



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KARAKTER EĞİTİMİ
YETKİNLİK İNANÇLARI İLE YARATICILIK DÜZEYLERİ VE
İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Kübra Arslan

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Kübra

Soyadı : ARSLAN

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi : 22/07/2019

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları ile Yaratıcılık Düzeyleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : The Investigation of the Relationship Between Character Education Competency Beliefs Levels of Creativity and Communication Skills of Preschool Education Teachers

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Kübra ARSLAN

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kübra Arslan tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları ile Yaratıcılık Düzeyleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Saide ÖZBEY

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Selda ARAS

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Başkent Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 25/06/2019

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Canım Aileme...

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında; ilgisiyle, sevgisiyle, liderliğiyle ve yardımlarıyla her daim yanımda olan, en yoğun zamanlarında bile değerli vaktini ayıran tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Saide ÖZBEY hocama desteği, rehberliği ve sabrı için sonsuz teşekkürler...

Lise ve lisans eğitim-öğretim hayatımdan dereceyle mezun olarak bugünlere gelmemi sağlayan en büyük destekçilerim, en değerlilerim, ilk öğretmenlerim; canım babam Mustafa ARSLAN ve canım annem Sema ARSLAN'a... Buraya ne yazsam asla sizleri, emeklerinizi, fedakârlıklarınızı anlatamam. Varlığınız ve destekleriniz bu zorlu yolda azimle yürüme sebebim oldu. Bana olan inancınız ve elleriniz en büyük dayanağım oldu. Varlığınıza binlerce kez şükür... Her şey için sonsuz teşekkürler...

Bu hayattaki en büyük şanslarım, yol göstericilerim, motive kaynaklarım, canım ablalarım Tuğba ARSLAN, Seda ARSLAN-KARAPINAR'a ve değerli eşi Tuncay KARAPINAR'a sonsuz teşekkürler...

Varlıklarıyla dünyamı güzelleştiren, neşe kaynaklarım, minik öğretmenlerim, canım yeğenlerim Rabia KARAPINAR (4) ve Yasin Ersay KARAPINAR'a (1) güzel gülüşleri için, bana öğrettikleri tüm güzellikler için sonsuz teşekkürler...

Güzel enerjileriyle her daim yanımda olan canım arkadaşlarım, destekleriniz için sonsuz teşekkürler...

Tez çalışmamın veri toplama aşamasında; ölçeklerimi gönüllülükle ve sabırla cevaplayan, bu zorlu süreçte güler yüzlerini eksik etmeyen tüm okul öncesi öğretmenlerine sonsuz teşekkürler...

Bu zamana kadar karşıma çıkan ve ileride çıkacak olan tüm çocuklar; bana öğrettiğiniz ve öğreteceğiniz her şey için sonsuz teşekkürler... Tüm güzel hayallerinizi bir gün gerçekleştirmeniz dileğiyle...

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KARAKTER EĞİTİMİ YETKİNLİK İNANÇLARI İLE YARATICILIK DÜZEYLERİ VE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Kübra Arslan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2019

ÖZ

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıfları, bağımsız anaokulları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 754 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, basit tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 350 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)”, “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği” ve “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, parametrik test tekniklerinden One-Way ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. One-Way ANOVA Testi’nde fark çıkması durumunda, farkı yaratan grubun belirlenmesi amacıyla Tukey Testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin kıdem durumu ve mezun olduğu okul değişkenlerinde gözenek sayısının 30’un altında olması nedeniyle bu değişkenler, nonparametrik test tekniklerinden Kruskal Wallis Testi

ile analiz edilmiştir. Kruskal Wallis Testi'nde fark çıkması durumunda, farkı yaratan grubun belirlenmesi amacıyla Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney Testi uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki, parametrik test tekniklerinden Pearson Korelasyon Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının; öğretmenlerin yaşına, kıdem durumuna, mezun olduğu okula, çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0,05$); öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<0,05$) ve farklılığın özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin lehine olduğu; öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin; öğretmenlerin yaşına, kıdem durumuna, çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0,05$); öğretmenlerin mezun olduğu okula ve çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<0,05$), farklılığın Çocuk Gelişimi (Lise) mezunu ve özel okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu; öğretmenlerin iletişim becerilerinin; öğretmenlerin yaşına, kıdem durumuna, mezun olduğu okula, çalıştığı okul türüne ve çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$). Ayrıca, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı, Yaratıcılık, İletişim, Okul Öncesi Eğitim

Sayfa Adedi : 128

Danışman : Doç. Dr. Saide ÖZBEY

**THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
CHARACTER EDUCATION COMPETENCY BELIEFS LEVELS OF
CREATIVITY AND COMMUNICATION SKILLS OF PRESCHOOL
EDUCATION TEACHERS
(MASTER’S THESIS)**

Kübra Arslan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2019

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationship between character education competency beliefs, levels of creativity and communication skills of preschool education teachers. The research was carried out by using a relational screening model. The universe of the study consists of 754 preschool education teachers working in kindergartens of official primary schools affiliated to the Ministry of National Education, independent kindergartens and special preschool education institutions in the district of Keçiören in Ankara in 2017-2018 Academic Year. The sample of the study is composed of 350 preschool teachers chosen by simple random sampling. As data collection tools; “Personal Information Form”, “Scale of Character Education Competency Belief”, Self-Assessment Scale for Creativity” and “Communication Skills Assessment Scale” were used. The data obtained in the research was analyzed by One-Way ANOVA test that is one of the parametric test techniques. In the case of difference emerged in One-Way ANOVA Test, Tukey Test was applied to determine the difference group. Since the number of people is

less than thirty in variables of both the seniority status of teachers and the schools they graduated from, these variables were analyzed by one of non-parametric test technique: Kruskal Wallis. In the case of a difference emerged also in the Kruskal Wallis Test, the Mann Whitney Test with Bonferroni Correction was applied to determine the difference group. The relationship between character education competency beliefs, levels of creativity and communication skills of preschool education teachers was analyzed by one of the other parametric test techniques: Pearson Correlation Test. According to the results of the research, teachers character education competency beliefs does not show a significant difference with regard to the age of teachers, seniority status, the school they graduated from and the age groups they work ($p>0,05$); but shows a meaningful difference regarding school type ($p<0,05$) and the difference is in favor of teachers working in a private institutions of preschool education; teachers level of creativity does not show a crucial difference in reference to the age, seniority status, the school they graduated from and the age groups they work ($p>0,05$); shows a meaningful difference with respect to school they graduated from and the type of school they work ($p<0,05$), the difference is in favor of teachers who have graduated from Child Development (High School) and who work in private preschool education institution; it was also founded that the communication skills of the teachers also did not show a significant difference according to the age of teachers, seniority status, the school they graduated from, the type of school and the age group they work ($p>0,05$). Additionally, it was determined that there is a positive and moderate relationship between the teachers character education competency beliefs and their creativity levels. It was determined that there is a positive and moderate relationship between the teachers character education competency beliefs and communication skills. At the same time, it was also found that there is a positive and moderately significant relationship between the teachers creativity levels and communication skills.

Key Words : Character Education Competency Beliefs, Creativity, Communication, Preschool Education

Page Number : 128

Supervisor : Associate Professor Saide ÖZBEY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6

BÖLÜM II.....	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Okul Öncesi Dönemde Karakter Gelişimi.....	8
2.1.1. Karakter Eğitiminin Tanımı	10
2.1.2. Karakter Eğitiminin Amaçları	11
2.1.3. Karakter Eğitiminin Önemi	11
2.1.4. Karakter Eğitiminin Özellikleri	12
2.1.5. Okul Öncesi Dönemde Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolü ve Karakter Eğitimi Kapsamında Çocuklara Kazandırılacak Karakter Özellikleri.....	13
2.1.5.1. <i>Sevgi</i>	15
2.1.5.2. <i>Saygı</i>	16
2.1.5.3. <i>Nezakat</i>	16
2.1.5.4. <i>Sorumluluk</i>	17
2.1.5.5. <i>Dürüstlük</i>	18
2.1.5.6. <i>Yardımseverlik</i>	19
2.1.5.7. <i>İş Birliği</i>	20
2.2. Yaratıcılık	20
2.2.1. Yaratıcılığın Tanımı.....	20
2.2.2. Yaratıcılığın Aşamaları	21
2.2.2.1. <i>Alıştırma Aşaması</i>	21
2.2.2.2. <i>Hazırlık Aşaması</i>	21
2.2.2.3. <i>Kuluçka Aşaması</i>	22
2.2.2.4. <i>Aydınlanma Aşaması</i>	22
2.2.2.5. <i>Doğrulama ve Geliştirme Aşaması</i>	22
2.2.3. Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler	23

2.2.4. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri	24
2.2.5. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığın Desteklenmesinde Öğretmenin Rolü	25
2.3. İletişim.....	26
2.3.1. İletişimin Tanımı	26
2.3.2. İletişim Türleri	26
2.3.2.1. Sözlü İletişim	27
2.3.2.2. Sözsüz İletişim	27
2.3.2.3. Yazılı İletişim	28
2.3.3. İletişimi Kolaylaştıran Etkenler.....	28
2.3.3.1. Kabul.....	28
2.3.3.2. Dinleme.....	29
2.3.3.3. Empati.....	29
2.3.3.4. Dürüstlük.....	30
2.3.4. İletişimi Engelleyen Etkenler	30
2.3.5. Okul Öncesi Dönemde İletişim Becerilerinin Desteklenmesinde Öğretmenin Rolü.....	31
BÖLÜM III	33
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	33
3.1. Karakter Eğitimi İle İlgili Araştırmalar	33
3.2. Yaratıcılık İle İlgili Araştırmalar	37
3.3. İletişim İle İlgili Araştırmalar.....	44
BÖLÜM IV	52
4. YÖNTEM.....	52
4.1. Araştırmanın Modeli	52
4.2. Evren ve Örneklem.....	52

4.2.1. Evren	52
4.2.2. Örneklem	53
4.2.2.1. Örneklemin Demografik Özellikleri	53
4.3. Veri Toplama Araçları	55
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	55
4.3.2. Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS).....	55
4.3.3. Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği.....	56
4.3.4. İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ).....	57
4.4. Verilerin Analizi.....	58
BÖLÜM V	59
5. BULGULAR VE TARTIŞMA	59
5.1. 1. Alt Amaca İlişkin Bulgular	59
5.1.1. Öğretmenin Yaşı / Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS).....	59
5.1.2. Öğretmenin Kıdem Durumu / Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS).....	61
5.1.3. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul / Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)	62
5.1.4. Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü / Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)	64
5.1.5. Öğretmenin Çalıştığı Yaş Grubu / Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)	66
5.2. 2. Alt Amaca İlişkin Bulgular	67
5.2.1. Öğretmenin Yaşı / Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği.....	67
5.2.2. Öğretmenin Kıdem Durumu / Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği.....	69

5.2.3. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul / Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği.....	70
5.2.4. Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü / Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği.....	72
5.2.5 Öğretmenin Çalıştığı Yaş Grubu / Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği.....	74
5.3. 3. Alt Amaca İlişkin Bulgular	75
5.3.1. Öğretmenin Yaşı / İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ).....	75
5.3.2. Öğretmenin Kıdem Durumu / İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ).....	76
5.3.3. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul / İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ).....	77
5.3.4. Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü / İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ).....	79
5.3.5. Öğretmenin Çalıştığı Yaş Grubu / İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ).....	80
5.4. 4. Alt Amaca İlişkin Bulgular	81
5.4.1. Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) / Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği	81
5.5. 5. Alt Amaca İlişkin Bulgular	83
5.5.1. Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) / İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)	83
5.6. 6. Alt Amaca İlişkin Bulgular	85
5.6.1. Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği / İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ).....	85
BÖLÜM VI	88
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	88
6.1. Sonuçlar	88

6.2. Öneriler	89
KAYNAKLAR.....	91
EKLER.....	101
EK 1. Milli Eğitim İzin Yazısı.....	102
EK 2. Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) İzin Yazısı.....	103
EK 3. Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği İzin Yazısı....	104
EK 4. İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) İzin Yazısı.....	105

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	54
Tablo 2. <i>Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları</i>	60
Tablo 3. <i>Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	61
Tablo 4. <i>Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okula Göre Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	63
Tablo 5. <i>Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları</i>	65
Tablo 6. <i>Öğretmenlerin Çalıştıkları Yaş Grubuna Göre Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları</i>	66
Tablo 7. <i>Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları</i>	68

Tablo 8. Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	69
Tablo 9. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okula Göre Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	70
Tablo 10. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin One–Way ANOVA Testi Sonuçları.....	72
Tablo 11. Öğretmenlerin Çalıştıkları Yaş Grubuna Göre Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin One–Way ANOVA Testi Sonuçları.....	74
Tablo 12. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ) Aldıkları Puanlara İlişkin One–Way ANOVA Testi Sonuçları.....	75
Tablo 13. Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ) Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	76
Tablo 14. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okula Göre İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ) Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	78
Tablo 15. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ) Aldıkları Puanlara İlişkin One–Way ANOVA Testi Sonuçları.....	79
Tablo 16. Öğretmenlerin Çalıştıkları Yaş Grubuna Göre İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ) Aldıkları Puanlara İlişkin One–Way ANOVA Testi Sonuçları.....	80
Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	82

Tablo 18. *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ) Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....84*

Tablo 19. *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ) Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....86*

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

KÖY	Kişisel Öğretim Yetkinliği
GÖY	Genel Öğretim Yetkinliği
KEYİS	Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası
İBDÖ	İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
t.y.	Tarih yok
vd.	Ve diğerleri

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumuna, amacına ve alt amaçlarına, önemine, varsayımlarına ve sınırlılıklarına yer verilerek açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar, toplum içinde bir arada yaşamaktadır. İnsanların toplumda, refah ve mutluluk içinde yaşayabilmeleri için, bazı kurallara ihtiyaç vardır. Bu kuralların öğretimi ancak eğitim ile mümkün olmaktadır. “Eğitim, yeni kuşakların toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmede yardım etme etkinliğidir” (Büyükalın-Filiz, 2006, s. 4). Bu etkinlik sürecinde, bireylerin iyi bir eğitim alarak akademik açıdan gelişmelerinin yanı sıra, aldıkları eğitimle iyi birer insan olmaları da sağlanmaktadır.

Eğitim, bir yapıyı inşa etmek olarak düşünülürse, bu yapının ilk tuğlasını okul öncesi dönem oluşturmaktadır. Okul öncesi dönem, çocuğun karakterinin şekillendiği en önemli dönemlerden birisidir. Çocuğun ilerideki bütün hayatını etkileyecek olan bu dönemde, çocuğun karakterinin olumlu yönde gelişmesi sağlanarak, doğru bir karakter sahibi olması büyük önem teşkil etmektedir. Bu noktada karakterin doğru bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. “Karakter, çocuğun içinde bulunduğu aile ve topluma göre şekillenen, bireyin doğuştan getirmediği aksine sonradan kazandığı davranışlar bütünüdür” (Özbey, Türkoğlu, Büyüktanır-Buldur, 2014, s. 325). “Karakter, eğitim sözlüklerinde ise kısaca kişiliğin ahlakla ilgili yönü olarak tanımlanmaktadır” (Bakioğlu ve Sılay, 2014, s. 20).

Karakter, kişinin davranışlarına yön veren değerlerden oluştuğu gibi “ahlaki bilgi, ahlaki duygu ve ahlaki davranış” olmak üzere üç temel bölümden meydana gelmektedir. “İyi olanı bilmek, iyi olanı istemek, iyi olanı yapmak kısaca aklın iyi alışkanlıkları yapması, iyi karakter” olarak tanımlanmaktadır (Lickona’dan aktaran Ömeroğlu, 2016, s. 3). Çocuğun iyi bir karaktere sahip olması da, ancak doğru bir eğitim ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle, çocuğun karakterinin şekillendiği okul öncesi dönemde, çocuğa verilen eğitim de çok önemlidir. Çocuğa verilecek bu eğitim sürecinin önemli bir noktasını ise karakter eğitimi oluşturmaktadır. Karakter eğitimi, “değerlere bağlı olarak ahlaki özellikleri geliştirmek, bir dizi karakter davranışlarını tanımlamak ve oluşturmak için öğrencilere yardım etmeyi tasarlayan yönergeler, planlı deneyimler ve etkinlikler” olarak tanımlanmaktadır (Johnson’dan aktaran E. Ay, 2016, s. 212). Karakter eğitimi en genel anlamıyla, “örtük ya da açık program aracılığıyla yetişen nesle, temel insani değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır” (Ekşi, 2003, s. 79). Çocukların ve toplumun diğer üyelerinin iyi olanı bilmelerine, değer vermelerine ve onun üzerine eylemde bulunmalarına yardımcı olmak karakter eğitiminin en önemli çıkış noktasıdır (Bakioğlu ve Sılay, 2014, s. 3).

Karakter eğitimi; dürüstlük, cesaret, azim, sadakat, özen, vatandaşlık erdemleri, adalet, saygı, sorumluluk ve güvenilirlik gibi belirli karakter özellikleri üzerine odaklanmaktadır. Bu olumlu karakter özellikleri çocuğa kazandırılırken de, bunların çocuğa öğretilmesi ve çocuğun karşısındakini model alması sağlanmaktadır (Sunal ve Haas’dan aktaran Ömeroğlu, 2016, s. 4). Bu nedenle, karakter eğitimi verilirken okul öncesi öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara karakter eğitimi vermeden önce, öncelikle kendilerinin karakter eğitimi konusunda yetkin olmaları gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitiminde yetkin olmalarının yanı sıra, çocukların karakterini etkileyerek, çocukların karakterinde olumlu yönde değişiklik yapabileceği konusunda kendisine inanması ayrıca sınıfın dışından sınıf ortamına gelen olumsuz etkenlerle baş edebileceği konusunda kendisine güvenmesi de büyük önem taşımaktadır (Milson ve Ekşi, 2003, s. 105).

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerilerinin birbirleriyle ilişkili olduğu düşünüldüğünden; okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarına olumlu etki edebilmek adına,

öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ve iletişim becerilerine önem verilerek geliştirilebileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin; sabırlı, güler yüzlü, öz güven sahibi, yeniliklere açık, esnek, iletişim becerileri güçlü, yaratıcı düşünme becerisine sahip ve her çocuğa olumlu rol model olmaları büyük önem taşımaktadır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmalarının yanı sıra, kullandıkları yaratıcı çözüm yolları, farklı görebilme, farklı düşünebilme becerileri zamanla çocuğun kullandığı çözüm yollarını oluşturacak, çocuğun farklı görebilme, farklı düşünebilme becerilerini geliştirerek, çocuğun değişik bakış açılarından bakmasını sağlayabilecektir. Yine öğretmenlerin çocuklarla, velilerle ve diğer meslektaşlarıyla kurduğu iletişim becerileri çocuklara model olacak, zamanla çocuğun kendi çevresiyle kurduğu iletişim modeli haline gelebilecektir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin ve iletişim becerilerinin gelişmiş olması, bu becerilerini etkin bir şekilde kullanarak hem günlük hayatta hem de sınıfta karşılaştacağı sorunları zorlanmadan çözebilmesine yardımcı olabilecektir.

Okul öncesi dönemde çocuklara karakter eğitiminin verilmesinde, öğretmenin rolünün çok büyük olması nedeniyle, karakter eğitimi konusunda öğretmenin yetkin hale gelmesinin, yetkin hale gelebilmesinde de yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerilerinin desteklenerek öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarına olumlu etki etmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda, ilgili literatür incelendiğinde alanda bu denli önemli olan karakter eğitimi ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Ada, Baysal ve Korucu, 2005; Ampel, 2009; Aslan, 2011; Avcı, 2011; Çağatay, 2009; Davidson ve Stokes, 2001; Demirel, 2009; Emen, 2017; Karsantık ve Özgenel, 2018; Lee, 2008; Milson, 2001; Özbey vd., 2014; Üstünyer, 2009; Waters, 2011; Yolcu, 2015; Yüksel, 2012). Ayrıca alanda, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenebileceği bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları, okul öncesi öğretmenlerinin;

- a. Yaşına
- b. Kıdem durumuna
- c. Mezun olduğu okula
- d. Çalıştığı okul türüne
- e. Çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri, okul öncesi öğretmenlerinin;

- a. Yaşına
- b. Kıdem durumuna
- c. Mezun olduğu okula
- d. Çalıştığı okul türüne
- e. Çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, okul öncesi öğretmenlerinin;

- a. Yaşına
- b. Kıdem durumuna
- c. Mezun olduğu okula
- d. Çalıştığı okul türüne
- e. Çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası’ndan (KEYİS)” aldıkları puanlar ile okul öncesi öğretmenlerinin “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası’ndan (KEYİS)” aldıkları puanlar ile okul öncesi öğretmenlerinin “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden (İBDÖ)” aldıkları puanlar arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

6. Okul öncesi öğretmenlerinin “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği’nden aldıkları puanlar ile okul öncesi öğretmenlerinin “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden (İBDÖ)” aldıkları puanlar arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Karakter eğitimi, çocuğun ne tür bir insan olarak yetiştirileceğiyle ilgilendiğinden, “çocuğun karakter gelişimini destekleyici faaliyetleri içermekte ve erdem sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır” (Ekşi ve Katılmış, 2015, s. 37). Çocuktan istenilen ahlaki davranışlarda, devamlılık sağlanarak toplum içinde uygulanması karakter eğitiminin amacıdır (Çamdibi’nden aktaran E. Ay, 2016, s. 213).

