

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Öğrenme Ortamlarının Uluslararası Standartlar Açısından İncelenmesi

Suna Dağbaşı

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Okul Öncesi
Eğitim Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Şubat 2018

Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Doç. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün
Temel Eğitim Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Osman Cankoy

2. Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek

3. Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı

ÖZ

Bu araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarının uluslararası standartlara uygunluğunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubu Gazimağusa ve İskele ilçelerinden seçilen toplam 19 okul öncesi eğitim kurumu ile oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi eğitimin işlevsel ve yapısal kalitesini ölçmek için hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS) kullanılmıştır. Bu ölçek Harms ve Clifford (1980) tarafından geliştirilmiştir. ECERS, okul öncesi eğitim ortamı, eğitim süresi için ortamda uygulanan faaliyetleri ve iletişimi inceleyen bir ölçme aracıdır. ECERS daha önce Türkçe'ye uyarlandığı için, araştırmada ölçeğin uyarlanmış versiyonu kullanılmıştır. Araştırmada ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı 0.92 bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler Sınıflandırma Ağacı, Mann Whitney U Testi, Kruskal-Wallis Testi ve Friedman Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, KKTC'deki okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının toplam kalite puanlarının kalite düzeyleri açısından yetersiz düzeyde yer aldığını ortaya çıkarmıştır. Bu durum, okul öncesi eğitim kurumlarının uluslararası standartlara uygunluğunun da yetersiz olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kurumların ECERS ölçeğinden aldıkları toplam kalite puanının, öğretmenin mesleki deneyimi ve sınıf büyüklüğü ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden okul ücreti ve eğitim zamanı ile kurumların kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu da araştırmanın bir diğer bulgusudur. Alt ölçek puanlarının bağımsız değişkenler gözlemlenmeden ikili karşılaştırmalarının yapıldığı

analizler sonucunda da, bazı alt ölçeklerin birbirlerinden anlamlı şekilde farklı olduğunu, bazı alt ölçeklerin ise anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin artırılması ve iyileştirilmesi yönünde müdahale programları uygulanması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca yerel ve küresel göstergeler göz önünde bulundurularak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti kültürüne uyumlu okul öncesi eğitim kurumları için kalite standartları belirlenmeli ve gerek resmi gerekse özel tüm okul öncesi eğitim kurumları bu standartlar çerçevesinde hizmet sunmalıdırlar.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, eğitim ortamı, uluslararası standartlar, eğitimde kalite.

ABSTRACT

This research aims to measure the appropriateness of the learning environments of preschools in the Turkish Republic of Northern Cyprus to international standards. The sample of the study was formed with a total of 19 preschool education institutions selected from the districts of Famagusta and İskele. The Pre-school Education Environment Assessment Scale (ECERS), which was prepared to measure the functional and structural quality of preschool education, was used as a data collection tool in the survey. This scale was developed by Harms and Clifford (1980). ECERS is a measurement tool that examines the pre-school environment, the activities and communication that are applied to the environment for the duration of the training. Due to the fact that ECERS has been adopted to Turkish before, adapted version is used in this study. To identify the internal consistency of the scale, the Cronbach Alpha coefficient has been calculated and it is found as 0.92. The data obtained in the study were analyzed using the Classification Tree, Mann Whitney U Test, Kruskal-Wallis Test and Friedman Test.

As a result of the research reveal that preschools in the TRNC are inadequate in terms of the quality levels of the total quality scores of educational environments. This suggests that preschools compliance with international standards is also insufficient. It also came to the conclusion that the total quality score of the preschools on the ECERS scale was related to the teacher's professional experience and class size.

Another finding of the research is that there is no significant relationship between the school fees and the educational time and the quality of the institutions. As a result of the analyzes in which the subscale scores were compared without independent variables, some subscales differed significantly from each other and some subscales did not show any significant difference. This shows that there appears to be a need to improve quality in early childhood education centers. In addition, considering the local and global indicators, the quality standards for pre-school education institutions compatible with the cultures of the Turkish Republic of Northern Cyprus should be determined and all official preschool education institutions should provide services within these standards.

Keywords: Early childhood education, learning environments, international standards, quality in education.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimi ve tez yazım sürecinin her aşamasında yanımda olan, bana yol gösteren, beni teşvik eden ve tecrübelerini benimle paylaşmaktan kaçınmayan, ilgisini, desteğini ve rehberliğini esirgemeyen, en iyisini yapmam için büyük emek gösteren değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı'ya çok teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek hocama lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince gösterdiği ilgi ve destek için, Prof. Dr. Osman Cankoy hocama araştırmama yaptığı katkıları için çok teşekkür ediyorum.

Elde ettiğim başarıda büyük katkıları olan, her zaman yanımda olan, bu süreci benimle birlikte yaşayan ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili annem Şerif Dağbaşı'na ve sevgili babam İsmet Dağbaşı'na çok teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte bana karşı her zaman anlayışlı olan büyük destekçilerim canım kardeşlerim Mehmet Dağbaşı ve Ayşe Dağbaşı'na da teşekkürlerimi sunuyorum. Tez yazım sürecinde yardımlarını benden esirgemeyen sevgili yeğenim Gizem Dağbaşı'na her zaman yanımda olduğu için çok teşekkür ederim.

Tez yazım süreci boyunca manevi desteklerini benden esirgemeyen, her zaman yanımda olan değerli arkadaşlarım Buket Solmaz'a, Duygu Kömürcügil'e ve Selma Zorba'ya çok teşekkür ederim.

Her koşulda yanımda olan, desteğini her zaman gördüğüm ve hissettiğim, bana inanan ve benimle birlikte bu süreci yaşayan canım ablam Fatoş Kuburcu'ya da teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vii
KISALTMALAR	xiii
TABLO LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xv
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	2
1.2 Problem Cümlesi	4
1.2.1 Alt Problemler	4
1.3 Araştırmanın Amacı	5
1.4 Araştırmanın Önemi	6
1.5 Araştırmanın Sınırlılıklar	8
1.6 Tanımlar	8
2 KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1 Okul Öncesi Eğitim.....	10
2.2 Okul Öncesi Eğitimin Amacı, Önemi ve Gerekliliği	12
2.3 Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri	16
2.4 Okul Öncesi Eğitim Kurumları	18
2.5 Kalite ve Eğitimde Kalite.....	20
2.5.1 Okul Öncesi Eğitimde Kalite ve Standartlar	23
2.5.2 Okul Öncesi Eğitiminde Kaliteyi Etkileyen Faktörler	25
2.5.2.1 Kişisel Bakım Rutinleri.....	26

2.5.2.2. Mobilya ve Araç Gereçler	27
2.5.2.3 Dil ve Kavram Deneyimleri	29
2.5.2.4 Etkinlikler.....	30
2.5.2.5 Etkileşim	33
2.5.2.6 Program Yapısı	34
2.5.2.7 Aile ve Personel Etkileşimi.....	35
2.6 Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam.....	36
2.6.1 Fiziksel Güvenlik.....	37
2.6.2 Okul Binası	39
2.6.3 İç Mekân	40
2.6.3.1 Giriş ve Vestiyer Alanı.....	42
2.6.3.2 Ebeveyn Bekleme Alanı.....	43
2.6.3.3 İdari Odalar	43
2.6.3.4 Öğrenme Merkezleri	44
2.6.3.4.1 Dramatik Oyun Merkezi.....	44
2.6.3.4.2 Blok Merkezi.....	45
2.6.3.4.3 Müzik ve Hareket Merkezi.....	45
2.6.3.4.4 Sanat Merkezi.....	46
2.6.3.4.5 Fen ve Doğa Merkezi	47
2.6.3.4.6 Kitap Merkezi.....	48
2.6.3.4.7 Masa Oyuncakları Merkezi	48
2.6.3.4.8 Kukla merkezi	49
2.6.3.4.9 Yemek pişirme merkezi	49
2.6.3.4.10 Marangozhane	50
2.6.3.4.11 Kum- su merkezi	50

2.6.3.5 Oyun Odası	51
2.6.3.6 Uyku ve Dinlenme Odası	51
2.6.3.7 Yemekhane.....	52
2.6.3.8 Mutfak	52
2.6.3.9 Tuvalet.....	53
2.6.3.10 Depo	53
2.6.3.11 Hizmetli Odası	54
2.6.4 Okul Öncesi Eğitim Kurumu Açık Hava Alanları.....	54
2.6.4.1 Açık Hava Oyun ve Etkinlik Alanları.....	54
2.6.4.2 Hayvan ve Bitki Alanları	56
2.7 Farklı Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımlarında Eğitim Ortamı.....	57
2.7.1 Montessori Yaklaşımında Eğitim Ortamı	57
2.7.2 High Scope Yaklaşımında Eğitim Ortamı	59
2.7.3 Reggio Emilia Yaklaşımında Eğitim Ortamı.....	61
2.7.4 Waldorf Yaklaşımında Eğitim Ortamı	63
2.8 İlgili Araştırmalar	64
3 YÖNTEM.....	72
3.1 Araştırma Deseni.....	72
3.2 Çalışma Grubu.....	73
3.3 Veri Toplama Araçları	75
3.3.1 Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği- ECERS	76
3.3.2 ECERS- Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin Puanlanması.....	78
3.3.3 ECERS Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması	79
3.4 Veri Toplama Süreci	80

3.5 Verilerin Analizi.....	81
3.6 Etik İlkeler.....	83
4 BULGULAR.....	84
4.1 Güvenirlik Analizi Sonuçları	84
4.2 Toplam Puanı Kategorik Bir Yapıya Dönüştürme – İki Adımlı Kümeleme Analizi Sonuçları.....	85
4.3 Kategorik Biçimdeki Toplam Puanı Dayalı SRA Sınıflandırma Ağacı Yöntemi Bulguları.....	86
4.4 Alt Ölçek Puanlarının Okul Türü ve Eğitim Zamanına Göre <i>Mann-Whitney U</i> Test Bulguları.....	89
4.5 Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Büyüklüğü, Öğretmenin Deneyimi ve Aidata Göre <i>Kruskall-Wallis</i> Test Bulguları.....	90
4.6 Alt Ölçek Puanlarının <i>Friedman</i> Testi ile İkili Karşılaştırmalarına Ait Bulgular	92
5 TARTIŞMA	94
6 SONUÇ VE ÖNERİLER.....	103
6.1 Sonuç.....	103
6.2 Öneriler.....	105
KAYNAKLAR	108
EKLER.....	126
EK A: Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği-ECERS.....	127
EK B: Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzin Yazısı	136
EK C: Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Uygulama İzin Yazısı.....	137
EK D: Gönüllü Katılım Formu.....	138

EK E: Araştırma kapsamında yer alan okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarına örnek görseller	139
---	-----

KISALTMALAR

BAYEK	Bilimsel Araştırmalar Yayın Etiği Kurulu
DAÜ	Doğu Akdeniz Üniversitesi
ECERS	Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SHD	Sosyal Hizmetler Dairesi
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
EÇE	Erken Çocukluk Eğitimi

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1: Yaş Gruplarına Uygun Açık Hava Oyun Ekipmanları.....	56
Tablo 3.1: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına İlişkin Demografik Veriler.....	75
Tablo 4.1: ECERS ve Alt Ölçeklerin Güvenirlik Ölçütleri.....	84
Tablo 4.2: Toplam Puanın Kategorileştirilmiş Yapısı.....	86
Tablo 4.3: Okul Türüne Göre Kişisel Bakım Sıra Ortalama Puanları.....	89
Tablo 4.4: Eğitim Zamanına Göre Kişisel Bakım Sıra Ortama Puanları.....	90
Tablo 4.5: Sınıf Büyüklüğüne Göre Kişisel Bakım Sıra Ortama Puanları.....	91
Tablo 4.6: Aidata Göre Kişisel Bakım Sıra Ortalama Puanları.....	92

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1: Deming Döngüsü.....	22
Şekil 4.1: Toplam Puan ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkileri Gösteren SRA Diyagramı.....	88
Şekil 4.2: Alt Ölçek Sıra Ortalamaları İkili Karşılaştırma Diyagramı.....	93

Bölüm 1

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, bireyin doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantılarını içeren eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Oktay, 2007). Okul öncesi dönem, çocuk açısından öğrenmenin en yoğun yaşandığı, temel alışkanlıkların kazanıldığı, bilişsel, sosyal, psikomotor ve duygusal gelişimin hızlı bir şekilde gelişip şekillendiği 0-6 yaş (0-72 ay) dönemini kapsamaktadır. Başka bir ifade ile bu dönem, bireyin gelecek yaşamının temellerinin atıldığı, kişiliğinin oluştuğu kritik bir dönemdir. Okul öncesi dönem çocuğu hayata hazırlayan dönemdir.

Okul öncesi eğitim kurumları ise, çocukların ilk eğitimlerinin gerçekleştiği resmi kurumlardır (Zembat, 2007). Eğitim-öğretim süreçlerinin, içinde yer aldığı ortamlar, öğrenme-öğretme etkinliklerinin meydana geldiği, katılımcılarının birbirleriyle ve bilgiyle iletişim kurduğu çevre anlamını taşır. Eğitim ortamları; personel, fiziksel mekan, donanım, öğrenme araç-gereçleri, eğitim programları, özel düzenlemeler gibi alt boyutlardan oluşan dinamik bir yapıdır (Karaküçük, 2008). Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumları, sadece çocuk bakımı hizmeti vermekten öteye geçerek nitelikli eğitim sunan ve çocukların çok yönlü gelişimini hedefleyerek sağlıklı gelecek nesiller yetiştirmede büyük rol oynayan eğitim kurumlarıdır (Kalkan, 2008).

