalarını sağlayacak biçimde bilgi, beceri ve değerleri içine alan bir bütünlükle yapılandırıldığı belirtilmiştir (MEB, 2018).

Alan yazında öğrencilerin okuma tutumlarını ve alışkanlıklarını belirlemeye yönelik çalışmalar (Örneğin: Kurulgan ve Çekerol, 2008; Arslan, Çelik ve Çelik, 2009; Oğuz, Yıldız ve Hayırsever, 2009) bulunmaktadır. Bu araştırmaların sonucunda ortaya çıkarılan ortak bulgu, genel olarak her kademedeki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının istenen düzeyin altında olduğu şeklindedir. Uluslararası sınavlar da bu durumu destekleyecek niteliktedir. Türkiye'de okuma eğitiminin başarı düzeyine dair sonuçların en çarpıcı şekilde uluslararası ölçümlerden tespit etmek mümkündür. Uluslararası Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 2016 yılında, ülkelerin başarılarının ölçüldüğü ve 64 ülkeden 15 yaş altı tam 18 milyon öğrencinin katıldığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi Programı (PISA) sınavında ülkemiz; 72 ülke içinden 50. sırada yer alabilirken, okuma alanında sonlarda yer almıştır. Okuma alanında Singapur, Hong Kong (Çin), Kanada ve Finlandiya ilk sırayı almıştır. Uluslararası sınavlar ülkemizin okuma alanındaki eksiklerini gözler önüne sermektedir. PIRLS'e (2001) (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) Türkiye de içinde olmak üzere 35 ülke katılmıştır. Puanlama sırasına göre Türkiye, katılan 35 ülke arasında 28. sırada yer almıştır.

Ülkemizde okuma ve yazma tutumları ile ilgili araştırmaların daha çok var olan durumu betimlemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir (Karadağ, 2014). İlköğretim ikinci ve altıncı sınıf arasında eğitim görmekte olan öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarının incelendiği (Yıldız ve Kaman, 2016), beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin okumaya karşı motivasyon ve tutumlarının okuduğunu anlama düzeyleri ile ilişkisinin araştırıldığı (Karahana, 2016) ve ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarıları ile okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile arasındaki ilişkinin incelendiği (Baş ve Şahin, 2012) çalışmaların varlığına rastlanmıştır. Bu çalışmalara ek olarak ilkokul ve ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı, okumaya karşı tutumları ve kütüphane kullanımına yönelik biri çok araştırma yapılmıştır. (Bayram, 1990; Tosunoğlu, 2002; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Kurulgan ve Çekerol, 2008; Başaran ve Seyit, 2009; Güngör, 2009; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010; Yıldız ve Akyol, 2011).

İlgili alanyazın incelendiğinde konuyla ilgili yurt dışında yürütülen çalışmaların da yer aldığı görülmektedir. Edmunds ve Bauserman (2006) okumaya yönelik tutumlarında öğretmenlerin ve eğitim-öğretim sürecinin etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma; Curenton ve Justice (2008) tarafından yapılan araştırmada geliri düşük olan ailelerin çocuklarının okuma becerilerini tespit etmek amacıyla bir çalışma; Evans ve Shaw (2008) aile ile birlikte gerçekleştirilen okuma faaliyetlerinin çocuğun okuma becerilerine etkilerini belirlemeye yönelik bir çalışma ve Cottone (2013) annenin eğitim düzeyi ve okuma inançları ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi bulmaya yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Görüldüğü gibi alan yazında okuma ve yazmaya yönelik bir çok araştırma

bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin okuma ve yazma tutumların geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı ve bu görüşler doğrultusunda öneriler geliştirildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılarak öğrencilerin okuma ve yazma tutumunu geliştirmeye yönelik görüşleri alınmıştır. Bu amaç çerçevesinde bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma tutumunu geliştirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazma tutumunu geliştirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını olumlu yönde geliştirmeye yönelik hangi öneriler getirilebilir?

2. Yöntem

Araştırmanın deseni

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını olumlu yönde geliştirmeye yönelik görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamayı sağlarken, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme olanağı vermektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın bu boyutu nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile desenlenmiştir. Durum çalışması nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın katılımcıları

Araştırmanın çalışma grubunu; Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, ilkokullarda görevli bulunan 1.,2., 3.ve 4. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Amaçsal örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile Gaziantep; Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenler seçilmiştir. Sınıf öğretmenlerin seçiminde hizmet yıllarının beş yıldan az olmamasına dikkat edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi doğrultusunda farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip bölgelerdeki okullarda görev yapan, hizmet yılı beş yıldan az olmayan, sınıf öğretmenlerine ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin aşağıdaki betimsel istatistikî değerler saptanmıştır.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	17	56.7
Erkek	13	43.3
Toplam	30	100
Görev Süresi		
6-10 Yıl	1	3.3
11-15 Yıl	14	46.7
16-20 Yıl	4	13.3
21-25 Yıl	11	36.7
Toplam	30	100

Araştırmaya; 17 Kadın, 13 Erkek olmak üzere toplam 30 gönüllü sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %3.3'ü 6-10 yıllık, %46.7'si 11-15 yıllık, %13.3'ü 16-20 yıllık ve %36.7'si 21-25 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %90'ı lisans mezunu %10'u ise yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

- Deneysel çalışmanın nitel boyutu için gerekli verilerin elde edilmesini sağlayan veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenleri için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Öğretmen görüşme formu iki açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formlarının başına cinsiyet ve görev süresine ilişkin mesleki bilgilerini almak amacıyla sorular eklenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını olumlu yönde geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra beş öğretmen ile görüşme yapılarak pilot uygulama yapılmış eksik işleyen ve anlaşılmayan sorular tespit edilmiş ve bu sorular tekrar düzenlenmiştir. Görüşme formlarının hazırlanmasında ilgili literatürün taranması ile elde edilen kuramsal bilgiler konu ile ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ve uzman görüşleri esas alınmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin gönüllü olmalarına dikkat edilmiş, yüz yüze görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşülen kişilerin anlatımına ya da düşüncesini ifade ediş biçimine müdahale olmaksızın fikir ve görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme esnasında görüşmecinin bilgisi dahilinde ses kaydı ve görüşme formu üzerinde kısa notlar alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öncelikle öğretmenlerden görüşme yoluyla toplanan veriler dikte edilmiştir. Temaların altında toplanan kodlarda frekans (f) ve yüzdelere (%) de yer verilmiştir. Birbirine benzeyen kodlar, belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek, verilerin kolay anlaşılabilir olması sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma verilerinin içerik analizi ile çözümlenmesi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanıp, yorumlanması aşamalarında gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların görüşme formundaki görüşleri aktarılırken öğretmenler için görev yaptıkları semtlerin hizmet bölgeleri esas alınarak, sosyo-ekonomik düzeylerini belirtecek kısaltmalar kullanılmıştır. Katılımcıların görüşme formundaki görüşleri aktarılırken öğretmenler için görev yaptıkları semtlerin hizmet bölgeleri esas alınarak, sosyo-ekonomik düzeylerini belirtecek kısaltmalar kullanılmıştır. Örneğin; D:düşük, O:orta, Y:yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip semtlerde çalışan öğretmen şeklinde kodlar kullanılmıştır. Elde edilen veriler, araştırmacıların yaptığı yorumları güçlendirmek ve katılımcıların görüşlerini belirtmek açısından gerekli yerde görüşmelere dayalı olarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarla desteklenen bulgular açıklanmış, anlamlandırılmış, bulgular arasındaki ilişkilendirmeler yapılmaya çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Yapılan görüşmeler için alan yazın taraması ve açık uçlu sorulara verilen yanıtların içerik çözümlemesi sonucunda geliştirilen görüşme formu, kapsam geçerliği için uzman görüşü almak amacıyla eğitim bilimleri alanından iki öğretim üyesinin yanı sıra, iki öğretmenin de görüşlerine sunulmuştur. Bu bireylerden gelen öneriler doğrultusunda görüşme formuna, gerekli düzenlemeden sonra son hali verilmiştir. Araştırmada katılımcı çeşitliliğine (farklı sosyoekonomik bölgelerde çalışan 1.,2.,3. ve 4. sınıf öğretmenlerine) yer verilerek, örneklemin temsil edecek biçimde çeşitlenmesi sağlanmıştır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, sınıflanarak temalar (kategoriler) oluşturulmuştur. Temalar, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve bir nitel araştırma yöntemi konusunda deneyimli bir öğretim üyesine yeniden kodlaması için verilmiştir. Bu şekilde, yapılan araştırmanın tutarlılığı (iç güvenirliliği) sağlanmaya çalışılmıştır. Doğrudan alıntılar yapılarak, verilen yanıtların kaynağına inilmeye çalışılmıştır. Alan yazında, uzman görüşü alma, doğrudan alıntılara yer verme, çeşitleme yoluna gitme, birden fazla araştırmacıyı dahil etme ile araştırmanın güvenirliliğinin artırılabilceği vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016 s. 276). Araştırmanın iç güvenirliliğini arttırabilmek için, öğretmenlerle ile

yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiş, aynı zamanda notlar alınarak veriler kayıpsız toplanmaya çalışılmıştır. Araştırmacının güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman'ın (2015) güvenilirlik formülü kullanılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı 0,80 olarak tespit edilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde öğretmenlerin okuma tutumu geliştirme yollarına ilişkin görüşlerini gösteren bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2.