“Karakter eğitimi, topluma hizmet ve hoşgörü çeşitliliği, empati ve ilgilenme, sosyal ve duyuşsal öğrenme, saygı ve sorumluluk, vatandaşlık erdemleri gibi bir çok özellikleri öğretmek için odaklanılmış çabaları tarif eden şemsiye terimdir” (Schwartz, Beatty ve Dachnowicz’den aktaran E. Ay, 2016, s. 213). Karakter eğitiminde ele alınan saygı kavramı, iletişim becerilerinde başkalarının sözünü kesmeme ve karşısındakini dinlemede saygı, yaratıcılık becerilerinde bir sorun karşısında, karşıdakinin bulduğu yaratıcı çözüm önerisine saygı ya da farklı düşüncelere saygı boyutuna kadar taşınabilmektedir. Karakter eğitimi, bu denli hayatın merkezinde olan bir kavram iken, karakterin önemli bir kısmının şekillendiği okul öncesi dönem çocuklarına bunların okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla doğru bir şekilde aktarılması sağlanmalıdır. Okul öncesi öğretmenleri bu kavram ve becerileri doğrudan veya dolaylı yollarla çocuklara aktarmadan önce, öncelikle kendisinin yeterli hale gelmesi gerekmektedir. Bu açıdan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri geliştirilerek, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarına katkı sağlamaları açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenerek, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarını geliştirebilmeleri için, yaratıcılık ve iletişim

becerilerine önem verilerek, karakter eğitimi yetkinlik inançlarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin karakter eğitimi, yaratıcılık ve iletişim becerilerinde ne kadar yetkin oldukları konusunda kendilerini sorgulayarak, kendisini doğru bir şekilde tanımasına, eksikliklerini görmesine ve bu eksikliklerini tamamlama konusunda farkındalık oluşturulmasını sağlayacaktır. Bu doğrultuda, ilgili literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma olmadığından bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk araştırma olması bakımından önem taşımaktadır. Bu açıdan araştırmanın alana, araştırmacılara, eğitimcilere ve özellikle de okul öncesi öğretmenlerine rehberlik edeceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının, öğretmenler tarafından objektif olarak doldurulacağı varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılacak, “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası’nın (KEYİS)” okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarını, “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nin okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerini ve “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nin (İBDÖ)” okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerini ölçeceği varsayılmaktadır.
3. Araştırma kapsamında belirlenen örneklem grubunun, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıfları, bağımsız anaokulları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, ölçme araçları olarak kullanılacak olan, “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası’ndan (KEYİS)”, “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi

Ölçeği”nden ve “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden (İBDÖ)” elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Dönemde Karakter Gelişimi

Okul öncesi dönem, çocuğun karakterinin şekillendiği en önemli dönemlerden birisidir. Çocuğun ilerideki bütün hayatını etkileyecek olan bu dönemde, çocuğun karakterine olumlu yönde etki edilerek geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Karakter, “çocuğun içinde bulunduğu aile ve topluma göre şekillenen, bireyin doğuştan getirmediği aksine sonradan kazandığı davranışlar bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Özbey, Türkoğlu, Büyüktanır-Buldur, 2014, s. 325). Bu aşamada çocuğun ailesi, öğretmeni, arkadaşları, yakın çevresi de bu sürece dahil olmaktadır. Özellikle okulda öğretmeni ve evde ailesi tarafından çocuğun karakter gelişimi desteklenmeli, aynı zamanda çocuğa doğru rol model olunarak, çocuğun karakter gelişiminin olumlu yönde ilerlemesi sağlanmalıdır.

Bu açıdan bakıldığında karakter gelişimi ile ilgili bazı kuramlardan söz edilebilmektedir. Psikoseksüel gelişim kuramında Freud, insanın kişiliğinde *id*, *ego*, *süperego* olmak üzere üç ögenin var olduğunu savunmuştur. *İd*, kişiliğin doğuştan gelen, mantık ve bilinç dışı olan, beklemeyle bilmeyen, her durumda zevk almayı isteyen, hırslı ve bencil ögesi olarak tanımlanmaktadır. Bebeklerin kişiliği bir bakıma *id* özelliğini taşımaktadır. Çünkü bebeklerde mantıksal tutarlılık, toplumsal sınırlamalar ve koşullar yoktur, sadece ihtiyaçlarının giderilmesini beklemektedirler. Bebekler yaşamlarının birinci yılının sonlarına doğru her zaman her istediklerinin olmayacağını anlamaya başlamakta ve istedikleri şeyi beklemeyle öğrenmektedirler. Bu dönem içerisinde, gerçekler tarafından çizilmiş sınırlamalar bulunmaktadır. Bu sınırlamalarla başa çıkmak için yeni bir yapı

gerekmektedir. Bu yapı *ego* olarak tanımlanmaktadır. İd isteklerini her durumda yerine getirmeye çabalarken, ego istekleri için sabırlı ve gerçekçi değerler geliştirmenin yanında içgüdüsel zevkleri de erteleyebilmektedir. Ego, kişilikte ani bir değişiklik olmamakla birlikte hazlara adım adım sınır koymaktadır. Aynı zamanda ego, kişinin diğer insanlarla anlaşmasını sağlayarak, id ve toplum arasında aracılık yapmaktadır. *Süperego* ise, 3-4 yaşlarından itibaren gelişmeye başlayan ve birkaç yıl daha gelişime devam eden kişiliğin son ögesidir. Bu dönemde çocuklar, ebeveynleriyle özdeşim kurarak, toplumun değerlerini kendi değerleriymiş gibi kabul etmektedirler (San-Bayhan ve Artan, 2009, s. 195-196). Toplumsal kuralları ve değerleri içselleştiren çocuk davranışlarını bu kural ve değerlere göre düzenleyerek toplumsal rolleri benimsemektedir (Uysal, 2008, s. 38). Kısaca id, kişinin kendi ihtiyaçlarını ifade ederken, süperego toplumun bakış açısını ifade etmektedir. Ego ise, id'in isteklerini topluma uygun bir düzeye getirmeye çalışarak dengeleyici görevi görmektedir. Freud psikoseksüel gelişim kuramında, kişiliğin yaşamın ilk yıllarında şekillendiğini savunurken; Erikson psikososyal gelişim kuramında, kişilik gelişiminin tüm yaşam boyunca devam eden bir süreç olduğunu savunmaktadır (San-Bayhan ve Artan, 2009, s. 196-201). Bunun yanında Freud kuramında, cinsel baskı ve dürtüleri ön plana çıkarırken, Erikson toplumsal ve kültürel unsurları ele almıştır. Aynı zamanda Erikson kuramında, kişinin doğuştan getirdiği özelliklerinin yanı sıra aile, arkadaş, öğretmen gibi sosyal etkenlerin önemini de dikkat çekmektedir (Meydan, 2012, s. 84).

Vygotsky ise sosyal-bilişsel gelişim kuramında, bireyin gelişiminde sosyal ve kültürel çevrenin önemini vurgulamaktadır. Çocukların çevrelerinin genişlemesiyle, çocukların öğrenmeye başladıklarını, bu nedenle çocukların içinde bulundukları toplum ve kültür ile etkileşime girmelerinin gerekliliğini savunmaktadır. Aynı zamanda yetişkinlerin, çocukların öğrenmelerinde belirleyici olduklarını, problem çözme ve düşünme etkinliklerinde çocukların öğrendiklerini içselleştirerek zaman içinde bağımsız düşünmelerini sağlamalarında önemli bir role sahip olduklarını ifade etmektedir. Vygotsky, çocukların bilgileri içselleştirebilmeleri adına öncelikle çocukların yetişkin yardımı olmadan kendi başına ilerleyebilecekleri gelişim düzeylerinin belirlenmesi gerektiğini, daha sonra ise yetişkin yardımı ile birlikte çocukların ilerleyebilecekleri *potansiyel gelişim düzeylerinin* belirlenmesi gerektiğini, son olarak ise bu iki gelişim düzeyi arasındaki farkın, çocukların *gelişmeye açık alanı* olarak adlandırıldığını savunmaktadır (Atay, 2009, s. 158-159).

Vygotsky’ e göre, çocuğun gelişiminde daha büyük yaş grubundaki çocuklar ve yetişkinler anahtar bir role sahip olduğundan dolayı, öğrenme sürecinde çocuğun desteklenmesi gerekmektedir. Bu kişilerden gelen destek ve rehberlik sayesinde çocuk daha fazla ilerleyebilecektir. Bu aşamada öğretmen, her çocuğun potansiyel gelişim alanının farkında olarak etkinlikleri planlamalı ve uygulamalıdır. Öğretmen, çocukların sahip oldukları potansiyel gelişim alanına göre çocuklara birçok küçük grup etkinliği düzenleyebilmelidir. Bu sayede çocukların, diğer çocuklarla etkileşime girme fırsatları artacak, çocuklar iş birlikçi öğrenme deneyimleri kazanabileceklerdir. Çocuklar yardımlaşarak bir arada çalışacak, aralarında duygu, düşünce paylaşımı ve beceri aktarımı oluşabilecektir (San-Bayhan ve Artan, 2009, s. 66-67).

Ayrıca okul öncesi dönemde çocukların gelişmeye açık alanının ortaya çıkartılmasında oyunun çok önemli bir etkisi bulunmaktadır. Çocuklar oyun içerisinde, çok fazla araç kullanarak sosyal etkileşim içine girmektedir. Çocukların, oyun aracılığıyla sosyal etkileşime girmelerinin yanı sıra, çocukların iletişim becerileri gelişmekte, hayal gücüne dayalı oyunlar kurarak da yaratıcılıkları gelişmektedir (Atay, 2009, s. 160).

2.1.1. Karakter Eğitiminin Tanımı

Çocuğun iyi bir karaktere sahip olması, ancak iyi bir eğitim ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle, çocuğun karakterinin şekillendiği okul öncesi dönemde, çocuğa verilecek olan eğitim sürecinin önemli bir noktasını karakter eğitimi oluşturmaktadır.

“Öğrencilerin, sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesine karakter eğitimi denilmektedir” (Ryan ve Bohlin’ dan aktaran Ekşi, 2003, s. 81).

“Karakter eğitimi, okul toplumundaki öğrenciler ile yetişkinlerin saygı, adalet, vatandaşlık, kendine ve diğer kişilere karşı sorumluluk gibi değerleri öğrenme sürecidir” (United States Department of Education’ dan aktaran Ömeroğlu, 2016, s. 4). Bu süreçte öğrencilerin, temel etik değerleri anlamaları, temel etik değerlere karşı bir bağlılık oluşturmaları ve bu değerler doğrultusunda davranarak hayatlarına yön vermeleri sağlanmaktadır (Milson ve Ekşi, 2003, s. 100).

Başka bir ifade ile karakter eğitimi, “temel insani değerleri kazanarak, davranışlarını bu değerlere göre düzenleyen, akademik açıdan başarılı bireyler yetiştiren, kasıtlı

uygulamaları içeren, eğitimsel faaliyetlerin genel adı” olarak tanımlanmaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2015, s. 35). Ayrıca, “arzu edilen bireysel nitelik ya da özelliklerin gelişimini etkileyen, herhangi açık ya da bilinçli bir çaba” olarak da ifade edilebilmektedir (Hoge’dan aktaran Gökçe-Tekin, 2017, s. 26).

2.1.2. Karakter Eğitiminin Amaçları

Karakter eğitiminde genel olarak, toplumsal hayatın devamını sağlayacak iyi karakter özelliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2015, s. 35). Bu genel amaç doğrultusunda, karakter eğitiminin kapasitesi ile teşvik ettiği anahtar amaçlar şunları içermektedir:

1. Kendine ve başkalarına saygı iklimi,
2. Sorumlu vatandaşlığın özellikleri,
3. Daha yüksek akademik başarı,
4. Geliştirilmiş kişilerarası ilişkiler,
5. Daha fazla öz disiplin,
6. Daha az davranış sorunları,
7. Güvenli okullara sürekli odaklanma,
8. Olumlu bir okul kültürü,
9. Geliştirilmiş işe alınma becerileridir (Bakioğlu ve Sılay, 2014, s. 72).

2.1.3. Karakter Eğitiminin Önemi

Karakter eğitimi, “ahlaki değer anlayışına sahip, doğruyu seçebilen bireylerin yetiştirilmesi amacıyla öğrencilerin çeşitli sosyal ortamlarda uygun bir şekilde nasıl davranacaklarına karar verme yeteneklerini geliştirmenin öğretimi ile ilgilenmektedir” (Almerico’dan aktaran Gökçe-Tekin, 2017, s. 26). Bu açıdan bakıldığında çocuğun doğru ve yanlış değerlendirmesi, hoşgörü, adalet, yardımseverlik gibi değerlere sahip olması, çocuğun karakteriyle yakından ilişkili olduğundan, çocuklara verilecek olan karakter eğitimi de onların hayatında çok önemli bir yere sahiptir (Çağatay, 2009, s. 20).

Çocuklar, doğruyu ve yanlış bilerek dünyaya gelmediklerinden dolayı çocuğun ailesi, çevresi, öğretmeni, arkadaşları, iletişimde bulunduğu ya da rol model aldığı kişiler çocuğun karakterine olumlu ya da olumsuz bir şekilde etki etmektedir. Çocuk ailesinden, çevresinden ya da okuldan aldığı eğitimler aracılığıyla, bunları içselleştirerek zaman içerisinde kendi düşüncesi, kendi davranışı ve kendi karakteri haline getirmektedir. Çocuğa verilen eğitim doğrultusunda, çocuk doğruyu ve yanlış zaman içerisinde kendisi seçmeyi öğrenmektedir. Bu aşamada çocuğa verilen karakter eğitimi de önem kazanmaktadır. Çocuğa verilen karakter eğitiminin nitelikli olması durumunda çocuk, seçimlerini zaman içerisinde kendi başına ve doğru bir şekilde yapabilmektedir (Karatay, 2011, s. 1400).

2.1.4. Karakter Eğitiminin Özellikleri

Karakter eğitimi:

1. Model alma, ortamın oluşturulması ve öğretim programı yoluyla öğretilmektedir.
2. Aile, toplum ve okulun katılımını gerektirir.
3. Var olan eğitim materyallerini adapte ederek, kullanarak anlamayı destekleyen ve öğrenme deneyiminin her evresinde tüm öğrencilere iyi bir karakter gelişiminin özendirilmesi için aktif bir yoldur.
4. Nasıl doğru kararlar alınacağını ve iyi seçimler yapılacağını öğrenmektir.
5. Olumlu ilişkiler ve bu olumlu ilişkilerin gelişiminin temelini, karakterimizin gelişimine ve derinliğine bağlı olduğunu öğrenmektir.
6. İlişkiler ve okul kültürü temellidir.
7. Sadece bir program değil, bir süreçtir.
8. En iyi anlatımla kapsamlı bir okul reformudur.
9. Araştırmalar, teoriler, en önemlisi öğretmen ve öğrenci katılımı hakkında bilgi vermelidir.
10. Öğretmen ve öğrenci olarak herkesin içindeki en iyiyi ortaya çıkartmalıdır (Character Education Informational Handbook Guide'den aktaran Gökçe-Tekin, 2017, s. 28).

2.1.5. Okul Öncesi Dönemde Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolü ve Karakter Eğitimi Kapsamında Çocuklara Kazandırılabilir Karakter Özellikleri

Sınıftaki, eğitim-öğretimin planlanmasından ve yürütülmesinden sorumlu olan kişi öğretmendir. Bundan dolayı toplumun, öğretmenlerden bazı beklentileri vardır. Bu beklentiler, öğretmenin sınıfta akademik eğitim vermesinin yanı sıra, öğretmenlerin yeni yetişen nesle olumlu karakter özelliklerini kazandırmak için, uygun çalışmaların planlanması, öğrencilere karakter eğitiminin verilmesi, öğrencilerin karakter eğitiminden olumlu kazanımlar elde etmesi ve bu kazanımları içselleştirerek hayatlarının bir parçası haline getirmeleridir (Ekşi ve Katılmış, 2015, s. 123-124).

Öğretmenlerin bu beklentileri karşılayabilmesi için öncelikle, alanlarında ve karakter eğitimi konusunda bilgi sahibi ve yeterli olmaları gerekmektedir. Ryan ve Bohlin (1999) öğretmenlerin, iyi karakter eğitimcileri olmaları için yedi tane yeterlilik olduğunu belirtmektedir. Bu yeterlilikler:

1. Öğretmenler, iyi karaktere ve karakter oluşturmaya örnek olabilmelidir.
2. Öğretmenler, öğrencilerinin karakter gelişimini mesleki bir sorumluluk ve öncelik haline getirmelidir.
3. Öğretmenler, öğrencileri ile hayattaki doğrular ve yanlışlara ilişkin konuşabilmelidir.
4. Öğretmenler, çeşitli etik konularda kendi konumlarını net biçimde tanımlayabilmeli; ama kendi görüş ve düşüncelerini öğrencilere yüklememelidir.
5. Öğretmenler, başkalarının yaşantılarını anlayabilmeleri için çocuklara yardımcı olmalı, kendi dünyalarından çıkarak başkalarının dünyasına girebilmelerini sağlamalıdır.
6. Öğretmenler, kendi sınıflarında olumlu bir değerler sistemini, yüksek etik standartlarının bulunduğu ve herkesin birbirine saygı duyduğu bir ortamı oluşturabilmelidir.
7. Öğretmenler, okulda veya toplulukta öğrencilere fedakâr ve etik davranma deneyimi ve pratiği verecek faaliyetler sağlayabilmelidir (Ryan ve Bohlin'dan aktaran Demirel, 2009, s. 38-39).

Okul öncesi öğretmenlerinin alanlarında yeterli olmalarının yanı sıra, karakter eğitimi konusunda da yeterli olmaları çok büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenleri sınıf içerisinde çocuklara karakter eğitimi vermeden önce, öncelikle kendisine öz eleştiri

yaparak, karakter eğitimi ile ilgili çelişen olumsuz tutum ve davranışları varsa bunları düzeltmesi, çocuklara örnek olabilecek olumlu tutum ve davranışlar edinmesinin yanında bunlara özen göstermesi gerekmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin düşünceleri ile davranışları birbirleriyle çelişmemeli, birbirleriyle uyum içinde olmalıdır. Eğer, öğretmenin sınıf içinde çocuklara anlattıkları ile uyguladıkları davranışlar birbiriyle çelişirse çocuklarda kafa karışıklığına sebep olabilecektir. Bu durum çocukların, karakter eğitimini bilen fakat hayatlarına uygulamayan birer birey olarak yetişmesine neden olacaktır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri çocuklara her açıdan rol model olduğunu unutmamalı, düşünceleri ve davranışlarıyla bir bütün olabilmeli ve bunu çevresindekilere doğru bir şekilde yansıtabilmelidir (Çengelci-Köse, 2015, s. 144).

Okul öncesi öğretmenleri sınıf içerisinde çocukların birbirlerini sevdikleri, saygı duydukları, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebildikleri, nezaket çerçevesinde birbirleriyle iletişim kurabildikleri, çocukların çekinmeden birbirlerinden yardım isteyebildikleri ve gerekli yerlerde birbirlerine yardım edebildikleri, iş birliği içinde çalışabildikleri, sorumluluk alabildikleri ve aldığı sorumluluğu başarılı bir şekilde yerine getirebildikleri bir sınıf ortamı oluşturabilmelidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin alanlarında ve karakter eğitimi konusunda yeterli olmalarının yanı sıra, çocukların karakterini etkileyerek çocukların karakterleri üzerinde olumlu yönde değişiklik yapabilecekleri konusunda kendilerine inanmaları, sınıfın dışından sınıf ortamına gelen olumsuz etkenlerle baş edebilecekleri konusunda kendilerine güvenmeleri de büyük önem taşımaktadır (Milson ve Ekşi, 2003, s. 105).

Ayrıca okul öncesi öğretmenleri ebeveynleri de bu sürece dahil ederek, bu eğitimden ebeveynleri de haberdar etmelidir. Sınıf içinde öğretmen tarafından kazandırılan karakter eğitimi kapsamındaki karakter özellikleri, sınıf dışında da aile ile birlikte uygulamaya geçerek, verilen karakter eğitiminin devamlılık kazanması sağlanacaktır. Böylelikle çocuklara verilen karakter eğitimi okulda öğretmen tarafından, evde aile tarafından desteklenerek süreklilik kazanacak ve zaman içerisinde çocukların içselleştirmeleri sağlanabilecektir (Çengelci-Köse, 2015, s. 144).

Okul öncesi öğretmenlerinin, karakter eğitimi kapsamında çocuklara kazandırabileceği karakter özellikleri şunlardır:

2.1.5.1. Sevgi

Sevgi, “insanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu” olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.). Aynı zamanda sevgi, “insanı belli bir varlığa, bir nesneye ya da evrensel bir değere doğru sürükleyip bağlayan gönül bağı, insan tarafından temelde kendisi dışındaki en yüce varlığa, varlıklara veya güzelliğe duyulan yoğun ve aşırı sevgi” olarak tanımlanmaktadır (Cevizci’den aktaran Gökçe-Tekin, 2017, s. 23).

Bireyin doğumundan itibaren ailesinden ve çevresinden gördüğü ilk ve en temel duygu sevgidir. Çocuk sevildikçe ve sevildiğini hissettikçe, kendisini değerli hisseder ve karşısındakine de değer vererek sevmeyi öğrenir. Sevgi dolu bir ortamda büyüyerek, sevgi bilincini kazanmış bir çocuk, çevresine karşı daha duyarlı olmayı öğrenmektedir (Kasa, 2015, s. 115).