Çocuğun yaşama donanımlı bir şekilde hazırlanması nitelikli okul öncesi eğitim ile gerçekleştirilebilir. Nitelikli okul öncesi eğitim hem iyi hazırlanmış bir program

hem de iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamı ile sağlanabilmektedir. Çocuk üzerinde kalıcı bilişsel ve sosyal faydalar sağlamanın yolu kaliteli eğitimden geçer.

Okul öncesi eğitimi, çok daha fazla çocuğa ulaştırmanın yanı sıra, çocuklar için etkili olabilmesi için nitelikli kılmak da gerekir. Gelişmekte olan ülkelerde yapılan farklı araştırmalar, özellikle dezavantajlı gruplarda, düşük kaliteli Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) hizmetlerinin çocuk gelişimi üzerinde etkili olmadığını, hatta ters etki yaratabileceğini gösterir (ERG ve AÇEV, 2016).

Okul öncesi eğitim ortamlarında kalite kavramının tanımlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, okul öncesi eğitimde kalitenin kalbi olarak düşünülebilir. Çünkü okul öncesi eğitimde kalite gereksinimi, uygulama çalışmaları ve önemi eğitim ortamlarındaki çalışmalara bağlıdır. Eğitim ortamlarında kaliteyi tartışırken, program, öğretmen yeterlilikleri, yönetim, denetim, aileler ve fiziksel çevre gibi pek çok değişkeni göz önünde bulundurma durumu, bu değişkenleri kapsamlı bir biçimde yoklamayı gerektirmektedir (Özgül, 2011).

1.1 Problem Durumu

İlk çağlardan itibaren birçok düşünür, çocukların doğasını anlamak ve öğrenmelerini en üst düzeyde gerçekleştirmek için birçok fikir üretmişlerdir. Eğitim alanı ile ilgili yapılan araştırmalar insanlık tarihi ile yaşıt sayılabilecek niteliktedir. Bu araştırmalarda yaşamın ilk yıllarındaki eğitimin gerekliliği ve önemi destekleyecek sonuçlar ortaya çıkmıştır (Özgül, 2011). Erken çocukluk eğitimi ve bakımı üzerine yapılan ve günümüze ulaşmış araştırmalar incelendiğinde, erken çocukluk dönemi çocuğunun ihtiyacı olan sosyal-duygusal, psikomotor ve bilişsel gelişim alanlarının desteklenmesinde ve kişiliğinin gelişiminde okul öncesi eğitimin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Çocuğun öğrenmesinde en kritik dönem olan okul öncesi dönem planlı, programlı, donanımlı ve kaliteli bir şekilde çocuğa

sağlanırsa çocukta kalıcı ve etkin öğrenmeler gerçekleşir. Bu nedenle çocukların ihtiyaçlarını daha verimli şekilde karşılayabilmek için daha donanımlı ve kaliteli okul öncesi eğitim kurumları ve öğrenme ortamları hazırlanmalıdır. Çocukların yaş ve gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitim ortamları düzenlenebilir. Böylece çocuklar, uygun deneyimlerde bulunarak olumlu yönde kazanımlarını gerçekleştirirler (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

Okul öncesi dönemde verilen nitelikli eğitim, çocuğun tüm yaşamı boyunca başarılı olmasını sağlamaktadır. Yapılan birçok çalışma ile kalite yönünden yüksek özelliğe sahip kurumlara devam eden çocukların gelişimlerinin olumlu yönde artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalar da öğrenme ortamlarının kalitesi ile çocuklardaki öğrenme çıktıları arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Bu açıdan bakıldığı zaman çocukların etkileşim halinde bulunarak elde ettikleri deneyimleri, yaşadıkları öğrenme ortamlarının okul öncesi eğitimin genel yapısına ve işlevine uygun olması ve kaliteli olması gerekliliği vurgulanmaktadır (Canbeldek, 2015).

Her çocuğun kaliteli eğitim hakkına sahip olması gerektiğini vurgulayan Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF, 2000) eğitimin temel haklardan biri olduğunu ve her çocuğun bu hakka sahip olduğunu savunmaktadır. Erken çocukluk eğitiminde eşitsizliklerin giderilmesi ve fırsat eşitliği yaratılması gerekmektedir.

Gelişmiş ülkelerde erken çocukluk dönemindeki eğitimin gelişim üzerindeki kalıcı etkileri fark edilmiş ve böylece gerek bu dönemde sağlanacak eğitimin yaygınlaştırılması gerekse sağlanan eğitim hizmetinin kalitesi konularında büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. Gerek Türkiye’de gerekse Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde (KKTC) okul öncesi eğitimin daha fazla yaygınlaştırılması için gerekli çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Bununla birlikte KKTC’de var olan

kurumların kalitesinin artırılması konusunda yeterli düzeyde çalışma yapılmaması ve denetimlerin yetersiz olması bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

KKTC’de okul öncesi eğitim kurumları resmi ve özel kurumlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu kurumların öğrenme ortamları birbirlerinden farklı şekilde düzenlenmiş olup, tüm okulları kapsayıcı standartlar bulunmamaktadır. Bu durum eşitsizliği ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliği ilkesi göz önünde bulundurularak kurumların uluslararası standartlara uygun şekilde düzenlenmesi gereklidir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitesini ölçmede en çok kullanılan Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS), bu araştırmada ölçme aracı olarak kullanılacaktır. KKTC’de bu konu ile ilgili yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durumdan yola çıkarak KKTC’deki okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarının uluslararası standartlara uygunluğu bu çalışma ile incelenmektedir. Bu çalışma sonucunda elde edilecek sonuçların KKTC okul öncesi eğitim sistemine olumlu katkılar yapacağına inanılmaktadır.

1.2 Problem Cümlesi

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamları uluslararası standartlara uygun mudur?

1.2.1 Alt Problemler

- KKTC’de okul öncesi eğitim kurumlarının ECERS ölçeğinden aldıkları toplam puanlar kalite ölçütlerinde hangi düzeydedir?
- KKTC’de okul öncesi eğitim kurumlarının ECERS ölçeğinden aldıkları toplam puan ile sınıf büyüklüğü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- KKTC’de okul öncesi eğitim kurumlarının ECERS ölçeğinden aldıkları toplam puan ile öğretmenin mesleki deneyimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- KKTC’de okul öncesi eğitim kurumlarının ECERS ölçeğinden aldıkları toplam puan ile günlük eğitim süresi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- KKTC’de okul öncesi eğitim kurumlarının ECERS ölçeğinden aldıkları toplam puan ile okul ücreti arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- ECERS ölçeği alt ölçeklerinin aldıkları puanların kendi içinde birbirleri ile ilişkileri var mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Kaliteli bir okul öncesi eğitim; edindiği bilgileri hayata geçirebilen, kendisine ve toplumuna karşı saygılı, sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, duygu ve düşüncelerinde özgür davranabilen, çevresine karşı duyarlı, yaratıcılığı gelişmiş ve yaratıcılığını kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçlara ulaşmada okul öncesi eğitimin kaliteli olmasının yanında, uygulanan plan ve programın hedef kitlenin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olması, iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamı, çok amaçlı kullanılabilen eğitim araç-gereçleri, öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açık öğretmenler ve anne-babanın katılımının olması gerekmektedir (Ulçay, 1993; Akt. Solak, 2007).

Okul öncesi eğitim veren kurumların sayısı günden güne artmaktadır. Fakat bu sayının artması verilen eğitimin kalitesinin de arttığı anlamına gelmemektedir. Kaliteli bir eğitimin verilebilmesi için belli kriterlerin oluşturulması ve uygulanması gerekmektedir. Bununla birlikte makamlar tarafından verilen eğitimin kriterlere uygunluğu denetlenmelidir.

Okul öncesi eğitimin en etkili unsurları öğretmen, eğitim programı, kurumun yapısı, velilerin ekonomik seviyesi, çalışan personel sayısının yeterli olup olmadığı, kullanılan araç-gereç ve materyallerdir. Bu unsurların her birinin kalite üzerindeki etkisi çok büyüktür.

Bu araştırmanın temel amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarının uluslararası standartlar açısından incelenmesidir. Bu amaçla, 'Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği' (ECERS) kullanılacaktır. KKTC'de Gazimağusa ve İskele ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi ve özel kurumların eğitim ortamlarının uluslararası standartlara uygunluğu belirlenecektir. Araştırmanın sonucunda KKTC'deki okul öncesi eğitim kurumlarının verdiği hizmetlerin niteliği hakkında genel bir yargıya varılacaktır.

1.4 Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemin önemi her geçen gün giderek artmakta ve hemen hemen her ülkede yaygınlığı olumlu gelişim göstermektedir. Özellikle 21. Yüzyılın son çeyreğinde bu durum daha da fazla önem kazanmaktadır.

Birçok ülkede farklı okul öncesi eğitim programları uygulanmaktadır. Ayrıca, okul öncesi eğitim ile ilgili sayıları hızla artmakta olan kuruluşlar okul öncesi eğitimin önemine daha fazla dikkat çekmektedir. Bu uluslararası kuruluşlar dünya çapında birçok anlamlı projeler gerçekleştirerek okul öncesi eğitimin önemine daha fazla dikkat çekmeyi ve okul öncesi eğitimin daha kaliteli bir şekilde yaygınlaşmasını ve uygulanmasını amaçlamaktadır.

İnsan hayatında ilk yılların önemi günümüzde artık kanıtlanmıştır. Özellikle 0-6 yaş erken çocukluk eğitim döneminde elde edilen kazanımların bireyin tüm yaşamını etkilediği, kişilik ve karakterinde olumlu izler bıraktığı bilinmektedir.

Çocuğun, okul öncesi dönemde temel alışkanlıklarını kazanabilmesi ve olumlu davranışlar geliştirebilmesi için verilen eğitimin çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun, planlı, programlı ve her yönden donanımlı olması gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarının bu şekilde nitelikli bir eğitim verebilmeleri için evrensel kalite ölçütlerine uygun şekilde hazırlanmaları gerekmektedir (Solak, 2007).

Okul öncesi dönemde verilen kaliteli eğitim, çocuğun eğitim sürecine aktif katılım sağlamasına ve öğrenmeye daha istekli olmasına katkı sağlayacaktır. Bu sebeple okul öncesi eğitimin kalitesinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Sadece eğitim hizmeti vererek değil nitelikli okul öncesi eğitim hizmeti verilmesi gerektiği yapılan birçok çalışma ile kanıtlanmıştır (Kalkan, 2008). Bu nedenle hizmet veren tüm okul öncesi eğitim kurumlarının aynı standartlar çerçevesinde hizmet vermeleri gerekir ki eğitimde fırsat eşitliği sağlansın. Bir okul öncesi eğitim kurumunun kaliteli olabilmesi için fiziksel yapısı başta olmak üzere donanım, düzen, çocuk-öğretmen ilişkisi, uygulanan program, okul aile işbirliği gibi etkenler büyük önem taşımaktadır.

Günümüzde okul öncesi eğitim üzerine farklı başlıklar altında birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde, KKTC’de okul öncesi eğitimde kalite üzerine daha önce yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma ülkemizde bir ilk olacağı için ayrı bir önem taşımaktadır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguların KKTC’deki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini ortaya koyacağı, kaliteyi artırmaya yönelik çalışmalara yön vereceği ve bu konu üzerine yapılması planlanan diğer araştırmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıklar

Araştırma 2016- 2017 eğitim- öğretim yılında KKTC’de Gazimağusa ve İskele ilçelerinde yer alan toplam 19 resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumu ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Kalite: Kalite, bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran özelliktir. Kalite verimlilik, esneklik, etkili olma, programa uyma, süreç, yatırım, kusursuzluk arayışına sistemli bir yaklaşımdır. Eğitimde kalite, öğretmenin öğrenme sorumluluğunun yanı sıra öğrenciye de öğrenme sorumluluğu veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan, onun etkin katılımını öngören, ihtiyaçlarına uygun eğitim teknolojisi kullanan, insancıl kuramlarla ortak kavramları kullanmayı; yetişkin-çocuk oranları, grup büyüklüğü ve gelişimsel uygulamalara bağlı kalarak düzenlenen bir dizi eğitimsel uygulamalara ait nitelikleri kapsar (Pianta, Howes, Burchinal, Brayant, Clifford, Early ve Barbarin, 2005). Uzmanlar eğitimde kaliteyi hem bir eğitim süreci, hem de son bir ürün olarak görmektedirler.

Yapısal kalite: Okul öncesi eğitimde yetişkin- çocuk oranı, çocuk başına düşen kapalı alan, grup büyüklüğü, öğretmen eğitimi gibi ölçülmesi daha somut ve kolay olan kalite göstergelerini kapsayan kalite türüdür (Howes ve diğ., 2008).

İşlevsel kalite: Okul öncesi eğitimden ailelerin ve çocukların doğrudan aldıkları hizmetler olarak tanımlanır (Cost, Quality and Child Outcomes Study Team, 1995). Öğretmen çocuk ilişkisini, zengin uyarıcı eğitim ortamlarını, aktiviteler vb. içermektedir (Howes ve diğ., 2008).

Eğitimde fırsat eşitliği: Dil, din, ırk, cinsiyet ve mezhep gibi ayrımlar yapılmaksızın herkesin eğitim imkanlarından eşit bir şekilde yararlanarak eğitim almasıdır. Çünkü eğitimde eşitlik demek; eğitimin belirli bir kesime ya da zümreye

ait olması değil, hiçbir ayırım yapılmadan herkese ait olmasıdır (Ünal ve Özsoy, 1998).