Okuma tutumunu geliştirme yollarına ilişkin bulgular

Anne babaya düşen görevler kategorisi		
Kod	N	%
Kitap okuyarak örnek olma (model olma)	20	47.6
Evde okuma saati yapma	15	35.7
Çocuğun ilgisine göre kitap alma	4	9.5
Okumaya özendirme(ödüllendirme vb.)	2	4.8
Okuma sonrası paylaşımda bulunma	1	2.4
Toplam	42	100
Öğretmene düşen görevler kategorisi		
Kitap okuyarak örnek olma (model olma)	10	25
Okuma saati yapma	7	17.5
Özendirici etkinlikler (yarışma, ödüllendirme vb.)	7	17.5
Öğrencilerin ilgilerine yönelik kitap seçimi (sınıf kitaplığı için)	6	15
Okumanın faydalarını anlatma	3	7.5
Öğrencilerin okumalarını takip etme	3	7.5
Okuma sonrası paylaşımda bulunma	2	5
Özet çıkarma etkinliği yapma	1	2.5
Yazarın hayatına değinme	1	2.5
Toplam	40	100
Okul idaresine düşen görevler kategorisi		
Özendirici etkinlikler (yarışma, ödüllendirme, sergi vb.)	8	38.1
Okul kütüphanesini zenginleştirme	7	33.3
Sınıf kitaplığının katkıda bulunma	4	19.1
Okul genelinde okuma saati yapma	2	9.5
Toplam	21	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %47.6'sı okuma tutumu geliştirmede anne babaya düşen görevlerin kitap okuyarak örnek olma (model olma) , %35.7'si evde okuma saati yapma, %9.5 çocuğun ilgisine göre kitap alma,%4.8'i okumaya özendirme(ödüllendirme vb.), %2.4'ü okuma sonrası paylaşımda bulunma olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler okuma tutumu geliştirmede anne babaya düşen görevleri aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Katılımcı D5:

"...Okuma tutumunu geliştirmede hem aileye hem öğretmene önemli görevler düşüyor. Ailenin kitap alması(evdeki kitap sayısı), okumaya özendirmesi, örnek olması, okuma sonrası çocuğuyla paylaşımda bulunması çok önemli.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %25'i okuma tutumu geliştirmede öğretmene düşen görevlerin kitap okuyarak örnek olma (model olma), %17.5'i okuma saati yapma,%17.5'i özendirici etkinlikler yapma (yarışma, ödüllendirme vb.), %15'i öğrencilerin ilgilerine yönelik kitap seçimi, %7.5'i okumanın faydalarını anlatma, %7.5'i öğrencilerin okumalarını takip etme,%5'i okuma sonrası paylaşımda bulunma,%2.5'i özet çıkarma etkinliği yapma, %2.5'i yazarın hayatına değinme olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler tutumu geliştirmede öğretmene düşen görevleri aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Katılımcı D5:

“...Öğretmen de aynı şekilde öğrencilerine model olmalı, kitap okumaya özendirilmeli, okunan kitapların takibini yapmalı, okuma sonrasında bir söyleşi, paylaşımında bulunmalı, özet çıkarma, beğenilen bölümleri not alma, yazarın hayatına değinme gibi bir çok görevi var tabi ama hepsini yerine getiremiyoruz.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %38.1’i okuma tutumu geliştirmede okul idaresine düşen görevlerin özendirici etkinlikler, %33.3’ü okul kütüphanesini zenginleştirme,%19.1’i sınıf kitaplığının katkıda bulunma, %9.5’i okul genelinde okuma saati yapma olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler okuma tutumu geliştirmede okul idaresine düşen görevleri aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Katılımcı O5:

“...Okul idaresi de yarışma ve projelerle okumayı özendirmelidir. Kütüphanenin kullanımını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır diye düşünüyorum.”

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin yazma tutumu geliştirme yollarına ilişkin görüşlerini gösteren bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.

Yazma tutumu geliştirme yollarına ilişkin bulgular

Anne babaya düşen görevler kategorisi		
Kod	N	%
Çocuğun günlük tutmasını sağlama	9	37.6
Yazarak örnek olma (model olma)	5	20.8
Rehberlik etme (yol gösterme)	2	8.3
Doğaçlama hikâye yazdırma	2	8.3
Yazmaya özendirme(ödüllendirme vb.)	2	8.3
Kompozisyon yazdırma	2	8.3
Çocuğun duygularını yazarak ifade etmesini sağlama	1	4.2
Yazma sonrası paylaşımında bulunma	1	4.2
Toplam	24	100
Öğretmene düşen görevler kategorisi		
Çocuğun günlük tutmasını sağlama	5	16.1
Doğaçlama hikâye yazdırma etkinliği	5	16.1
Kompozisyon yazdırma	3	9.6
Günlük, ajanda vb. hediye etme	3	9.6
Şiir yazdırma(akrostiş çalışması vb.)	3	9.6
Öykü tamamlama etkinliği yapma	2	6.5
Ödüllendirme	2	6.5
Yazarak örnek olma (model olma)	2	6.5
Yazıları panoda sergileme	2	6.5
Takdir etme	2	6.5
Günlükleri takip etme	2	6.5
Toplam	31	100
Okul idaresine düşen görevler kategorisi		
Yarışma düzenleme	16	66.7
Eserleri okul panosunda sergileme	4	16.7
Eserleri okul web sayfasında sergileme	2	8.3
Okul dergisi/gazetesi çıkarma	2	8.3
Toplam	24	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %37,5’i yazma tutumu geliştirmede anne babaya düşen görevlerin çocuğun günlük

tutmasını sağlama, %20.8'i yazarak örnek olma (model olma), %8.3'ü rehberlik etme, doğaçlama hikaye yazdırma, yazmaya özendirme ve kompozisyon yazdırma olduğunu; %4.2'si ise çocuğun duygularını yazarak ifade etmesini sağlama ve yazma sonrası paylaşımda bulunma olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler yazma tutumu geliştirmede anne babaya düşen görevleri aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Katılımcı O5:

"...Anne-baba ve öğretmen örnek olmalı ve rehberlik etmeli. Yazma okumadan daha zor bir süreç. Yazma becerisi de yazarak gelişen bir beceri."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %16.1'i yazma tutumu geliştirmede öğretmene düşen görevlerin çocuğun günlük tutmasını sağlama ve doğaçlama hikâye yazdırma etkinliği yapma olduğunu; %9.6'sı kompozisyon yazdırma, günlük, ajanda vb. hediye etme ve şiir yazdırma olduğunu; %6.5'i öykü tamamlama etkinliği yapma, ödüllendirme, yazarak örnek olma (model olma), yazıları panoda sergileme, takdir etme ve günlükleri takip etme olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler yazma tutumu geliştirmede öğretmene düşen görevleri aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Katılımcı Y4:

"...Öğrenciler öğretmen tarafından yazmaya yönlendirilmesi, yazılanların sınıfta paylaşılması, öğrencilerin özgün yaratıcı eserler vermeleri özendirilmeli."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %66.7'si yazma tutumu geliştirmede okul idaresine düşen görevlerin yarışma düzenleme, %16.7'si eserleri okul panosunda sergileme, %8.3'ü eserleri okul web sayfasında sergileme ve %8.3'ü okul dergisi/gazetesi çıkarma olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler yazma tutumu geliştirmede okul idaresine düşen görevleri aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Katılımcı D5:

"...Okul idaresi yarışmalar düzenleyebilir. Kompozisyon ve şiir yarışmaları."

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okuma ve yazma edinimi herkesin şikâyet ettiği ve eksikliğini duyduğu bir konudur. Gerek ülkemizde yapılan çalışmalarda gerekse PISA (2016) gibi uluslararası sınavlarda okuma yazma öğretiminde ve bu becerilere olumlu tutum sergilenmesinde durumumuzun pek de iyi olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda çocukların okuma ve yazma tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için neler yapılabilir? Neleri düzeltmeli ya da değiştirilmelidir? Bu soruları yönelttiğimizde birbiri ile ilişkili birçok unsurun yer aldığı görülmektedir.

Okuma ve yazma becerilerinin gelişmesi ve alışkanlık haline gelmesinde bu becerilere ilişkin getirilen tutumların önemli etkisi vardır. Okuma yazma becerilerinin ve tutumlarının geliştirilmesi ve devamlılığının sağlanmasında etki eden etmenler bireysel, ailesel ve çevresel etmenler olarak üçe ayrılır (Abeyrathna ve Zainab, 2004. s.112). Bu beceriler okulda sınıf öğretmeni tarafından kazandırılmaktadır. Bu etkilerin öğrenci üzerindeki etkilerini en iyi gözlemleyecek kişiler sınıf öğretmenleridir. Çünkü okuma yazma öğretiminde görevli olmalarının yanında ilerleyen süreçte okuma yazma tutumlarının geliştirilmesinde ilk elden sorumluluk sahibi olan kişiler sınıf öğretmenleridir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmelerde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %47.6'sı okuma tutumunu geliştirmede ve kazandırmada anne babaya düşen görevlerin kitap okuyarak örnek olma (model olma) , %35.7'si evde okuma saati yapma, %9.5 çocuğun ilgisine göre kitap alma,%4.8'i okumaya özendirme(ödüllendirme vb.), %2.4'ü okuma sonrası paylaşımda bulunma olduğunu ifade etmişlerdir. Yavuzer'in (2012) yaptığı araştırma sonucunda çocukların okuma sürecini geliştirmek için anne babaların model olması, kitaplık oluşturulması, düzenli okuma saati yapılması gibi getirdiği öneriler araştırmada elde edilen bulgularla

örtüşmektedir. Williams (1990), araştırmasında üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumu, ilgisi ve alışkanlığı ile aile ebeveyn etkisini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların okumayı genel olarak çok sevdiğikleri ve okula başlamalarından önce anne-babalarının onlara kitap okuduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların kitapları sevmelerinin en iyi yolunun çocuklara kendilerine ait kitaplara sahip olmalarını sağlamak olduğu tespit edilmiştir. Edmunds ve Bauserman (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okuma tutumlarının artırılmasında öğretmenler, aile üyelerinin önemli etkilerinin olduğu bulunmuştur. Bu araştırma bulgularından hareketle sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alan yazında yapılan araştırmalarla örtüşmesi söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %17.5'i okuma tutumunu geliştirmede öğretmene düşen görevlerin okuma saati yapma olduğunu ifade etmişlerdir. Uysal'ın (2010) araştırmasında kitap okuma alışkanlığının kazandırılması açısından kitap okuma saatlerinin katkısının olup olmadığı sorusuna öğretmenlerin %90'ı olumlu cevap vermiştir. Bu araştırma okuma saati yapılmasına ilişkin bulgularla örtüşmektedir.