Okul öncesi dönemde çocuklara; kendini, ailesini, akrabalarını, arkadaşlarını sevmeye; arkadaşlarına sevgiyle yaklaşarak arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurma; insanları ve doğayı sevmeye; yaşadığı yeri ve vatanını sevmeye; milli ve dini bayramlarda sevgi duygusunu açığa vurma şeklinde sevgi bilinci kazandırılabilir (Kaymakçı, 2016, s. 376).

Çocuklara sevgi bilincini kazandırabilmek için; öğretmenin sınıf içinde çocuklarla olan iletişimde sevgi sözcüklerini kullanması ve çocuklarla sevgi üzerine sohbet etmesi, sevgi ile ilgili drama ve oyun etkinlikleri yapılması, çocuklara sevgiyi içeren hikâye anlatması gibi etkinlikler yapılmaktadır (Ömeroğlu, 2016, s. 52). Ayrıca Atatürk Haftası, Anneler Günü, Babalar Günü, Öğretmenler Günü, Hayvanları Koruma Günü, Kütüphane Haftası, Orman Haftası gibi özel günlerden de yararlanılmaktadır. Sınıfta hayvan bakımıyla ilgilenilmesi, hayvanat bahçelerine gezi düzenlenmesi gibi etkinlikler aracılığıyla da çocuklara hayvan sevgisi kazandırılmaktadır (Selanik-Ay, 2016, s. 32).

2.1.5.2. Saygı

Saygı, “üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram, başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusu” olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.).

Kişinin saygı bilincini kazanması, bireyin toplumsal hayatta yer edinmesi ve insanlarla sağlıklı bir iletişim kurması adına önem taşımaktadır. Çocuk, bir birey olarak kendisine saygı gösterildiğini gördükçe, kendisini değerli hissetmektedir. Zaman içerisinde de saygı bilincini kazanarak çevresine karşı saygılı olmayı öğrenmektedir. Çocukların duygu, düşünce, isteklerine önem vererek çocukları dinlemek, uygun olan isteklerini gerçekleştirmek, uygun olmayan isteklerini ise saygı çerçevesinde çocuklara açıklamak ve en önemlisi rol model olarak çocuğun bu bilinci kazanmasına destek olunmalıdır (Ömeroğlu, 2016, s. 52).

Okul öncesi dönemde çocuklara; kendisine, ailesine, arkadaşlarına, öğretmenine karşı saygılı olma; çevresindeki insanlara karşı saygılı olma; kendisinden farklı özellikte olan arkadaşlarına karşı ve diğer insanlara karşı saygı duyma; doğaya saygı duyma; Türk Bayrağı’na, İstiklal Marşı’na, Atatürk’e ve Türk büyüklerine saygı duyma; sınıfındaki ve okulundaki kurallara uyma; kişisel eşyalarına ve başkalarının eşyalarına saygı gösterme şeklinde saygı bilinci kazandırılabilir (Kaymakçı, 2016, s. 376).

Çocuklara saygı bilincini kazandırabilmek için; öğretmenin öncelikle çocuklara, velilere, meslektaşlarına karşı saygı çerçevesinde davranarak, çocuklara olumlu model olması gerekmektedir. Öğretmenin sınıf içinde çocuklarla saygı üzerine sohbet etmesi, saygı bilincini oluşturmak adına; hikâyeler anlatılması, drama ve oyun etkinliklerinin planlanması gibi çalışmalar yapılmaktadır. Yaşlılar Haftası kapsamında huzurevlerine ziyarete gidilebilmekte veya sınıfa annee, babaanne, dedeler çağırılarak aile katılımı kapsamında etkinlikler planlanabilmektedir. Ayrıca Engelliler Haftası, Otizm Farkındalık Günü, Down Sendromu Farkındalık Günü gibi özel günlerden de yararlanılarak farklılıklara saygı üzerinde durulabilmektedir (Selanik-Ay, 2016, s. 33-34).

2.1.5.3. Nezaket

Nezaket, “başkalarına karşı saygılı ve incelikle davranma, incelik, naziklik” olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.). Aynı zamanda nezaket, “düşünmek, başkalarını düşünmek,

kendimizi onların yerine koymak, bize hoş gelmeyen şeyleri başkalarına yapmamak ya da bize yapılmasını istediğimiz şeyleri başkalarına yapma sanatı” olarak ifade edilmektedir (Osmay, 1983, s. 130).

Nezaketi ve inceliği hayatının bir parçası haline getiren bireylerin, kendisine ve çevresine karşı saygı duyan bireyler olduğu görülmektedir. Bu bireylerin, başkalarına göstermiş olduğu nezaket, aynı zamanda kişinin kendisini ne kadar değerli gördüğü ile yakından ilişkilidir. Bunun yanı sıra, kişinin ne kadar görgülü olduğunun, görgü kurallarına ne kadar uyduğunun da bir göstergesidir. Nezaket bilincini kazanmış bir kişi, güzel konuşarak kendisini güzel bir şekilde ifade edebildiğinden dolayı, diğer insanlarla da kolay bir şekilde iletişim kurabilmektedir (Kılınç, 2015, s. 30).

Nezaket içeren sözler ve davranışlar toplumsal ilişkilerde önemli bir yere sahiptir. Ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklara karşı kullandıkları iletişim ve davranış şekilleri, çocuğun nezaket bilincini kazanmasında ve kazanmış olduğu nezaket bilincini hayatında etkin bir şekilde kullanmasında önemli bir yer tutmaktadır (Ömeroğlu, 2016, s. 55). Çocuğun teşekkür etmesi, özür dilemesi çocuktan beklenen basit nezaket sözleridir (Gökçek, 2007, s. 48).

Okul öncesi dönemde çocuklara; evde, okulda ve diğer ortamlarda nezaket kurallarının olduğunu söyleme ve bu ortamlarda nezaket kurallarına uyma; konuşma sırasında nezaket sözcüklerini kullanma; duygu ve düşüncelerini açıklarken ve diğer insanlarla iletişim kurarken nazik olma şeklinde nezaket bilinci kazandırılabilir (Ömeroğlu, 2016, s. 55).

2.1.5.4. Sorumluluk

Sorumluluk, “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet” olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.).

Sorumluluk bilincinin doğuştan gelmediği, çocuğun aldığı eğitimlerle ve çocuğun zaman içerisinde yaşamış olduğu deneyimlerle sonradan kazanıldığı, çocuğun öncelikle evdeki sorumluluklarını, daha sonra yakın çevre ve okuldaki sorumluluklarını öğrendiği görülmektedir (Ömeroğlu, 2016, s. 51).

Sorumluluk sahibi olan çocukların, kendilerine verilen görevi başarılı bir şekilde yaptıkları, uyumlu oldukları ve başarılı olarak hayatlarına devam ettikleri; sorumluluk bilincini

kazanamayan çocukların ise, sosyal ve okul hayatına bu durumun olumsuz bir şekilde yansıdığı görülmektedir (Kasa, 2015, s. 115).

Sorumluluk bilincinin geliştirilebilmesi için; yetişkinlerin çocuklara yapabilecekleri düzeyde görevler vermeleri, çocuklara verdikleri görevleri onlara açık ve anlayabilecekleri bir şekilde anlatmaları ve bu görevleri yerine getirebilmeleri için de çocuklara yeterli zamanı vermeleri gerekmektedir. Verilen sorumluluğu başarılı bir şekilde yerine getiren çocuklara teşekkür edilmelidir. Sorumluluğunu yerine getirirken başarısızlık durumuyla karşılaşan çocuklara ise, model olunarak sorumluluğunu yerine getirmeleri sağlanmalı bunun yanında çocuklara çabasından dolayı da teşekkür edilmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına evde; oyuncaklarını toplama, giysilerini katlama, mutfakta basit yiyecekleri ve içecekleri hazırlama, basit yardım gerektiren işleri yapma gibi sorumluluklar verilebilirken okulda; oyuncak, ritim aracı, kitap, boya gibi sınıf içi materyalleri toplama, bitki ve hayvan bakımıyla ilgilenme, ışık ve muslukların kontrolü gibi sorumluluk gerektiren görevler verilebilmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2009, s. 254).

Okul öncesi dönemde çocuklara; sorumluluk almak için istekli davranma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme; çevresindeki canlıları ve sahip olduğu eşyaları koruma, çevresindeki canlıların bakım ve beslenmesine yardım etme; günlük yaşam kurallarına uyma; çevresini temiz tutma şeklinde sorumluluk bilinci kazandırılabilir (Ömeroğlu, 2016, s. 51).

2.1.5.5. Dürüstlük

Dürüstlük, “doğru ve dürüst olma durumu, doğru olana yakışır davranış, doğruluk, adalet” olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.). Aynı zamanda dürüstlük, “emin, doğru, güvenilir, mert olan, fırsatçı davranışlarda bulunmayan, tutarlılık gösteren bir bireyin özellikleri” olarak da tanımlanmaktadır (Gökçe-Tekin, 2017, s. 23).

Çocukta dürüstlük bilincinin gelişmesi için öncelikle aile içinde çocuğa doğru bir şekilde rol model olarak, çocuğun bunu deneyimleyerek içselleştirmesi gerekmektedir. Özellikle ebeveynlerin çocuğa vermiş olduğu sözleri yerine getirmesi ya da gerçekleştiremeyecekleri konularda sözler vermemesi bu konuda çok önemlidir. Ayrıca ebeveynin bazı konularda çocuğa yalan söylemesi çocukta güvensizlik duygusuna sebep olacak, çocuk ilerleyen zamanlarda her zor durumda kaldığında yalan söyleyecek ve bunu normal bir davranış

olarak görmeye başlayacaktır. Bu nedenle öncelikle ailenin doğru rol model olması çok önemlidir (Ömeroğlu, 2016, s. 57).

Okul öncesi dönemde çocuklara; verilen sözü yerine getirmenin neden gerekli olduğunu açıklama; sözünü yerine getiremediğinde nedenlerini söyleme; herhangi olumsuz bir durumla karşılaştığında doğruları söyleme; dürüst davranmadığında ortaya çıkabilecek sonuçları söyleme ve bu sonuçları kabul etme (Ömeroğlu, 2016, s. 57); kendi ihtiyaçlarını, isteklerini, görüşlerini çekinmeden olduğu gibi ifade etme; arkadaşlarıyla ilişkilerinde olumlu değerleri öne çıkarma; kendisinin ve arkadaşlarının etik olmayan davranışlarını fark etme; ailesi ve akrabaları arasında sergilenen etik değerleri fark etme şeklinde dürüstlük bilinci kazandırılabilir (Kaymakçı, 2016, s. 377).

2.1.5.6. Yardımseverlik

Yardımseverlik, “hayırseverlik” olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.). Aynı zamanda yardımseverlik, “ihtiyacı olana, hiçbir karşılık beklemeden gönüllü olarak destekte bulunma” olarak da tanımlanmaktadır (Gökçek, 2007, s. 46).

Yardımseverlik, yardım alma ve yardım etme olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Çocuk başlangıçta yeterli beceri düzeyine erişemediğinden, gerek günlük yaşam ihtiyaçları için gerekse bazı beceri gerektiren konularda ailesinden, çevresinden, öğretmeninden yardım almaktadır. Başlangıçta yardım alarak yaptığı işleri ilerleyen süreçte kendi başına yapmayı öğrenerek yeterli hale gelen çocuk, zaman içinde yardıma ihtiyacı olan kişiye gerekli desteği vererek yardım etme becerisini de kazanmaktadır (Ömeroğlu, 2016, s. 53).

Okul öncesi dönemde çocuklara; çevresine karşı duyarlı olma ve çevresinde yardıma ihtiyacı olan kişilerin farkına varma; kendisine önerilen yardımı kabul etme; çevresindekilere yardım önerme ve onlara yardım etme; yardıma ihtiyacı olduğunda çevresinden yardım isteme; yardım önerisini sözel ya da beden dili ile karşısındakine ifade etme (Ömeroğlu, 2016, s. 53); doğal afetlere uğrayan ve yardıma ihtiyacı olan kişilere yardım etme; kaza ve acil durumlarda başkalarına yardım etme şeklinde yardımseverlik bilinci kazandırılabilir (Kaymakçı, 2016, s. 377).

2.1.5.7. İş Birliği

İş birliği, “amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı, teşrikimesai, bir işin çeşitli kişilerce yapılması” olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.). İş birliğinde, grup üyelerinin ortak bir amaç için, bir araya gelerek ve etkili iletişim becerilerini kullanarak çalışmaları söz konusudur (Gökçe-Tekin, 2017, s. 24).

Çocuklarda iş birliği bilinci ilk olarak, oyun ile kazanılmaktadır. Evde ailesiyle, okulda arkadaşları ve öğretmeniyle iş birliği yaparak herhangi bir konuda başarılı olan çocuk, iş birliği yapmanın önemini anlayarak, yaşamının bir parçası haline getirmektedir (Ömeroğlu, 2016, s. 56).

Sınıf içerisinde çocuklar arasında iş birliği bilincinin geliştirilebilmesi için, “sosyal etkileşimin başlatılması, yardım içerikli davranışların onaylanması, olumlu disiplin yöntemlerinin kullanılması, olumlu iletişim örneklerinin geliştirilmesi” gerekmektedir (Doty’dan aktaran Kılınç, 2015, s. 30).

Okul öncesi dönemde çocuklara; başkalarıyla iş birliği yapma ve bu iş birliği çerçevesinde hareket etme; kendisine iş birliği önerildiğinde kabul etme; başkalarına iş birliği teklif etme ve kendisine iş birliği teklif edildiğinde kabul etme; grup etkinliklerinde iş bölümü yapma ve yapılan iş bölümüne uyma; iş birliği içerisinde bir işi tamamlama şeklinde iş birliği bilinci kazandırılabilir (Ömeroğlu, 2016, s. 57).

2.2. Yaratıcılık

2.2.1. Yaratıcılığın Tanımı

Yaratıcılık, “bilinenlerden yeni bir şey ortaya çıkarma, yeni ve özgün bir senteze varma, bir takım sorunlara yeni çözüm yolları bulma, daha önceden kurulamamış ilişkiler kurma, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantı, fikir ve ürünler ortaya koyma işlemi” olarak tanımlanmaktadır (Argun, 2004, s. 5).

Aynı zamanda yaratıcılık, “hiç kimsenin görmediklerini görme, hiç kimsenin duymadıklarını duyma, hiç kimsenin düşünmediklerini düşünme ve hiç kimsenin cesaret edemediklerini yapma” olarak da tanımlanmaktadır (Sylvan’dan aktaran Üstündağ, 2014, s. 2).

Torrance’a göre ise yaratıcılık, “sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp ögelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sinama daha sonra da sonucu ortaya koyma” olarak tanımlanmaktadır (Torrance’dan aktaran, Sungur, 1992, s. 20).

Genel olarak yaratıcılığa baktığımızda, “farklı kalıpların dışına çıkma, ana yoldan ayrılma, alışılmış düşünce zincirlerinden kurtulma ve üretici düşünce zincirlerini kullanma, boşlukları, rahatsız edici ya da eksik ögeleri sezip bunlar hakkında düşünceler geliştirme, varsayımlar kurma, bunları deneme, gerektiğinde değiştirme” gibi özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Adıgüzel, 2012, s. 24).

2.2.2. Yaratıcılığın Aşamaları

Yaratıcılık, bir süreç olduğundan dolayı belirli aşamalar sonucunda gerçekleşmektedir. Bu süreçte her aşamanın başarılı bir şekilde geçilmesi, oluşacak eserin istenilen kalitede olmasını sağlamaktadır (Bulut, 2014, s. 4). Yaratıcılığın; alıştırma, hazırlık, kuluçka, aydınlanma, doğrulama ve geliştirme olmak üzere beş aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar şu şekilde açıklanmaktadır:

2.2.2.1. Alıştırma Aşaması

Alıştırma aşaması, problem durumunun tanımlandığı, değişik önemli yönlerinin belirlendiği bir aşamadır (Argun, 2004, s. 42).

2.2.2.2. Hazırlık Aşaması

Hazırlık aşaması, problem durumunun tüm açılardan incelenerek bilgilerin toplandığı, çözüm için gerekli olan konuların araştırıldığı, problem durumunun farklı çözüm yolları ile önceden elde edilen çözüm yollarının karşılaştırıldığı bir aşamadır. Kısaca hazırlık aşamasında, problem hakkında ayrıntılı bir bilgi elde edilmektedir (Çoban, 2016, s. 7).

Bu aşama önceden bulunan çözüm yollarının araştırıldığı bir aşama olduğu için, bireyin yaratıcılığının ön planda olmadığı görülmektedir (Hermann’dan aktaran Bulut, 2014, s. 4).

Hazırlık aşaması aynı zamanda, kişinin zihinsel eğitim sürecini kapsamaktadır. Bundan dolayı bu aşamada, kişi bilgileri belleğinde tutarak ve gözlemleyerek olayların esas yönlerini kavramaktadır (Argun, 2004, s. 42).

2.2.2.3. Kuluçka Aşaması

Kuluçka aşamasında, problem durumundan uzaklaşarak geriye doğru gidilmekte ve zihnin bu durumu incelemesine fırsat verilmektedir. Bu aşamada, görev bilinçaltına devredilerek başka işlerle ilgilenilmektedir. Fakat bilinçaltı devrede olduğu için bireyde, derin ve dalgın bir düşünme şekli başlamaktadır. Bu aşama çok kısa bir sürede gerçekleşebileceği gibi, çok uzun bir süreç de gerektirebilir (Üstündağ, 2014, s. 10).

Kuluçka aşamasında, bireyin yaşadığı deneyimler ya da karşısına çıkan uyarılar, problem durumunun çözümüne yardımcı oluyorsa, birey bir sonraki aşamaya geçebilmektedir (Bulut, 2014, s. 4).

2.2.2.4. Aydınlanma Aşaması

Aydınlanma aşamasında, problem durumunun çözümü bir anda ortaya çıkmakta ve çözüm apaçık görülmektedir. Bu aşamaya gelinceye kadarki süreçte beyin bilinçli olarak düşünmese de, bilinçaltında sürekli olarak problem ve çözüm yollarıyla meşguldür (Çoban, 2016, s. 7).

Bu aşamada probleme dair çözüm yolları genellikle bireyin aklına bir anda gelmektedir, anlıktır ve beyin bu oluşumu hemen kayıt altına almaktadır. Birey, sonuca adım adım yaklaştıkça düşünmekten ve çalışmaktan mutlu olmaktadır (Argun, 2004, s. 44).

2.2.2.5. Doğrulama ve Geliştirme Aşaması

Doğrulama ve geliştirme aşamasında, probleme dair çözüm yolunun yeterli ve geçerli olup olmadığı doğrulanmaktadır. Bazen bir önceki aşamada bulunan çözüm yolu bu aşamada geçerli olmayabilir. O zaman ise birey, kuluçka aşamasına tekrar dönerek süreci tekrarlamaktadır. Bazen ise, probleme dair çözüm yolunun yeterli olduğu halde geliştirilmeye ihtiyaç duyulabilmektedir (Argun, 2004, s. 45).

Aynı zamanda probleme dair çözüm yolunda tespit edilen sorunlar olursa da, bulunan çözüm yolunda bazı değişikliklere gidilebilmektedir (Çoban, 2016, s. 8).

2.2.3. Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler

Yaratıcılığın; algı, imge, duygu, simgeler, imgelem ve mecaz olmak üzere altı zihinsel süreci bulunmaktadır. Bu zihinsel süreçler şu şekilde açıklanmaktadır:

Algı; “duyu organının, beyinde kaydettiği bir uyarıcının yorumlanması” olarak tanımlanmaktadır. Beş duyu organımızla etkileşim içinde olan tüm uyarıcılar, bireyin yaratıcılığına etki etmektedir. Özellikle görsel algı, daha ileri süreçlerdeki imge ve imgeleme etki ettiği için, bireyin yaratıcılığında görsel algının daha önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Yıldız ve Şener, 2007, s. 2).

İmge; “herhangi bir uyarı olmaksızın zihinde kendiliğinden canlanan duyumlar” olarak tanımlanmaktadır. İmgenin ortaya çıkabilmesi için bireyin yaşamış olduğu somut deney, deneyim ve yaşantılara ihtiyaç olduğu bilinmektedir (Atkinson’dan aktaran Yıldız ve Şener, 2007, s. 3).

Duygu; “duyularla algılama, his, önsezi; belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.). Bireyin yaratıcılığında duygular önemli bir yer tutmaktadır. Duygular, bireyin iç dünyasında oluşmaktadır. Bütün bireyler, dünyaya farklı bakış açılarıyla ve bu bakış açılarına eşlik eden farklı duygular ile bakmaktadır (Yıldız ve Şener, 2007, s. 5).

Simgeler; “bir olayı, duyguyu, düşünceyi, nesneyi somut nesne veya işaret gibi kısaltmalarla anlatma şekilleri” olarak tanımlanmaktadır (Parlatır ve diğerlerinden aktaran Yıldız ve Şener, 2007, s. 6). Aktif düşünme süreci içerisinde imgeler oluşmakta ve sonrasındaki aşamada imgeler yerine bazı simgeler kullanılmaktadır. Süreç içerisinde, imgeler eski özelliğini kaybederek akıl tarafından yeniden düzenlenerek düşüncenin en aktif araçlarını oluşturmaktadır. Simgelerden kavrama geçiş, bireyin yaratıcılığındaki önemli süreçlerdendir (Sağlar, 2018, s. 14).