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, en geniş ve genel anlamıyla çocuğun doğumundan ilkököl dediğimiz eğitim-öğretim kurumuna başlayıncaya kadar süren dönem olarak tanımlanmaktadır (Oktay, 2007). Okul öncesi eğitim ifadesi yerine erken çocukluk eğitimi terimi de sıkça kullanılmaktadır (İnan, 2011).

Okul öncesi eğitim; çocukların yaş ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak sağlıklı bir şekilde zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel yönden gelişimlerinin sağlandığı, yaratıcılıklarının olumlu yönde geliştiği, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, çocukların başarı duygusunu yaşayarak kendilerine olan güvenlerinin daha sağlam temeller üzerine oluşmasını sağlayan eğitimin ilk kademesidir (Kantarcı, 2014). Okul öncesi dönem üzerine birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Yapılan tanımlardan bazıları şu şekildedir;

XIV. Milli Eğitim Şurası'nda (1993) okul öncesi eğitimin tanımı ve kapsamı şu şekilde ifade edilmiştir: Okul öncesi eğitimi, 0-6 yaş grubundaki çocukların gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun çevre sunan, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen, çocukları toplumun kültür yapısına uygun biçimde yönlendirip gelecek eğitim dönemlerine hazırlayan, temel eğitim sürecinin bir parçasıdır.

Oğuzkan ve Oral'a (1997) göre okul öncesi eğitim doğumdan, ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş grubu çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir.

Başka bir tanım ise okul öncesi eğitimi, 0-72 aylık çocukların, tüm gelişim alanlarını destekleyen, toplumun kültürel normlarına uygun, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme, yaratıcılığın gelişimi, neden- sonuç ilişkisi kurabilme, kendini ifade edebilme becerilerinin gelişmesinde olumlu katkı sağlayan sistemli bir eğitim süreci olarak tanımlamıştır (Yılmaz, 2003).

Örnek olarak verilen tanımlar incelendiğinde bu tanımlardaki okul öncesi eğitime yönelik ortak noktaların ortaya çıktığı söylenebilir. Bu ortak noktalar şu şekilde sıralanabilir;

Okul Öncesi Eğitim;

- Çocuğun doğumundan 6 yaşa (0-72 ay) kadar olan zaman dilimi içinde,
- Çocuğun tüm gelişim alanlarını (bilişsel, dil, sosyal, duygusal psikomotor) destekleyen,
- Yaş, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran,
- Çocuğun mevcut potansiyelini ortaya çıkarmasında, kendini ifade etmesinde, kendine güvenmesinde yardım sağlayan,
- Çocuğun ilköğretim dönemine donanımlı bir şekilde hazırlanmasını sağlayan,
- Çocuğun içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını tanımasına ve benimsemesine yardımcı olan,

- Tüm bunların en üst düzeyde gerçekleşmesi için çocuğa uygun ve zengin uyarıcı öğrenme çevresi sağlayan eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Turaşlı, 2008).

İnsanlık tarihi boyunca her toplum, çocuklarını kendi toplum kuralları, değerleri ve yetiştirme tarzıyla eğitmeye çalışmıştır. Çağdaş eğitim sisteminin temellerinin 16. yüzyılda ortaya çıktığı ve 20. yüzyıla kadar sistemli bir şekilde gelişim gösterdiği söylenebilir. 17. ve 18. yüzyıllarda Luther'in başlattığı öğretim yolunda ilerleyen Comenius, Locke, Rousseau ve diğerleri, çocuk eğitiminde bugün gelinen noktada çocuğa saygılı ve gelişim özelliklerine uygun eğitim anlayışının öncüleri olarak kabul edilirler. Bunun yanında Pestalozzi ve Froebel gibi eğitimciler çocuk eğitiminin önemine dikkat çekerek çalışmalarını bu yönde gerçekleştirmişlerdir. Bu eğitimciler, birey olarak çocuğun ihtiyaçlarına ve sahip olduğu haklarına saygı duyulması gerektiğini, oyunun çocuğun öğrenmesinde ve deneyim kazanmasında önemli rol oynadığını vurgulamışlardır (Oktay, 2007).

Okul öncesi dönemde, çocuğun anne ve babası tarafından sevgi ve ilgi ile büyütülmesi, ihtiyaçlarının karşılanması, sağlığının korunması çok önemlidir. Bu nedenle, istenen bir çocuk olarak dünyaya gelmek, ilgi ve sevgi ile büyütülmek ve zengin uyaranların bulunduğu bir eğitim ortamında öğrenimine devam etmek çocuktaki potansiyelin en üst sınırlara ulaşmasına olanak sağlar (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

2.2 Okul Öncesi Eğitimin Amacı, Önemi ve Gerekliliği

Okul öncesi eğitim, felsefesi ve uyguladığı program ile gerek ilköğretim gerekse diğer eğitim kademelerinden farklılaşmaktadır. Erken çocukluk eğitimi, okulun ta kendisidir. Okul öncesi eğitim, çocuğun tüm gelişim ve deneyim alanlarının yanı sıra, bireysel gelişimine ve ihtiyaçlarına uygun bilgi ve deneyim

kazandırmayı da amaçlar (Kargı, 2011). Okul öncesi eğitimin amaçları ülkeden ülkeye, toplumdan topluma farklılık gösterse de, her ülkede genel olarak okul öncesi eğitimin amaçları toplumsal amaçlar ve eğitici amaçlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Oktay, 1990). Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları olarak kabul edilen görüşler, Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Örgütü'nün (OMEP) uzun süre başkanlığını yapan eğitimci Gaston Mialeret (Mialeret, 1977; Akt. Oktay, 1990) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

- Toplumsal amaçlar; çalışan kadınların çocuklarına bakmak, her çocuğa eğitim hakkı sağlamak ve tüm gelişim alanlarını desteklemektir.
- Eğitimsel amaçlar; çocuğun duyu organlarını eğitmek ve çevreye karşı olan duyarlılığını geliştirmektir.
- Gelişimsel amaçlar; çocuğun doğal gelişimini temel alarak gelişimle ilgili deneyimlerine önem vermektir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti milli eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak okul öncesi eğitimin amaçları şu şekilde sıralanabilir;

- Çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal yönden gelişimlerini sağlamak ve iyi alışkanlıklar ve yararlı beceriler kazanmalarını sağlamak,
- Çocukları her yönden ilköğretime hazırlamak,
- Elverişsiz çevre ve aile koşullarından gelen çocuklara, uygun bir yetişme ortamı sağlamak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Yukarıdan tanımlanan okul öncesi eğitimin genel amaçları doğrultusunda hazırlanmış olan Okul Öncesi Eğitimi Programının amacı;

- 3-6 yaş çocuğunun gelişimini bütüncül olarak destekleyen,

- Öğrenmeye karşı meraklı, sorgulayıcı ve eleştirel düşünen, yeni ve alışılmadık durumlarla baş edebilen problem çözme becerisine sahip,
- Kendini ifade edebilen ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya,
- Fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı bir yaşam sürdürmeye,
- Etkili iletişim becerilerini kazanmaya,
- İçinde yaşadığı doğal, sosyal ve tarihsel çevreye karşı duyarlılık göstermeye,
- Kendisi ve çevresi ile ilgili sorumluluklarının bilincinde olmaya,
- İnsan ilişkilerinde adil ve ayrımcılıktan uzak yaklaşımlara,
- Yaşadığı kültüre ilişkin değerlere yönelik farkındalık geliştirmiş öğrenciler yetiştirmektir (KKTC MEB, 2016).

Bu amaçlara ulaşmak için okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özelliklerine uygun, ihtiyaçlarına cevap verebilen ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu dönemde çocuğa sağlanan sistemli ve planlı bir okul öncesi eğitimi ile çocuktaki yetenek ve becerilerin gelişimi en iyi şekilde gerçekleşir (Poyraz, 2006).

Günümüzde, bilim ve teknoloji alanındaki değişimler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan gelişmeler, toplum düzeni ve aile yapısını da etkilemektedir. Bu değişim ve gelişimlere paralel olarak aile yapısında yaşanan değişimler de anne-babaların rol ve sorumlulukları da farklı bir boyut kazanmıştır.

Değişen toplum yapısı içinde aileler tek başlarına, sosyal ve kültürel açıdan çocuklarının tüm ihtiyaçlarını karşılayamamaktadırlar (Katrancı, 2014). Aynı zamanda değişen hayat şartlarına ayak uydurmak zorunda olan kadının, aile içindeki ve toplumdaki ekonomik rolü de farklılaşmakta ve bu durum annelik görevi de olan kadının ev dışındaki çalışma hayatına dâhil olmasını gerektirmektedir. Bu gereklilik

sonucunda çalışan anne, çocuğunun bakımı ve eğitimi için yeni arayışlara girmektedir. İşte bu noktada devreye çocuklara kendi akranları ile etkileşim kurabilecekleri, kendi çevrelerini oluşturup gelişimlerini sağlıklı bir şekilde yürütmelerini sağlayacak ortamı sunan okul öncesi eğitim kurumlarına büyük görev düşmektedir (Solak, 2007).

Okul öncesi eğitimin önemi iki ana başlık altında ele alınabilir. Bunlar; topluma ve ülkeye sağladığı katkılar ve bireysel gelişime sağladığı katkılardır. Topluma ve ülkeye sağladığı katkılar bakımından ele alındığı zaman, okul öncesi eğitim döneminin sadece 0-6 yaş çocuk grubunu değil, tüm toplumu ilgilendirdiği görülmektedir. İyi eğitim almış bireylerden oluşan ve üreten, çalışan bir toplumun refah seviyesinin yüksek olacağı da bilinen bir gerçektir. Okul öncesi eğitimin topluma sağladığı bir diğer katkı ise farklı sosyoekonomik çevreden gelen çocuklara eşit düzeyde eğitim hakkı sağlamaktır. Bu dönemde, tüm çocuklara eşit fırsatlar sağlanarak becerilerini geliştirme, sevgi ve ilgi görme, başarıya duygusu yaşama vb. ihtiyaçları karşılanır.

Tüm sebeplerden dolayı, okul öncesi eğitim önemli bir eğitim basamağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ünlü araştırmacı ve eğitimci Myers (1992) “Hayatta Kalan On İki” adlı kitabında tüm dünyada okul öncesi eğitimin gerekliliği üzerinde durmuş ve şu şekilde sıralamaktadır (Akt. Turaşlı, 2008).

- Tüm çocukların yaşama ve potansiyellerinin en üst noktasına kadar gelişmeye hakları vardır. Okul öncesi eğitim çocuklara bu fırsatı sağlamaktadır.
- İnsanlık değerlerini, kültürünü çocuklar yolu ile yeni nesillere aktarır. Bu aktarım çocukluk döneminde başlar. İstenilen ahlaki ve sosyal değerlerin gelecekte var olması için işe çocuklardan başlanmalıdır.

- Toplumlar, erken çocukluk gelişimi dönemine yatırım yapmakla aslında geleceğe yönelik ekonomik yararlar sağlar.
- Okul öncesi eğitim ile tüm çocuklara fırsat eşitliği sunulmaktadır. Böylece var olan ve çok çeşitli olan eşitsizlikler ortadan kaldırılabilir.
- Çocuklar, anlaşma ve birliktelik yaratan sosyal ve politik eylemler için ortak bir hareket noktası oluşturmaktadır.
- Değişen ve gelişen toplum yapısı ile köyden kente göç ve çalışan kadın sayısının artış göstermesi okul öncesi eğitime olan ihtiyacı arttırmaktadır

Hızlı gelişmelerin yaşandığı günümüz dünyasında ancak, çocuğa, aileye ve topluma önemli katkısı olan okul öncesi eğitimin değerini iyi anlayan ve gerekli düzenlemeleri gerçekleştiren toplumlar gelecek dünyaya yön vermeyi başaracaklardır (Turaşlı, 2008).

2.3 Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Sir Christopher Ball tarafından 1994 yılında yayınlanan *The Importance of Early Learning* (Erken Öğrenmenin Önemi) adlı raporda, çocuklara sağlanan okul öncesi eğitimin iyi kaliteye sahip ilkeler doğrultusunda uygulanmasının önemi üzerinde durulmuştur (Akt. Oktay, 2007). Sir Ball'ın kendi ülkesi için öngördüğü bu ilkeler aslında okul öncesi eğitimin öncüleri olan Montessori, Froebel, Steiner ve hatta daha da eski tarihlere bakacak olursak Sokrates, Plato, Aristo, Farabi ve Piaget'e kadar pek çok düşünüründe ortak görüşleri olduğunu söylemek mümkündür.

0-6 yaş gibi son derece kritik ve özel bir dönem olan okul öncesi eğitim dönemi için belirlenen ilkeler ülkelere ve düşünürlere göre farklılık gösterse de temelde birbirlerine benzer niteliktedirler (T.C MEB, 2012). Ülkenin eğitim yapısına uygun olarak belirlenen okul öncesi eğitim ilkeleri şu şekilde sıralanabilir;

- Okul öncesi dönem insan hayatının temelidir.