Güney'in (2016) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerine göre yazma becerisinin önündeki engelleri öğrencilerin olumsuz tutumları, öğretmenlerin şevk kırıcı davranışları ve okuma alışkanlığının olmayışı olarak bulmuştur. Bu sonuçlar araştırmanın çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlerin yazma becerisine katkı yapması gerektiğine ilişkin bulgularla benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %47.6'sı okuma tutumunu geliştirmede anne babaya düşen görevlerin kitap okuyarak örnek olma (model olma), %35.7'si evde okuma saati yapma, %9.5 çocuğun ilgisine göre kitap alma, %4.8'i okumaya özendirme (ödüllendirme vb.), %2.4'ü okuma sonrası paylaşımda bulunma olduğunu ifade etmişlerdir. Evans ve Shaw (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, aile ile gerçekleştirilen birlikte okuma etkinliklerinin çocuğun okuma becerilerine olumlu etkisi bu araştırmadan elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Çocukların okumaya karşı olumlu ya da olumsuz tutum sergilemelerini aile ile çocuk arasındaki iletişim, ailenin okuma ilgisi, okuma araçlarına ulaşılabilirlik, okuma olanağı, ebeveyn ve çocuk okuması etkilemektedir (Greaney, 1980). Bu etmenlere bakıldığında ailenin çocuğun sergilediği okuma tutumunda belirgin bir rolünün olduğu görülmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalarda Türkiye'de çocuklarda okuma alışkanlığının yaratılması ve geliştirilmesi noktasında ailelerin ilgi ve eylemleri yetersiz bulunmaktadır. Türkiye'de anne babaların sadece dörtte biri çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba harcamaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2011; Yılmaz, 2004). Ayrıca bu çalışmalarda ebeveynlerin çocukları için okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları konusunda iyi birer model olamadıklarını, babaların %39.5'i, annelerin ise %49.7'sinin çocuklarına hiç kitap okumadığını, güçlü bir okuma alışkanlığını ifade eden çok okuyan annelerin oranının %2.3, babaların oranının ise %4.7'de kaldığını bulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %16.1'i yazma tutumunu geliştirmede öğretmene düşen görevlerin çocuğun günlük tutmasını sağlama ve doğaçlama hikâye yazdırma etkinliği yapma olduğunu; %9.6'sı kompozisyon yazdırma, günlük, ajanda vb. hediye etme ve şiir yazdırma olduğunu; %6.5'i öykü tamamlama etkinliği yapma, ödüllendirme, yazarak örnek olma (model olma), yazıları panoda sergileme, takdir etme ve günlükleri takip etme olduğunu ifade etmişlerdir. İsmail ve diğerlerine (2010) göre, öğretmenlerin, öğrencilerin yazma performanslarını ve becerilerini geliştirmek için onların algı, tutum ve ilgi gibi özellikler açısından tanınmış ve bilinmesinin bir ihtiyaç olduğu gerçeğini bilmeleri ve kabul etmeleri gerektiğini belirtmiştir (İsmail ve diğerleri, 2010, s.482). Okul yaşamısındaki yazılı anlatım etkinliklerinde, öğrencilerin yaşadığı olumsuz yazma deneyimleri, yazma becerisini geliştirici ve iyileştirici yetersiz dönütler, öğrencilerde zamanla yazmaya karşı olumsuz bir tutuma neden olabilmektedir (Karatay, 2011). Bu çalışmalardan elde edilen bulgular araştırma sonuçları ile tam örtüşmese de, günlük, ajanda vb. hediye etme, yazıları panoda sergileme, takdir etme gibi bulgular yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar olarak değerlendirildiğinde, araştırmalar arasında benzerlik olduğu söylenebilir.

Bunların yanında anne babalara ve öğretmenlere yazma tutumunu geliştirmek için düşen görevlerde, model olma (örnek olma), her iki kategoride de bulunmuştur. Hawthorne (2010) göre çocuklar tutumları, standartları, değerleri ve entelektüel becerileri gözlemleyerek öğrenebilirler. Bu bulgular da ilgili literatürle örtüşmektedir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin kitap okuma ve yazma tutumlarını arttırmaya yönelik aşağıdaki

öneriler getirilmiştir:

Öğretmenlere ve İdarecilere Öneriler

- Okuma ve yazma tutumlarının temelleri ailede atılacağına göre ebeveynler, çocuklarına bu alışkanlığı kazandırması yönünde bilinçlendirilmelidir. Öğretmen öncelikle kitap okuyarak ve okuduğu kitaplardan bahsederek model olmalıdır.
- Açık hava okuma saatleri oluşturulup, okuma ortamı, şekli cazip getirilebilir, okunanların öğrenciler ve öğretmen tarafından değerlendirilmesi için de vakit ayrılabilir. Bu amaçla kitap tavsiye formu gibi araçlar kullanılabilir.

Anne-Babalara Öneriler

- Öğrencilerin okuma ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde öğretmen ve anne babalara önemli görevler düşmektedir. Anne babalar, okul çağına başlamadan önce çocuklarına hikaye ve masal kitapları okuyarak okumaya ve dinlemeye karşı olumlu tutum kazandırmayı kendilerine görev bilmelidirler.
- Yazma becerisi yazarak gelişen bir beceridir. Bu bilinç anne babalara kazandırılmalıdır.
- Anne-baba evde kitap okuyarak çocuğuna model olabilir ve ailece kitap okuma saatleri düzenleyebilir.
- Çocuğun özel günlerinde (doğum günü vb.) ya da değer verdiği günlerde ona kitap hediye edilebilir veya arkadaşlarına kitap hediye etmesi sağlanarak; kitabın değeri çocuğa hissettirilebilir.
- Televizyon, telefon, tablet ve bilgisayar gibi araçların karşısında geçirilen zamanlar düzenlenerek, bu zamanın bir kısmı diğer aile üyeleri ile birlikte okuma ve yazma etkinliklerine ayrılabilir.
- Çocukların anne-babalarından aldıkları harçlıklarının bir kısmı ile kitap almaları teşvik edilebilir. Hatta harçlıklarının bir kısmını kitap almak için ayırmaları; "kitap fonu" oluşturmaları sağlanabilir.

Araştırmacılara Öneriler

- Türkiye’de yapılan tezlerin genellikle okuma ilgisi, tutum ve alışkanlığına ilişkin var olan durumu betimlemeye yönelik çalışmalarla sınırlı olduğu, deneysel ya da eylem araştırması gibi çalışmaların bulunmadığı görülmektedir. Bu araştırma problemine ilişkin farklı desenlerde (deneysel, boylamsal) daha geniş örneklem gruplarıyla araştırmalar yürütülebilir. Özellikle, bu becerinin gelişmesindeki duyuşsal faktörlerin etkisini belirlemek adına yazma başarısı ile ilişkili boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi dönemden başlayarak okuma ve yazmaya yönelik böyle bir ders için program geliştirilebilir. Okul öncesi 5-6 yaş, ilkökul 1., 2.,3., ve 4. sınıflarda okuma ve yazmaya yönelik geliştirilecek bu program çocuklarımızın okuma ve yazma alışkanlığının geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abeyrathna, A. S., Zainab A. N. (2004). The status of habit and interest among secondary children in Sri Lanka, *Malaysian Journal of Information Science*, 9(2),107–121.
- Arslan, Y., Çelik, Z., ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *PÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555 -572.
- Başaran, M., ve Seyit, A. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1),110-224.

- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, R., Türkyılmaz, M., ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Curenton, S.M. ve Justice, L.M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19(2), 261-283.
- Çiftçi, Ö., ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 140-156.
- Edmunds, K. M. and Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversation with children. *The Reading Teacher*, 59(5), 414-424.
- Evans, M.A., Shaw, D. (2008). Home grown for reading: Parental contributions to young children's emergent literacy and word recognition. *Canadian Psychology*, 49(2), 89-95.
- Greaney, V. (1980). Factors related to amount and type of leisure-time reading. *Reading Research Quarterly*, 15, 337-357.
- Gündüz, O. ve Şimşek T. (2011). *Anlama teknikleri bir uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 970-985.
- Güngör, E. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 334-362.
- Hawthorne, J. (2010). The effects of the delivery style of teacher feedback on the writing self-efficacy and dispositions of young students (Yayınlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations ve Theses Tam Metin veri tabanından erişildi. (UMI No: 3458703). <http://search.proquest.com/docview/872940534?accountid=16645> adresinden erişildi.
- İsmail, N., Elias, S., Albakri, I. S. M. A., Perumal, P. D., & Muthusamy, I. (2010). Exploring ESL Students' Apprehension Level and Attitude towards Academic Writing. *International Journal of Learning*, 17(6), 475-483.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve Proquest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35)1, 1-17.
- Karahan, B. Ü. (2016). 5. Ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 102-116.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma Eğitimi içinde* (s. 21-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- MEB, (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi. (Çev. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Oğuz, E., Yıldız, A., & Hayırsever, F. (2009). Assessing reading habits of future classroom teachers in the context of their socio-demographic features. *International Journal of Behavioral Cognitive, Educational and Psychological Sciences*, 1(2), 141-144.
- Progress in International Reading Literacy Study International Report.(2006).[Online] http://timssandpirls.bc.edu/pirls2006/intl_rpt.html adresinden 29.06.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Uysal, P. (2010). İlköğretim okullarında düzenlenen kitap okuma saatlerine ilişkin öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması, Sincan ilçesi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Williams, R. H. (1990). Notes on the underground: an essay on technology, society, and the imagination (p. 1). Cambridge, MA: MIT press.
- Yavuzer, H. (2012). Çocuk psikolojisi (34. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3),237-242.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 507.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115 – 136.



Yaratıcı Öz / Creative Self

Şenol DURAN*^a

^a Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-7293-6196

Makale Bilgi/Article Info

Tarihçe/History:

Received/Alındı

20/04/2020

Revised/Düzeltildi

23/05/2020

Accepted/Kabul edildi

24/06/2020

Anahtar kelimeler:

Yaratıcı Öz, Yaratıcı Biliş,

Yaratıcı Öz-Yeterlik

Keywords:

Creative Self, Creative

Cognition, Creative Self-Efficacy

ÖZ

Bu araştırmayla yaratıcılığın karmaşık yapısının daha fazla aydınlatılması amaçlanmaktadır. Araştırma örneklemini oluşturmak için 4 farklı liseden veriler toplanmıştır. Araştırma örneklemini 12. sınıfta öğrenim gören 451 lise öğrencisinden [270'i kız (%60) 181'i erkek (%40)] oluşmaktadır. Verilerin analizinde kanonik korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Kanonik korelasyon çok değişkenli regresyon analizini kullanarak iki değişken kümesi arasında ilişkiyi incelemektedir. Bu nedenle araştırmada 2 veri seti oluşturulmuştur. Yaratıcılığın Öncülleri (Motivasyon Kararlılık ve Merak-Keşfetme) 1. veri setini ve Yaratıcı Öz (Yaratıcı Biliş, Yaratıcı Öz-Yeterlilik ve Yaratıcı Kimlik)' de 2. veri setini oluşturmuştur. Araştırmada veri setleri arasında 1 kanonik fonksiyon elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre Yaratıcı Biliş (.92) Yaratıcı Öz'ü açıklamada en fazla etkiye sahiptir. Yaratıcı Öz-Yeterlilik (.74) ise, Yaratıcı Kişilik' ten (.49) daha fazla etkilere sahiptir. Ayrıca Yaratıcılığın Öncülleri ve Yaratıcı Öz veri setleri arasında paylaşılan ortak varyans %32,2 olarak bulunmuştur. Bu bulgu da Yaratıcı Öz kavramının ortaya konmasına yardımcı olmuştur. Yaratıcı Öz kavramının daha fazla aydınlatılması gereklidir. Böylece araştırmacılar, eğitimciler, çalışma kuruluşları ve farklı alanlar için yararlı sonuçlar üretilebilir.