İmgelem; “geçmiş yaşantının yeni bir biçime sokulması ve bu yapılırken şimdiki yaşantı arasında bağ kurma gücünün kullanılması” olarak tanımlanmaktadır (Yıldız ve Şener, 2007, s. 7). İmgelemenin her bireyde mevcut olmasının yanı sıra, sağlıklı bir şekilde kullanılması ve bireyi yaratıcılığa yönlendirebilmesi için bazı yaşantılara gereksinimi

bulunmaktadır. Bu nedenle yaratıcılık, imgelemenin daha ileri bir sürecinde yer almaktadır ve bu süreç aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Zongur'dan aktaran Sağlar, 2018, s. 13).

Mecaz; “bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında, başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, metafor” olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.). Bireylerin duygularının, düşüncelerinin ve yaşantılarının anlamlandırılmasını sağlayan çağrışımlar mecazı oluşturmaktadır. Mecaz özgün olma, farklı olma, esnek olma gibi birçok etkeni bir arada bulundurmaktadır. Bu süreç bir defa gerçekleşmiş olsa bile, bir kere oluştuktan sonra daha karmaşık yaratıcı süreçlere olanak sağlamaktadır (Pala'dan aktaran Yıldız ve Şener, 2007, s. 7).

2.2.4. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri

Yaratıcı bireylerin öğrenmeye hazır, her alanda esnek ve özgür olmalarının yanı sıra, meraklı ve sezgisel olmaları, hayal güçlerinin gelişmiş olması, araştırmacı ve sorgulayıcı olmaları, kalıplardan kurtulmuş olmaları ve yeni düşünceler üretebilmeleri gibi belirgin özellikleri bulunmaktadır (Adıgüzel, 2012, s. 25). Bu bireylerin sorunlara karşı oldukça fazla özgün çözüm yolları önerdikleri, sürekli hayal kurdukları, genellikle ayrıntılarla ilgilenmedikleri, yüksek düzeyde öz eleştiri yaptıkları, sadece güzele değil, aynı zamanda estetik olana karşı da duygusal bir duyarlılık sergiledikleri görülmektedir (Üstündağ, 2014, s. 38-40).

Ayrıca yaratıcı bireyler, sürekli olarak bir şeylerle meşgul oldukları gibi zamanlarını daha çok gizemli olan konulara harcamaktadırlar. Bunun yanında cesaretli, sevecen, çalışkan, enerjik, coşkulu, maceracı, kararlı, farklı olarak tanınmaktan korkmayan, zor işlerle ilgilenmeyi seven, aşırı düzenden hoşlanmayan, yapıcı eleştirilerde bulunan, kendi kendine yeten ve yalnızlığı seven, bireysel çalışmaktan hoşlanan, başkalarının düşüncelerine açık, mizah duygusuna sahip, kendinin farkında olan, risk almayı seven ve çeşitliliğe değer veren bireyler olarak tanımlanmaktadır (Sungur, 1992, s. 34-36). Yaratıcı bireylerde, bu özelliklerin hepsi bir arada bulunmamaktadır. Bu özelliklerin birçoğunun, yaratıcı bireylerde bulunması yüksek bir olasılıktır (Üstündağ, 2014, s. 40).

Unutulmamalıdır ki, “yaratıcı olmayan bir birey yoktur; sadece az ya da çok ketlenmiş, engellenmiş, dondurulmuş, uzun ya da kısa süreli eğitime ihtiyacı olan bireyler vardır” (Sungur, 1992, s. 61).

2.2.5. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığın Desteklenmesinde Öğretmenin Rolü

Okul öncesi dönemde, çocukların yaratıcılığının desteklenmesinde öğretmen çok büyük bir role sahiptir. Öğretmenin, çocukların yaratıcılıkları destekleyebilmesi için öncelikle kendisinin yaratıcı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bunun yanında öğretmenin sınıf içerisinde sergilemiş olduğu olumlu tutum ve davranışlar, zamanla çocuklar tarafından içselleştirilerek çocukların yaratıcılıklarına olumlu yönde etki etmektedir. Bu açıdan öğretmenin sürekli okuması ve kendisini geliştirmesi, heyecanını kaybetmemiş olması, çocuklara doğru rol model olması, çocuklara karşı ilgili olması, her çocuğu bir birey olarak kabul etmesi ve bu şekilde davranması, sınıfta ayırım yapmadan her çocuğu eşit şekilde kabul etmesi, çocuklarla olan ilişkisinde kolay ve rahat iletişim kurması, çocukları özgür çalışmaya özendirme gibi özellikleri sergilemesi çocukların yaratıcılığına olumlu yönde etki etmektedir (Sungur, 1992, s. 46).

Bunların yanında öğretmenin çocukların duygularına, düşüncelerine, yeni ve özgün fikirlerine karşı hoşgörülü olması, çocukları cesaretlendirerek çocukların kendilerine güven duymasını sağlaması, çocuklarla birlikte düşünerek yeni yaratıcı çözüm yolları bulması, sınıfta grup çalışmaları yaptırarak her çocuğun bireysel ilgi ve becerilerini harekete geçirmesi, ayrıca çocukların yeni ve karşıt düşüncelerine karşı açık bir sınıf lideri olması çocukların yaratıcılığını kolaylaştıran öğretmen özellikleri olarak tanımlanmaktadır (Üstündağ, 2014, s. 102-103).

Okul öncesi öğretmenleri sınıf içerisinde çocukların yaratıcılıklarını destekleyerek, çocukların yaratıcılıklarını olumlu yönde geliştirmenin yanı sıra, sergilemiş oldukları olumsuz tutum ve davranışlarla da çocukların yaratıcılıklarının engellenmesine neden olmaktadır. Öğretmenin kendine güveninin olmaması, dar ilgilerinin olması, alanla bağlantısını koparmış, heyecanını kaybetmiş ve yetersiz olması, dogmatik ve katı kurallarının olması, çocukları sürekli eleştirerek onların cesaretlerini kırması gibi özellikleri sergilemesi çocukların yaratıcılığına olumsuz yönde etki etmektedir (Sungur, 1992, s. 46).

Bu özelliklerin yanında, öğretmenin sınıf içinde her çocuğa yeterli ilgi göstermemesi, çocukların ilgi ve istek duymadığı bir konu ya da araç-gereçle çalışmaya zorlaması, çocukların çalışmalarını tamamlamaları için öğretmenin yeterli zaman vermemesi ve çocukların yarım kalan çalışmalarını tamamlamalarına baskı yoluyla engel olması, çocukların gelişim hızlarını görmezden gelip çocukları sürekli birbirleriyle yarıştırmak çocukları kazanan kaybeden olarak etiketlemesi, çocukları sıkı denetim altına alarak sürekli bir şeyi nasıl yapacaklarını söylemesi gibi davranışlar çocukların yaratıcılığını engelleyen öğretmen özellikleri olarak tanımlanmaktadır (Üstündağ, 2014, s. 22-25).

2.3. İletişim

2.3.1. İletişimin Tanımı

İletişim, “çeşitli duygu, düşünce ya da bilgilerin çeşitli araçlarla başkalarına aktarılması” olarak tanımlanmaktadır (Adıgüzel, 2012, s. 26).

Aynı zamanda iletişim, “bireyde oluşan dengesizlik durumunun kontrol altına alınması için, ihtiyacı olan şeyi kodlaması ve dış ortama mesajlar göndermesiyle başlayan bir süreç” olarak da tanımlanmaktadır (Gordon’dan aktaran Ceylan, 2017, s. 21).

Başka bir ifade ile iletişim, “bilgi, düşünce, duygu, tutum ve kanılarla, davranış biçimlerinin kaynak ile alıcı arasındaki bir ilişkileşme yoluyla bir insandan diğerine bazı kanallar kullanılarak, anlamlarında uzlaşmış simgeler aracılığıyla ve değişim amacıyla aktarılma süreci” olarak da tanımlanmaktadır (Yüksel, 2008, s. 11).

2.3.2. İletişim Türleri

İletişim türleri; sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. İletişim türleri şu şekilde açıklanmaktadır:

2.3.2.1. Sözlü İletişim

Sözlü iletişim, kişiler arasındaki duygu ve düşünce aktarımını sağlayan ses, söz, kelime gibi araçlarla ifade edilen kısaca konuşma olarak adlandırılan bir iletişim türü olarak tanımlanmaktadır (Yelken, 1990, s. 75).

Sözlü iletişimde, ana unsur konuşmayı sağlayan dildir. Bireyler birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini aktarabilmek için, dili bir araç olarak kullanmaktadır (Güçlü, 2011, s. 23).

Aynı zamanda sözlü iletişim, bireyler arasındaki konuşma dili olarak da tanımlanmaktadır. Kişiler arasındaki karşılıklı olarak ya da telefon aracılığıyla yapılan görüşmeler, konferanslar, eğitimler ve kurslar sözlü iletişim grubuna girmektedir. Sözlü iletişim, bireyler arasında yüz yüze yapılabileceği gibi; telefon, radyo veya televizyon aracılığıyla da gerçekleştirilebilmektedir (Arslan ve Arslan, 2017, s. 148).

2.3.2.2. Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişim, sözlü ifadenin dışında kalan diğer ifade unsurlarıyla kurulan iletişim türü olarak tanımlanmaktadır. Sözsüz iletişimde yüz ifadeleri, el ve kol hareketleri, beden duruş şekli, ses tonu ile oluşturulan sözsüz mesajlar kullanılarak iletişim kurulmaktadır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde kurulan iletişimde, hem sözlü hem de sözsüz mesajlar aynı anda kullanılmaktadır. Bu görüşmelerde kullanılan mesaj alışverişinin sadece küçük bir kısmını sözlü mesajlar temsil etmektedir. Yüz ifadeleri, el ve kol hareketleri, beden duruş şekli, ses tonu ile oluşturulan sözsüz mesajlar iletişimde kullanılan mesajların daha büyük bir bölümünü oluşturmaktadır (Yelken, 1990, s. 75).

Bu sözsüz mesajların genel adına beden dili denilmektedir. Beden dili; jestler, mimikler, oturuş, duruş gibi tavır ve hareketlerin genel adı olarak tanımlanmaktadır. İstatistiklere göre; iletişimin %55'ini jest ve mimikler oluştururken, %38'ini ses tonu ve şekli, %7'sini ise sözcükler oluşturmaktadır. Beden dilinde yüz ve göz ifadelerinin yanı sıra, el ve kol hareketleri de önemli bir yer tutmaktadır (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2008, s. 36).

Yüz kaslarının, ifade tarzına göre kullanılması mimikleri oluşturmaktadır. Bunun yanında baş, el, kol, ayak ve bacak gibi vücudun ifade tarzına göre kullanılması ise jestleri oluşturmaktadır. Jest ve mimikler, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini sağlayan çok önemli unsurlardır. Ayrıca duygu ve düşüncelerin sözel olarak ifade edilemediği

zamanlarda, bazen bir jest ya da bir mimik ile sözel olarak anlatılmak istenilen durumdan daha fazlası ifade edilebilmektedir (Arslan ve Arslan, 2017, s. 149).

2.3.2.3. Yazılı İletişim

Yazılı iletişimde, iletişim aracı olarak yazı kullanılmaktadır. İletişim aracı olarak yazı kullanıldığı için de, daha çok korunabilirliği ve kanıtlanabilirliği bulunmaktadır (Salman, 2017, s. 13).

Yazılı iletişim, birey ve gruplar arasında kurulan iletişimden çok, örgütsel iletişimde kullanılan bir iletişim türü olup, daha çok ayrıntıların önemli olduğu durumlarda kullanılmaktadır ve daha güvenilirirdir (Arslan ve Arslan, 2017, s. 149).

Bu iletişim türünde süreç, sözlü ve sözsüz iletişime oranla daha geç ilerlemektedir. Mesajın alıcıya ulaşması, alıcının mesajı alıp, okuyup ve tepkide bulunması için daha uzun bir zaman gerekmektedir. Yazılı raporlar, yasalar, yönetmelikler, tüzük ve yönergeler yazılı iletişim grubuna girmektedir (Salman, 2017, s. 13).

2.3.3. İletişimi Kolaylaştıran Etkenler

İletişimi kolaylaştıran etkenler; kabul, dinleme, empati ve dürüstlük olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır. İletişimi kolaylaştıran etkenler şu şekilde açıklanmaktadır:

2.3.3.1. Kabul

Bireyler arasında kurulan iletişim sürecindeki en temel ilke, karşındakini kabul etmektir. İnsanları, oldukları gibi kabul etmek bu sürecin en temel ögesidir. Kabul etmek, karşıdaki bireye verilen değeri ve ona duyulan sevginin göstergesi olduğundan dolayı büyük önem taşımaktadır. Onaylamak ise kabul etmekten daha farklı bir kavramdır. İletişim sürecinde, kabul edilen bireyin kendisi iken, onaylanan ya da onaylanmayan bireyin davranışlarını ifade etmektedir (Dağlıoğlu, 2009, s. 61).

Birey, bir başkası tarafından olduğu gibi kabul edildiğini hissettiği zaman, o kişi bulunduğu noktadan nasıl daha ileriye gidebileceğini, nasıl gelişebileceğini, nasıl olduğu durumdan daha iyi durumda olabileceğini düşünmeye başlayacaktır. Bunun yanında

bireyin olduğu gibi kabullenilmemesi durumunda ise, birey çevresiyle konuşmayı bırakarak, kendisini iletişime kapatacaktır (Gordon, 2017a, s. 59-60).

2.3.3.2. Dinleme

İletişim denildiğinde ilk olarak konuşma eylemi düşünülmektedir. Fakat iletişimin ilk aşaması dinleme ile başlamaktadır. Bireylerin birbirleriyle sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri için konuşmaya gösterdikleri özen ve önemi, dinleme eylemi için de göstermeleri gerekmektedir. Bireyler birbirlerini dinlerken sadece söylenilen sözlü mesajları değil, aynı zaman da sözsüz mesajları da iyi bir şekilde anlamalıdır. Çünkü iletişim sürecinde sadece sözlü mesajlar değil sözsüz mesajlarda önemli bir yer tutmaktadır (Dağlıoğlu, 2009, s. 61-62).

Ayrıca dinleme eylemi, konuşma eyleminin sağlaması olarak da düşünülebilir. Birey karşıdaki kişiyi ne kadar iyi dinlerse, konuşmasını da o şekilde düzenleyerek konuya uygun bir şekilde geri dönüt verebilmektedir (Tomaç, 2009, s. 20).

2.3.3.3. Empati

Bireylerin, kendisini karşıdaki kişinin yerine koyarak, olaylara karşıdaki kişi gibi bakması, onun hissettiklerini hissetmesi, onu anlaması empati olarak tanımlanmaktadır (Dağlıoğlu, 2009, s. 62).

Empati becerisi gelişmiş bireyler, diğer insanlar tarafından sevilerek değer görmektedir. Aynı zamanda diğer insanlar tarafından kabul edilerek onaylanmaktadırlar. Bireylerin, diğer insanların duygu, düşünce, istek ve sorunlarını dinlemesi, anlaması, olaylara onların gözünden bakıp yorumlaması ve onlara yardımcı olması iletişim sürecinde önemli bir yer tutmaktadır (Tomaç, 2009, s. 22-23).

Birey, empati kurarken karşıdaki kişi için “Ona ne söylesem, ne yapsam?” sorusu yerine, “Bu durumda ben olsaydım bana ne yapılmasını, ne söylenmesini isterdim?” sorusunu kendisine sorması karşıdaki kişi ile empati kurması konusunda bireye yardımcı olacaktır (Kalkınç, 2003, s. 32).

2.3.3.4. Dürüstlük

İletişim sürecinde bireylerin, birbirlerini gerçek anlamda kabul ettikleri ya da kabul etmedikleri adına dürüst olmaları gerekmektedir. Bazen bireyler, birbirlerini kabul ediyor gibi görünmekte ancak; detaya inilip, beden dillerine bakıldığında bunun tam tersi bir durum olduğu görülmektedir. Bu nedenle iletişim sürecinde, bireyler birbirlerine karşı her zaman dürüst olmalıdır (Dağlıoğlu, 2009, s. 62).

2.3.4. İletişimi Engelleyen Etkenler

İletişimi engelleyen etkenler şunlardır:

1. Karşıdaki kişiye yapması için emirler vermek,
 2. Kişiyi yönetmeye ve yönlendirmeye çalışmak,
 3. Kişiyi tehdit ederek uyarmak,
 4. Kişiyi ahlak dersi ve nasihatler vermeye çalışmak,
 5. Karşıdaki kişiye çözüm ve öneriler sunmak,
 6. Kişiyi yaşananlardan ders vermeye çalışmak,
 7. Kişiyi suçlayıcı konuşmak,
 8. Kişinin yaptıklarını eleştirmek,
 9. Kişiyi isim takarak alay etmek,
 10. Kişinin yaşadıklarını kendi açısından yorumlamak,
 11. Kişiyi yapması ve yapmaması gereken şeyleri söylemek,
 12. Karşıdaki kişiye sorgulayıcı bir tarz takınarak sorular sormak ve araştırma yapmak,
 13. Karşıdaki kişiye söz verip sözünü tutmamak,
 14. Kişinin anlattığı konular üzerinden şakalar yapmak ve bu şekilde konuyu dağıtmak
- iletişimi engelleyen etkenler olarak tanımlanmaktadır (Gordon, 2017b, s. 101-110).

2.3.5. Okul Öncesi Dönemde İletişim Becerilerinin Desteklenmesinde Öğretmenin Rolü

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisindeki iletişim sürecinin oluşmasında, düzenlenmesinde ve koordineli bir şekilde ilerlemesinde önemli bir yere sahip olmasının yanı sıra, çocuklarla kurduğu iletişim şekliyle de çocuklara açık bir şekilde model olmaktadır. Çocuklar, öğretmenin sınıftaki diğer çocuklarla, velilerle ve diğer meslektaşlarıyla kurduğu iletişim şeklini model alarak; zaman içerisinde çocuklarda öğretmeniyle, arkadaşlarıyla hatta ailesiyle o şekilde iletişim kurmaya başlamaktadır.

Çocuklar, öğretmenin kullandığı iletişim şeklini zaman içerisinde içselleştirerek kendi iletişim şekli haline getirmektedir. Bu nedenle öğretmen sınıf içerisinde, çocuklara her açıdan örnek olabilecek bir iletişim şeklini kullanmalıdır.

Bunun yanında öğretmen, her çocukla yeteri kadar ilgilenerek konuşmalı ve her çocukla göz kontağı kurarak iletişim kurmalıdır. Öğretmen, sınıf içerisinde konuşurken diğer çocukları da dikkate alarak onların bu iletişim sürecine dahil olmaları konusunda çocukları desteklemelidir. Çocuklara konuşmaları, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için fırsatlar vermelidir.

Öğretmen, sınıf içerisinde her çocukla konuşarak iletişim kurmanın yanı sıra, her çocuğu yeteri kadar dinlediğinden de emin olmalıdır. Çünkü başkaları tarafından, dinlenmeyen ve anlaşılmayan çocuklar yeteri kadar gelişim gösteremediği gibi; başkaları tarafından dinlenen ve dinlendiğini hisseden çocuklar da zamanla başkalarını dinlemeyi öğrenmektedir. Aynı zamanda öğretmen ve arkadaşları tarafından değer verilerek duygu ve düşünceleri dinlenen çocukların, konuşma becerisi artarak kendisini daha güzel bir şekilde ifade etmeyi öğrenmektedir (MEB, 2015, s. 19).

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların sınıf içerisinde kolay bir şekilde iletişime dahil olmaları için; çocukların söylediklerini dikkatli bir şekilde dinlemeli, çocukların ifade ettiklerinde hata aramak yerine, çocukların doğru ifadelerine vurgu yapmalıdır. Çocukların yanlış ya da eksik ifadelerinden ötürü, çocuklara olumsuz ve ağır eleştiriler kesinlikle yapılmamalıdır (Güçlü, 2011, s. 39).

Öğretmen, sınıf içerisinde olumlu bir iletişim ortamı oluşturmak adına, çocukların birbirleriyle olan iletişimini çok iyi bir şekilde gözlemlemelidir. Çocukların, birbirlerinin duygu ve düşüncelerine gülmedikleri, kendi duygu ve düşüncelerini özgür bir şekilde ifade

edebildikleri bir sınıf ortamı oluşturmanın, sınıf içerisindeki olumlu ve sağlıklı bir iletişim sürecinin ön koşulu olduğu unutulmamalıdır (Dağlıoğlu, 2009, s. 62). Tüm bu açılardan değerlendirildiğinde, öğretmenin sınıf içerisindeki iletişim sürecinde çok büyük bir role sahip olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Karakter Eğitimi İle İlgili Araştırmalar

Davidson ve Stokes (2001) tarafından yapılan araştırmada, Kuzey Alabama'daki devlet okullarında öğretmenlerin karakter eğitimine bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin karakter eğitimine bakış açılarının olumlu olduğu, yöneticilerin ise öğretmenlerden daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Davidson ve Stokes'dan aktaran Gökçek, 2007, s. 50-51).

Milson (2001) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin karakter eğitimi konusundaki yetkinlikleri ölçülmüş ve ilköğretim öğretmenlerinin yüksek düzeyler sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin karakter eğitimi konusundaki yetkinlikleri, demografik özellikleri, okutulan sınıf ve eğitim düzeyi açısından analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitimlerini devlet okullarından alanlara kıyasla, eğitimini dini eğitim veren özel kolej veya üniversitelerden alan eğitimcilerin daha yetkin oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Milson'dan aktaran Çatalbaş, 2018, s. 11).