- Okul öncesi eğitim çocuğun ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitim çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel alanlardaki gelişimini desteklemeli, öz-bakım becerilerini kazandırarak çocuğu ilköğretime hazırlamalıdır.
- Çocukların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler hazırlanırken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim-öğretim sürecinde çocuğun bildiklerinden yola çıkarak, yaparak-yaşayarak, aktif katılım göstererek ve deneyerek öğrenmesi sağlanmalıdır
- Çocukların anadillerini doğru ve güzel konuşmaları desteklenmelidir.
- Çocukların öğrenmeler arası ilişki kurmaları sağlanarak, verilen eğitim ile sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, paylaşma vb. duygu ve davranışları da geliştirmeleri desteklenmelidir.
- Verilen eğitim çocuğu kendi kendine düşünme ve öğrenme konusunda desteklemeli, kendine saygı ve güven duymasını sağlamalıdır.
- Bu yaş grubu çocuklar için oyun en iyi öğrenme aracıdır. Bu sebeple oyun ve iyi düzenlenmiş bir ortamla etkinlikler oyun temelli olarak düzenlenmelidir.
- Çocuklarla kurulan iletişimde, onların kişiliğine zarar verici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalardan uzak durulmalıdır.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirebilmeleri için gerekli destek sağlamalı, yardıma ihtiyaç duyulduğu zaman yetişkin desteği ve rehberliği sunulmalıdır.

- Eğitim-öğretim süreci boyunca çocuğun ve ailenin aktif katılımı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- Çocukların hayal güçleri, yaratıcılıkları, neden- sonuç ilişkisi kurma becerileri, kendilerini ifade etme becerileri olumlu yönde geliştirilmelidir.
- Okul öncesi eğitim programı hazırlanırken içinde bulunulan çevrenin özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin şekilde kullanılmalıdır (Katrancı, 2014).

Belirlenen ilkeler doğrultusunda hazırlanan okul öncesi eğitim programları ile çocukların okul öncesi eğitim yıllarını kalite yönünden daha verimli bir şekilde geçirmeleri sağlanabilir.

2.4 Okul Öncesi Eğitim Kurumları

0-6 yaş çocuklarının bakım ve eğitimlerinin karşılandığı okul öncesi eğitim kurumlarının en temel görevi, çocuklara nitelikli bir eğitim ortamı sunmaktır (Sumeli, 2015). Çocuklar, kendisine sağlanan bu nitelikli ortamda, farklı deneyimlerde bulunurlar. Bu deneyimler sonucunda çocuklar, sorumluluk almayı, paylaşmayı, problem çözmeyi, iletişim kurmayı, kendini ifade etmeyi öğrenirler.

KKTC’de okul öncesi eğitim kurumları devlete bağlı ilkokullar bünyesindeki anasınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak açılabileceği gibi, özel okul öncesi eğitim kurumları olarak da kurulabilirler.

Okul öncesi eğitim kurumları farklı yaş grupları dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. KKTC’de okul öncesi eğitim kurumları;

- 1) 0- 3 yaş grubu çocuklarının bakımı ve eğitimini üstlenen kreşler,
- 2) 4- 5 yaş grubu çocuklara eğitim hizmeti veren oyun sınıfları
- 3) 5-6 yaş grubu çocuklara eğitim hizmeti veren ana sınıflar

0-3 yaş grubu, çocuklara bakım ve eğitim hizmeti veren okul öncesi eğitim kurumları özel kreşler ve uygulama anaokulları bünyesinde yer alan 3 yaş sınıflarıdır. 4-5 ve 5-6 yaş grubu çocuklara eğitim hizmeti veren okul öncesi eğitim kurumları ise hem özel, hem de resmi kurumlar olarak görevlerini yerine getirmektedirler (KKTC MEB, 2016).

KKTC’de eğitim ortak hizmetleri dairesi tarafından hazırlanan raporda, ülke genelinde 84 özel okul öncesi eğitim kurumu ve 23 resmi okul öncesi eğitim kurumu olduğu belirtilmiştir. Özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarının toplamına bakıldığında zaman KKTC’de 3 yaş okul öncesi eğitim sınıfının 90, 4 yaş okul öncesi eğitim sınıfının 156 ve 5 yaş okul öncesi eğitim sınıfının ise 232 tane olduğu görülmektedir (KKTC MEB, 2017).

Çağımızın getirdiği değişim ve gelişimler, toplum kuralları ve sosyal hayatı da etkiler niteliktedir. Özellikle hızla gelişen teknoloji, nüfus artışı, kırsal kesimlerden kente yaşanan göç gibi oluşumlar bireylerin yaşamlarında birçok alanı etkilemektedir. Tüm bunlara bağlı olarak çocuklarında içinde bulunduğu ortamlar değişmektedir. Günümüzde birçok çocuk gerek kırsal bölgenin yetersizlikleri, gerekse kent yaşamının ve apartman hayatının getirdiği olumsuz koşullar nedeni ile ihtiyacı olan kurumsal eğitim, hareket alanı ve yaşlıları ile bir arada olma fırsatını değerlendirememektedir.

Birçok ülkede, çocuk için ilkokula başlayacağı döneme kadar en iyi eğitim ortamının aile olduğu düşünülüyor olsa da, değişen aile yapısı, kadının sosyal hayattaki rolünün değişmesi ve kentleşmenin yaşamda getirdiği değişiklikler vb. nedenlerle çocuğun erken yıllarda eğitilmesi düşüncesi gün geçtikçe önem kazanmakta ve okul öncesi eğitim kurumları yaygınlaşmaktadır (Oktay, 1990).

Okul öncesi eğitim ortamlarının en önemli görevi olan çocuğa nitelikli eğitim ortamı sunmak, tüm resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları için geçerlidir. Eğitim ortamları, çocuklara öğrenmek için neye ihtiyaç duyuyorsa onları sunabilmeli, çocuktaki gelişimi olumlu yönde etkilemelidir. Bu yüzden tüm okul öncesi eğitim kurumlarının resmi ve özel ayrımı yapılmaksızın aynı standartlara sahip olması gerekmektedir.

2.5 Kalite ve Eğitimde Kalite

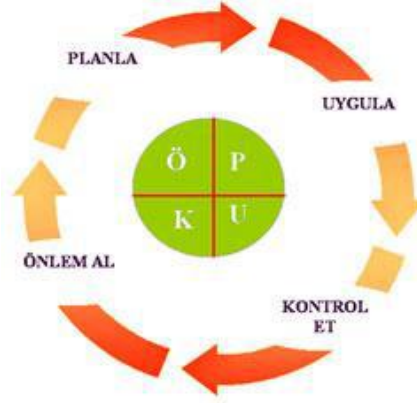
Kalite, sözlük anlamı nitelik olan ve var olan bir durumun nasıl olduğunu diğer durumlardan nasıl ayrıldığını ortaya çıkaran özelliktir (Kalkan, 2008). Kalite, hem nicel hem de nitel bileşenlerden oluşan, insana değer verme, sürekli yenilenen ve gelişen olarak da tanımlanabilir (Göksoy, 2014). Kalite, birçok farklı unsurun birbiri ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir durum olduğundan dolayı hiçbir kalite unsuru tek başına ele alınamaz (Özdemir, 2001).

Kalite, geliştirme ve değiştirme görüşlerinden hareketle, çeşitli süreçlerin bir araya gelmesidir (Özdemir, 2001). Günümüzde yaşanan değişim ve gelişimler sonucunda kalite kavramı sürdürülebilirliğin anahtarı olmuştur (Baykal ve Şahin, 1999). Bu bağlamda kalite, rekabet ortamında üstünlüğü belirleyen nokta konumundadır. Kalite kavramını sahip olduğu çeşitli özellikler bakımından farklı şekillerde tanımlamak mümkündür (Özdemir, 1995). Bu tanımlar şu şekilde sıralanabilir;

- a) Kalite, hedef kitlenin ihtiyaç ve beklentilerin en başında gelen faktördür.
- b) Kalite, amaçlara uygunluk olarak tanımlanan, iyi bir ürün veya ders için aranan niteliklerdir.
- c) Kalite, sürekli başarıyı yakalamak ve iyinin de iyisini ortaya koymak için sürekli değişim ve gelişimi kapsayan bir süreçtir.
- d) Kalite, üretimin sonucunda ortaya çıkan ürünü eksiksiz ve kusursuz şekilde ortaya koymaktır (Özdemir, 1995).

Kalite kavramının tarihsel sürecine baktığımız zaman W. Edward Deming ve Joseph Juran'ın ortaya koydukları yaklaşımları ile kalite konusuna yön verdikleri görülmektedir. Deming ve Juran tüketicinin kalite algısı üzerinde durarak, müşteri dediğimiz kitleyi sadece tüketici olarak değil 'yaptıkları ve ürettiklerinden etkilenen tüm bireyler' olarak ifade etmiştir (Kalkan, 2008).

W. Edward Deming özellikle toplam kalite yönetimi üzerine yaptığı çalışmaları ile bu alanın babası olarak kabul edilmektedir (Baykal ve Şahin, 1999). Deming, kalite gelişimine sistematik bir yaklaşım getirerek 'Deming döngüsü' adını verdiği bir kalite döngüsü oluşturmuştur. Kalite döngüsü yapılacak işleri önce planlama sonra uygulama ve daha sonra da kontrol etmeyi, son aşamada ise kontrol çalışmalarından sonra elde edilen sonuçlar üzerinde gerekirse düzeltme ve önlem alma faaliyetlerini içermektedir (Baykal ve Şahin, 1999).



Şekil 2.1 Deming Döngüsü (Baykal ve Şahin, 1999).

Eğitim bilimleri alanında kalite ise eğitimin kalitesi, öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrencilerin sergilediği performans, eğitimin hedef ve işlevlerini yerine getirmesi, eğitimin değerlendirilmesi, kullanılan öğretim teknikleri ve materyaller, öğrenme süreci ve öğrencilere sağlanan rehberlik gibi nicel ve nitel bileşenlerin bir arada uygulandığı bir bütündür (Çakıl, 2006).

UNICEF'in (2000) 'Eğitimde Kalitenin Belirlenmesi' isimli çalışmasında, her çocuğun kaliteli bir eğitim hakkı olduğu üzerine vurgu yapılarak, kaliteli eğitimin unsurları belirtilmiştir. Bu unsurlar şunlardır;

- Aileleri ve toplum tarafından desteklenen, sağlıklı, iyi beslenen ve öğrenmeye hazır öğrenciler,
- Öğrencilere sunulan öğrenme ortamlarının sağlıklı, güvenli, koruyucu ve yeterli donanıma sahip olması,
- Öğrencilere temel becerilerinin kazandırılmasında ilgili müfredata uygun içerik ve materyallerin hazırlanmasıyla özellikle okuma, yazma, hesap yapma, beslenme, sağlık vb. konularda bilgi verme,
- Öğretmenin öğrenci merkezli yaklaşımları kullanarak, eşitsizlikleri azaltmak ve öğrenme sürecini daha kolay hale getirmek için becerilerin değerlendirilmesi,

- Bilgi, beceri ve tutumu kapsayan eğitime yönelik hedefler ile topluma olumlu katılımı sağlayan eğitim çıktıları elde etmektir.

Tüm bu unsurlarla bağlantılı olan kalitenin öğrenme üzerinde bir etkisi vardır. Bu açıdan, öğrenme ortamlarında kaliteyi sağlamak büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda yapılacak en önemli ve kritik çalışma öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik standartların oluşturulması olacaktır.

Standart, yetkili bir kurum tarafından oluşturulan ve kesin kriterler ile hazırlanan tutarlı kurallar, rehberlik bilgisi ve tanımlama içeren basılı belgelerdir (Güleş, 2013). Standartların sağladığı en önemli avantajlar, paylaşım ve yeniden kullanım bilgisi sağlamasıdır. Standartlar eğitim sistemi içerisinde önemli rol oynayan unsurlardandır. Öğrenme sonucunda elde edilen çıktıların kalitesini olumlu yönde artıran bu standartlar, eğitim öğretim sisteminin önemli bir parçasıdır.

Kalitenin yükseltilmesi açısından belirlenen okul ve eğitim standartlarının kullanımı, eşit hizmet sunumu ve uygun şekilde kullanım ile gerçekleşir. Bu önemli nokta dikkate alındığında, eğitim ortamına ilişkin kalite standartlarının oluşturulması gerektiği açıkça görülmektedir (Greenes, 2006; Akt. Güleş, 2013).

2.5.1 Okul Öncesi Eğitimde Kalite ve Standartlar

Okul öncesi eğitim dönemi, bireyin yaşam boyu öğrenmesinin ve birey olarak tüm gelişim alanlarında bütüncül gelişiminin temellerinin atıldığı formal eğitime geçişin başlangıcını oluşturan kritik bir eğitim aşamasıdır (KKTC MEB, 2016).

Çocukların okul öncesi dönemde edindikleri deneyimler, sadece eğitim değil tüm hayatlarını etkiler niteliktedir. Belirlenen kalite standartlarına ve çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanan eğitim ortamlarında eğitim alan okul öncesi dönem çocuğunun psikolojik gelişimi üzerinde olumlu etkiler görülmektedir (Solak, 2007).

Kaliteli bir okul öncesi eğitim ile kendine güvenen, öğrendiği bilgileri yaşama geçirebilen, çevre bilinci gelişmiş, kendine ve toplumuna karşı sorumluluklarını bilen, yaratıcı, duygu ve düşüncelerinde özgür bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Ulcay, 1993).