ABSTRACT

This research aims to further explain the complex nature of creativity. Data were collected from 4 different high schools to form the research sample. The research sample consisted of 451 high school students studying at 12th grade [270 females (%60) 181 males (%40)]. It was used to analyze the data from canonical correlation analysis. Canonical correlation use multivariate regression analysis to study the relationship between two variables set. Two data sets were consisted in the study. In the research, 1 canonical function was obtained between the data sets. According to the research findings, Creative Cognition (.92) has the most effect on explaining creativity. Creative Self-Efficacy (.74) has more influence than the Creative Personality (.49). In addition, the shared variance between Predictors of Creativity Self and Creative Self was found to be %32,2. This research has helped to discover the Creative Self. Different researches are supported in this research findings. More research is required to explain the Creative Self. Thus, useful results can be produced for field researchers, educators, working organizations and different fields.

*Sorumlu yazar: senolduranpdr@gmail.com

1. Giriş

Birçok kurum ve alan (devletler, şirketler, araştırma merkezleri, üniversiteler ve okullar) yaratıcı ve yenilikçi araştırmalara önem vermektedir. Bu nedenle yaratıcılık ve yenilikle ilgili iş, mühendislik, psikoloji ve eğitim gibi farklı disiplinlerde araştırma makaleleri bulunmaktadır (Rogelio, 2016). Yaratıcılık olağanın davranış dışında düşünme veya iyi bir hayal gücü (Kaufman, Plucker ve Baer, 2008) veya özgün, değerli ve uygulanabilir bir fikir veya ürün olarak tanımlanabilir (Csikszentmihalyi, 2014). Yaratıcı davranışı etkileyen faktörler sosyal, bilişsel, motivasyonel ve duygusal boyutlara ayrılabilir. Bu nedenle çoğu karmaşık yapı gibi yaratıcılık içinde disiplinler arası çalışma gerektirebilir (Feist, 1998).

Teorik ve mantıksal birçok problem nedeniyle yaratıcılığın genel veya özel içeriğe ilişkin araştırma sonuçları yanıltıcı olabilmektedir. Özellikle yaratıcılık alanında geliştirilen psikometrik araçlar ile eğitim araçlarının kalitesi bunlardan etkilenmektedir (Plucker, 1998). Yaratıcılığı ölçmeye çalışan testlerin daha fazla özellik içermesi daha iyi sonuçlar vermesini sağlayabilir. Sadece kişilik özellikleri ile yaratıcılığın ilişkisini araştıran çalışmalar genel birtakım özellikleri vurgulamakta ve yaratıcı performansı ortaya koymakta yetersiz kalmaktadır (Kaufman, Plucker & Baer, 2008). Bu nedenle yaratıcılığa ait mekanizmanın daha çok açıklanması gerekmektedir (Chen vd., 2006). Yaratıcılığın birçok bileşenden oluştuğunu düşünülmektedir (Conti, Coon & Amabile, 1996). Yaratıcılıkla ilgili beceri kategorisi oldukça geniştir. Bilişsel yapı, kişilik gibi birçok faktörü içermektedir (Schoen, 2015). Yaratıcılıkla ilgilenen araştırmacılar daha önceki çalışmalarında yaratıcılıkla ilişkilendirilen bireysel özellikleri ve kişisel eğilimleri (örneğin, zekâ, bilişsel yapı, kişilik özellikleri) araştırmaktaydılar (Choi, 2004). Yaratıcı insanın kişilik özelliklerinin (yeni deneyimlere açık, geleneksel olmayan ve kurallara takılmayan, kendine güvenen, kendini kabul eden, kendini yönlendirebilen, hırslı, baskın, karşıt görüş geliştiren ve dürtüsel) belirlenmesi için çabalamaktaydılar (Feist, 1998). Son zamanlarda araştırmacılar yaratıcılığa etki eden bu özelliklerin mekanizmalarını daha yakından ele almaya başlamaktadır. Bu durum “Kara Kutuyu (Black Box)” açmaya benzetilmektedir (Mathisen ve Bronnick, 2009). Yaratıcılığın aydınlatılması gereken birçok alanı bulunmaktadır (Karwowski ve Kaufman, 2017). Yaratıcılık karmaşık bir yapıdır ve yaratıcılığı oluşturan temel yapılar ve arasındaki ilişkilerin daha çok açıklanması gerekmektedir.

Hümanistik ve Sosyal-bilişsel yaklaşım yaratıcılığa ait kişisel inançların kavramsallaştırmasında yararlı olabilir (Karwowski ve Kaufman, 2017). Son on yılda yaratıcı inançlar literatürde ilgi görmektedir. Yaratıcılığa etki eden bu inançlar Yaratıcı Öz-yeterlik (görevi yaratıcı bir şekilde yerine getirmede algılanan güven), Yaratıcı Metabiliş (yaratıcılıkta kişisel ve ilgili bilgilere dayanan inançlar) ve Yaratıcı Öz-Yapı (yaratıcı yeteneklerle ilgili genel inançlar) olarak değerlendirilmektedir. Bu inançların yaratıcı performansa katılıp katılmamada, çabayı devam ettirmede, performans düzeyini belirlemede rol oynadıkları tespit edilmektedir. Bununla birlikte, bu yapıların birbirleriyle etkileşime girme ve birbirleriyle ilişki kurma biçimleri henüz tam olarak anlaşılmıştır (Beghetto ve Karwowski, 2017).

Yaratıcılığın karmaşık yapısını açıklamada bu kavramlar sınırlı sayıda olsa da araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamaktadır. Yaratıcılık ile öz-yeterliliğin potansiyel bağlantısına rağmen, gerekli ilgiyi görmemektedir (Tierney ve Farmer, 2002). Yaratıcı Öz-yeterlilik olarak adlandırılan bu öz yargılar (self-judgments) Bandura'nın öz-yeterlilik kavramının önemli bir olarak görülmektedir (Bandura, 1997). Yaratıcı Öz-yeterliliğin yaratıcı düşünce ve performansla ilgili bir dizi yapı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir. Örneğin, Yaratıcı Öz-yeterliliğin, yaratıcı potansiyel ve performans arasındaki ilişkiye aracılık ettiği düşünülmektedir (Karwowski, 2016). Öz-yeterlilik ile yaratıcılık ilişkisi açıklamaya yönelik başka çalışmalarda bulunmaktadır (Ozkal, 2014; Çayırdağı, 2016). Yaratıcı Öz-yeterlilik yaratıcı davranış ve performansın önemli bir parçası olduğu söylenebilmektedir (Mathisen ve Bronnick, 2009). Yaratıcı Metabiliş çalışanların yaratıcı yetkinliklerini izlemelerine ve geliştirmelerine yardımcı olan özel bir biliş biçimidir. Yaratıcı Metabiliş kavramsal bilgi (ne zaman, nerede, nasıl ve niçin yaratıcı olacağını bilme) ve yaratıcı öz ait bilginin (yaratıcılığın güçlü ve zayıf yanalarının bilmesi) birleşimidir (Kaufman ve Beghetto, 2013). Yaratıcı Metabiliş' te yaratıcılık ve metabiliş arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bazı araştırmalar bu ilişkiyi değinse de tam olarak metabiliş adıyla karşımıza çıkmamaktadır (Kaufman, Beghetto ve Watson 2015). Literatür incelendiğinde Yaratıcı Biliş, Yaratıcı Metabiliş ve Yaratıcı Düşünce gibi kavramların birbirleri yerine kullanılabilen kavramlar olduğu görülecektir. Feldhusen (1995), yaratıcı düşüncü yaratıcılığın temel bileşeni olarak kabul etmektedir. Bir başka kavram olan Öz yapı' ya (self-concept) ilgi artmakta olsa da yaratıcılık ile ilişkisi bilimsel çalışmalara değer görmeyip literatürde yer bulamamaktadır (Jaussi, Randel & Dionne, 2007). Bunun yerine yaratıcılık ve kişilik yapısı arasında ilişki

açıklanmaya çalışılmaktadır. Yaratıcı Kişiliğe sahip kişi yaratıcı olduğunu doğrulayan bilgileri elde etmeye çabalayacaktır (Tierney ve Farmer, 2011). Farmer, Tierney ve Kung-McIntyre (2003) çalışmasında Yaratıcı Kimliğin çalışma arkadaşlarının beklentilerini ve kendinlik algılarını etkilediğini tespit etmiştir. Başka bir çalışmada ise, Ivcevic ve Mayer (2006) kişilik tiplerinin yaratıcılık gelişimine etkisini açıklamaya çalışmıştır. Bu nedenle Yaratıcı Öz-yeterlilik, Yaratıcı Biliş ve Yaratıcı Kişilik' in yaratıcılığı belirlemedeki etkileri merak konusu haline gelmektedir.

Yaratıcılığın Öncülleri

Yaratıcılığı ortaya koymada bir değişken olarak daha çok içsel/dışsal motivasyon (Rayn ve Deci, 2000) kullanılmaktadır. Bunların başında Amabile (1985) 'nin motivasyon ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemesi bulunmaktadır. İçsel motivasyonun yaratıcılık üzerinde etkili aracılık rolü vardır (Tan, vd., 2016). Bilişsel yapıyı ele alan araştırmacılar çevresel etkilere ek olarak, içsel motivasyonun yaratıcı süreçleri etkileyen kritik bir faktör olduğunu da varsaymaktadır (Yuan vd., 2017). Motivasyon ve yaratıcılık arasındaki bu ilişkiyi açıklamaya yönelik birçok araştırma örneği bulunmaktadır (Amabile, 1985; Amabile, 1993; Choi, 2004; Forgeard ve Mecklenburg, 2013; Stanko-Kaczmarek, 2012; Auger ve Woodman, 2016; Zhang, Fan ve Zhang, 2015; Ceci ve Kumar, 2016; Ghasemi vd., 2011). Bazı araştırmalar da yaratıcı öz yeterlilik ve motivasyon (Choi, 2004; Putwain, Kearsley ve Symes, 2012; Prabhu, Sutton ve Sauser, 2008; Zhou, Hirst ve Shipton, 2012; Gu, He ve Liu, 2015; Beghetto, 2006); yaratıcı kişilik ve motivasyon (Hong, Peng ve O'Neil, 2014; Prabhu vd., 2008) ve yaratıcı düşünce ve motivasyon (Liu vd., 2013) arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışmaktadırlar. Motivasyon yaratıcılığı ayrı bir güç olarak etkilememektedir. Motivasyon yaratıcı performansı belirleyen diğer faktörlerle etkileşime girmektedir (Agnoli vd., 2018). Bu nedenle belirli bir amaca ulaşmada çaba ve kararlılığın motivasyonda önemli bir bileşen olduğunu kabul edilerek, motivasyonel kararlık modeli Constantin, Holman ve Maria (2011) tarafından ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmada motivasyonel kararlılığın yaratıcılık için güçlü bir öncül olduğu varsayılmaktadır.