Ada vd. (2005) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin, karakter eğitimi ve ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 163 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenci davranışlarının yönetimi, karakter eğitimi ve yeni ilköğretim programı konusunda desteklenmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Lee (2008) tarafından yapılan araştırmada, karakter eğitimi programlarının toplumun tüm paydaşları tarafından desteklenmesi gerektiğinin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini, yöneticiler, öğretmenler ve ailelerden oluşan 27 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, programın amaçlarını gerçekleştirmek konusunda tam olarak etkili olmadığı, daha yardımsever bir toplum yaratılmasına ve karakter eğitiminin programa uyumlu hale getirilmesine ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lee'den aktaran Çağatay, 2009, s. 32-33).

Ampel (2009) tarafından yapılan araştırmada, Florida okul bölgesindeki öğretmenlerin karakter eğitime ilişkin algılarının ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2703 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Karakter Eğitimi Anketi" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeninin öğretmenler üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu, farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ampel'dan aktaran Yolcu, 2015, s. 19-20).

Çağatay (2009) tarafından yapılan araştırmada, okulun, öğrencilerin karakter gelişimine ve karakter eğitime etkisi ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencinin karakter gelişiminde okulun, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve sınıf yönetimi anlayışının etkili olduğu, öğrencilerin karakter gelişiminde okul içerisindeki en etkili kişilerin öğretmenler olduğu, öğrencilerin karakter bileşenlerinden en çok yardımseverlik ve sorumluluğun geliştirildiği, öğrencilerin karakter gelişiminde sosyal bilgiler, görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi derslerinin önemli role sahip olduğu, ders dışı etkinliklerin öğrencinin karakter gelişiminde önemli bir role sahip olmasına rağmen yeterli önem verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Demirel (2009) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitime ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 311 sınıf öğretmeni ve 180 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Karakter Eğitimi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin karakter eğitime ilişkin öz yeterlik inançlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, okul yöneticilerinde ise hiçbir değişkenin anlamlı bir farklılık göstermediği, öğretmen ve yöneticilerin öz yeterlik puan ortalamaları arasında kişisel, genel ve toplam yeterlikte yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üstünyer (2009) tarafından yapılan araştırmada, karakter eğitimi ile ilgili eğitimci görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 10 eğitimci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Karakter Eğitimi İle İlgili Eğitimci Görüşleri Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitimcilerin, karakter eğitiminin çok acil bir ihtiyaç olduğunu, ailelerin çocuklarına evrensel değerleri vermede yetersiz kaldığını, öğretmenlerin de iş yükleri ve yeterlikleri nedeniyle başarılı olamadığını, öğrencilerin karakterlerini geliştirmeleri için sosyal faaliyetlere yönlendirilmesi gerektiğini, bunun için de sınav sisteminin değiştirilmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Aslan (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerlerin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2208 öğrenci, 1726 veli ve 575 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğretmen Formu”, “Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğrenci Formu”, “Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Veli Formu” ve “Yaşayan Değerler Tablosu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, karakter eğitime dair öğretmen görüşlerinin cinsiyet, branş ve okulun bulunduğu yer değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğretmen, öğrenci ve velilerin ilköğretimde karakter eğitimi ile ilgili en olumlu görüş belirttikleri boyutun “psikososyal ortam”, en olumsuz görüş belirtilen boyutların ise “paydaşların katılımı” ve “değerlendirme boyutları” olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Avcı (2011) tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitime ilişkin öz yeterlik düzeylerinin ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 267 sosyal bilgiler öğretmeni ve araştırmanın nitel boyutu için 16 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Karakter Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin “Karakter Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği” genelinden ve ölçek alt boyutlarından genel olarak çok yüksek öz yeterliğe sahip olduğu, öğretmenlerin karakter eğitime ilişkin öz yeterlik düzeylerinin öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Waters (2011) tarafından yapılan araştırmada, matematik, fen, dil ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının karakter eğitime ilişkin yeterlik inançlarının incelenmesi

amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 146 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Karakter Eğitimi Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yeterlik algılarının anlamlı derecede farklılaşmadığı, matematik öğretmen adaylarının kişisel öğretim yeterliğinde en yüksek ortalamaya sahipken, genel öğretim yeterliğinden en düşük ortalamaya sahip olduğu, öğretmen adaylarının karakter eğitiminin genel olarak etkililiğine ilişkin kuşkuları olduğu, kendilerini iyi birer rol model olarak görmelerine rağmen bazı karakter özelliklerini etkileyemeyeceklerini düşündükleri, öğretmen eğitiminde karakter eğitimine ilişkin eğitimle ilgili eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Waters’dan aktaran Yolcu, 2015, s. 19).

Yüksel (2012) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeylerini belirleyerek, bu iki durum arasındaki ilişkinin boyutunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 380 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği” ve “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin karakter eğitime yönelik öz yetkinlik inançlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, karakter eğitimi yetkinlik inancı yüksek olan öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeyinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özbey vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin yetkinlik inançlarını bazı değişkenlere göre ve öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 155 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası” ve “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliği inançlarının mezun oldukları okul türüne ve mesleği tercih etme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile çocuk sevme düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yolcu (2015) tarafından yapılan araştırmada, karakter eğitiminde öğretmenin sahip olması gereken niteliklere ilişkin görüşlerinin ve bir karakter eğitimcisi olarak öz yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 301 sınıf öğretmeni ve araştırmanın nitel boyutunu 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama

aracı olarak, “Görüşme Formu” ve “Karakter Eğitiminde Öğretmen Nitelikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin karakter eğitiminde öğretmenlerin taşınması gereken niteliklere oldukça fazla önem verdiği, bu nitelikler bağlamında öz yeterlik algılarının da yüksek olduğu, kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul türü değişkenlerinin öğretmenlerin görüş ve yeterlik algılarına etki ettiği, öğretmen yetiştirmede değişikliklere ihtiyaç duyulduğu, karakter eğitiminin eğitim programında daha belirgin şekilde yer alması gerektiği ve velilerin de bu anlamda bilinçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Emen (2017) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile karakter eğitimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 201 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, “Bedensel Cezaya İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği” ve “Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim öğretmenlerinin bedensel ceza tutumları ve karakter eğitimi yetkinlik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karsantık ve Özgenel (2018) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 227 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, “Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, mesleki ve yöneticilik kıdemi, medeni durum, mezun olunan fakülte, yöneticilik görevi, mezuniyet düzeyi ve görev yapılan okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.2. Yaratıcılık İle İlgili Araştırmalar

Maloney (1992) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaratıcılık eğitimi almalarının, kendi yaratıcılıkları ve öğretim ile ilgili yaklaşımları üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 6 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, yaratıcılık eğitimi almış olan öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmek için yeni yöntemler denedikleri, risk aldıkları, müfredat programlarını hazırlarken sınıfta komiteler yarattıkları, farklı öğrenme stillerini

tercih ettikleri, hislere önem verdikleri, işbirlikli öğrenmeyi uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Maloney'den aktaran Çetingöz, 2002, s. 71-72).

Fleith (2000) tarafından yapılan araştırmada, sınıf ortamında yaratıcılık gelişimini teşvik eden veya engelleyen öğretmen ve çocukların algılarının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 31 öğrenci ve bu öğrencilerin öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaratıcılığını geliştiren bir sınıf ortamının öğrencilere seçimler sağladığını, farklı fikirleri kabul ettiğini, kendine güvenini arttırdığını, öğrencilerin güçlü ve ilgi alanlarına odaklandığına inandığını ortaya koyarken, yaratıcılığı engelleyen bir ortamda öğrencilerin fikirlerinin yok sayıldığı, öğretmenlerin öğrencileri çok fazla kontrol ettikleri ve aşırı yaptırım uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Fleith'den aktaran Yuvacı, 2017, s. 52).

Aljughaiman (2002) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yaratıcılık ve yaratıcı öğrenci algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, anket uygulanan 36 ilköğretmeni ve görüşme yapılan 12 ilköğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaratıcılık hakkında pozitif algı ve eğilimlere sahip oldukları, yaratıcılığın pozitif özellikleri hakkında birçok şey bildikleri ancak ortalama ve üzerinde başarı ve pozitif eğilimler gösteren öğrencileri yaratıcı olarak algıladıklarını, öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcılığını desteklemek istediklerini ancak bunu nasıl yapacaklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca birçok sorumluluğun, zaman kısıtlılığının, temel becerilerin öğretilmesi yükü, bilgi eksikliği, disiplin problemleri korkusu gibi engellerin sınıflardaki yaratıcılığı engelleyen faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aljughaiman'den aktaran Polat, 2017, s. 38).

Broinowski (2002) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara sağlanan okul öncesi eğitim programının kalitesinin ve öğretmenin sahip olduğu yaratıcılık yeteneği arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, eğitim programları sırasında çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini zenginleştirmenin yollarının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenin sahip olduğu sezgi, hayal gücü ile çocukların yaratıcılığı, hayal gücü arasında ve kaliteli bir okul öncesi eğitim programı arasında olumlu bir ilişki olduğu, eğitimcinin yaratıcılık yeteneğinin çocuk eğitiminde ve onların eğitim hayatını zenginleştirmede en önemli faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Broinowski'den aktaran Yazar, 2007, s. 7).

Çetingöz (2002) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 116 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi - Sözel A Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşlarının ve okul öncesi eğitim alma durumlarının yaratıcılığın “akıcılık” ve “esneklik” alt boyutlarında, öğrencilerin bulundukları sınıfın ise yaratıcılığın “akıcılık”, “esneklik” ve “özgünlük” alt boyutlarında önemli farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gülel (2006) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının kendi algılarına göre yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 109 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Ne Kadar Yaratıcısınız? Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, öğrencilerin üniversite akademik başarı algılarına göre yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu, sınıf öğretmeni adaylarından enstrüman çalmayanların, çalanlara göre daha yaratıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2006) tarafından yapılan araştırmada, anasınıfı öğretmenlerinin yaratıcılığa bakış açısının öğrenilmesi, anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılık düzeylerini öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi, çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarında çeşitli değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 180 çocuk ve öğretmenleri olmak üzere toplam 210 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi - Şekil Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının yaşa, mezun oldukları programa, mesleki hizmet sürelerine göre farklılaşmadığı, çocukların yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan ve Arslan-Cansever (2009) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitimde yaratıcılığın önemi konusundaki farkındalıklarının ve derslerinde yaratıcılığı kullanma ile ilgili tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 7 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, tüm öğretmenlerin eğitimde yaratıcılığın önemli olduğunu, derslerinde yaratıcılığı kullanmaya çaba sarf ettiklerini, veli,

okul yönetimi ve sistemden kaynaklı önemli engellerle karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dobbins (2009) tarafından yapılan araştırmada, eğitim sistemi içerisinde öğrenci yaratıcılığını geliştirmek için yapılabileceklerin, öğretmenler tarafından bilinme durumunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaratıcılığı kullanma yeteneklerine sahip olduğunu, ancak dersin hedefine ulaşma zorunluluğu ve zaman sıkıntısı nedeni ile yaratıcı etkinliklerin ders içerisinde yeterince kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Dobbins'dan aktaran Zeytun, 2010, s. 36).

Karaçelik (2009) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerini ve öğretmenler ile öğretmen adaylarında yaratıcı düşünceyi etkileyebilecek bazı faktörlerle arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 140 öğretmen adayı ve 43 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi - Sözel A Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinde "*orijinallik*" alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

E. Şahin (2010) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık, yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeylerini belirleyerek aralarındaki ilişkinin incelenmesi ve öğretmenlerin yaratıcılık, yaşam doyumu ile tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 1203 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Maslach Tükenmişlik Envanteri", "Ne Kadar Yaratıcısınız? Ölçeği" ve "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin %80,6'sının yaratıcı bulunmadığı, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumuna, kıdem yılına, branşına, eşinin mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Temizkalp (2010) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 300 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi - Şekilsel A Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğrenim gördükleri bölüm ve üniversiteye giriş puan türü arasında anlamlı bir fark olduğu, bölümlere göre fen bilgisi öğretmenliği

öğrencilerinin “akıcılık” ve “esneklik” alt boyutlarında daha yaratıcı, ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin “orijinallik” alt boyutunda daha yaratıcı, okul öncesi öğrencilerinin ise “ayrıntıya girme” alt boyutunda daha yaratıcı oldukları, üniversiteye giriş puan türünde ise yaratıcılığın “akıcılık”, “esneklik” ve “orijinallik” alt boyutlarında sayısal puan türü, “ayrıntıya girme” alt boyutunda eşit ağırlık puan türü ile yerleşen öğrencilerin daha yaratıcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Zeytun (2010) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenliği adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme düzeyleri arasındaki ilişki ve bu düzeylerin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 232 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinde cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, sosyoekonomik durum açısından anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurnaz (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişki ve öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile demokratik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 500 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Ne Kadar Yaratıcısınız? Ölçeği” ve “Demokratik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin düşük, demokratik tutumlarının ise orta düzeyden yüksek olduğu, demokratik tutumları yüksek olan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin düşük olduğu, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma, mezun olunan okul türüne, yerleşim birimine, görev türüne, görev süresine ve çalışılan kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şenol (2013) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, okul müdürlerinin yaratıcılık davranışları ile mizah anlayışları düzeyine ilişkin algılarını ve yaratıcılık davranışları ile mizah anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 390 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Ne Kadar Yaratıcısınız? Ölçeği” ve “Mizah Yaşantıları Ölçeği”

kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin, müdürlerin yaratıcılık davranışlarına ilişkin algılarıyla mizah anlayışlarına ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu, ilköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları arttıkça mizah anlayışlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aish (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin ilkokul sınıflarında yaratıcılık hakkındaki inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 120 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaratıcılığın sanat ve okul dersleri ile bağlantılı olduğunu düşündüklerini, tüm öğrencilerde yaratıcılığın geliştirilebileceğini ancak çok küçük sayıdaki öğrencinin yüksek düzeyde yaratıcı olduğuna inandıklarını, öğretmenlerin yaratıcı öğrenciyi tanımlamaları istendiğinde öğretmenlerin yaratıcı öğrencilerin sadece pozitif özelliklerini belirttiklerini, okul sisteminin, beklentilerinin, standartlarının, testlerinin sınıflardaki öğrenci yaratıcılığının desteklenmesine engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aish'dan aktaran Polat, 2017, s. 37).

Gülererli (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin evlilik uyumları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 354 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Ne Kadar Yaratıcısınız? Ölçeği” ve “Evlilik Uyum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, evlilik süresi değişkenine göre yaratıcılığın anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın evlilik süresi uzun olan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzunoğlu ve Demir (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inançları, yaratıcılık düzeyleri ve düşünme stillerinin problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 155 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Problem Çözme Envanteri”, “Epistemolojik İnanç Ölçeği”, “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği” ve “Düşünme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri algılarının pozitif yönde, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç ve geleneksel düşünme stili algılarının ise negatif yönde olmak üzere problem çözme becerilerinin anlamlı yordayıcıları oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çoban (2016) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin kendi algılarına göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 84 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Ne Kadar

Yaratıcısınız? Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimlerini değerlendirirken uyguladıkları etkinliklere ve öncelik verdikleri alanlara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çağ-Adıgüzel (2016) tarafından yapılan araştırmada, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile davranışlarının, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin katkısına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 421 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği” ve “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ve davranışlarının, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Polat (2017) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 189 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Ne Kadar Yaratıcısınız? Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine, çocukluklarının geçtiği yerleşim birimlerine, kitap okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uçar ve Dağlı (2017) tarafından yapılan araştırmada, kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerin, ilkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına, öğretmenlerin kendi motivasyon ve yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının nasıl olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 1000 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Dağıtımçı Liderlik Ölçeği”, “Öğretmen Motivasyonu Ölçeği” ve “Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, ilkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının “Çok Katılıyorum” düzeyinde, öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının “Çok Katılıyorum” düzeyinde bulunduğu, ilkokul

müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yuvacı (2017) tarafından yapılan araştırmada, 6 yaş çocuklarına sunulan yaratıcı sınıf ortamlarının çocuğun ve öğretmenin yaratıcı düşünme becerileriyle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 357 çocuk ve 51 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Hibrit Yaratıcılık Testi”, “Ne Kadar Yaratıcısınız? Ölçeği” ve “Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip olduğu, çocukların orta düzeyde yaratıcılığa sahip olduğu, öğretmenler ile sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, sınıf ortamı ölçeğinin alt boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zembat, İlçi-Küsmüş ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 199 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. İletişim İle İlgili Araştırmalar

Anderson (1999) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin sınıf içindeki ve dışındaki davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi, öğretmenin iletişim biçimi ile sözel içeriği olan yakınlığı ve sözel içeriği olmayan yakınlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 346 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, sözsüz yakınlığın “*tartışmacı*” iletişim biçimi dışındaki bütün iletişim biçimleri ile arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, sözel yakınlığın “*tartışmacı*” ve “*baskın*” iletişim biçimleri ile arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ve bu iletişim biçimleri dışındaki bütün iletişim biçimleri ile arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, sözsüz yakınlık davranışlarının iletişim biçimi değişkenlerinin

%37'sini yordadığı, sözel yakınlık davranışlarının ise iletişim biçimi değişkenlerinin %35'ini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Anderson'dan aktaran Paslı, 2017, s. 19).

Lund-Glassman (1999) tarafından yapılan araştırmada, kadın ve erkek okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri ile okul iklimine bağlı olarak okul düzeyiyle olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İletişim Ölçeği” ve “Örgütsel İklim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet ile okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri ve okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Lund-Glassman'den aktaran Asar, 2014, s. 61-62).

Alakoç (2005) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarının ve iletişim becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 272 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İletişim Becerileri Envanteri” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin iletişim becerilerinde çalışma stiline (tam gün-yarım gün) anlamlı bir farklılık oluşturduğu, öğretmenlerin iletişim becerileri ile problem çözme yaklaşımları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baykara-Pehlivan (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarının sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 592 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarının oldukça yüksek olduğu, adayların algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hacıoğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi yöneticilerinin sergiledikleri iletişim becerileri algıları ile öğretmenlerin empati düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 99 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İletişim Becerileri Ölçeği” ve “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi yöneticilerinin sergiledikleri iletişim becerileri algıları ile öğretmenlerinin empati düzeyleri arasında, pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özerbaş, Bulut ve Usta (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeylerinin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 357 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Sosyoekonomik Düzey Ölçeği” ve “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin cinsiyet, öğrenim türü (birinci öğretim-ikinci öğretim) ve akademik başarı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dilekmen, Başcı ve Bektaş (2008) tarafından yapılan araştırmada, Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölüm değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 283 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İletişim Becerileri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının iletişim becerileri cinsiyete ve sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık oluşturmazken, bölümler açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan, Erbay ve Saygın (2010) tarafından yapılan araştırmada, yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 48 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yaratıcı drama yöntemi ile verilen iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin iletişim becerileri puanlarını yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tepeli ve Arı (2011) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 100 okul öncesi öğretmeni ile 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Sosyal Beceri Envanteri” ve “İletişim Becerileri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adayları arasında iletişim beceri puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal beceri puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin, problem çözme becerilerinin ve empatik eğilim düzeylerinin yaş ve kıdem açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 138 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İletişim Becerileri Envanteri”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Problem Çözme Becerileri Envanteri”

kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin yaşlarına göre “*zihinsel iletişim becerileri*” alt boyutunda, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre “*duygusal iletişim becerileri*” alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tezel-Şahin, Kandır, Yaşar ve Yazıcı (2012) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 80 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İletişim Becerileri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri yaş, meslekteki hizmet süresi, sınıftaki çocuk sayısı ve hizmet içi eğitime katılma durumu açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

DiClemente, Ditrinco, Gibbons ve Myers (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının iş doyumları ile kendi iletişim biçimlerini ve sosyal ortamlardaki iletişim adaptasyonlarını algılamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 122 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının iş doyumlarının “*etki bırakan*”, “*rahat*”, “*ilgili*” ve “*açık*” iletişim biçimleri ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (DiClemente, Ditrinco, Gibbons ve Myers’ dan aktaran Paslı, 2017, s. 23).

Siburian (2013) tarafından yapılan araştırmada, kişilerarası iletişim, örgüt kültürü ve organizasyon motivasyonunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 150 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş doyumlarında, kişilerarası iletişimden doğrudan etkilenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Siburian’ dan aktaran Salman, 2017, s. 77).