Okul öncesi eğitimde kalite kapsamında, temel özellikleri belirleyen Katz (1996), bu özelliklerin sınanıp değerlendirilmesi ile kalitenin ölçülebileceğini belirtmiştir. Bunlar:

- Yetişkin çocuk oranı
- Kullanılan araç-gereçlerin niteliği
- Yetişkin-çocuk iletişimi
- Her çocuk için kullanılan alanın niteliği
- Sağlık, temizlik ve güvenlik kriterleri
- Personel ilişkileridir.

Kalite göstergeleri, kaliteye ilişkin değerlendirmeler yapılırken önemli rol oynayan unsurlardır. Göstergeler belirlenen standartların ne derecede gerçekleştiği hakkında ipuçları verir. Literatürde okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin çeşitli göstergelerin olduğu yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bunlar:

Pascal (1995) okul öncesi eğitimde kalite göstergelerini -amaçlar ve hedefler, öğrenme ve öğretme teknikleri, planla, değerlendirme ve kaydetme, fiziksel çevre, öğretmen oranı, eğitim programı ve öğrenme deneyimleri, iletişim ve ilişkiler, eşit fırsatlar, aile katılımı, ev-okul arası ilişki, takip etme ve değerlendirme şeklinde tanımlamıştır.

Ceglowski (2002) ise okul öncesi eğitimde kalite göstergelerini -güvenli fiziksel ortam, yeterli sayı ve nitelikte araç-gereç, besleyici değeri olan yemeklerin sunulması- ailelere gerekli kaynak ve destek sağlayıcı program sunma-yönetmelikte

belirlenen grup büyüklüklerine uyulması- tüm personele yeterli ücret verilmesi- olarak tanımlamıştır. Fiene (2002) ise kalite göstergelerini -çocuk istismarını önleme- sağlık raporu- personel çocuk oranı ve grup büyüklüğü- personel (müdür ve öğretmen) nitelikleri- personel eğitimi- denetim ve disiplin- yangın alarmı- tıbbi müdahale- acil durum- iletişim- açık alan (oyun alanları)-zehirli maddelere erişememe- el yıkama ve kurulama şeklinde tanımlamıştır.

Amerikan Pediatri Akademisi (2005) de benzer şekilde ‘okul öncesinde yüksek kalite göstergeleri’ olarak altı temel gösterge sunmaktadır. Bunlar; eyalet lisansına sahip olma ya da akredite edilmiş olma, personel/çocuk oranı, yöneticilerin ve diğer personelin eğitimi, hastalıkların kontrolü, acil durum uygulamaları, kazalardan korunmadır.

Göstergeler kaliteye ilişkin performansın değerlendirilmesinde önemli rol oynar. Bunun yanında, gerçeğe dönüştürmek istediğimiz vizyonu ne derecede gerçekleştirdiğimizi ortaya çıkaran ipuçlarıdır. Bu sebeple ulusal ve uluslararası belirlenen göstergeler dikkate alınarak kaliteye ilişkin değerlendirmeler yapılmalıdır.

2.5.2 Okul Öncesi Eğitiminde Kaliteyi Etkileyen Faktörler

Bu araştırmada ve birçok çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini ölçmede kullanılan Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği’ ne (ECERS) göre okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi etkileyen faktörler;

- Kişisel bakım rutinleri
- Mobilya ve araç gereçler
- Dil ve kavram deneyimleri
- Aktiviteler
- Etkileşim
- Program yapısı

- Aile ve personel olarak belirlenmiştir.

2.5.2.1 Kişisel Bakım Rutinleri

Kişisel bakım rutinleri çocukların ve ailelerinin karşılanıp, uğurlanmasını, çocuklara sunulan kahvaltı, yemek ve ara öğünleri, çocuklara sunulan uyku ve dinlenme sürelerini, var olan tuvaletlerin çocuklara uygunluğu ve el yıkama, diş fırçalama, saç tarama gibi kişisel bakım becerilerinin gelişimini içeren bir unsurdur. Rutin etkinlikler ile çocuklar günlük yaşam becerilerini geliştirmede ve öz bakım becerilerinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde önemli fırsatlar elde ederler.

Bu süreçte öğretmen sınıfını önceden hazırlar. Çocuk okula geldiği zaman öğretmen çocuğu karşılar, aile ile sohbet ederek çocuğun o günkü durumu hakkında da bilgi sahibi olmuş olur. Öğretmenin çocuklar ile kuracağı sıcak ilişki çocukların kendilerini daha rahat ve güvende hissetmesini sağlayacaktır. Okul öncesi dönemde çocuğun belli başlı temel ihtiyaçları vardır ve bu ihtiyaçlar onun önceliklerini belirler. Yaşamının ilk yıllarında temel ihtiyaçları beslenme, uyku ve temizliktir. Bu ihtiyaçların zamanında ve yeterli derecede karşılanması çocuk açısından çok önemlidir. Öğretmen, çocuğun ihtiyaçlarını karşılariken dikkatli olmalıdır. Beslenme ihtiyacı karşılanırken hangi çocuğun hangi besini severek tükettiği veya hangi besine karşı alerjisi olduğu bilinmelidir. Ayrıca velilerin çocuklarının okul da hangi yemekleri yediklerinden haberdar olmaları için düzenli olarak yemek menüleri velilere iletilmelidir. Dengeli ve besleyici değeri olan yemekler çocuklara düzenli olarak sunulurken, yemek saatlerinde çocukların öz bakım becerileri desteklenmelidir. Öğretmen de çocuklarla birlikte yemeğini yerken onlarla gün içinde yaşananlar hakkında sohbet edebilirler (Harms, Clifford ve Cryer, 1998).

Çocuğun, temel ihtiyaçlarından bir diğeri olan uyku ve dinlenme zamanı çocuğun yaş ve ihtiyacına uygun ayarlanmalıdır. Çocuklar için sessiz, loş, yatakların

veya rahat oturma araçlarının bulunduğu materyaller hazırlanmalıdır. KKTC Sosyal Hizmetler Dairesi'nin Özel Kreş Açma Emirnamesine göre; her bir çocuk için en az 2 m² alan ve 6 m³ hava düşecek şekilde, portatif yatak, yer yatağı veya ranza tipi yatak olmayacak şekilde uyku odaları düzenlenmelidir (KKTC Özel Kurum Açma Emirnamesi).

Okul öncesi eğitim kurumlarında önem verilmesi gereken bir diğer alan ise, tuvalet ve temizlik alanlarıdır. Tuvalet ve temizlik alışkanlıklarının çocuklar tarafından olumlu bir şekilde kazanılmasını aldığı eğitimle ilgilidir. Tuvaletler mümkünse sınıf içerisinde, değilse sınıfa en yakın alanda olması gerekmektedir. Tuvaletlerin sürekli temiz olması gerekir. Fakat bu temizlik sırasında zeminin ıslaklığının tehlike yaratmaması için gerekli güvenlik önlemlerinin alınması şarttır.

Çocuklarla okula başladıkları ilk günden itibaren temizlik kuralları hakkında konuşulmalı, hatta bazı kuralları birlikte tartışarak belirleyerek, çocukların etkin olarak kurallara uymaları sağlanmalıdır (Ünüvar, 2011).

Toplanma ve temizlik etkinliğinde çocuklar, sınıfı düzenlemenin yanında sorumluluk alarak yerine getirmeleri, arkadaşları ile etkileşime girerek; paylaşma, yardımlaşma, işbirliği yapma ve çevresine duyarlı olma gibi sosyal davranışları geliştirmeleri beklenmektedir. Çocuklar için en eğlenceli iş, oyun olduğuna göre bu tür etkinliklerde oyun özelliği taşıyan değişik yöntemlere yer verilmelidir (Aral; Kandır ve Yaşar, 2000).

2.5.2.2 Mobilya ve Araç Gereçler

Bir okul öncesi eğitim kurumunda çocuğa sağlanan eğitimin niteliğini belirleyen öğelerden biri de, kurumun fiziksel yapısı ve donanımdır. Yeterli sayıda ve nitelikte materyalle donatılmış bir kurum her şeyi ile çocuklara yöneliktir.

Öğretme-öğrenme ortamlarında öğrenmeyi engelleyici faktörlerin etkisi ne kadar azaltılırsa o kadar etkili öğrenme gerçekleşir (Senemoğlu, 2015).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuklar için tehlike yaratmayacak, trafiğin yoğun olmadığı fakat ailelerin ulaşımına kolay bir bölgede kurulmalıdır. Binanın tek katlı kurulması, çocukların kolaylıkla hareket edebilmeleri ve tehlike yaşamamaları açısından daha uygun olur. Ayrıca bina, iklim koşullarına uygun yapılarak, havalandırma ve aydınlatma sağlık koşullarına uygun olmalıdır. İyi düzenlenmiş bir sınıf ortamı, öğretmenin verdiği eğitime destek vererek çocukların kendilerini daha güvende hissederek, sınıf ortamında daha mutlu olmalarını sağlar. Bunun tam tersi iyi düzenlenmemiş bir sınıf ortamında ise, kargaşa yaşanarak öğretmenin daha fazla yorulmasına yol açılabilir (Ünüvar, 2011).

Okul öncesi dönem çocukları, hareketli ve enerjik bir yapıya sahiptirler. Sahip oldukları bu enerjiyi harcayabilmeleri için, iyi düzenlenmiş, geniş bir alana ihtiyaçları vardır. Bu nedenle çocuklar için hazırlanmış bir oyun odası ve bahçe mutlaka her okul öncesi eğitim kurumunda bulunmalıdır (Solak, 2007).

Sınıflar, okul öncesi eğitim kurumlarında en önemli yere sahiptirler. Bu yüzden eğitim ortamları düzenlenirken dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri çocuk sayısı ile sınıf büyüklüğünün orantılı olmasıdır. Her çocuğa en az 2 metre kare alan düşecek şekilde hesaplamalar yapılmalıdır (KKTC Sosyal Hizmetler Dairesi). Sınıftaki öğrenci sayıları çocukların yaşlarına göre değişiklik gösterir. Öğrenci sayıları olması gerekenden fazla olduğu takdirde öğretmenin verimliliği düşecektir.

Sınıfta belirgin olarak düzenlenmiş ilgi köşeleri ile mekân birkaç bölüme ayrılabilir. Bu bölümler birbirinden ayrılırken gürültülü ve sessiz olarak birbirinden ayrılabilir. Sınıfın az ışık alan yerlerinde evcilik köşesi, blok köşesi düzenlenerek hoş bir aydınlatma ile daha çekici hale getirilebilir (Demiriz; Karadağ ve Ulutaş, 2003).

Sınıf içinde çocuklar için dinlenme ve oturma alanları oluşturulmalıdır. Çocuklar yerde oyun oynarken bu alanı kullanarak daha rahat hareket etme imkânı bulurlar. Halı, yastık ve minderler bulundurularak yumuşak ve rahat bir ortam yaratılabilir. Her ne kadar gün içinde hareketli etkinliklere daha fazla yer verilse de bazı etkinliklerde masa başında oturarak gerçekleştirilir. Bu açıdan, çocukların boyuna uygun masa ve sandalyelerin bulunması, çocukların çalışmalarını yaparken fiziksel olarak rahatsızlık çekmemelerini sağlar (Demiriz; Karadağ ve Ulutaş, 2003).

2.5.2.3 Dil ve Kavram Deneyimleri

Okul öncesi eğitimde uygulanan dil etkinlikleri, çocuğun dil gelişimini desteklemesinin yanı sıra, çocukta duygu ve düşüncelerini ifade edebilme ve dinleme becerisini kazandırmada etkilidir (Solak, 2007).

Dil ve kavram etkinlikleri çocuğun bilişsel gelişimine önemli etkilerde bulunur. Çocuklar belli konularla ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirerek anlatırlar, olaylar arasında neden- sonuç ilişkisi kurarak problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Duygularını ifade ederken sadece sözel yolla değil, vücut dili, jest ve mimiklerini de kullanarak çocuklar düşüncelerini ifade ederler.

Öğretmen Türkçe-Dil etkinliklerini hazırlamadan önce yaş grubunun dil gelişiminin seviyesini ve özellikleri dikkate alarak programını hazırlamalıdır (Aral; Kandır ve Yaşar, 2000).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, zengin uyarıcı materyallerin bulunduğu bir ortamda dil etkinlikleri daha aktif gerçekleşir. Kitap merkezinin, dil ve kavram gelişiminde olumlu yönde etki vardır. Bu neden uygun şekilde düzenlenen ve donatılan kitap merkezi aracılığı ile dil ve kavram etkinliklerine olumlu katkı sağlanır (Harms, Clifford ve Cryer, 1998).

2.5.2.4 Etkinlikler

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları, çocukta bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel birçok beceriyi kazandırmayı ve çocuğun ihtiyaçlarını karşılamayı amaç edinmelidir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanan okul öncesi eğitim ortamları, çocuklar için daha ilgi çekici olacaktır. Bu yüzden okul öncesi dönemde uygulanan etkinliklerin çocuğa uygun olması gerekir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta ise, çocukların hazırlanan bu etkinliklere etkin katılımının sağlanmasıdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, sanat etkinliklerine, Türkçe-Dil etkinliklerine, drama, oyun ve hareket etkinliklerine, müzik etkinliklerine, bloklar ile gerçekleştirilen etkinlikler, fen-doğa etkinlikleri, matematik etkinlikleri, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, teknoloji tasarım etkinliklerine yer verilir.