İnsan davranışını motive etmek için merakın gücünü inkâr edilmeyeceği vurgulanmıştır (Hardy, Ness ve Mecca, 2017). Bireyin bilişsel işleyişinde ve entelektüel aktivitelerindeki temel rolü nedeniyle merak pozitif psikoloji, eğitim, sağlık ve ebeveynlik gibi çeşitli alanlarda araştırılmıştır (Changa ve Shih, 2018) Merak ve yaratıcılığın önemine ve aralarındaki ilişkiye rağmen, iki yapı nadiren eş zamanlı olarak araştırmaların odağı olmuştur (Hagtvedt vd., 2018). Merak uzun zamandan beri bireyin yaratıcılığın önemli bir öncülü olarak kabul edilmektedir (Hardy, Ness ve Mecca, 2017). Merak diğer birçok psikolojik yapıya benzerlik göstermektedir. Merak çevresel uyaranlar veya yeni durumlara kişinin doğrudan dikkatini yöneltmesi, düzenlemesi ile ilgilidir (Kashdan vd., 2009). Merak ve yaratıcılık ilişkisini daha detaylı anlamak için, aralarında ilişki de dahil olmak üzere insanın gelişimindeki süreçlerin de bilgiler edinilmesi gerekmektedir (Hagtvedt vd., 2018). Merak ve yaratıcılık arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışan araştırmalar sınırlı da olsa bulunmaktadır (Hagtvedt, vd., 2018, Chang ve Shih 2018; Hardy vd., 2017; Kashdan ve Fincham, 2002; Karwowski, 2012).

Bu çalışmayla yaratıcı özü oluşturan temel yapıların (Yaratıcı Biliş, Yaratıcı Öz-Yeterlik ve Yaratıcı Kişilik) yaratıcılığa olan ortak etkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca yaratıcılık ile motivasyon ve merak arasında ilişki ortaya koyulacaktır. Sonuç olarak bu çalışmayla yaratıcılığın karmaşık yapısının daha fazla aydınlatılması amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini 12. sınıf lise öğrencileridir. Araştırma örneklemini oluşturmak için 4 farklı liseden veriler toplanmıştır. Araştırmaya dahil edilen 451 lise öğrencisininin 270 kız (%60) 181 erkek (%40) öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerin kişisel e-posta adresleri ve cep telefonu uygulamaları ile okulun internet sayfası veri toplamada kullanılmıştır (191 kişi). Ayrıca verileri toplamak için öğrencilere ölçekler basılı olarak da verilmiştir (260 kişi).

2.2. Değerlendirme Araçları

Araştırmada Merak ve Keşfetme Ölçeği II (MKÖ-II), Motivasyonel Kararlılık Ölçeği (MKÖ), Yaratıcı Biliş Ölçeği (YBÖ), Yaratıcı Öz-Yeterlilik Ölçeği (YÖYÖ), Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler araştırmanın örneklem grubu için geçerli ve güvenilir araçlardır.

Merak ve Keşfetme Ölçeği-II (MKÖ-II)

Kashdan ve arkadaşlarının (2009) geliştirdiği ölçek 10 maddedir ve 2 alt boyutludur (esneklik ve belirsizliği kabul etme). Doğrulamalı Faktör Analiziyle (DFA) alt boyutların yüksek düzeyde ilişkili olduğunu gösterilmiştir ($r = .85$). Ölçeğin Türkçe uyarlaması Acun, Kapıkıran ve Kabasakal (2013) tarafından uyarlanmıştır. Ölçekte esneklik (6 madde) ile belirsizliği kabul etme (4 madde) alt boyutları olmak üzere iki faktörlü bir yapı belirlenmiştir. DFA ölçüm değerleriyle ($\chi^2/Sd = 2.04$, RMSEA = .05, SRMR = .04, CFI = 98, NNFI = .97) ile iyi ve mükemmellik düzeyinde uyum değerleri tespit edilmiştir. RMSEA değişimleri kabul edilebilir sınır aralığında tespit edilmiştir.

Motivasyonel Kararlılık Ölçeği (MKÖ)

Motivasyonel Kararlılık Ölçeği 13 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır (Constantin, Holman ve Maria, 2011) Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Sarıçam ve arkadaşları (2013) tarafından yapılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulamalı faktör analizi yapılan ölçek Türkçe uyarlanmasında da 13 maddeden ve üç boyuttan oluşmuştur ($\chi^2/Sd = 2.36$, RMSEA = .058, CFI = .85). Motivasyonel kararlılık ile umut arasında pozitif ($r = .34$) ilişki ölçeğin uyum geçerliliğinin de iyi olduğu göstermektedir.

Yaratıcı Biliş Ölçeği (YBÖ)

Yaratıcı Biliş Ölçeği (Rogaten ve Moneta, 2015) Arslan ve Ünal (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. AFA ve DFA analizleri sonucunda ölçeğin 5. Maddesinin güvenilirlik analizi sonucu düşük çıktığı için, ölçek maddesini anlaşılır olmadığı gerekçesiyle çıkarılmıştır. 4 maddeden oluşan tek faktörlü yapı ölçek elde edilmiştir. Doğrulamalı faktör analizinden elde edilen değerler ($\chi^2/Sd = 2.332$, RMSEA = 0.096, CFI = .94, IFI = .95, SRMR = .09) olarak bulunmuştur. Ölçek, 5'li Likert derecelendirmeye göre 1-5 arasındaki rakamlardan biri işaretlenerek yanıtlanmaktadır.

Yaratıcı Öz Yeterlilik Ölçeği (YÖYÖ)

Yaratıcı Öz Yeterlilik Ölçeği Tierney and Farmer (2002) tarafından geliştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, 13 maddelik ölçek 3 maddeye düşürülmüştür. 3 maddeli bu ölçek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .83 bulunmuştur. Ölçek, 5'li Likert derecelendirmeye göre oluşturulmuştur. Ölçek Türkçe'ye Çayırdağ (2017) tarafından uyarlanmıştır. Açıklayıcı faktör analiziyle elde edilen sonuçlara göre toplam varyansın %86,14' ü açıklanmıştır. Üç maddeden oluşan ölçeğin alfa katsayısı değeri .95'tir ($M = 9.35$, $SD = 3.87$). Doğrulamalı faktör analizi yapılmamıştır.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ)

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Şahin ve Danışman (2017) tarafından geliştirmiştir. Açıklayıcı Faktör Analiziyle 17 maddeli ve 4 faktörlü bir yapı bulunmuştur. Doğrulamalı Faktör analizi sonucu ortaya çıkarılan model doğrulanmıştır ($\chi^2/Sd = 2.33$, RMSEA = .04, SRMR = .04, CFI = .95). Ölçeğin alt faktörleri için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .60- .65 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için .67 değeri elde edilmiştir. Ölçek, 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeğidir. Ölçeğin tersten puanlanan maddeleri (1,2,3,4,5 ve 10,11,12,13 maddeler) bulunmaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kanonik korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Kanonik korelasyon çok değişkenli regresyon analizini kullanarak iki değişken kümesi arasında ilişkiyi incelemektir. Kanonik korelasyon iki değişken seti için ilişkiyi aramanın başka bir yoludur ve iki set arasında var olan karşılıklı bağımsız ilişkilerin sayısını ve niteliğini tanımlanmaya uygundur. Bu, ilişkisiz olan doğrusal kombinasyon çiftlerinin kullanılmasıyla gerçekleştirilir (Pituch ve Stevens, 2016). Verilerin analizinde Spss 24 istatistik programı kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu araştırmada kanonik korelasyon analiziyle elde edilen bulgular ele alınmıştır. Öncelikle kanonik korelasyon analizi için kullanılan modelin anlamlılığı çok değişkenli anlamlılık testleriyle değerlendirilmiştir (Sherry ve Henson, 2005).

Tablo 1. Çok Değişkenli Anlamlılık Testleri

Testin Adı	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	F'nin Anlamlılık Değeri
Pillai's Trace	1.949	1.426	636.00	489.00	.000
Wilks' Lambda	.041	1.439	636.00	483.96	.000
Hotelling's Trace	5.788	1.453	636.00	479.00	.000
Roy's Largest Root	2.600	1.999	212.00	163.00	.000

Tablo 1'deki bulgular değerlendirildiğinde; kanonik korelasyonda kullanılacak olan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmaktadır (Wilks Testi = .041, $F_{(636,483)} = 1.439$, $p < .001$). Kanonik korelasyon analizi için anlamlı olan istatistiksel modelin; kanonik fonksiyonları için kanonik korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Kanonik Korelasyon ve Öz Değer

Kanonik Kök	Öz Değer	Kanonik Korelasyon	Kanonik Korelasyonun Karesi
1	.730	.650	.4225
2	.000	.018	.000324

Tablo 2'deki bulgularla 1. kanonik fonksiyonun İstatistiksel olarak anlamlı olduğu kanonik korelasyonu .650' dur. 2. Kanonik fonksiyonun öz değeri (.000) kanonik korelasyon (.018) değerlerinden istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Kanonik fonksiyonların istatistiksel olarak anlamlı olanların yorumlanması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Kanonik korelasyon analizinde sonraki adım veri setlerindeki değişkenlerin kanonik fonksiyonlarına ait standardize edilmiş katsayılarını ve yapısal katsayılarını belirlemektir (İlhan, vd., 2013). Buna göre 1. Kanonik fonksiyona ait kanonik verileri aşağıda Tablo 3'te gösterilmektedir. Ayrıca Tablo 3'te .45'ten büyük yapı katsayıları altı çizili olarak (birçok faktör analizinde yapılan değerlendirmeye