Şah (2013) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 523 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İletişim Becerileri Envanteri” ve “Üniversite Akademik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile akademik öz yeterlikleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kesicioğlu ve Güven (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri

arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 462 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, “Problem Çözme Becerileri Envanteri”, “İletişim Becerileri Envanteri” ve “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının problem çözme, iletişim ve empati becerisinin, öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ata (2015) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen-çocuk iletişim becerileri ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 304 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” ve “Öğretmen-Çocuk İletişim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen-çocuk iletişim becerileri ve öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, öz yeterlik inançlarının öğretmen-çocuk iletişim becerilerinin açıklanmasına önemli bir katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

D. Ay (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile informal iletişim düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 450 öğretmen ve araştırmanın nitel boyutunu 60 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Görüşme Formu”, “Okullarda İnfomal İletişim Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile informal iletişimleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının informal iletişimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Casiadi (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 362 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İletişim Tarzları Ölçeği” ve “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri, yöneticilerin “*eğitici*” iletişim tarzını “*bilgi sağlayıcı*”, “*değerlendirici*” ve “*etkileyici*” iletişim tarzına göre daha az kullandığı, çatışma yönetimi stratejilerinden “*uyma-uzlaşma*” stratejisini daha fazla kullandığı, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin iletişim tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan (2017) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 304 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” ve “Öğretmen-Çocuk İletişim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2017) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 144 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “İletişim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin empatik eğilimlerinde ve iletişim becerilerinde yaş ve çalışma yılına göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı, öğretmenlerin empatik eğilimleri ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Paslı (2017) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim biçimleri ile çocukların sosyal beceri ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 287 çocuk ve 55 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İletişim Biçimleri Ölçeği”, “Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Davranış Derecelendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en çok “sözsüz iletişim kuran” ve en az “tartışmacı” iletişim biçimlerini kullandıkları, öğretmenlerin “arkadaş canlısı” iletişim biçimini kullanmalarının çocukların iletişim, iş birliği ve sosyal ilişkilere yönelik davranışlarını arttırdığı, “sözsüz iletişim kuran” iletişim biçimini kullanmalarının çocukların iletişim becerisini azalttığı, “baskın” iletişim biçimini kullanmalarının çocukların iletişim becerisini arttırdığı, öğretmenlerin iletişim biçimlerinin yaş ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Salman (2017) tarafından yapılan araştırmada, yöneticilerin iletişim becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 250 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İletişim Becerileri Ölçeği” ve “İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni hali, kıdem yılı ve okul türü açısından anlamlı bir farklılık

göstermediği, yöneticilerin iletişim becerileri ile öğretmenlerin iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Soylu (2017) tarafından yapılan araştırmada, yaratıcı drama eğitmenlerinin demokratik tutumları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 143 yaratıcı drama eğitmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Demokratik Tutum Ölçeği” ve “İletişim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yaratıcı drama eğitmenlerinin iletişim becerileri ile demokratik tutumları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, yaratıcı drama eğitmenlerinin demokratik tutumları ile iletişim becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşar-Ekici, Günhan ve Anılan (2017) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 300 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İletişim Becerileri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri yaş, çalışılan kurum türü, medeni durum, gelir düzeyi, görevdeki kadro durumu, mesleki kıdem ve sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık oluşturmazken, eğitim durumuna ve iletişim becerilerine yönelik eğitim alıp almama durumuna göre “*zihinsel beceriler*” alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çevik-Karatekin (2018) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 125 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İletişim Becerileri Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Küpelı (2019) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 401 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İletişim Becerileri Envanteri” ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları

arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerilerinin, öz yeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM IV

4. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeline, evrenine ve örneklemine, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilerek açıklanmıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012, s. 81). Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, yaratıcılık düzeylerinin ve iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre ve birbirleriyle olan ilişkilerine göre inceleneceği için, araştırmanın modeli ilişkisel tarama modeli olarak seçilmiştir.

4.2. Evren ve Örneklem

4.2.1. Evren

Evren, “bir araştırmada, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup” olarak da tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 80). Araştırmanın evrenini, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili Keçiören

ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıfları, bağımsız anaokulları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 754 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

4.2.2. Örneklem

Örneklem, “özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan, evrenden seçilen, evrenin sınırlı bir parçası” olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013, s. 81). Bu araştırmanın örneklemini, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıfları, bağımsız anaokulları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan, basit tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 350 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklem büyüklüğünün hesaplanması için şu formül kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013, s. 94):

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

$$n_0 = [(tS)/d]^2$$

N = Evren büyüklüğü

t = Güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri

S = Evren için tahmini standart sapma

d = Doğruluk derecesi

4.2.2.1. Örneklemin Demografik Özellikleri

Örnekleimde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin; cinsiyeti, yaşı, kıdem durumu, mezun olduğu okul, çalıştığı okul türü, çalıştığı yaş grubuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		n	%
Öğretmenin Cinsiyeti	Kadın	348	99
	Erkek	2	1
Öğretmenin Yaşı	18-30 yaş	171	49
	31-40 yaş	134	38
	41 yaş ve üstü	45	13
Öğretmenin Kıdem Durumu	1-5 yıl	127	36
	6-10 yıl	112	32
	11-15 yıl	63	18
	16-20 yıl	23	7
	21 yıl ve üzeri	25	7
Öğretmenin Mezun Olduğu Okul	Çocuk Gelişimi (Lise)	96	27
	Çocuk Gelişimi (Ön Lisans)	65	19
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği (Lisans)	23	7
	Okul Öncesi Öğretmenliği (Lisans)	148	42
	Diğer (İmam Hatip Lisesi, İlahiyat Ön Lisans, Sosyal Hizmet Ön Lisans, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Lisans, El Sanatları Lisans, İngilizce Öğretmenliği Lisans, Resim Öğretmenliği Lisans)	18	5
	Resmi Anasınıfı	82	23
Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	80	23
	Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu	188	54
Öğretmenin Çalıştığı Yaş Grubu	3 yaş	53	15
	4 yaş	87	25
	5 yaş	129	37
	6 yaş	81	23

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %99'u kadın (n=348), %1'i (n=2) erkektir. Öğretmenlerin %49'u (n=171) 18-30 yaş aralığında, %38'i (n=134) 31-40 yaş aralığında, %13'ü (n=45) 41 yaş ve üstündedir. Öğretmenlerin kıdem durumları incelendiğinde; %36'sı (n=127) 1-5 yıllık, %32'si (n=112) 6-10 yıllık, %18'i (n=63) 11-15 yıllık, %7'si (n=23) 16-20 yıllık, %7'si (n=25) 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okullar incelendiğinde; %27'si (n=96) Çocuk Gelişimi (Lise), %19'u (n=65) Çocuk Gelişimi (Ön Lisans), %7'si (n=23) Çocuk

Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği (Lisans), %42'si (n=148) Okul Öncesi Öğretmenliği (Lisans), %5'i (n=18) diğer okullardan (İmam Hatip Lisesi, İlahiyat Ön Lisans, Sosyal Hizmet Ön Lisans, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Lisans, El Sanatları Lisans, İngilizce Öğretmenliği Lisans, Resim Öğretmenliği Lisans) mezun olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine bakıldığında; %23'ü (n=82) resmi anasınıfında, %23'ü (n=80) bağımsız anaokulunda, %54'ü (n=188) özel okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına bakıldığında ise; %15'i (n=53) 3 yaş grubunda, %25'i (n=87) 4 yaş grubunda, %37'si (n=129) 5 yaş grubunda, %23'ü (n=81) 6 yaş grubunda görev yapmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, karakter eğitimi yetkinlik inançlarını ölçebilmek için “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)”, yaratıcılık düzeylerini ölçebilmek için “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”, iletişim becerilerini ölçebilmek için “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)” kullanılacaktır. Kullanılacak olan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

“Kişisel Bilgi Formu”nda okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarına, yaratıcılık düzeylerine ve iletişim becerilerine etki edeceği düşünülen değişkenlere yer verilmiştir. Bu formda okul öncesi öğretmenlerinin; cinsiyeti, yaşı, kıdem durumu, mezun olduğu okul, çalıştığı okul türü ve çalıştığı yaş grubu gibi bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeler bulunmaktadır.

4.3.2. Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)

Milson ve Mehlig tarafından geliştirilen “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)” Milson ve Ekşi (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışması iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Birinci aşamada Türkçe formu

geliştirilmiştir. İkinci aşamada ise, güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Öncelikle ölçek, alanında uzman beş ayrı kişiye çevirtilmiştir. Mevcut çeviriler, ikinci yazar ve aynı bölümde görevli üç öğretim elemanı tarafından gözden geçirilerek ortak bir geçici form oluşturulmuştur. Bu geçici form, orijinal form ile aşinalığı olmayan bir dil bilimci tarafından geri çevrilmiştir. Ölçekte sorunlu bulunan birkaç maddede gerekli düzenlemeler yapılarak, ölçeğin Türkçe formunun son hali oluşturulmuştur. Ölçeğe Türkçe isim olarak “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)” adı verilmiştir. Ölçek anlamına gelen skala kelimesi ölçeğin kısa adının akılda tutulması için tercih edilmiştir.

Ölçek, yansız örnekleme yoluyla seçilen 145 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğe ait yapılan güvenirlik çalışmasında, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı “*Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY)*” boyutu için .8295, “*Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY)*” boyutu için .6240 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iki alt boyutunu oluşturan, “*Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY)*” boyutunda 12 soru ve “*Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY)*” boyutunda 12 soru olmak üzere ölçek toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, beşli likert tipi ölçek olup, ölçekteki maddelerin seçenekleri; “*Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum*” şeklindedir. Ölçeğe verilen cevapların puanlanmasında; “*Kesinlikle Katılıyorum*” beş puan, “*Katılıyorum*” dört puan, “*Kısmen Katılıyorum*” üç puan, “*Katılmıyorum*” iki puan ve “*Kesinlikle Katılmıyorum*” seçeneğine bir puan verilmektedir. Olumsuz maddeler ise ters puanlanmaktadır. Öğretmenlerden, ölçekte yer alan maddeleri önem derecesine göre değerlendirmeleri istenmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120 iken, en düşük puan ise 24’tür. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

4.3.3. Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği

Raudsepp tarafından geliştirilen ölçek, Sungur tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Gülel (2006) tarafından yeniden düzenlenen ölçeğin, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında, öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Gizil değişkenlerin olup olmadığını anlamak amacıyla dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Yapılan faktör analizine göre, ölçeğin tek boyutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek içerisinde yer alan her maddenin yaratıcılık düzeyini ölçüp ölçmediğini ayırt etmek amacıyla madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Ölçeğin toplamı ile korelasyonu düşük olan; 1, 2, 7, 8, 9, 10,

11, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 35, 38, 40, 43, 44, 45 ve 48. maddeler bütünlüğü bozduğu için ölçekten çıkartılmıştır. Böylece ölçeğin Cronbach Alfa değeri .761'den .854'e yükselmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda 27 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. "Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği", beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddelerin seçenekleri; "*Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum*" şeklindedir. Ölçeğe verilen cevapların puanlanmasında; "*Kesinlikle Katılıyorum*" beş puan, "*Katılıyorum*" dört puan, "*Kararsızım*" üç puan, "*Katılmıyorum*" iki puan ve "*Kesinlikle Katılmıyorum*" seçeneğine bir puan verilmektedir. Olumsuz maddeler ise ters puanlanmaktadır. Öğretmenlerden, ölçekte yer alan maddeleri önem derecesine göre değerlendirmeleri istenmektedir. "Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği"nden alınabilecek en yüksek puan 135 iken, en düşük puan ise 27'dir. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması, öğretmenlerin yaratıcılık açısından kendilerini olumlu yönde değerlendirdikleri anlamına gelmektedir.

4.3.4. İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

"İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)" Korkut (1996a) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizine göre, ölçeğin tek boyutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek, lise öğrencilerine, üniversite öğrencilerine ve yetişkinlere uygulanabilmektedir. Her bir düzey için yapılan güvenirlik çalışmaları farklıdır. Korkut (2005) tarafından ölçeğin, yetişkinlere yönelik yapılan güvenirlik çalışmasında, üç haftalık arayla yapılmış olan testin tekrarı çalışması sonucunda güvenirlik katsayısı .69 olarak hesaplanmıştır. Ölçek başlangıçta 0-4 şeklinde puanlanırken, son çalışmalarda 1-5 puan sistemine göre puanlanmaktadır. Ölçek, beşli likert tipi bir ölçektir ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin seçenekleri; "*Her Zaman, Sıklıkla, Bazen, Nadiren ve Hiçbir Zaman*" şeklindedir. Ölçeğe verilen cevapların puanlanmasında; "*Her Zaman*" beş puan, "*Sıklıkla*" dört puan, "*Bazen*" üç puan, "*Nadiren*" iki puan ve "*Hiçbir Zaman*" seçeneğine bir puan verilmektedir. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Öğretmenlerden, ölçekte yer alan maddeleri önem derecesine göre değerlendirmeleri istenmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125 iken, en düşük puan ise 25'dir.

Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması, öğretmenlerin kendi iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirdikleri anlamına gelmektedir.

4.4. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi, SPSS programında uygun istatistiksel işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır.

“Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)”, “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği” ve “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)” puanları basıklık ve çarpıklık değerlerinin, +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görüldüğünden, verilerin analizinde parametrik test teknikleri kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerilerinin, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterme durumu parametrik test tekniklerinden, One-Way ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. One-Way ANOVA Testi’nde fark çıkması durumunda, farkı yaratan grubun belirlenmesi amacıyla Tukey Testi uygulanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerilerinin, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterme durumu incelenirken, öğretmenlerin kıdem durumu ve mezun olduğu okul değişkenlerinde gözenek sayısının 30’un altında olması nedeniyle bu değişkenler, nonparametrik test tekniklerinden Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Kruskal Wallis Testi’nde fark çıkması durumunda, farkı yaratan grubun belirlenmesi amacıyla Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney Testi uygulanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki ise, parametrik test tekniklerinden Pearson Korelasyon Testi ile analiz edilmiştir.

BÖLÜM V

5. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.1. 1. Alt Amaca İlişkin Bulgular

1. Alt Amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları, okul öncesi öğretmenlerinin; yaşına, kıdem durumuna, mezun olduğu okula, çalıştığı okul türüne, çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5.1.1. Öğretmenin Yaşı / Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre, “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası’nın (KEYİS)” alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin One–Way ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin One–Way ANOVA Testi Sonuçları

KEYİS	Yaş	n	Ortalama	ss	F	p
Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY)	18-30 yaş	171	4,09	0,51	,141	,868
	31-40 yaş	134	4,07	0,41		
	41 yaş ve üstü	45	4,06	0,47		
Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY)	18-30 yaş	171	3,69	0,44	1,899	,151
	31-40 yaş	134	3,62	0,38		
	41 yaş ve üstü	45	3,58	0,38		

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS)” alt boyutlarından aldıkları puanlar, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Literatürde, araştırma sonucunu destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Avcı (2011)'nin çalışmasında, öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Özbey vd. (2014)'nin çalışmasında, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Karsantık ve Özgenel (2018)'in çalışmasında, okul yöneticilerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, okul yöneticilerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin, seminer, konferans ve hizmet içi eğitimlerle desteklendiklerini, öğretmenlerin kendilerini her açıdan geliştirdiklerini ve eksiklerini giderdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle de öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir.

5.1.2. Öğretmenin Kıdem Durumu / Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)

Tablo 3'te okul öncesi öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre, "Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS)" alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

KEYİS	Kıdem Durumu	n	Sıra Ort	X ²	p
Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY)	1-5 yıl	127	173,17	2,221	,695
	6-10 yıl	112	173,55		
	11-15 yıl	63	183,17		
	16-20 yıl	23	196,22		
	21 yıl ve üzeri	25	157,66		
Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY)	1-5 yıl	127	184,99	6,168	,187
	6-10 yıl	112	175,57		
	11-15 yıl	63	159,16		
	16-20 yıl	23	199,37		
	21 yıl ve üzeri	25	146,20		

Tablo 3'e göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS)" alt boyutlarından aldıkları puanlar, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Literatürde, araştırma sonucunu destekleyen benzer ve araştırma sonucundan farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Demirel (2009)'ın çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik inançlarının, öğretmenlerin ve yöneticilerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Aslan (2011)'ın çalışmasında, ilköğretimde karakter eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Avcı (2011)'nın çalışmasında, öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yüksel (2012)'in çalışmasında, öğretmenlerin karakter eğitimine yönelik öz yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Özbey vd. (2014)'nin çalışmasında, öğretmenlerin

karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yolcu (2015)'nin çalışmasında, öğretmenlerin karakter eğitiminde sahip olunması gereken niteliklere ilişkin öz yeterlik algılarının, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın 23-33 yıl ve 34-44 yıl kıdemi olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Emen (2017)'in çalışmasında, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Karsantik ve Özgenel (2018)'in çalışmasında, okul yöneticilerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, okul yöneticilerinin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin tecrübeleri ile doğrudan bir ilişkisinin olmadığı, öğretmenlerin karakter eğitimi konusunda bilgi sahibi olmaları ve çocuklara karakter eğitimi verebilme konusunda kendilerine güvenmeleri gerektiğinin bir göstergesidir. Bu açıdan öğretmenlerin kıdem durumlarından çok, öğretmenlerin kendilerini ne kadar geliştirdikleri, alanlarında ne kadar yetkin oldukları ve çocuklara karakter eğitimi verebilme konusunda kendilerine ne kadar güvendikleri ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

5.1.3. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul / Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)

Tablo 4'te okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre, “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS)” alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okula Göre Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

KEYİS	Mezun Olduğu Okul	n	Sıra Ort	X ²	p
Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY)	Çocuk Gelişimi (Lise)	96	181,14	,748	,945
	Çocuk Gelişimi (Ön Lisans)	65	174,67		
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği (Lisans)	23	182,91		
	Okul Öncesi Öğretmenliği (Lisans)	148	172,24		
	Diğer (İmam Hatip Lisesi, İlahiyat Ön Lisans, Sosyal Hizmet Ön Lisans, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Lisans, El Sanatları Lisans, İngilizce Öğretmenliği Lisans, Resim Öğretmenliği Lisans)	18	165,78		
Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY)	Çocuk Gelişimi (Lise)	96	189,82	3,512	,476
	Çocuk Gelişimi (Ön Lisans)	65	179,74		
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği (Lisans)	23	163,74		
	Okul Öncesi Öğretmenliği (Lisans)	148	166,73		
	Diğer (İmam Hatip Lisesi, İlahiyat Ön Lisans, Sosyal Hizmet Ön Lisans, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Lisans, El Sanatları Lisans, İngilizce Öğretmenliği Lisans, Resim Öğretmenliği Lisans)	18	170,97		

Tablo 4'e göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS)" alt boyutlarından aldıkları puanlar, öğretmenlerin mezun oldukları okula göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Literatürde, araştırma sonucunu destekleyen benzer ve araştırma sonucundan farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Demirel (2009)'ın çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik inançlarının, öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim durumlarına (mezun oldukları okullara) göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Aslan (2011)'ın çalışmasında, ilköğretimde karakter eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına (mezun oldukları okullara) göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Avcı (2011)'nın çalışmasında, öğretmenlerin karakter eğitime ilişkin öz yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin eğitim düzeylerine (mezun oldukları okullara) göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yüksel (2012)'in çalışmasında, öğretmenlerin karakter

eğitimine yönelik öz yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına (mezun oldukları okullara) göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. zbey vd. (2014)’nin çalışmasında, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın Okul ncesi ğretmenliği mezunu öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Karsantık ve zgenel (2018)’in çalışmasında, okul yöneticilerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine (mezun oldukları okullara) göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre okul öncesi ğretmenlerinin lise, ön lisans ve lisans düzeylerinde karakter eğitimine dair aldıkları eğitimin kaliteli oluşu, mezun oldukları okullardaki ğretmenlerinin bu konuda doğru rol model oluşu ve kendilerini karakter eğitimi konusunda yetiştirmeleri ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle de öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir.

5.1.4. Öğretmenin alıştığı Okul Türü / Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)

Tablo 5’te okul öncesi ğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne göre, “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası’nın (KEYİS)” alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin One–Way ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları

KEYİS	Çalıştığı Okul Türü	n	Ortalama	ss	F	p	Tukey
Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY)	Resmi Anasınıfı	82	4,03	0,47	1,446	,237	
	Bağımsız Anaokulu	80	4,03	0,41			
	Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu	188	4,12	0,49			
Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY)	Resmi Anasınıfı	82	3,61	0,42	4,247	,015*	2-3
	Bağımsız Anaokulu	80	3,56	0,39			
	Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu	188	3,70	0,41			

p* < 0,05

Tablo 5'e göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS)" "Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY)" boyutundan aldıkları puanlar, öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($p > 0,05$), öğretmenlerin "Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY)" boyutundan aldıkları puanlar öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0,05$).

Resmi anasınıfında çalışan öğretmenlerin puan ortalaması 3,61; bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin puan ortalaması 3,56; özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin puan ortalaması ise 3,70'tir. Buna göre çalıştığı okul türü özel okul öncesi eğitim kurumu olan öğretmenlerin, "Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY)" boyutunun puan ortalaması en yüksek iken, çalıştığı okul türü bağımsız anaokulu olan öğretmenlerin puan ortalaması en düşüktür. İkili karşılaştırma için yapılan Tukey Testi'ne göre, çalıştığı okul türü özel okul öncesi eğitim kurumu ile bağımsız anaokulu olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, özel okul öncesi eğitim kurumu olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Literatürde, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarını, öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerinin incelendiği diğer araştırmalara bakıldığında, araştırma sonucundan farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Z. S. Şahin (2010)'in çalışmasında, öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ve yeterlilik algılarının, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Zoroğlu (2014)'nın çalışmasında,

öğretmenlerin iş doyumlarının, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Buna göre özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlere göreve başlamadan önce sözlü mülakat yapılarak; öğretmenlerin kendilerini ne kadar geliştirdikleri, alanda ne kadar yeterli oldukları ve yeterli oldukları konusunda kendilerine ne kadar inandıkları incelenmektedir. Öğretmenler, belirli kriterlere göre seçilerek kurumda göreve başlamakta ve göreve başladıktan sonra da öğretmenlere aktif bir şekilde eğitimler verilerek; öğretmenlerin kendisini geliştirmesine yardımcı olmaları açısından bu durumun, özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarına olumlu etki ettiği söylenebilir.