Çocukların kendilerini ifade etmede en çok kullandıkları yollardan biri sanat aktiviteleridir. Çocuk iyi düzenlenmiş, estetik, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını destekleyen sanat etkinliklerini gerçekleştirirken hem beceri yönünden bir gelişim gösterir, hem de psikolojik ve sosyal açıdan önemli düzeyde bir destek görür. Sanat etkinlikleri çocukların yaratıcılıklarını destekleyen, el becerilerinin gelişimini destekleyen bir alandır. Çocuklar planlama ve planladıklarını gerçekleştirme becerilerini geliştirerek ortaya bir ürün çıkartırlar. Bu ürünü arkadaşları, öğretmenleri ile paylaşırlar. Sonuç olarak kendilerine olan güvenleri ve öz saygıları artar (Demiriz; Karadağ ve Ulutaş, 2003). Okul öncesi eğitim ortamlarında grup olarak yapılan sanat etkinliklerinin dışında, çocuğun tek başına, malzemeleri kullanarak çalışmasını yapabileceği bir ortam bulunmalıdır. Buna ek olarak hazır malzemelerin yanında, artık malzemelerinde bulundurulması çocuğun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmede etkili olacaktır. Sanat etkinlikleri için sınıf içerisinde bulundurulabilecek

malzemeler şunlardır; karıştırma ve boya malzemeleri, yoğurma maddeleri, nesnelere yapıştırmak için malzeme, iki veya üç boyutlu materyaller yapabilmek için malzemelerdir.

Okul öncesinde önemli yere sahip olan müzik etkinlikleri dinlemenin ve dinlemeyi öğrenmenin en güzel yoludur. Müzik etkinlikleri planlanırken dikkat edilmesi gereken temel noktalar çocuğun yaş ve gelişim özellikleridir. Müzik etkinlikleri bedensel olmasının yanında dilsel becerilerin gelişimini de olumlu yönde etkileyen etkinliklerdir (MEB, 2013). Müzik çalışmaları, çocukların sesleri ayırt etme, tanıma, şarkı dinleme ve söyleme ve ritim duygunun gelişmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Dikici Sığırtmaç, 2005). Çocuklar farklı enstrümanlarla çalışarak kendilerine özgü ürünler ortaya çıkarabilirler. Kendi kendilerine melodi, şarkı sözleri oluşturabilirler. Bunların hepsi çocuklarda yeni bir ürün oluşturmaktan dolayı, kendilerine karşı bir öz güven oluşturmalarını sağlar. Okul öncesi eğitim kurumlarında müzik etkinlikleri için ayrı bir sınıfın olması ve çocukların kullanımına açık ve uygun müzik aletlerinin bulundurulması bu etkinliklerin daha verimli geçmesini sağlayacaktır.

Okul öncesi eğitimde en çok kullanılan materyallerden biri de bloklardır. Bloklar ile yapılan etkinlikler, çocukların şekil, denge, geometri gibi pek çok kavramı öğrenmesini sağlarken, onların yaratıcı düşünme yeteneklerinin ve sosyal becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur. Blok köşesinde her boyutta ve her şekilde materyallerin bulunması öğrenme de çeşitliliği arttıracaktır. İnsan ve hayvan figürleri, ulaşım, trafik gibi yardımcı malzemeler çocukların yaratıcılıklarını arttıracaktır (Arnas, 2002).

Çocukların, ilgi duyduğu etkinliklerden dramatik oyun, çocukların en çok kullandıkları öğrenme merkezlerinden biri olan drama veya evcilik merkezinde

gerçekleştirilebilir. Dramatik oyun etkinlikleri, çocukların günlük yaşam becerilerini geliştirmesine olanak tanır. Dramatizasyon, kukla oynatma ve evcilik merkezinde gerçekleştirilen oyun etkinlikleri ile çocuk içinde yaşadığı gerek fiziksel gerekse sosyal dünyayı öğrenmiş, tanımış olur. Drama ve evcilik merkezleri gerekli durumlarda birleştirilebilir. Çeşitli materyallerin çocuklara sunulması, daha etkin öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlar.

Çocuklar dünyaya karşı içten gelen bir merak duyar ve çevrelerinde olup biteni öğrenmek isterler. Fen-doğa etkinliklerinin gerçekleştiği öğrenme merkezi çocukların merak duygusu ve öğrenme arzusunu uyarmayı ve çocukların yaşadıkları dünya hakkında yeni şeyler öğrenmelerini desteklemeyi amaçlar. Çocukların bilimsel süreç becerilerinin gelişimini olumlu yönde destekleyen bu etkinlikler, çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak planlanmalı ve uygulanmalıdır.

Okul öncesi dönemde matematik etkinlikleri düzenlenirken çocukların gelişim düzeyine, beceri eğitimine ve çocukların gelişim düzeyine uygun becerilere dikkat edilmelidir. Okul öncesi kurumlarda matematik formal (plana göre uygulanan matematik çalışmaları) veya informal (mantıklı düşünme yoluyla problem çözme) olarak öğretilmektedir (Solak, 2007). Burada eğitiminin dikkatli olması gerekmektedir. Matematiği çocuklar için ilgi çekici hale getirmeli ve çocuğun yaşamına eğlenceli bir etkinlik olarak sokmalıdır. Eğitiminin görevi çocuk için uyarıcı bir çevre hazırlamak ve problemin çözümünde çocuk gereksinim duyduğu anda ona rehberlik etmektir. Çocukların yeni ve özgün ürünler oluşturmaları ve yaratıcılıklarının gelişimi açısından bu uyarıcı ortamın düzenlenmesi önemlidir (Arnas, 2002).

Teknoloji-tasarım etkinlikleri de okulöncesi eğitiminde, eğitim sürecine katkıda bulunan yardımcı araçlardır. Bu teknoloji araçlarının görsel ve duysal olması,

aktif öğrenmeye önemli bir etki sağlamaktadır. Televizyon ve video; eğitimcilerin anlatmakta ve ulaşılmakta zorlandıkları konu ve materyallere daha kolay erişebilmeleri için de kullanılabilir. Okulöncesinde görsel olarak konuları, kavramları çocuklara aktarmak, çocuklarda daha kalıcı bilgi birikimini oluşturacaktır. Bundan dolayı okulöncesi eğitim kurumlarında televizyon ve videonun gerekli durumlarda kullanılması çocuklarda daha etkin bir öğrenmeye neden olabilir. Bilgisayarın öğrenme çevresine sokulması, çocukların eğlenerek öğrenmelerine fırsat tanır. Aynı zamanda bilgisayar çocuğun yaratıcı yönlerini harekete geçirir ve onu yeni yöntemler geliştirmeye özendirir. Eğitim sürecini çocuğun yeteneği, bilgisi ve öğrenme hızına göre farklılaştırmaya olanak sağlar. Eğitimci bilgisayar destekli eğitimde; bol uyarıcılı ve etkileşim kurmaya fırsat veren programlarla çocukların çalışmasına fırsat vermelidir. İyi tasarlanmış bir eğitim programı ile çocuklar, bütün duyularını yaratıcı şekillerde kullanabilme fırsatı bulurlar (Ayhan ve Aral, 2003).

2.5.2.5 Etkileşim

Etkileşim, kurum içerisinde yetişkinler ve çocuklar, çocukların kendi aralarındaki, öğretmenlerin kendi aralarındaki ve öğretmenler ile aileler arasındaki ilişkiyi kapsar. Sosyal ilişkiler, öğrenmenin bir parçasıdır. Çocuklar, gerek serbest oyun saatlerinde, gerekse büyük grup, küçük grup etkinlikleri sırasında akranları ve öğretmenleri ile kurdukları etkileşim sonucunda öğrenmelerini gerçekleştirirler.

Etkin ve kalıcı öğrenme, eğitim- öğretim sırasında kurulan olumlu yetişkin- çocuk etkileşimine bağlıdır. Bu nedenle yetişkinler, çocukların nasıl düşündüklerini ve hangi sonuçlara vardıklarını anlamaya çalışarak çocuklara yaklaşırlar. Çocuklar ile iyi ilişkiler kuran, onları dinleyen, onlarla oyun oynayan, etkinlikler haricinde de çocuklarla sohbet eden yetişkinler çocukları olumlu yönde destekleyerek, olumsuz durumların ortadan kaldırılmasını sağlar (Hohmann ve Weikart, 2000).

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların evleri gibidir. Ev ortamında uyulması gereken kurallar olduğu gibi, okul ortamında da uyulması gereken kurallar vardır. Bu kurallar eğitime başlamadan önce çocuklarında fikri alınarak belirlenebilir. Öğretmen, çocuğa rehber olan kişidir. Bu yüzden kurallara uyma konusunda da çocuklara örnek olmalıdır ki, çocuklar olumlu davranışlar kazanabilsin.

2.5.2.6 Program Yapısı

Program, eğitim kurumuna devam eden okul öncesi döneme çocuklarının, zengin öğrenme deneyimleri aracılığı ile sağlıklı büyümelerini ve tüm alanlarda gelişimlerinin en üst düzeye ulaştırılmasını, çocuğa birçok becerinin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Her yaş grubunun ihtiyaçları ve özellikleri farklılık gösterdiğinden dolayı, programların yapısı ve içeriği de farklılık göstermelidir.

Hazırlanan eğitim programı, rutin etkinlikleri (temizlik, toplanma, kahvaltı, uyku vb.) ve diğer etkinlikleri (sanat, drama, Türkçe-Dil vb.) dengeli bir biçimde içermelidir. Program, katı olmamalı, esnek ve dengeli olmalıdır. Program, eğitimcinin planını, çocuğun öğrenmesini en üst düzeyde destekleyecek şekilde oluşturulmalıdır. Ayrıca program, çocukların hem bireysel hem de grupla birlikte öğrenmelerine fırsat tanımalıdır. Program hazırlanırken bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı ve özel gereksinimli çocukların da aktif katılımı sağlanmalıdır. Etkinlikler program üzerinde belli bir düzen ve akış içerisinde yerleştirilmelidir. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı temel alınarak, eğitim süreci gerçekleştirilmelidir. Ayrıca program, çocuğun keşfederek öğrenme, yaratıcılık, problem çözme, yaparak yaşayarak öğrenme vb. becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamalıdır (AÇEV, 2015a).

KKTC Okul Öncesi Eğitim Programının amaçları doğrultusunda beklenen program çıktıklarına ulaşılabilmesi için kılavuzluk edecek altı öğrenme alanı

belirlenmiştir. Öğrenme alanlarının belirlenmesinde, Okul Öncesi Eğitim Programının program çıktılarında tanımlanan yeterliklerin yanı sıra öğrencilerin temel gelişim alanlarında dikkate alınmıştır. Programdaki öğrenme alanları, öğretimin bu alanlar açısından birbirinden bağımsız biçimde planlanmasını değil, tam tersine tüm alanların eklettik biçimde ve birbirleriyle ilişkili olarak düşünülmesini zorunlu kılar. Öğrenme alanlarının ve kapsadıkları öğrenme çıktılarının geniş kapsamlı ve dengeli biçimde ele alınıp alınmadığının izlenmesi için, öğretmenlere planlama ve değerlendirme aşamalarında kılavuzluk etmektedir. Bu tür bir düzenleme, aynı zamanda öğretmenlere farklı öğrenme-öğretme yaklaşımlarını esnek bir yapıda uygulama kolaylığı sağlamaktadır. Belirlenen öğrenme alanları şunlardır;

1. Sağlık ve Fiziksel Gelişim Öğrenme Alanı (ÖA1)
2. Dil, İletişim ve Okuma-Yazmaya Hazırlık Öğrenme Alanı (ÖA2)
3. Matematik ve Mantıksal Düşünme Öğrenme Alanı (ÖA3)
4. Fen, Doğa ve Çevresel Farkındalık Öğrenme Alanı (ÖA4)
5. Kişisel, Sosyal ve Duygusal Gelişim Öğrenme Alanı (ÖA5)
6. Yaratıcı ve Estetik Gelişim Öğrenme Alanı (ÖA6) (KKTC MEB, 2016).

2.5.2.7 Aile ve Personel Etkileşimi

Okul öncesi eğitim kurumları sadece çocuklara hizmet veren kurumlar olarak düşünülmemelidir. Okul öncesi eğitim kurumları, anne babaya, çocuğunun eğitiminde kurum ve öğretmenle işbirliği yaparak eğitim öğretim sürecinde yer alma fırsatı sağlar. Çocukların aileleri ile bir bütün olduğu ve eğitimlerinde ilk öğretmenlerinin aileleri olduğu bilinmektedir. Bu durum, çocuk okula başladığı zaman sona eren bir durum değildir. Sadece bu sorumluluk öğretmenlerle paylaşılarak, işbirliği içinde yürütülmeye devam edilir. Okul ve ailenin birlikte işbirliği içinde hareket etmesi, çocuk üzerinde olumlu ve kalıcı etkiler bırakır. Bu

işbirliği, öğretmenin aileyi tanması kadar, ailenin de okulu, uygulanan programı, öğretmeni ve çocuğunun içinde yer aldığı eğitim ortamını da tanmasında yardımcı olur (AÇEV, 2015a). Eğitimciler, başarılı bir eğitim için aile ile sürekli iletişim halinde olmalı, çocukların durumu ile ilgili bilgileri aile ile paylaşmalı ve gerekli durumlarda ailenin fikirlerine danışmalıdır.

İyi bir okul öncesi eğitim kurumunda sadece okul aile işbirliği değil, çalışan öğretmen ve diğer personelinde performansı göz önünde bulundurulmalıdır. Daha aktif ve verimli bir çalışma için öğretmenlerin ve personelin ihtiyaçlarının belirlenip karşılanması gerekmektedir. İyi düzenlenmiş personel odaları, dinlenme alanları ve çalışma alanları kurum içinde öğretmenlerin ve personelin kullanması için bulundurulmalıdır.