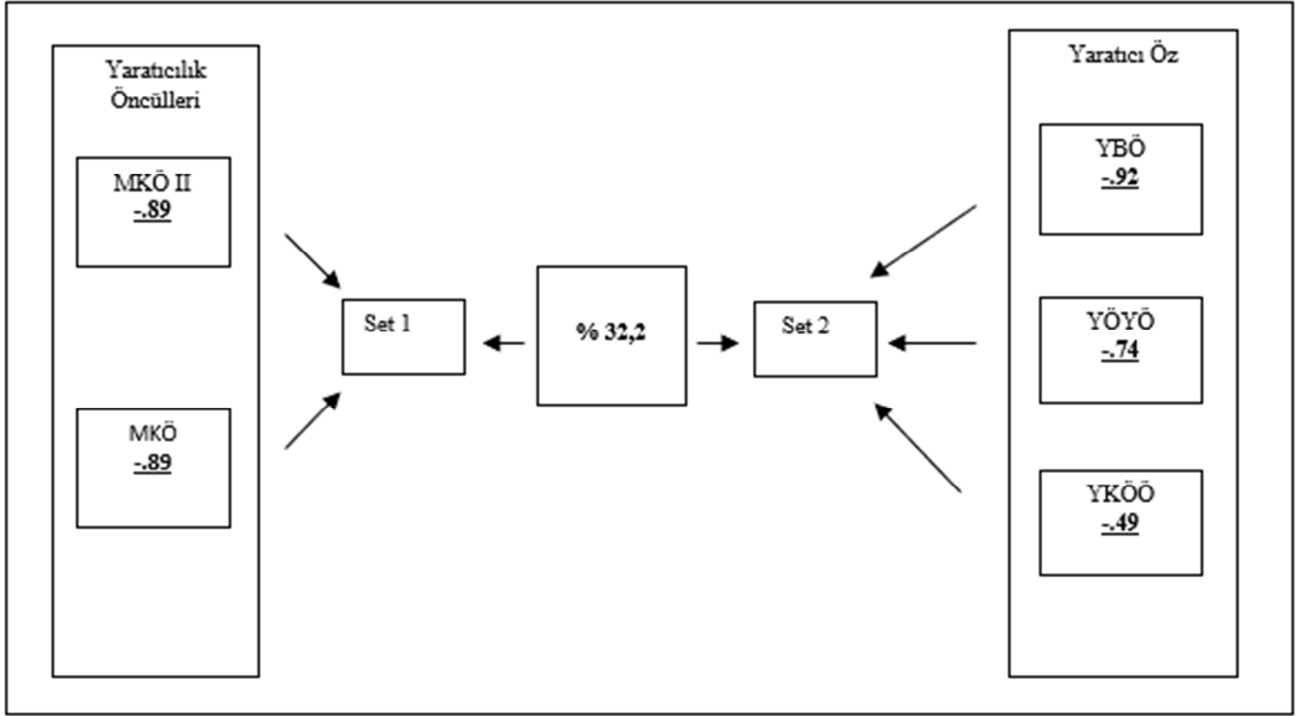
bağlı kalarak) gösterilmiştir (Sherry ve Henson, 2005).

Tablo 3. Yaratıcılık Öncülleri ile Yaratıcı Öz Arasındaki İlişkiye Ait 1. Kanonik Fonksiyon İçin Kanonik Analiz Sonuçları

Veri Seti	Değişken	1. Kanonik Fonksiyon			h ² (%)
		Sek	r _s	r _s ² (%)	
Yaratıcılık Öncülleri	MKÖ-II	-.565	<u>-.89</u>	.79	<u>.79</u>
	MKÖ	-.560	<u>-.89</u>	.79	<u>.79</u>
		Rs²	32.2		
Yaratıcı Öz	YBÖ	-.706	<u>-.93</u>	.86	<u>.86</u>
	YÖYÖ	-.378	<u>-.74</u>	.54	<u>.54</u>
	YKÖÖ	-.131	<u>-.49</u>	.24	<u>.24</u>

|.45|'den büyük r_s ve h² değerleri altı çizili gösterilmiştir.

Tablo 3' de verilen bulgulara göre Yaratıcılık Öncülleri ile Yaratıcı Öz veri setlerine değişkenlerin kanonik yüklemelerin tamamı .45 değerinin üzerindedir. Her bir kanonik fonksiyonun ayrı incelenmesi kanonik fonksiyonun güçsüz olduğunu ortaya çıkarabilir ve bu yüzden fonksiyonlar ayrı ayrı yorumlanmaz. Fonksiyonlar kendi içinde zayıf olsa da kümülatif toplamda istatistiki olarak anlamlı ve değerli olabilir. Bu gibi durumlarda, her bir fonksiyonun ayrı ayrı yorumlanması eleştirilebilir (Sherry ve Henson, 2005). Ancak araştırmada bir kanonik fonksiyon elde edildiğinden, 1. Kanonik fonksiyonun kanonik katsayıları kendi içinde açıklanabilir ve yorumlanabilir. Yaratıcılık Öncülleri veri setine MKÖ-II ve MKÖ değişkenleri etkileri eşittir (-.89). Yaratıcı Öz veri setine YBÖ (-.93), YÖYÖ (-.74) ve YKÖÖ (-.49) olarak yükleme değerleri sıralanmıştır. Ayrıca .45 üzerindeki etkilerin işaretlerine bakıldığında hepsinin aynı yönde (-) olduğu gözükmektedir. Buda gösteriyor ki; Yaratıcılık Öncülleri ile Yaratıcı Öz veri setlerine değişkenlerin tamamı aynı yönlü ilişki içindedir. Bu sonuç Yaratıcılık Öncülleri veri setlerindeki MKÖ-II ve MKÖ değişkenlerinin değeri arttıkça; Yaratıcı Öz veri setindeki YBÖ, YÖYÖ ve YKÖÖ değişkenleri değerleri de artmaktadır. Yaratıcılık Öncülleri ile Yaratıcı Öz veri seti değişkenleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Yaratıcılık Öncülleri ile Yaratıcı Öz veri seti değişkenleri arasındaki kanonik yüklemeler **Şekil 1'** de gösterilmiştir.

Şekil 1 Yaratıcılık Öncülleri ile Yaratıcı Öz Arasındaki İlişkiye Ait 1. Kanonik Fonksiyona Ait Değerler

Şekil 1’ de Yaratıcılık Öncülleri ile Yaratıcı Öz Arasındaki İlişkiye Ait 1. Kanonik Fonksiyonun R^2 32,2 olarak hesaplanmıştır. Bu değer Yaratıcılık Öncülleri ile Yaratıcı Öz veri setleri arasındaki paylaşılan ortak varyansın %32,2 olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmayla Yaratıcılık Öncülleri (Merak-Keşfetme, Motivasyon-Kararlılık) ile Yaratıcı Öz (Yaratıcı Biliş, Yaratıcı Öz Yeterlik, Yaratıcı Kişilik) arasındaki ilişki kanonik korelasyon ile incelenmeye çalışılmıştır. Analiz sonucunda Yaratıcılık Öncülleri ile Yaratıcı Öz arasında kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcılık Öncülleri ile Yaratıcı Öz arasında kanonik korelasyon analizi ile 2 kanonik fonksiyon elde edilmiştir. Bu kanonik fonksiyonlardan 1. kanonik fonksiyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve 2. Kanonik fonksiyonun ise, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Kanonik fonksiyonla yapılan değerlendirmeler sonucu; Yaratıcılık Öncülleri ile Yaratıcı Öz arasında paylaşılan ortak varyansın %32,2 olduğu bulunmuştur. Ayrıca Yaratıcılık Öncülleri (MKÖ-II, MKÖ) ile Yaratıcı Öz (YBÖ, YÖYÖ, YKÖÖ) arasında tüm değişkenler için güçlü aynı yönlü ilişkiler elde edilmiştir. Yaratıcılık ile hem motivasyon hem de merak arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışan araştırmalar (ör: Ceci ve Kumar, 2016; Hagtvedta, vd., 2018) araştırmanın veri setleri arasında kurulan ilişkiyi desteklemektedir.

Bazı araştırmalarda bu ilişkiyi Yaratıcı Biliş, Yaratıcı Öz Yeterlik veya Yaratıcı Kişilik arasında açıklamaya çalışmıştır. Bu araştırmanın bulgularını açıklamada ise; Yaratıcı Öz’ ün oluşturan temel yapıları arasındaki ilişkiyi tek tek ele almak yerine, bu temel yapıların birbirleri ile olan ilişkilerini ve ortak etkilerini ortaya koyacak araştırma bulgularına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma verilerini destekleyen benzer bir araştırma Karwowski (2012) tarafından yapılmıştır. Karwowski (2012) araştırmasında, bu araştırmada kullanılan MKÖ-II ölçeğini kullanılmıştır. Ayrıca bağımlı değişken olarak da Yaratıcı Öz-Yeterlilik ve Yaratıcı Kimliği ele alındığı bir araştırma modeli oluşturulmuştur. Karwowski (2012) araştırmasında merak duygusu ile Yaratıcı Öz-Yeterlilik ve Yaratıcı Kimlik arasında güçlü ilişki olduğunu ve merakın yaratıcılığı artırdığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada da merak yaratıcılık için güçlü bir değişken olarak bulunmuştur. Başka bir çalışma da yine bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yaratıcı Öz-Yeterliliğin Yaratıcı Düşünce Setleri ve yaratıcı performansta önemli bir aracı rolü olduğu ortaya koyulmaktadır (Royston & Reiter-Palmon, 2017). Ayrıca Karwowski (2014) çalışmasında, esnek düşünce setleri ile Yaratıcı Öz-Yeterlilik ve Yaratıcı Kimlik arasında güçlü pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir.

Daha önceki bu araştırma bulguları araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bu çalışmada Yaratıcı Biliş, Yaratıcı Öz-Yeterlilik ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile motivasyon ve merak duygusu arasında güçlü pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmayla Yaratıcı Biliş, Yaratıcı Öz-Yeterlilik ve Yaratıcı Kişilik yapıları arasındaki ilişki de açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre Yaratıcı Öz' ü oluşturan bu yapılardan Yaratıcı Biliş' in (.92) yaratıcılık öncüllerine en güçlü etkiyi sağladığı tespit edilmiştir. Yaratıcı Öz-Yeterlilik' in (.74) Yaratıcı Kişilik' den (.49) daha güçlü etkilere sahip olduğu söylenebilir. Bu da Yaratıcı Biliş ve Yaratıcı Öz-Yeterlilik'in yaratıcılığı belirlemede Yaratıcı Kimlik'ten daha etkili olduğuna işaret etmektedir. Başka bir çalışma araştırmanın bu bulgularını destekler niteliktedir. Karwowski (2016) çalışmasında, Yaratıcı Öz-yeterliliğin Yaratıcı Kimliğin tersine yaratıcılığı belirlemede daha etkili olduğu sonucuna varmaktadır. Yaratıcı Kimliğin Yaratıcı Öz-Yeterliliğe göre iş yerindeki yaratıcılığı belirlemede daha etkili olduğuna dair tersi bulgulara da rastlanmıştır (Jaussi, Randel ve Dionne, 2007). Ayrıca Yaratıcı Düşünce Setleri'nin (Yaratıcı Biliş) Yaratıcı-Öz-Yeterliliğe ve Yaratıcı Kimliğe olumlu etkisi olduğu başka bir araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Hass, Katz-Buonincontro ve Reiter-Palmon, 2016). Bu bulguda araştırmanın Yaratıcı Biliş, Yaratıcı Öz-yeterlilik ve Yaratıcı Kimliğin kendi aralarındaki ilişkiyi ve yaratıcılığa olan ortak etkilerini desteklemektedir.