5.1.5. Öğretmenin Çalıştığı Yaş Grubu / Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)

Tablo 6’da okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları yaş gruplarına göre, “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası’nın (KEYİS)” alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin One–Way ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Çalıştıkları Yaş Grubuna Göre Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası’nın (KEYİS) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin One–Way ANOVA Testi Sonuçları

KEYİS	Çalıştığı Yaş Grubu	n	Ortalama	ss	F	p
Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY)	3 yaş	53	4,09	0,39	1,075	,360
	4 yaş	87	4,11	0,46		
	5 yaş	129	4,02	0,48		
	6 yaş	81	4,13	0,50		
Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY)	3 yaş	53	3,68	0,39	0,320	,811
	4 yaş	87	3,64	0,43		
	5 yaş	129	3,62	0,43		
	6 yaş	81	3,67	0,38		

Tablo 6'ya göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS)” alt boyutlarından aldıkları puanlar, öğretmenlerin çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Literatürde, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarını, öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına göre inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarının incelendiği diğer araştırmalara bakıldığında, araştırma sonucunu destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Semerci (2015)'nin çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Kaplan (2018)'in çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre okul öncesi dönem 3-6 yaş grubunu kapsadığından dolayı okul öncesi öğretmenleri bu yaş aralığındaki tüm çocuklarla etkileşim halindedir. Öğretmenlerin eğitim verdiği yaş grupları sabit kalmamakla birlikte, belirli aralıklarla değişmektedir. Dolayısıyla, her öğretmen belirli aralıklarla, her yaş grubunda aktif bir şekilde görev yapmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiş olabileceği düşünülmektedir.

5.2. 2. Alt Amaca İlişkin Bulgular

2. Alt Amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri, okul öncesi öğretmenlerinin; yaşına, kıdem durumuna, mezun olduğu okula, çalıştığı okul türüne, çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5.2.1. Öğretmenin Yaşı / Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği

Tablo 7'de okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre, “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nden aldıkları puanlara ilişkin One-Way ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin One–Way ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş	n	Ortalama	ss	F	p
Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği	18-30 yaş	171	4,01	0,39	,299	,742
	31-40 yaş	134	4,02	0,35		
	41 yaş ve üstü	45	3,97	0,42		

Tablo 7'ye göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nden aldıkları puanlar, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Literatürde, araştırma sonucunu destekleyen benzer ve araştırma sonucundan farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Yıldırım (2006)'ın çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Karaçelik (2009)'ın çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Gülererli (2014)'nin çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Çoban (2016)'ın çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Zembat vd. (2018)'nin çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın 36 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin seminer, konferans ve hizmet içi eğitimlerle desteklendiklerini, öğretmenlerin kendilerini her açıdan geliştirdiklerini ve eksiklerini giderdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle de öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir.

5.2.2. Öğretmenin Kıdem Durumu / Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği

Tablo 8’de okul öncesi öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre, “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği’nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem Durumu	n	Sıra Ort	X ²	p
Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği	1-5 yıl	127	178,44	1,219	,875
	6-10 yıl	112	180,56		
	11-15 yıl	63	168,94		
	16-20 yıl	23	165,02		
	21 yıl ve üzeri	25	164,06		

Tablo 8’e göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nden aldıkları puanlar, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Literatürde, araştırma sonucunu destekleyen benzer ve araştırma sonucundan farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Yıldırım (2006)’ın çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Karaçelik (2009)’in çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. E. Şahin (2010)’in çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Kurnaz (2011)’in çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin görev sürelerine (kıdem durumlarına) göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Çağ-Adıgüzel (2016)’in çalışmasında, öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Polat (2017)’in çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Yuvacı (2017)’nın çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin,

öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Zembat vd. (2018)'nin çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerin tecrübeleri ile doğrudan ilişkisinin olmadığı, öğretmenlerin yaratıcılık konusunda bilgi sahibi olmalarının ve kendi yaratıcılıklarını nasıl geliştirebileceklerinin farkında olup, bu şekilde hareket ettiklerinin bir göstergesidir. Bu açıdan öğretmenlerin kıdem durumlarından çok, öğretmenlerin kendilerini ne kadar geliştirdikleri ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

5.2.3. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul / Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği

Tablo 9'da okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre, "Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği"nden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okula Göre Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Mezun Olduğu Okul	n	Sıra Ort	X ²	p	Mann Whitney
Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği	Çocuk Gelişimi (Lise)	96	199,89	9,824	,043*	1-4
	Çocuk Gelişimi (Ön Lisans)	65	179,99			
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği (Lisans)	23	157,35			
	Okul Öncesi Öğretmenliği (Lisans)	148	160,25			
	Diğer (İmam Hatip Lisesi, İlahiyat Ön Lisans, Sosyal Hizmet Ön Lisans, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Lisans, El Sanatları Lisans, İngilizce Öğretmenliği Lisans, Resim Öğretmenliği Lisans)	18	177,78			

p* < 0,05

Tablo 9'a göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği"nden aldıkları puanlar, öğretmenlerin mezun oldukları okula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Çocuk Gelişimi (Lise) mezunu olan öğretmenlerin puan sıra ortalaması 199,89; Çocuk Gelişimi (Ön Lisans) mezunu olan öğretmenlerin puan sıra ortalaması 179,99; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği (Lisans) mezunu olan öğretmenlerin puan sıra ortalaması 157,35; Okul Öncesi Öğretmenliği (Lisans) mezunu olan öğretmenlerin puan sıra ortalaması 160,25; diğer okullardan (İmam Hatip Lisesi, İlahiyat Ön Lisans, Sosyal Hizmet Ön Lisans, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Lisans, El Sanatları Lisans, İngilizce Öğretmenliği Lisans, Resim Öğretmenliği Lisans) mezun olan öğretmenlerin puan sıra ortalaması ise 177,78'dir. Buna göre Çocuk Gelişimi (Lise) mezunu olan öğretmenlerin, "Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği" puan sıra ortalaması en yüksek iken, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği (Lisans) mezunu olan öğretmenlerin puan sıra ortalaması en düşüktür. İkili karşılaştırma için yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney Testi'ne göre, Çocuk Gelişimi (Lise) ile Okul Öncesi Öğretmenliği (Lisans) mezunu olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre, Çocuk Gelişimi (Lise) mezunu olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Literatürde, araştırma sonucunu destekleyen benzer ve araştırma sonucundan farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Yıldırım (2006)'ın çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Karaçelik (2009)'ın çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin, öğretmenlerin bitirdikleri okul türlerine (mezun oldukları okullara) göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Kurnaz (2011)'in çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Gülererli (2014)'nin çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına (mezun oldukları okullara) göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Polat (2017)'in çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına (mezun oldukları okullara) göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Zembat vd. (2018)'nin çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına (mezun oldukları okullara) göre anlamlı

bir farklılık gösterdiği, farklılığın yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın Çocuk Gelişimi (Lise) mezunu olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin yaratıcılıklarını geliştirebilmek adına üniversitelerde verilen eğitimlerin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca lisans mezunu öğretmenlerin, mezun olduktan sonra devlet bünyesindeki okullarda görev yapabilmek adına birçok sınav sürecinden geçtiğinden dolayı, bu süreç içerisinde yaratıcılıklarının bir miktar köreldiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, lise mezunu öğretmenlerin, mezun olduktan sonra direkt olarak özel kurumlarda işe başlamalarından dolayı, birçok sınav sürecinden geçmemekte, yaratıcılıklarını sınıf içerisinde aktif olarak kullanabilmekte ve sınıf içerisinde kendilerini daha fazla geliştirebilme imkânına sahip oldukları düşünülmektedir. Bu durumun Çocuk Gelişimi (Lise) mezunu olan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine olumlu etki ettiği söylenebilir.

5.2.4. Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü / Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği

Tablo 10’da okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne göre, “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nden aldıkları puanlara ilişkin One–Way ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği’nden Aldıkları Puanlara İlişkin One–Way ANOVA Testi Sonuçları

	Çalıştığı Okul Türü	n	Ortalama	ss	F	p	Tukey
Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği	Resmi Anasınıfı	82	3,87	0,37	8,421	,000*	1-3
	Bağımsız Anaokulu	80	3,99	0,34			
	Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu	188	4,07	0,38			

p* < 0,05

Tablo 10’a göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nden aldıkları puanlar, öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (p < 0,05).

Resmi anasınıfında çalışan öğretmenlerin puan ortalaması 3,87; bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin ortalaması 3,99; özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin ortalaması ise 4,07'dir. Buna göre çalıştığı okul türü özel okul öncesi eğitim kurumu olan öğretmenlerin, “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği” puan ortalaması en yüksek iken, çalıştığı okul türü resmi anasınıfı olan öğretmenlerin puan ortalaması en düşüktür. İkili karşılaştırma için yapılan Tukey Testi'ne göre, çalıştığı okul türü özel okul öncesi eğitim kurumu ile resmi anasınıfı olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, özel okul öncesi eğitim kurumu olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Literatürde, araştırma sonucundan farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Uzman (2003)'ın çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Kurnaz (2011)'ın çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yuvacı (2017)'nin çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Zembat vd. (2018)'nin çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Buna göre özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, resmi anasınıfında çalışan öğretmenlere göre kurum içinde; daha fazla imkâna sahip olması, daha zengin, çoklu ve yüksek kalitede bir eğitim ortamında bulunmaları, daha fazla ve daha çeşitli materyallere sahip olmaları açısından bu durumun, özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine olumlu etki ettiği söylenebilir.

5.2.5 Öğretmenin Çalıştığı Yaş Grubu / Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği

Tablo 11’de okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları yaş gruplarına göre, “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nden aldıkları puanlara ilişkin One–Way ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Çalıştıkları Yaş Grubuna Göre Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği’nden Aldıkları Puanlara İlişkin One–Way ANOVA Testi Sonuçları

	Çalıştığı Yaş Grubu	n	Ortalama	ss	F	p
Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği	3 yaş	53	4,06	0,35	1,521	,209
	4 yaş	87	4,03	0,37		
	5 yaş	129	3,95	0,39		
	6 yaş	81	4,03	0,39		

Tablo 11’e göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nden aldıkları puanlar, öğretmenlerin çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Literatürde, araştırma sonucunu destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Uzman (2003)’in çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin, öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Özgül (2009)’ün çalışmasında, öğretmenlerin problem çözme becerileri ve öğretmenlik tutumlarının, öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Sesli (2013)’nin çalışmasında, öğretmenlerin problem çözme becerilerinin, öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre okul öncesi dönem 3-6 yaş grubunu kapsadığından dolayı okul öncesi öğretmenleri bu yaş aralığındaki tüm çocuklarla etkileşim halindedir. Öğretmenlerin eğitim verdiği yaş grupları sabit kalmamakla birlikte, belirli aralıklarla değişmektedir. Dolayısıyla, her öğretmen belirli aralıklarla, her yaş grubunda aktif bir şekilde görev yapmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiş olabileceği düşünülmektedir.

5.3. 3. Alt Amaca İlişkin Bulgular

3. Alt Amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, okul öncesi öğretmenlerinin; yaşına, kıdem durumuna, mezun olduğu okula, çalıştığı okul türüne, çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5.3.1. Öğretmenin Yaşı / İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

Tablo 12’de okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre, “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden (İBDÖ)” aldıkları puanlara ilişkin One–Way ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden (İBDÖ) Aldıkları Puanlara İlişkin One–Way ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş	n	Ortalama	ss	F	p
İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)	18-30 yaş	171	4,36	0,45	,199	,819
	31-40 yaş	134	4,33	0,38		
	41 yaş ve üstü	45	4,35	0,40		

Tablo 12’ye göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden (İBDÖ)” aldıkları puanlar, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Literatürde, araştırma sonucunu destekleyen benzer ve araştırma sonucundan farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Hacıoğlu (2007)’nin çalışmasında, yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yılmaz (2011)’in çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, sadece “*zihinsel iletişim becerileri*” alt boyutunda, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Ceylan (2017)’in çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Erdoğan (2017)’in çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Paslı (2017)’nin çalışmasında, öğretmenlerin iletişim biçimlerinin, sadece “*arkadaş canlısı*” alt boyutunda, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın 31-40 yaş grubundaki

öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Salman (2017)'ın çalışmasında, okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Çevik-Karatekin (2018)'in çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin seminer, konferans ve hizmet içi eğitimlerle desteklendiklerini, öğretmenlerin kendilerini her açıdan geliştirdiklerini ve eksiklerini giderdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle de öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir.

5.3.2. Öğretmenin Kıdem Durumu / İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

Tablo 13'te okul öncesi öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre, "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ)" aldıkları puanlara ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ) Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem Durumu	n	Sıra Ort	X ²	p
İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)	1-5 yıl	127	167,85	2,146	,709
	6-10 yıl	112	183,40		
	11-15 yıl	63	169,76		
	16-20 yıl	23	190,15		
	21 yıl ve üzeri	25	179,98		

Tablo 13'e göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ)" aldıkları puanlar, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Literatürde, araştırma sonucunu destekleyen benzer ve araştırma sonucundan farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Alakoç (2005)'un çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği

saptanmıştır. Hacıoğlu (2007)'nın çalışmasında, yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerinin, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yılmaz (2011)'in çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, sadece “*duygusal iletişim becerileri*” alt boyutunda, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Ata (2015)'nin çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ceylan (2017)'in çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin sadece “*konusma*” alt boyutunda, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Erdoğan (2017)'in çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin çalışma yıllarına (kıdem durumlarına) göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Paslı (2017)'nin çalışmasında, öğretmenlerin iletişim biçimlerinin, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Çevik-Karatekin (2018)'in çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin tecrübeleri ile doğrudan bir ilişkisinin olmadığı, öğretmenlerin iletişim konusunda bilgi sahibi olmalarının, iletişim becerilerini nasıl geliştirebileceklerinin farkında olduklarının ve bu şekilde hareket ettiklerinin bir göstergesidir. Bu açıdan öğretmenlerin kıdem durumundan çok, öğretmenlerin kendilerini ne kadar geliştirdikleri ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

5.3.3. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul / İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

Tablo 14'te okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre, “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ)” aldıkları puanlara ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okula Göre İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ) Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Mezun Olduğu Okul	n	Sıra Ort	X ²	p
İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)	Çocuk Gelişimi (Lise)	96	194,11	6,510	,164
	Çocuk Gelişimi (Ön Lisans)	65	182,47		
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği (Lisans)	23	174,22		
	Okul Öncesi Öğretmenliği (Lisans)	148	161,49		
	Diğer (İmam Hatip Lisesi, İlahiyat Ön Lisans, Sosyal Hizmet Ön Lisans, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Lisans, El Sanatları Lisans, İngilizce Öğretmenliği Lisans, Resim Öğretmenliği Lisans)	18	167,92		

Tablo 14'e göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ)" aldıkları puanlar, öğretmenlerin mezun oldukları okula göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Literatürde, araştırma sonucunu destekleyen benzer ve araştırma sonucundan farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Hacıoğlu (2007)'nin çalışmasında, yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerinin, öğretmenlerin eğitim düzeyine (mezun oldukları okullara) göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ata (2015)'nin çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Paslı (2017)'nin çalışmasında, öğretmenlerin iletişim biçimlerinin sadece "tartışmacı" alt boyutunda, öğretmenlerin eğitim durumuna (mezun oldukları okullara) göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın ön lisans mezunu öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Çevik-Karatekin (2018)'in çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin lise, ön lisans ve lisans düzeylerinde iletişim becerilerine dair aldıkları eğitimin kaliteli oluşu, mezun oldukları okullardaki öğretmenlerinin bu konuda doğru rol model oluşu ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle de

öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir.

5.3.4. Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü / İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

Tablo 15’te okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne göre, “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden (İBDÖ)” aldıkları puanlara ilişkin One–Way ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden (İBDÖ) Aldıkları Puanlara İlişkin One–Way ANOVA Testi Sonuçları

	Çalıştığı Okul Türü	n	Ortalama	ss	F	p
İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)	Resmi Anasınıfı	82	4,29	0,46	2,464	,087
	Bağımsız Anaokulu	80	4,31	0,43		
	Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu	188	4,39	0,39		

Tablo 15’e göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden (İBDÖ)” aldıkları puanlar, öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Literatürde, araştırma sonucunu destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Alakoç (2005)’un çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Hacıoğlu (2007)’nin çalışmasında, yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ata (2015)’nin çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Paslı (2017)’nin çalışmasında, öğretmenlerin iletişim biçimlerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Çevik-Karatekin (2018)’in çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin resmi anasınıfı, bağımsız anaokulu ve özel okul öncesi eğitim kurumları olmak üzere bütün okul türlerinde çocuklarla, velilerle, meslektaşlarıyla, yöneticileriyle aktif bir iletişim süreci içerisindeyler. Öğretmenler, gerek okulda gerekse günlük hayatlarında; kişiler arası ilişkileri kullanmakta, sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim türleri de dahil olmak üzere iletişimi hayatlarının her anında etkin bir şekilde kullanmaktadırlar. Bu nedenle de, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir.

5.3.5. Öğretmenin Çalıştığı Yaş Grubu / İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

Tablo 16’da okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları yaş gruplarına göre, “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden (İBDÖ)” aldıkları puanlara ilişkin One–Way ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Çalıştıkları Yaş Grubuna Göre İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden (İBDÖ) Aldıkları Puanlara İlişkin One–Way ANOVA Testi Sonuçları

	Çalıştığı Yaş Grubu	n	Ortalama	ss	F	p
İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)	3 yaş	53	4,37	0,36	0,105	,957
	4 yaş	87	4,33	0,46		
	5 yaş	129	4,34	0,42		
	6 yaş	81	4,35	0,41		

Tablo 16’ya göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden (İBDÖ)” aldıkları puanlar, öğretmenlerin çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Literatürde, araştırma sonucunu destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Ceylan (2017)’in çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Çevik-Karatekin (2018)’in çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre okul öncesi dönem 3-6 yaş grubunu kapsadığından dolayı okul öncesi öğretmenleri bu yaş aralığındaki tüm çocuklarla etkileşim halindedir. Öğretmenlerin eğitim verdiği yaş grupları sabit kalmamakla birlikte, belirli aralıklarla değişmektedir. Dolayısıyla, her öğretmen belirli aralıklarla, her yaş grubunda aktif bir şekilde görev yapmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiş olabileceği düşünülmektedir.

5.4. 4. Alt Amaca İlişkin Bulgular

4. Alt Amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası’ndan (KEYİS)” aldıkları puanlar ile okul öncesi öğretmenlerinin “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

5.4.1. Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) / Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği

Tablo 17’de okul öncesi öğretmenlerinin “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası’nın (KEYİS)” alt boyutlarından aldıkları puanlar ile okul öncesi öğretmenlerinin “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Korelasyon Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

KEYİS		Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği
Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY)	r	,434**
	p	,000
Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY)	r	,298**
	p	,000

p**<0,01

Tablo 17'e göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS)” “*Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY)*” boyutundan aldıkları puanlar ile okul öncesi öğretmenlerinin “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında, pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,434$) olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS)” “*Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY)*” boyutundan aldıkları puanlar ile okul öncesi öğretmenlerinin “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında, pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,298$) olduğu saptanmıştır.

Literatürde, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanda öz yeterlik ile yaratıcılığın ilişkisini inceleyen diğer araştırmalara bakıldığında, araştırma sonucunu destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Bakaç (2015)'in çalışmasında, öğretmen adaylarının materyal tasarımı öz yeterlik inanç düzeyleri ile yaratıcılık algıları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dünder (2018)'in çalışmasında, öğretmen adaylarının eğitimsel drama uygulama yeterlikleri ile yaratıcı drama dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri arasında, pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki

olduğu saptanmıştır. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının arttıkça, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin de artacağı şeklinde yorumlanmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarını, kendi yaratıcılıkları ile bağdaştırabileceği anlamına da gelmektedir. Öğretmenler sınıf içerisinde çocuklara karakter eğitimi vermede ne kadar çeşitli, özgün, esnek, farklı, kalıpların dışında olan yaratıcı yollar kullanırsa çocukların karakter eğitimi sürecine de o kadar iyi bir şekilde etki edeceklerdir. Ayrıca, öğretmenlerin karakter eğitimi konusunda bilgi sahibi olması, bilgi sahibi olmasının yanı sıra bunu çocuklara doğru ve etkili bir şekilde aktarabilme konusunda kendilerinin yeterli hissetmeleri, öğretmenlerin kendisine olan güvenini arttıracaktır. Öğretmenlerin, kendilerine olan güvenlerinin artmasıyla, öğretmenlerin sınıf içinde daha farklı yöntem ve teknikler kullanarak, daha özgün yaratıcı etkinliklere yönelmeleri sağlanabilecektir. Bu nedenle öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerinin yaratıcılıkları ile birlikte desteklenerek geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

5.5. 5. Alt Amaca İlişkin Bulgular

5. Alt Amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası’ndan (KEYİS)” aldıkları puanlar ile okul öncesi öğretmenlerinin “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden (İBDÖ)” aldıkları puanlar arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

5.5.1. Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) / İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

Tablo 18’de okul öncesi öğretmenlerinin “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası’nın (KEYİS)” alt boyutlarından aldıkları puanlar ile okul öncesi öğretmenlerinin “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden (İBDÖ)” aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Korelasyon Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ) Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

KEYİS	İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)	
Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY)	r	,422**
	p	,000
Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY)	r	,321**
	p	,000

p**<0,01

Tablo 18'e göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS)” “*Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY)*” boyutundan aldıkları puanlar ile okul öncesi öğretmenlerinin “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ)” aldıkları puanlar arasında, pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,422$) olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS)” “*Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY)*” boyutundan aldıkları puanlar ile okul öncesi öğretmenlerinin “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ)” aldıkları puanlar arasında, pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,321$) olduğu saptanmıştır.