2.6 Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam

Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel ortamlar, çocukların davranışlarını, akranları ve yetişkinler ile kurdukları ilişkileri ve öğrenme fırsatlarını etkilemesi açısından önemli bir yere sahiptir (Arnas, 2008). Çocuklar için oluşturulacak fiziksel ortamların, onların psikolojik ihtiyaçlarını karşıladığı kadar fiziksel ve diğer gelişim alanlarına da uygun olması gerekir. Fiziksel ortamlar çocuğa verilen eğitimin kalitesini de önemli ölçüde etkileyen faktörlerden biridir. Bu nedenle, fiziksel ortamların uygun bir şekilde düzenlenerek, gerekli materyallerin donanımda yerlerini alması gerekmektedir (Demiriz; Karadağ ve Ulutaş, 2003).

İçinde bulunulan fiziki çevrenin insan davranışı ve gelişimi üzerinde etkili olduğu yapılan araştırmalar ile ortaya çıkmıştır. Günümüzde hayat şartlarının değişmesi ve çocuğa sağlanan sınırlı hareket alanı, dar odalar, mahalle aralarındaki oyun alanlarının ve yeşil alanların azlığı göz önünde bulundurulduğunda, günün büyük bir bölümünü okulda geçiren çocuğun hareket ihtiyacını karşılayacak,

enerjisini olumlu şekilde harcamasına imkân sağlayacak faaliyetleri yapması için okullardaki fiziksel ortamların uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Ramazan, 2007).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, fiziksel ortamlar çocuklara bir takım mesajlar verir. Bu durum, fiziksel ortamın çocuklar için ne anlam ifade ettiğini gösterir. Bu anlamlar mesaj olarak şu şekilde belirtilmiştir (Richard vd., 1998, Akt. Kıldan, 2007).

- “Burası rahat ve güvenli bir ortamdır”.
- “Ben buraya aitim ve değerliyim”.
- “Arkadaşlarımla paylaşımda bulunabilirim”.
- “Ne istediğimi biliyorum”.
- “Burada etkinlik yapmak ilginç olabilir”.
- “İhtiyaçlarımı bu ortamda bulabilirim”.
- “Ben yeni şeyler yapmaya çalışıyorum”.

Çocuğun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanan her ortam, çocuğa sunduğu uyarıcılar ile eğitimini olumlu yönde desteklemektedir. Çocuklar için tasarlanan tüm mekânların ve kullanılan tüm materyallerin, çocukların ilgisine cevap verecek nitelikte olması gerekmektedir (Acer, 2014).

Her yönü ile düşünülerek hazırlanmış ve düzenlenmiş bir eğitim ortamı, çocuğa sunulan eğitim hizmetlerinin de kalitesini artırarak, çocukta olumlu yönde gelişimlerin yaşanmasına olanak sağlar.

2.6.1 Fiziksel Güvenlik

Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin istenilen düzeyde gerçekleşmesi ve belirlenen amaçlara ulaşmak için, en temel ve önemli koşullardan

biri de öğrencilerin, öğretmenlerin ve çalışan diğer personelin kendini, bulunduğu ortamda güvende hissetmesidir (T.C MEB, 2014).

Okul öncesi dönem çocuğu, meraklı, araştırmacı, keşfetmeyi seven, tehlikelerden habersiz ve bağımsızlık duygusu gelişmiş bireylerdir. Bu nedenle, çocuklar için hazırlanan eğitim ortamları fiziksel açıdan ne kadar güvenli donatılırsa, çocukların yaşayabileceği kazalar o oranda minimuma indirilebilir. Fiziksel güvenliğin sağlanabilmesi için, yasalarda belirtilen kriterlere uygun düzenlemelerin eğitim ortamlarına yansıtılması gerekmektedir (Baysal; Yıldırım ve Bulut, 2005).

Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel açıdan güvenliklerinin sağlanması konusu, toplum içinde birçok kesimi ilgilendiren bir durumdur. Bu yüzden, okul öncesi eğitim ile ilgili birimlerin işbirliği içinde hareket ederek, konu ile ilgili çalışmaları gerçekleştirmeleri gerekir. Erken çocukluk ortamında güvenliğin sağlanması için yapılması gerekenler şu şekilde sıralanabilir;

- Tüm materyaller Tüketici Ürün Güvenliği Komisyonu (CPSC) standartlarına uygun olmalıdır.
- Çocukların kazalardan korunması için merdivenler, pencereler ve zeminler Amerikan Test ve Malzeme Topluluğu (ASTM) standartlarına uygun olmalıdır.
- Çocuklar, özel olarak tasarlanmış veya emniyet kapakları olan elektrik prizlerinden ve elektrik kablolarından uzak tutulmalıdırlar.
- Acil telefon numaraları (çocukların özel doktorları, itfaiye, ebeveynler ve ambulans) okul telefonunun yakınında ve acil durumlarda ulaşılacak yerlerde tutulmalıdır.
- Zehirlenmeyi önlemek için, tüm temizlik malzemeleri ve ilaçlarının kilitli dolaplarda olduğundan, tesis içerisinde zehirli bitki bulunmadığından ve

çocukların yetişkinlerin kişisel ilaçlarını saklayabilecekleri çantalara veya ofislere erişemediğinden emin olunmalıdır.

- Oyuncakların, yaş ve gelişimsel olarak gruba uygun olması ve güvenli olması gerekir.
- Su havuzları ve su içeren oyuncaklar dikkatle takip edilmelidir. Çünkü küçük miktarlarda su çocuklar için boğulma tehlikesi oluşturabilir.
- Tüm ekipmanlar çocuklar açısından tehlike yaratmayacağına dair onaylanmalıdır.
- Ekipman ve çocuğun çevresinin güvence altına alınabilmesi için, günlük kontroller yapılmalıdır.
- Çocuklar, saldırgan özellikler taşıyan diğer çocuklara karşı da güven için de olmalıdırlar (Bullard, 2011).

2.6.2 Okul Binası

Bir okul öncesi eğitim binası tasarlanırken göz önünde bulundurulması gereken birçok husus vardır. Özellikle binanın bulunduğu çevre ve özellikleri dikkate alınarak çocukların sağlıklı ve güvenli şekilde eğitimlerini almalarını sağlamalıdır.

Erken çocukluk dönemi çocuğuna eğitim vermek amacıyla yapılan bir binanın, verdiği hizmetin nitelikli olabilmesi için, uygun şekilde düzenlenmesi gerekir. Okul öncesi eğitim binası tasarlanırken dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri çocuk başına düşen alandır. Çocukların rahat bir şekilde hareket etmelerine olanak sağlayan yeterli bir alan her çocuk için ayrılmalıdır. Bu alan, 10 metrekare olmalıdır. Binanın dış görüntüsünün sıcak ve sevimli olması gerekir. Böylece çocuklar tarafından daha ilgi çekici olur. Ayrıca bina, güneye bakmalı, güneş görmeli ve tek kat olarak planlanmalıdır. Böylece hem açık hem de kapalı alanlar maksimum derecede güneş ışığından yararlanabilir. Binanın bulunduğu çevrenin güvenli

olabilmesi için, trafik, zararlı endüstri ve kirli alanlardan uzak, doğa ile daha fazla iç içe olması gerekir. Ayrıca, binanın üzerinde bulunduğu arazinin yapısı da önemlidir. Okul yapılacak arazi, sağlık ve teknik yönden elverişli olmalıdır. Arazi de toprak kaymaları, su baskınları, çukur ve kuyu gibi tehlike yaratacak unsurlar bulunmamalıdır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

Okul öncesi eğitim binasının çevresinde, okullar, parklar, çok amaçlı merkezler, sağlık kuruluşları vb. kapsamlı yaşam alanları bulunabilir. Binada balkonlar olmamalı, pencereler çocuklar için tehlike yaratmayacak şekilde yapılmalıdır. Hava gazı, su, elektrik gibi tesisatlar çocukların erişemeyeceği şekilde düzenlenmelidir. Bina zemini, kaygan olmayan, toz tutmayan, antialerjik ve kolay temizlenebilen bir maddeden oluşmalıdır. Bina duvarları, canlı renkler ve çocukların ilgisini çekecek figürler ile boyanabilir. Okul öncesi eğitim kurumu binaları, çocukların rahat hareket edebileceği şekilde donatılmalıdır (MEB, 2013).

2.6.3 İç Mekân

Nitelikli bir okul öncesi eğitimin sağlanması için, eğitim programı, öğretmen, çocuk sayısı ve benzeri faktörlerin yanı sıra, kurumun iç ve dış mekân özelliklerinin de etkisi büyüktür. Bu nedenle gerek iç gerekse dış mekânlar çocukların ihtiyaçlarına göre tasarlanarak, onların kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri sağlanmalıdır.

İç mekân tasarımı yapılırken dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri güvenlik ve sağlık koşullarının sağlanmasıdır. Bu koşullar kapsamında, elektrik tesisatının tehlike yaratmayacak şekilde düzenlenmesi, yangı ve su baskınlarına karşı gerekli önlemlerin alınması, merdiven korkuluklarının sağlamlığının kontrol edilmesi ve çocukların hareket alanları içerisinde tehlike yaratacak unsurların kontrol edilmesi gibi faktörler yer almaktadır. Ayrıca, fiziksel engelli bireyler için gereken kolaylıkların sağlanması gerekmektedir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer faktör ise

mobilya, araç-gereç ve materyal seçimidir. Mobilya seçimi yapılırken, sivri köşe ve kenarlara dikkat edilmeli, hasarlı ürünlere mutlaka tamir edilmelidir. Mobilyalar mutlaka monte edilmeli, çocuklar üzerine tırmansa bile, düşmeyecek şekilde sabitlenmelidir. Materyal seçiminde dikkat edilmesi gereken husus ise, özellikle boyaların içerisinde çocukların sağlığına zarar verebilecek maddelerin bulunup bulunmadığını kontrol etmektir. Ayrıca, kurumun temizliğinde kullanılan ilaç ve temizlik malzemeleri de çocukların ulaşamayacağı yerlerde kapalı vaziyette saklanmalıdır (Özbey, 2011).

İç mekân tasarımda hem doğal ışık hem de gerekli zamanlarda ışıklandırma kullanılması önemlidir. Mekân içinde gerekli olan aydınlatma, yapılacak olan etkinliklere ve etkinlikler için gereken aydınlık düzeyine göre değişebilir. Özellikle tam gün eğitim hizmeti sunan okul öncesi eğitim kurumlarında güneş ışığından en üst düzeyde yararlanmak gerekir. Öğrenme merkezlerinde ise merkeze uygun bir ışıklandırma yapmak daha doğru olacaktır. Örneğin, kitap köşesinin doğal aydınlatmanın sağlandığı bir alana yerleştirilmesi daha uygun olacaktır. Aydınlatma pencere ve lambalar ile sağlanabilir.

Bilindiği üzere okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar tüm vakitlerini sandalye üzerinde oturarak geçirmezler. Sürekli hareket halinde olan çocuklar, çoğu zaman yerde oyun oynarlar. Bu nedenle kurumun ısıtma sistemi özenle yapılmış olmalıdır. Çocukların olduğu bir ortamda en iyi ısıtma sisteminin yerden ısıtma olduğu söylenebilir. Fakat yerden ısıtma sistemi uzun süre soğuk hava koşullarının devam ettiği bölgeler için uygun bir çözümdür. Daha sıcak iklimin yaşandığı bölgeler için kısa süreli ısıtma sistemlerinin kullanılması daha uygun olur. Çocukların kullandıkları mekanlarda ortalama sıcaklıkların 20 derece civarı olması idealdir (Arthur, Larson, Gillman ve Sussman, 2006).

Çocuğun bulunduğu ortamların sürekli havalandırılması gerekmektedir. Eğer ortam, açılıp kapanabilen pencerelere sahip ise, gerekli önlemler alınarak tehlikeli durumların ortaya çıkması engellenmelidir. Çünkü çocuklar hareketli, meraklı bireylerdir ve pencerelere tırmanma veya kendi başlarına açıp kapama faaliyetlerini yapmak isteyebilirler. Bu yüzden gerekli önlemler alınarak olası kaza durumlarını minimum düzeye düşürmek gerekir. Eğer bina içinde, açılıp kapanan pencereler mevcut değilse veya pencerelerin sürekli açık kalabileceği hava koşulları yoksa, mekanik havalandırma sistemi kurularak ortamın düzenli şekilde havalandırılması sağlanabilir (Arthur vd., 2006).

Çocuk ortamları için kullanılacak renk önerileri değişiklik gösterebilir. Sınıflarda daha sakin renklerin kullanılması önerilirken, ortak kullanılan mekânlarda ve koridorlarda daha parlak renklerin kullanılması önerilmektedir. Sınıflarda sakin renk tercih edilmesinin sebebi, çocuklar için birçok renkli materyalin sınıf duvarlarında ve ortamda yer almasıdır. Bununla birlikte tamamen beyaz bir sınıf ortamının da yaratılması önerilmemektedir. İdeal olan, sınıf ortamında duvarların sakin renklerle boyanması ve kullanılan zemin döşemesinin yatıştırıcı bir renkte, kaymayan ve kolay temizlenebilen bir maddeden yapılmış olmasıdır. Ayrıca kullanılan mobilyaların doğal ahşaptan yapılmış olması önerilmektedir (Arthur vd., 2006).