Bu çalışmayla Yaratıcı Öz' ü oluşturan temel yapılar ve ilişkileri ortaya konulmuştur. Ayrıca Yaratıcı Öz ile Yaratıcılık Öncülleri arasındaki açıklanan varyans (%32,2) Yaratıcı Öz kavramının keşfedilmesine yardımcı olmuştur. Bu araştırma yaratıcılığı daha fazla açıklamayı amaç edinmiş gelecek araştırmalar için yaratıcılığın karmaşık yapısı hakkında fikirler verebilir. Yaratıcı Öz' ü oluşturan bu temel yapılar arasındaki ilişkileri anlamaya ve açıklamaya daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Yaratıcılığın karışık yapısını ve bu yapıların birbirleri ile olan ilişkilerini ortaya koymada Yaratıcı Öz' ün önemli bir kavram olduğu da gözükmektedir. Başka araştırmalarla farklı örneklem, değişkenler veya ölçme araçlarıyla Yaratıcı Öz' ün daha fazla aydınlatılması gereklidir. Böylece araştırmacılar, eğitimciler, çalışma kuruluşları ve farklı alanlar için yararlı sonuçlar üretilebilecektir. Ayrıca kapsamlı ve güvenilir ölçme araçları ile kaliteli eğitim programları geliştirebilmesine katkıları sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Acun N., Kapıkıran Ş. ve Kabasakal N. (2013). Merak ve Keşfetme Ölçeği II: Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikoloji Yazıları*, Haziran 2013, 16 (31), 74-85.
- Agnoli S., Runco M. A., Kirsch C. & Corazza G.E. (2018). The role of motivation in the prediction of creative achievement inside and outside of school environment, *Thinking Skills and Creativity*, 28 ,167–176.
- Arslan, S. ve Ünal, D. (24-25 November2016). Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Yaratıcı Biliş Sürecinin Değerlendirilmesi. *International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)*, ICQH 2016 Proc. Book, 992-995.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2), 393-399.
- Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human Resource Management Review*, 3(3), 185–201.
- Auger P., Woodman R. W. (2016). Creativity and Intrinsic Motivation: Exploring a Complex Relationship, *The Journal of Applied Behavioral Science*, July 1-25.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18,447-457.
- Beghetto R. A., Karwowski M. (2017). Toward Untangling Creative Self-Beliefs, *In M. Karwowski, J. C. Kaufman (Eds.), The Creative Self, Effect of Beliefs, Self- Efficacy, Mindset, and Identit (1-22)*, London: Elsevier Inc.
- Cayirdag, N. (2017). Creativity fostering teaching: Impact of creative self-efficacy and teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17 (6), 1959–1975.
- Ceci M. W., Kumar V. K. (2016). A Correlational Study of Creativity, Happiness, Motivation, and Stress from Creative Pursuits, *J*

Happiness Stud., 17:609–626.

- Chen, C., Himsel, A., Kasof, J., Greenberger, E. & Dmitreiva, J. (2006). Boundless creativity: Evidence for Domain Generality of Individual Differences in Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 40, 179–199.
- Changa Y. Y., Shih H. Y. (2018). Work Curiosity: A New Lens for Understanding Employee Creativity, *Human Resource Management Review*, Vol. 0, 1–11.
- Choi J. N. (2004). Individual and Contextual Predictors of Creative Performance: The Mediating Role of Psychological Processes, *Creativity Research Journal*, Vol. 16 (3), 187–199.
- Conti, R., Coon, H. & Amabile, T. M. (1996). Evidence to support the componential model of creativity: Secondary analyses of three studies. *Creativity Research Journal*, 9, 385– 389.
- Constantin, T., Holman, A., Maria M.A. (2011). Development and validation of a Motivational Persistence Scale. *Psihologija*, 45(2), 99-120.
- Csikszentmihalyi M. (2014). *The Systems Model of Creativity*, Springer Science + Business Media Dordrecht, New York London.
- Farmer, S. M., Tierney, P., & Kung-McIntyre, K. (2003). Employee creativity in Taiwan: An application of role identity theory. *Academy of Management Journal*, 46, 618–630.
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 1998, 290–309.
- Feldhusen, J. F. (1995). Creativity: A knowledge base, metacognitive skills, and personality factors. *Journal of Creative Behaviour*, 29, 255–268.
- Forgeard M. J. C. and Mecklenburg A. C. (2013). The Two Dimensions of Motivation and a Reciprocal Model of the Creative Process. *American Psychological Association*, 17(3), 255–266.
- Ghasemi F., Rastegar A., Jahromi R. G., Marvdashti R. R. (2011). The relationship between creativity and achievement motivation with high school students' entrepreneurship, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1291 – 1296.
- Gu J., He C. and Liu H. (2015). Supervisory styles and graduate student creativity: the mediating roles of creative self-efficacy and intrinsic motivation, *Studies in Higher Education*, September 1-22.
- Hagtvedt L. P., Dossinger K., Harrison S. H. and Huang L. (2018). Curiosity made the cat more creative: Specific curiosity as a driver of creativity, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 150, 1–13.
- Hardy, J. H., Ness, A. M., & Mecca, J. (2017). Outside the box: Epistemic curiosity as a predictor of creative problem solving and creative performance. *Personality and Individual Differences*, 104, 230–237.
- Hass, R.W., Katz-Buonincontro, J., & Reiter-Palmon, R. (2016). Disentangling creative mindsets from creative self-efficacy and creative identity: Do people hold fixed and growth theories of creativity? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10, 436–446.
- Hong E., Peng Y. & O'Neil H. F. (2014). Activities and Accomplishments in Various Domains: Relationships with Creative Personality and Creative Motivation in Adolescence. *Roeper Review*, 36(2), 92-103.
- Ivcevic Z., Mayer J. D. (2006). Creative Types and Personality, Imagination, *Cognition And Personality*, Vol. 26(1-2) 65-86.
- Jaussi, K. S., Randel, A. E., & Dionne, S. D. (2007). I am, I think I can, and I do: The role of personal identity, self-efficacy, and cross-application of experiences in creativity at work. *Creativity Research Journal*, 19, 247–258.
- Kashdan, T. B., Gallagher, M. W., Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Breen, W. E., Terhar, D.T. ve Steger, M. F. (2009). The curiosity and exploration inventory-II: Development, factor structure, and psychometrics. *Journal of Research in Personality*, 43, 987-

- Kashdan, T. B., & Fincham, F. D. (2002). Facilitating creativity by regulating curiosity. *The American Psychologist*, 57(5), 373.
- Kaufman J. C. & Beghetto R. A. (2013). In Praise of Clark Kent: Creative Metacognition and the Importance of Teaching Kids When
When
(Not) to Be Creative, *Roeper Review*, 35:155–165.
- Kaufman J. C., Beghetto R. A., Watson C. (2015) Creative metacognition and self-ratings of creative performance: A 4-C perspective,
Learning and Individual Differences, Vol. 0, 1–11.
- Kaufman J. C., Plucker J.A., Baer J. (2008). *Essentials of Creativity Assessment*, John Wiley & Sons Inc., Hoboken, New Jersey.
- Karwowski M. (2012). Did Curiosity Kill the Cat? Relationship Between Trait Curiosity, Creative Self-Efficacy and Creative Personal Identity. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 547–558.
- Karwowski M. (2014). Creative Mindsets: Measurement, Correlates, Consequences *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*,
Vol. 8, No. 1, 62–70.
- Karwowski, M. (2016). The Dynamics of Creative Self Concept: Changes and Reciprocal Relations Between Creative Self-Efficacy and Creative Personal Identity. *Creativity Research Journal*, 28, 99–104.
- Karwowski M., Kaufman J. C. (2017). The Nuances and Complexities of Who We Are When We Create: An Introduction to Creativity and the Self, *In M. Karwowski M., J. C. Kaufman (Edt). The Creative Self, Effect of Beliefs, Self- Efficacy, Mindset, and Identity (p 9-15)* London: Elsevier Inc.
- Liu G., Zhang S., Zhang j., Lee C., Wang Y. and Brownell M. (2013). Autonomous Motivation and Chinese Adolescents' Creative Thinking: The Moderating Role of Parental Involvement. *Creativity Research Journal*, 25(4), 446–456.
- Moneta, GB. & Rogaten, J. (2015). Development and validation of the short use of creative cognition scale in studying. *Educational psychology*, 35 (3), 294-314.
- Mathisen G. E., Bronnick K. S. (2009). Creative Self-Efficacy: An Intervention Study *International Journal of Educational Research*, 48, 21–29.
- Ozkal, N. (2014) Relationships Between Teachers' Creativity Fostering Behaviors and Their Self-Efficacy Beliefs, *Educational Research and Reviews* 9(18), Pp. 724-733.
- Pituch K. A., Stevens J. P. (2016). *Applied Multivariate Statistics For the Social Sciences Analyses with Sas And Ibm 's Spss*, Taylor& Francis, New York, 618 p.
- Prabhu, V., Sutton, C., & Sauser, W. (2008). Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*, 20(1), 53–66.
- Plucker, J. A. (1998). Beware of simple conclusions: The case for the content generality of creativity. *Creativity Research Journal*, 11, 179–182.
- Putwain D.W., Kearsley R., Symes W. (2012). Do creativity self-beliefs predict literacy achievement and motivation? *Learning and Individual Differences*, 22, 370–374.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Rogelio P.D. (2016). Creative Self-Efficacy: An Exploration of Its Antecedents, Consequences, And Applied Implications, *The Journal of Psychology*, 2016, Vol. 150, No. 2, 175–195.
- Royston R., Reiter-Palmon R. (2017). Creative self-efficacy as mediator between creative mindsets and creative problem-solving, *The Journal of Creative Behavior*, 1–10.
- Sarıçam H., Akın A., Akın Ü. ve İlbay A.B. (2013). Motivasyonel Kararlılık Ölçeğinin Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Turkish Journal of Education*, 3 (1), 60-69.
- Schoen J. L. (2015). Effects of implicit achievement motivation, expected evaluations, and domain knowledge on creative performance. *Journal of Organizational Behavior*, 36, 319-338.
- Sherry, A. & Henson, R.K. (2005). Conducting and interpreting canonical correlation analysis in personality research: A user-friendly primer. *Journal of Personality Assessment*, 84 (1), 37-48.
- Stanko-Kaczmarek, M. (2012). The Effect of Intrinsic Motivation on the Affect and Evaluation of the Creative Process Among Fine Arts Students, *Creativity Research Journal*, 24 (4), 304–310.