Literatürde, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanda öz yeterlik ile iletişimin ilişkisini inceleyen diğer araştırmalara bakıldığında, araştırma sonucunu destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Ata (2015)'nin çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen-çocuk iletişim becerileri ile öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. D. Ay (2016)'ın çalışmasında, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile informal iletişimleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Küpeli (2019)'nin çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile iletişim becerileri arasında, pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki

olduğu saptanmıştır. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının arttıkça, öğretmenlerin iletişim becerilerinin de artacağı şeklinde yorumlanmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarını, kendi iletişim becerileri ile bağdaştırabileceği anlamına da gelmektedir. Öğretmenler sınıf içerisinde çocuklara karakter eğitimi verirken, çocuklarla olan iletişim şekline ne kadar dikkat ederlerse, iletişim becerilerini sınıf içinde ve dışında ne kadar aktif bir şekilde kullanırlarsa, çocuklara karakter eğitimini kazandırmada o kadar başarılı olabileceklerdir. Öğretmenlerin çocuklara karşı suçlayıcı, eleştirici, alay edici, emir verici gibi yanlış iletişim şekillerini kullanmaları, çocukları öğretmenlerine karşı iletişime kapatacağından dolayı, öğretmenler karakter eğitimini çocuklara aktarmada başarılı olamayacaklardır. Çocuklara karakter eğitimini başarılı bir şekilde aktaramayan öğretmenler, karakter eğitimi konusunda bilgi sahibi ve yeterli olsalar bile, doğru iletişim becerilerini kullanmadıklarından dolayı, çocuklara karakter eğitimini başarılı bir şekilde aktaramayacaklardır. Bundan dolayı, öğretmenler zaman içerisinde kendilerine olan güvenlerini de kaybedeceklerdir. Bu nedenle öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, doğru ve etkili iletişim becerileri ile desteklenerek geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

5.6. 6. Alt Amaca İlişkin Bulgular

6. Alt Amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile okul öncesi öğretmenlerinin “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği”nden (İBDÖ)” aldıkları puanlar arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

5.6.1. Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği / İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

Tablo 19’da okul öncesi öğretmenlerinin “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile okul öncesi öğretmenlerinin “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği”nden (İBDÖ)” aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Korelasyon Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ) Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)		
Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği	r	,536**
	p	,000

p**<0,01

Tablo 19'a göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (İBDÖ)” aldıkları puanlar arasında, pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,536$) olduğu saptanmıştır.

Literatürde, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanda yaratıcılık ile iletişimin ayrı ayrı ilişkisini inceleyen diğer araştırmalara bakıldığında, araştırma sonucunu destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Casiadi (2017)'nin çalışmasında, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin kullandığı iletişim tarzları ile çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Polat (2017)'in çalışmasında, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Soylu (2017)'nin çalışmasında, yaratıcı drama eğitmenlerinin iletişim becerileri ile demokratik tutumları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Uçar ve Dağlı (2017)'nin çalışmasında, ilkökul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeylerinin arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çevik-Karatekin (2018)'in çalışmasında, öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Zembat vd. (2018)'nin çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ise, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasında, pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu

saptanmıştır. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin arttıkça, öğretmenlerin iletişim becerilerinin de artacağı şeklinde yorumlanmaktadır. İletişim becerileri gelişmiş öğretmenlerin, sınıf içinde ve dışında çocuklarla, velilerle, meslektaşlarıyla, yöneticileriyle daha kolay ve etkili bir şekilde iletişim kurma becerisine sahip olabilmektedir. Ayrıca duygu, düşünce ve isteklerini alışılmışın dışında, farklı, özgün ve yaratıcı yollarla da ifade edebilme yeteneğine de sahip oldukları için, farklı yöntem ve tekniklerle birlikte farklı araç, gereç ve materyalleri kullanabilmektedir. Bundan dolayı öğretmenler kendi yaratıcılıkları ile iletişim becerileri arasında aktarım sağlayarak, yaratıcılıklarını ve iletişim becerilerini hayatlarının her aşamasında doğru ve etkili bir şekilde yansıtabilmektedir. Öğretmenlerin, yaratıcılık düzeylerinin ile iletişim becerilerinin birbirleriyle desteklenerek geliştirilmesi, öğretmenlerin bu becerileri etkin bir şekilde kullanarak; hem günlük hayatta hem de sınıf içerisinde karşılaşacağı sorunları, yaratıcı çözüm yollarıyla, doğru ifade ve iletişim şekli ile kolay bir şekilde çözebilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonuçlarına ve araştırma ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları öğretmenlerin; yaşına, kıdem durumuna, mezun olduğu okula ve çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken; çalıştığı okul türü, özel okul öncesi eğitim kurumu olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri öğretmenlerin; yaşına, kıdem durumuna ve çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken; öğretmenlerin mezun olduğu okul Çocuk Gelişimi (Lise) olan ve çalıştığı okul türü, özel okul öncesi eğitim kurumu olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.
3. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri öğretmenlerin; yaşına, kıdem durumuna, mezun olduğu okula, çalıştığı okul türüne ve çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
4. Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

5. Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
6. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

6.2. Öneriler

1. Literatür incelendiğinde araştırmacıların çoğunlukla karakter eğitimi konusunda program çalıştığı görülmektedir. Öğretmen örneklem grubuyla çalışılan araştırma çok az olduğundan, farklı branş öğretmenlerinin de karakter eğitimi yetkinlik inançları incelenebilir.
2. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları incelenmiştir. Farklı branş öğretmenleriyle ya da okul yöneticileriyle, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.
3. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile öğretmenlerin duygusal zekaları, değer davranışları, problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenebilir.
4. Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinden belirli sayıda bir örneklem grup oluşturularak, aynı öğrencilere her sınıf kademesine geçtiğinde karakter eğitimi yetkinlik inancı, yaratıcılık ve iletişim ölçekleri uygulanarak, öğrencilerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, yaratıcılık düzeylerinin ve iletişim becerilerinin sınıf kademelerine göre nasıl değişiklik gösterdiği ve kendilerini zaman içinde ne kadar yeterli gördükleri boylamsal bir araştırma ile incelenebilir.
5. Bu çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları, yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri nicel yöntemlerle incelenmiştir. Aynı araştırma konusu nitel yöntemler kullanılarak da incelenebilir.
6. Lisans eğitimlerini tamamlamış olan okul öncesi öğretmenlerinin lisansüstü eğitimleri sırasında, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarını, yaratıcılık düzeylerini ve iletişim becerilerini olumlu yönde etkileyecek dersler verilebilir.
7. Aktif olarak eğitim hizmeti veren okul öncesi öğretmenlerinin; karakter eğitimi yetkinlik inançları, yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri konusunda eksikliklerinin ayrıntılı bir

şekilde belirlenerek, öğretmenlerin eksik oldukları konularda hizmet içi eğitimler, konferanslar verilebilir.

8. Araştırma Ankara ili Keçiören ilçesindeki okul öncesi öğretmenleriyle sınırlı olduğundan, araştırmalar Türkiye genelinde ve farklı örneklem gruplarıyla daha geniş bir şekilde çalışılabilir.

KAYNAKLAR

- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 7-18.
- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel.
- Alakoç, D. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iletişim ve problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi*. Ankara: Anı.
- Arslan, E., Erbay, F. ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8.
- Arslan, M. ve Arslan, K. (2017). *Mesleki gelişim*. Ankara: Baydem.
- Asar, Ç. (2014). *İlkokul yöneticilerinin yeterliliklerine ve iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aslan, N. ve Arslan-Cansever, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *TUBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 333-340.

- Ata, A. (2015). *Öğretmen-çocuk iletişim becerileri ve öz yeterlik inançlarını etkileyen faktörler: Okul öncesi öğretmenleri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim I*. Ankara: Kök.
- Avcı, E. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz yeterliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ay, D. (2016). *Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlikleri ve informal iletişimleri: Bir karma yöntem çalışması (Tokat ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Ay, E. (2016). Karakter eğitiminde vatandaşlık eğitiminin yeri ve önemi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde* (s. 212-225). Ankara: Pegem.
- Bakaç, E. (2015). *Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumları, yaratıcılık algıları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bakioğlu, A. ve Sılay, N. (2014). *Yüksek öğretim ve öğretmen yetiştirmede karakter eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Baykara-Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 4(2), 17-23.
- Bulut, Y. (2014). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaratıcılık açısından kendilerini değerlendirmeleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükalın-Filiz, S. (2006). Eğitimle ilgili temel kavramlar. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 1-25). Ankara: Ekinoks.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Casiadi, S. (2017). *Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri ve çatışma yönetimi konusunda görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Ceylan, E. A. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Çağ-Adıgüzel, D. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çağatay, Ş. M. (2009). *Öğretmen görüşlerine göre karakter eğitiminde ve karakter gelişiminde okulun rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çatalbaş, M. (2018). *Okul öncesi eğitim programındaki karakter eğitiminin incelenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Çengelci-Köse, T. (2015). İlkokul döneminde değerler eğitiminde okul-öğretmen ve ailenin rolü. S. Yağan-Güder (Ed.), *Okul öncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi* içinde (s. 139-150). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetingöz, D. (2002). *Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çevik-Karatekin, K. N. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, Ç. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Dağlıoğlu, H. E. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 40-80). Ankara: Anı.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.

- Dilekmen, M., Başcı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Duygu. (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde. <http://www.tdk.gov.tr>. sayfasından erişilmiştir.
- Dündar, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimsel drama uygulama yeterlikleri ile yaratıcı drama dersine yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Dürüstlük. (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde. <http://www.tdk.gov.tr>. sayfasından erişilmiştir.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2015). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel.
- Emen, C. (2017). *İlkokul öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile karakter eğitimi yetkinlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Erdoğan, T. (2017). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim ve iletişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gordon, T. (2017a). *Etkili anne-baba eğitimi*. (D. Tekin ve N. Özkan, Çev.). İstanbul: Profil Kitap.
- Gordon, T. (2017b). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (S. Karakale, Çev.). İstanbul: Profil Kitap.
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocuklar için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gökçe-Tekin, Ö. (2017). *İlkokul ve ortaokul programlarının karakter eğitimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Güçlü, N. (2011). Sınıf içi iletişim ve etkileşim. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 17-55). Ankara: Pegem.

- Gülel, G. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Pamukkale Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gülererli, N. (2014). *Öğretmenlerin evlilik uyumları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Beylikdüzü örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hacıoğlu, M. (2007). *Okul öncesi yöneticilerinin sergiledikleri iletişim becerilerinin algıları ile öğretmenlerinin empati düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İş birliği. (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde. <http://www.tdk.gov.tr>. sayfasından erişilmiştir.
- Kalkınç, F. (2003). *Okul evde başlar*. İzmir: Çağlayan.
- Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaçelik, S. (2009). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1398-1412.
- Karsantık, İ. ve Özgenel, M. (2018). Okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 211-233.
- Kasa, B. (2015). İlkokul döneminde değerlerin kapsamı. S. Yağan-Güder (Ed.), *Okul öncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi* içinde (s. 109-120). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaymakçı, S. (2016). Hayat bilgisinde değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (s. 367-388). Ankara: Pegem.

- Kesicioğlu, O. S. ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1371-1383.
- Kılınç, F. E. (2015). Okul öncesi dönemde değerlerin kapsamı. S. Yağan-Güder (Ed.), *Okul öncesi ve ilköğretim döneminde değerler eğitimi* içinde (s. 21-35). Ankara: Eğiten Kitap.
- Korkut, F. (1996a). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Kurnaz, A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Küpeli, E. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Mecaz. (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde. <http://www.tdk.gov.tr>. sayfasından erişilmiştir.
- Meydan, H. (2012). *İlköğretim okullarında değerlere ve karakter eğitimi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Çocukla etkili iletişim*. Ankara: MEB.
- Milson, A. J. ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) ve Türkçeye uyarlanma çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 99-130.
- Nezaket. (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde. <http://www.tdk.gov.tr>. sayfasından erişilmiştir.
- Osmay, N. (1983). *İnsan mühendisliği*. Ankara: Çağ.
- Ömeroğlu, E. (Ed.). (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi: Teoriden uygulamaya*. Ankara: Pegem.

- Özbey, S., Türkoğlu, D. ve Büyüktanır-Buldur, A. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ve bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 323-344.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 123-135.
- Özgül, E. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Paslı, H. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişimci biçimleri ile çocukların sosyal beceri ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Sağlar, B. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerde matematiksel yaratıcılığı teşvik etme öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Salman, Ö. (2017). *Yöneticilerin iletişim becerileri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Saygı, (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde. <http://www.tdk.gov.tr>. sayfasından erişilmiştir.
- Selanik-Ay, T. (2016). Okulda değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (s. 17-40). Ankara: Pegem.
- Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sesli, S. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Sevgi. (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde. <http://www.tdk.gov.tr>. sayfasından erişilmiştir.
- Sorumluluk. (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde. <http://www.tdk.gov.tr>. sayfasından erişilmiştir.
- Soylu, Ş. (2017). *Yaratıcı drama eğitimlerinin iletişim becerileri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Özgür.
- Şah, N. (2013). *Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, Z. S. (2010). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ve yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şenol, B. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları ve mizah anlayışları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Temizkalp, G. (2010). *Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Tepeli, K. ve Arı, R. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 385-394.
- Tezel-Şahin, F., Kandır, A., Yaşar, M. C. ve Yazıcı, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 2(5), 95-108.
- Tomaç, S. (2009). Anaokulu öğretmenlerinin iletişim becerileri açısından yöneticileri algılamaları. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Uçar, R. ve Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 198-216.
- Uzman, E. (2003). *Okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzunoğlu, H. ve Demir, K. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin epistemolojik inançları yaratıcılık düzeyleri ve düşünme stilleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 167-184.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem.
- Üstünyer, F. (2009). *Karakter eğitimi ile ilgili eğitimcilerin görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2008). *Sözlü anlatım*. Ankara: Gazi.
- Yardımseverlik. (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde. <http://www.tdk.gov.tr>. sayfasından erişilmiştir.
- Yaşar-Ekici, F., Günhan, G. ve Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 11, 1-27. doi:10.17359/ACED.2017.1.0002
- Yazar, A. (2007). *1914-2006 okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yelken, E. (1990). *Kişilerarası ilişkiler*. İstanbul: Yeni Asya.
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı ve anasınıfı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, F. Ü. ve Şener, T. (2007). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve yaratıcı etkinliklerde kullanmak için materyal hazırlama I-II*. Ankara: Nobel.

- Yılmaz, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yolcu, E. (2015). *Karakter eğitiminde öğretmen niteliklerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yüksel, H. (2008). İletişimin tanımı ve temel bileşenleri. U. Demiray (Ed.), *Etkili iletişim içinde* (s. 1-43). Ankara: Pegem.
- Zembat, R., İlçi-Küsmüş, G. ve Yılmaz, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ve sınıf yönetimleri. S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim içinde* (s. 68-80). Ankara: Pegem.
- Zeytun, S. (2010). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zoroğlu, Ö. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

EKLER

EK 1. Milli Eğitim İzin Yazısı

	T.C. KEÇİÖREN KAYMAKAMLIĞI İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 84725282-604.01.01-E.1430025	19.01.2018
Konu : Araştırma İzni (Kübra ARSLAN)	
.....MÜDÜRLÜĞÜNE KEÇİÖREN	
İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi. b) Gazi Üniversitesi'nin 11/01/2018 tarihli ve E.1453 sayılı yazısı. c) Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 18.01.2018 tarih ve 14588481-605.99.E.1284792 sayılı yazısı.	
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Kübra ARSLAN'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları ile Yaratıcılık Düzeyleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebinin uygun görüldüğüne dair, Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün ilgi (c) yazısı ekte gönderilmiştir. Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı şekilde, yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanması hususunda; Gereğini bilgilerinize rica ederim.	
EKLER : 1-Yazı (10 sayfa) DAĞITIM : Gereği : 1-Ekli listede yer alan Okul Müdürlükleri	Hilmi KARAOT Müdür a. Şube Müdürü Güvenli Elektronik İmza Aslı ile Aynıdır 19.01.2018
Adres: Cumhuriyet Mahallesi Savur sok. No:1 Keçiören/ANKARA Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr	Ayrıntılı bilgi için: Taha KARTAL Tel:(0312) 361 19 10/1269

EK 2. Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) İzin Yazısı

KEYİS ÖLÇEK İZİNİ (GAZİ ÜNİVERSİTESİ)

Gelen Kutusu x



 **Kübra Arslan** <kubra.arslan.gazi@gmail.com>

4.11.2017 ☆



Alıcı: halileksi ▾

Merhaba Hocam,

Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Adım Kübra ARSLAN. Danışmanım Doç. Dr. Saide ÖZBEY. Yüksek lisans tezimde ölçme aracı olarak KARAKTER EĞİTİMİ YETKİNLİK İNANCI SKALASI'nı kullanmak istiyorum. Sizden ölçeğinizi kullanmak için izin talep ediyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

 **Halil Eksi** <halileksi@marmara.edu.tr>

4.11.2017 ☆



Alıcı: bana ▾

Merhaba Kübra

Ölçeği çalışmada kullanmadan memnuniyet duyarım.

İyi çalışmalar

4 Kas 2017 12:36 tarihinde "Kübra Arslan" <kubra.arslan.gazi@gmail.com> yazdı:

...

 **Kübra Arslan** <kubra.arslan.gazi@gmail.com>

4.11.2017 ☆



Alıcı: Halil ▾

Çok teşekkür ederim hocam

4 Kasım 2017 14:16 tarihinde Halil Eksi <halileksi@marmara.edu.tr> yazdı:

...

EK 3. Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği İzin Yazısı

YARATICILIK ÖLÇEK İZNİ (GAZİ ÜNİVERSİTESİ)

Gelen Kutusu x



 **Kübra Arslan** <kubra.arslan.gazi@gmail.com>

4.11.2017 ☆



Alıcı: ggulel ▾

Merhaba Hocam,

Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Adım Kübra ARSLAN. Danışmanım Doç. Dr. Saide ÖZBEY. Yüksek lisans tezimde ölçme aracı olarak YARATICILIK AÇISINDAN BİREYİN KENDİNİ DEĞERLENDİRMESİ ÖLÇEĞİ'ni kullanmak istiyorum. Sizden ölçeğinizi kullanmak için izin talep ediyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

 **GÜLÖZGE TÜRKÖZ** <ggulel@pau.edu.tr>

6.11.2017 ☆



Alıcı: bana ▾

Merhaba Kübra hanım,

Kaynak göstermek şartıyla tezimdeki ölçeği kullanabilirsiniz. Yalnız ölçeğin orjinal çevirmeni ben değilim. Bu sizin için bir sıkıntı yaratır mı bilmiyorum. Gerekirse tezimdeki haliyle kullanmanız için yazılı evrak da gönderebilirim. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Gülözge Türköz

 **Kübra Arslan** <kubra.arslan.gazi@gmail.com>

7.11.2017 ☆



Alıcı: GÜLÖZGE ▾

Çok teşekkür ederim hocam iyi çalışmalar dilerim

6 Kasım 2017 15:00 tarihinde GÜLÖZGE TÜRKÖZ <ggulel@pau.edu.tr> yazdı:

EK 4. İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) İzin Yazısı

İBDÖ ÖLÇEK İZNİ (GAZİ ÜNİVERSİTESİ)

Gelen Kutusu x



Kübra Arslan <kubra.arslan.gazi@gmail.com>

12.11.2017 ☆



Alıcı: Fidan ▾

Merhaba Hocam,

Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Adım Kübra ARSLAN. Danışmanım Doç. Dr. Saide ÖZBEY. Yüksek lisans tezimde ölçme aracı olarak İLETİŞİM BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ'ni kullanmak istiyorum. Sizden ölçeğinizi kullanmak için izin talep ediyorum.

İyi çalışmalar dilerim.



Fidan KORKUT <korkut@hacettepe.edu.tr>

13.11.2017 ☆



Alıcı: bana ▾

Merhaba Kübra

Eğer araştırma problemine ve veri toplayacağın gruba uygun ise elbette İBDÖ'yü tezinde kullanabilirsin.. Sana ekte ölçeği ve gerekli bilgileri ekliyorum. Çalışmada kolaylıklar dilerim.

Fidan Korkut Owen

2 Ek



Kübra Arslan <kubra.arslan.gazi@gmail.com>

13.11.2017 ☆



Alıcı: Fidan ▾

Ölçeği okul öncesi öğretmenlerine uygulayacağım hocam. İzniniz için çok teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.

13 Kasım 2017 15:54 tarihinde Fidan KORKUT <korkut@hacettepe.edu.tr> yazdı:



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..