- Şahin F., Danışman Ş. (2017). Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışması, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 750-763.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Inc. Boston.
- Tan C. S., Lau X. S., Kung Y. T. and Kailsan R. (2016). Openness to Experience Enhances Creativity: The Mediating Role of Intrinsic Motivation and the Creative Process Engagement, *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 0, 1–11.
- Tierney, P., Farmer, S. M. (2002). Creative Self-Efficacy: Its Potential Antecedents and Relationship to Creative Performance. *Academy of Management Journal*, 45, 1137–1148.
- Tierney, P., Farmer, S. M. (2011). Creative self-efficacy development and creative performance over time. *Journal of Applied Psychology*, 96, 277–293.
- Yuan Y. H., Wu M. H., Hu M. L. and Lin I. C. (2017). Teacher's Encouragement on Creativity, Intrinsic Motivation, and Creativity: The Mediating Role of Creative Process Engagement, *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 0, Iss. 0, 1–13
- Zhang J., Fan Y. and Zhang X. (2015). The Role of Power Motivation In Creativity: A Moderated Mediation Model, *Social Behavior and Personality*, 43 (4), 613-628
- Zhou, Q., Hirst, G., & Shipton, H. (2012). Promoting creativity at work: the role of problem solving demand. *Applied Psychology: An International Review*, 61, 56–80.

Creative Self: If You Can A Dream It, You Can Do It. -Walt Disney

Governments, companies, research centers, universities and schools spend a lot of time researching how to be more creative and innovative (Rogelio, 2016). However, there are still holes in our knowledge and understanding of creativity (Karwowski & Kaufman, 2017). Therefore, it is not surprising to find research articles on creativity and innovation in different disciplines such as work, engineering, psychology and education (Rogelio, 2016).

Creativity can be defined as an original, valuable and viable idea or product (Csikszentmihalyi, 2014). The category of skills related to creativity is quite broad and includes cognitive structure, personality and other factors (Schoen, 2015). Scientists interested in creativity have long explored personal tendencies and other individual traits associated with creativity such as intelligence, cognitive structure, personality traits. (Choi, 2004). Recently, researchers have started to address more closely the mechanisms through which these factors promote creativity, and by doing so, try to open the “black box” (Mathisen & Bronnick, 2009). Creativity is a complex structure and the basic elements of it and the relations between these elements should be examined.

Three key self-beliefs that researchers have focused on during the past several years include the following: creative self-efficacy (CSE, i.e., perceived confidence to creatively perform a particular task), creative metacognition (CMC, i.e., beliefs based on a combination of creative self-knowledge and contextual knowledge), and creative self-concept (CSC, i.e., general beliefs about one's creative abilities) (Karwowski & Kaufman, 2017). These beliefs play a role in influencing whether a person will engage with (or avoid) a particular performance opportunity (CSE, CMC), sustain effort (CSE, CMC), perform at a particular level of creative achievement (CSE, CMC), and ultimately judge themselves as creative in various performance domains (CSC) and as a creative person (CI) (Beghetto & Karwowski, 2017).

These self-judgments that as a called Creative Self Efficacy are important extension of Bandura's self-efficacy concept (Bandura, 1997). Creative Self-Efficacy is a noteworthy pioneer in creative behavior and performance (Mathisen & Bronnick, 2009).

Creative metacognition is a special form of cognition such as other metacognition knowledge types that helps employees monitor and develop their creative competences (Kaufman & Beghetto, 2013). Creative metacognition (not always explicitly given this label) has been studied along a few different lines of research (Kaufman, Beghetto, Watson; 2015). Feldhusen (1995) considered the creative cognition to be the main component of creativity.

Despite the increasing interest in the self-concept, the effect of self-concept on creativity in organization and the impact of the person's creative identity on the creativity in the workplace were not considered valuable. (Jaussi, Randel & Dionne, 2007). Farmer,

Tierney, Kung-McIntyre (2003) explained that creative identity influences the creativity expectations and self-perception of creative behaviors. Therefore, we can evaluate Creative Cognition, Creative Self-Efficacy and Creative Personality as essential components of Creative Self.

Taken together, these three self-beliefs influence a person's creative identity (CI), general (or trait-like) assessments of creative abilities (CSC), self and task appraisals of the feasibility and appropriateness of creatively engaging with particular situations (CMC), and more specific (or state-like) confidence in creatively performing particular tasks, at particular times, in particular contexts (CSE) (Beghetto & Karwowski, 2017) The way these constructs interact and relate to each other, however, has been understudied (Karwowski, Kaufman, 2017).

Predictors of Creative

Internal / external motivation (Rayn & Deci; 2000) was used as a variable to reveal creativity. Amabile (1985) examines the relationship between motivation and creativity. Motivation does not affect creativity as a separate force, it interacts with other factors that determine creative performance (Agnoli et al., 2018). The motivational persistence model, which is considered to be an important component of an effort to reach a goal by taking into account another factor that affects motivation, is described by researcher (Constantin, Holman & Maria, 2011). This research, motivational persistence considered as a stronger predictor in understanding creativity.

It is difficult to deny the power of curiosity to motivate human behavior (Hardy, Ness & Mecca, 2017). Despite the importance of curiosity and creativity and the promising link between them, the two structures have rarely been the focus of research simultaneously. (Hagtvedt et al., 2018). Curiosity has long been thought of as an important predictor of the individual's creativity (Hardy, Ness & Mecca, 2017). In order to better understand the relationship between curiosity and creativity (including the relationship between them) contributes to our knowledge not only of basic psychological processes in organizations but also the processes of human development. (Hagtvedt et al., 2018).

This research aimed to understand the relationship between the key components that compose Creative Self (Creative Cognition, Creative Self-Efficacy and Creative Personality) and bring to common effects to the creativity.

Method

Data were collected from 4 different high schools to form the research sample. The research sample consisted of 451 high school students studying at 12th grade [270 females (%60) 181 males (%40)]. It was used to analyze the data from the canonical correlation analysis. The Predictor of Creativity Self (Motivation Persistence and Curiosity-Exploration) formed to 1st data set and Creative Self (Creative Cognition, Creative Self-Efficacy and Creative Personality) formed to 2st data set. The data collection tools of the study were Curiosity and Exploration Scale-II (CES-II) and Motivational Persistence Scale (MPS) for 1st data set; Creative Cognition Scale (CCS), Creative Self-Efficacy Scale (CSES) and Creative Personality Trait Scale (CPCS) for 2st data set.

Results

In this section the findings were used to obtained from the canonical correlation analysis. Firstly, whether the model used in the canonical correlation analysis was significant was evaluated by multivariate significance test (Sherry, Henson; 2005). When the data was evaluated; It is seen that the model to be used in canonical correlation was statistically significant (Wilks' Testi = .041, $F_{(636,483)} = 1.439$, $p < .001$). The results of canonical correlation analysis were evaluated for canonical functions. 1st canonical function (canonical correlation .650) is statistically significant. It is understood that 2st canonical function is not statistically significant from the eigenvalue (.000) and canonical correlation (.018) values. The canonical functions should be interpreted as statistically significant (Tabachnick & Fidell, 2007). In addition, examination of each function reveals each of them to be weak and not interpretable in and of themselves. For example, each function may not contribute much to the total solution, but the cumulative total solution may be statistically significant and perhaps noteworthy. In such cases, interpretation of each function separately would be questionable (Sherry & Henson, 2005). However, since only one canonical function was obtained in the study, canonical coefficients of 1st canonical function can be explained

in itself. Another question that should be answered in the canonical correlation analysis is how the variables in the data sets contribute to the relationship between the canonical variables. The standardized coefficients and structural coefficients of the canonical function are used to answer this question (İlhan, et al., 2013). All of the canonical loadings Predictors of Creativity Self and Creative Self data sets are above .45. It was evaluated by adhering to several factors' analysis assessment (Sherry & Henson, 2005). Canonical loadings of data in set 1 (Predictors of Creative) are equal [CEI-II .89 and MPS .89]. Canonical loadings of data in set 2 (Creative Self) are sorted CCS (.92), CSES (.74), CPTS (.49). In addition, relationship of canonical function between set 1 and set 2 is calculated (R^2 32.2) This value reveals that the shared variance between Predictors of Creativity Self and Creative Self is %32,2.

Discussion and Conclusions

Same studies which try to explain the relationships between creativity and motivation and curiosity support the relationship between the data sets of the research.

A similar study supporting research data was conducted by Karwowski (2012). In the research, the CEI-II inventory was used. Creative Self-Efficacy and Creative Identity were also considered as dependent variables. The results of research support one. In Another study also supports the findings of the research. It has revealed the mediator role of creative self-efficacy in creative mind set and creative performance (Royston & Reiter-Palmon, 2017). The research growth mindset and the creative self-concept (creative self-efficacy and creative personal identity) were found songly positively associated (Karwowski, 2014). According to this research findings, it has been found that the Creative Cognition (.92). provides the strongest effect from these structures that constitute the Creative Self and Creative Self-Efficacy (.74) can be said to have stronger effects than Creative Personality (.49). In Addition, Creative Identity, Creative Self-Efficacy was found to be a more effective determinant of creativity (Karwowski, 2016). On the contrary, there are other findings that the Creative Identity is better effective than the Creative Self-Efficacy (Jaussi, Randel & Dionne, 2007). In addition, the impact of the Creative Thinking Sets on Creative-Self-Efficacy and Creative Identity was supported by another research (Hass, Katz-Buonincontro and Reiter-Palmon, 2016). These findings support that variance of research between Creative Self and Predictors of Creativity (32.2%). This research has helped to discover the Creative Self. More research is required to explain the Creative Self. Thus, useful results can be produced for field researchers, educators, working organizations and different fields.