2.6.3.1 Giriş ve Vestiyer Alanı

Giriş bölümü çocukların ve ailelerin okula geldikleri zaman ilk giriş yaptıkları bölümdür. Bu nedenle bu bölüm bireylerin üzerinde olumlu etkiler yaratacak şekilde düzenlenmelidir. Bu bölümde vestiyer ve veli bekleme alanı da yer almaktadır. Vestiyer, çocukların okula geldikleri ilk an veya dışarı oyun alanlarına giriş çıkışlarında ayakkabı ve elbiselerini değiştirmeleri amacıyla kullanılan bölümdür.

Vestiyer bölümü, her yaş grubu için ayrı ayrı düzenlenmelidir. Çocukların boylarına uygun vestiyer ve aynalar, eşyalarını yerleştirebilmeleri için özel bir alan ve ayakkabıların yerleştirilmesi için ayakkabılık da bu alana konulabilir. Vestiyer ölçüleri standart ölçüler olmalıdır. Bu ölçüler; yükseklik 120 cm, derinlik 25 cm ve genişlik 50 cm şeklinde olmalıdır. Giriş ve vestiyer alanının yanında velilerin bekleyebileceği bir alan da olmalıdır (MEB, 2013). Aşağıda uygulama okullarına ait giriş ve vestiyer alanı görselleri yer almaktadır. Bu görseller okul öncesi eğitim kurumlarındaki var olan durumu göstermek amacıyla kullanılmıştır.

2.6.3.2 Ebeveyn Bekleme Alanı

Ebeveynlerin çocuklarını okula bırakırken ve alırken beklemeleri için hazırlanmış alandır. Bu alan ayrıca, ebeveynlerin çocukları hakkında öğretmenleri ile konuşabilecekleri alan olarak da kullanılabilir. Bu alanlar, bina irişinde veya ayrı bir bölüm olarak da hazırlanabilir. Ebeveyn bekleme alanı, ebeveynler üzerinde olumlu etki oluşturmak için, çocukların yaptığı etkinliklerin sergilendiği, duyuruların ve ebeveynlerin çocuklarının gün içinde neler yaptıklarını bildiren veli bültenlerinin asıldığı bir pano bu bölüme yerleştirilebilir. Ayrıca, masa, sandalye veya koltuk gibi eşyalar yerleştirilerek daha konforlu bir alan haline dönüştürülebilir (Arnas, 2008).

2.6.3.3 İdari Odalar

Bu bölümde müdür, öğretmen, sekreter, muhasebeci odası ve bunlara ait tuvalet ve lavabolar bulunmaktadır. Bu alanda, yönetim işlerinin yapıldığı gibi, öğretmen-veli görüşmeleri de yapılabilir. İdari odalar kurumdaki mekanları rahatlıkla görebilecek şekilde ve giriş bölümüne yakın olarak düzenlenmelidir. Özellikle müdür odasının giriş bölümüne yakın olması ve kuruma giriş çıkışları kontrol etmesi bakımından önemlidir. İdari odalarda kurumun işleyişi ile ilgili evraklar ve

dosyaların konulabileceği dolaplar, masa, sandalye ve bilgisayarda bulundurulabilir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

2.6.3.4 Öğrenme Merkezleri

Çocukların gün içinde büyük zamanlarını geçirdikleri öğrenme merkezleri, okul öncesi eğitim kurumlarında önemli mekanlardır. İyi düzenlenmiş öğrenme merkezleri, çocuklara için güvenli olmalı ve tüm gelişim alanlarını olumlu yönde desteklemelidir. Öğrenme merkezleri, çocuklar için ilgi çekici olmalıdır. Düzenlenen öğrenme merkezlerinin sayısı ortamın büyüklüğüne göre değişiklik gösterebilir. Merkezleri birbirinden ayırmak için paravanlar kullanılabilir. Öğrenme merkezleri düzenlenirken dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de, engelli çocuklar için gerekli ortamın oluşturulmasıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması gereken öğrenme merkezleri, dramatik oyun merkezi, blok merkezi, müzik ve hareket merkezi, sanat merkezi, fen ve doğa merkezi, kitap-kukla merkezi ve masa oyuncakları merkezidir.

2.6.3.4.1 Dramatik Oyun Merkezi

Dramatik oyun merkezinde çocuklar, ev ortamlarından başlayarak gerçek yaşam deneyimlerini canlandırma fırsatı bulurlar. İlk etapta ev ortamlarını canlandıran çocuklar, daha sonraları hem günlük hayatlarından hem de hayallerindeki örnekleri canlandırmaya başlarlar. Bu yüzden çeşitli materyallerin bu merkezde bulundurulması önerilir.

Dramatik oyun merkezi eğitim ortamı içerisinde, aydınlık ve ferah bir bölüme yerleştirilmelidir. Merkezin bulunduğu alan halı ile kaplanabilir. Ayrıca çeşitli renklerde minderler de merkeze konularak çocukların kullanımına sunulur. Dramatik oyun merkezi aracılığı ile çocuklar yaratıcılıklarını geliştirir, dil ve iletişim becerilerini geliştirir, sosyalleşir ve farkında olmadan farklı kültürel rolleri ve

değerleri öğrenir (Demiriz; Karadağ ve Ulutaş, 2003). Dramatik oyun merkezinde bulundurulması gereken eşyalar ve malzemeler şunlardır; çocukların boyuna uygun ev eşyaları, mutfak araç-gereçleri, oyuncak bebekler, bebek yatakları vb., çeşitli kıyafetler ve aksesuarlar (elbise, gömlek, pantolon, ayakkabı, şapka, taç, kolye, bıyık, peruk, maske vb.), resimli kartlar, mesleklere ve hayvanlara ait çeşitli kostümler, sağlığa uygun yüz boyalarıdır (çeşitli rollere girmeyi kolaylaştırmak için).

2.6.3.4.2 Blok Merkezi

Blok merkezi, çocukların büyük ve küçük motor becerilerinin gelişmesini destekleyen, neden-sonuç ilişkisi kurarak, deneyerek, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan bir öğrenme alanıdır. Bu öğrenme merkezinin ana materyali olan bloklar aracılığı ile çocuklar, denge kurma, sınıflama, ağırlık, boyut, şekil vb. kavramları öğrenirler. Blok merkezi çocukların ilgisini çeken merkezlerden biridir. Bu nedenle sınıfta bir alanda hazırlanabileceği gibi, uygun ortamların bulunduğu kurumlarda sınıf dışı bir alana da hazırlanabilir. Blok merkezi çok gürültülü bir merkezdir. Bu yüzden zeminine bir halı serilerek gürültü azaltılabilir. Yine gürültünün diğer merkezleri etkilememesi için paravanlar kullanılarak merkez birbirlerinden ayrılabilir. Bloklar, çocuklarına boylarına uygun açık raflı dolaplarda depolanmalıdır. Ayrıca, çeşitli blokların yanına farklı materyaller eklenerek, çocukların oyunları zenginleştirilebilir. Blok merkezinde bulundurulabilecek materyaller; tahta bloklar ve küpler, trafik sistemi, yol tabelaları, sünger bloklar, doldurma ve boşaltma malzemeleri, tamir ve marangoz aletleridir (Acer, 2014).

2.6.3.4.3 Müzik ve Hareket Merkezi

Müzik merkezi, diğer merkezlerden ayrı bir yere yerleştirilmelidir ki, diğer merkezlerde etkinliklerini gerçekleştiren çocukların dikkatleri dağılmasın. Bu

merkez müzik ve hareket etkinliklerini birlikte içerdiğinden, geniş bir alanda olmalıdır.

Müzik merkezine gerçekleştirilen etkinlikler ile çocuklar, kelime haznelerini geliştirir, iletişim kurma becerilerini geliştirir, duygu ve düşüncelerini ifade etme becerilerini geliştirir. Ayrıca, sesleri tanıma ve ayırt etme, müzik aletlerini tanıma ve kullanma, şarkı dinleme ve söyleme, ritim duygusunu geliştirme ve ritme uygun hareket edebilme yetenekleri de gelişir. Müzik merkezlerinde bulunan müzik aletleri ve diğer materyaller, çocukların erişebileceği raflarda tutulmalıdır. Yine bu merkezde masa, sandalye ve minderler bulundurularak çocukların özgürce çalışmalarını gerçekleştirmeleri sağlanır. En önemli noktalardan biri de merkezde bulunan müzik aletlerinin ve materyallerin çocuk sayısına yetecek kadar olması gerektiğidir. Müzik merkezinde bulundurulabilecek araçlar şunlardır; piyano/ org, gitar, flüt, davul, metalafon, ksilefon, marakas, çelik üçgen, zil / el zili/ zilli tef, ritim çubukları, çeşitli orff çalgıları, artık materyaller kullanılarak yapılmış müzik aletleri (ceviz kabuklarından kastanyet vb. gibi), cd çalar ve çocuk şarkıları içeren CD'ler, değişik ses efektlerinin ve doğa seslerinin bulunduğu CD'ler (Dere, 2006).

2.6.3.4.4 Sanat Merkezi

Sanat merkezi, çocukların tek başına veya grup halinde çalışmalarını gerçekleştirebilecekleri bir merkezdir. Çocuklar, çalışmaları sonucunda özgün ürünler ortaya koyar. Bu yüzden sanat merkezi, yaratıcılığın, estetik duygunun ve el becerilerinin gelişiminde önemli rol oynar.

Sanat merkezleri, serbest zaman sırasında da çocukların kullanımına açık olacak şekilde düzenlenmelidir. Çocukların rahatça çalışmalarını sürdürebileceği geniş ve aydınlık bir ortamda, masa ve sandalyelerin bulunduğu bir alan hazırlanabilir. Bu merkezin zemini, kolay temizlenebilir bir döşeme ile

kaplanmalıdır. Sanat merkezinde materyaller, şeffaf kutularda veya açık raflarda çocukların rahatça ulaşabileceği ve etiketlenmiş şekilde bulundurulmalıdır. Böylece çocuk materyallere ulaşmada zorluk yaşamaz. Sanat Merkezinin yakınında lavabo bulunabilir. Böylece etkinlikler sonrasında gerek çocukların gerekse materyallerin ve alanın temizliği kolayca yapılmış olur. Sanat merkezinde bulundurulabilecek materyaller şu şekilde sıralanabilir; çeşitli renkte ve türde boyalar (sulu boya, parmak boyası, yağlı boya, kuru boya vb.), farklı türde ve büyüklükte boya fırçaları, farklı boyutlarda resim kağıtları, resim sehпасı, boya önlükleri, boya kalıpları, su kapları vb., farklı türlerde yoğurma maddeleri (oyun hamuru, kil hamuru, talaş vb.), farklı şekillerde kalıplar, ahşap merdane vb. materyaller, makas, yapıştırıcı, tutkal, çeşitli artık malzemelerdir (Dere, 2006).

2.6.3.4.5 Fen ve Doğa Merkezi

Çocukların kendi kendilerine veya küçük gruplar halinde deneyler ve keşifler yapmalarına ve bitki ve hayvan yetiştirmelerine olanak sağlayan bu merkez, çocukların aktif olarak çalışarak deneyimler kazandığı bir alandır. Çocuklar bu merkezde çalışırken çevresine karşı duyarlı ve saygılı olmayı, doğadaki değişikliklere dikkat etmeyi, karşılaştırma, sınıflandırma ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirirler. Fen ve doğa merkezi de aydınlık ve suya yakın bir alanda hazırlanmalıdır. Bu merkezde bulundurulacak materyallerin çocukların yaş ve gelişim özelliklerine ve sayısına uygun olmalıdır. Büyüteç, terazi, termometre, saat, hava grafiği, mıknatıslar, aynalar, çeşitli bitki tohumları, taşlar, deniz kabukları, ağaç yaprakları, çekirdek, fosil, kumaş parçaları, el feneri, kurutulmuş bitki yaprakları, çeşitli kitap ve bilim dergileri bu merkeze yerleştirilebilecek materyallerdir. Ayrıca çocukların bakımını kolayca yapabilecekleri evcil hayvan ve bitkilerde bu merkeze yerleştirilebilir. Tüm bunlara ek olarak çocukların deney yapmalarını sağlayabilecek

deney setleri, duyu organlarını kullanabilecekleri tat alma, doku panosu vb. duyu geliştirici materyallerde çocukların kullanımına sunulabilir (Kocamanoğlu, 2014).

2.6.3.4.6 Kitap Merkezi

Kitap merkezi veya bir diğer adı ile kütüphane/ okuma-yazma merkezi, sınıftaki en sıcak ve ilgi çekici merkezlerden biri olmalıdır. Gürültülü merkezlerden uzakta yerleştirilmelidir. Bol miktarda doğal ışık alması gereken kitap merkezi, pencere kenarına yerleştirilebilir (Pardee, 2005). Çocukların yaş seviyesine uygun kitaplar, öykü kitapları, dergiler, hikaye kartları açık raflarda çocukların rahatça erişebileceği şekilde yerleştirilmelidir. Erken çocukluk dönemi çocukları için kitapların resimli olması önemli bir faktördür. Çünkü çocuklar, resimli kitapları incelemekten ve resimlere bakarak hikaye oluşturmaktan çok hoşlanırlar. Çocukların erken yaşlardan itibaren kitaplar ile tanıştırılması dil ve bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkiler (Çelik ve Kök, 2007).

2.6.3.4.7 Masa Oyuncakları Merkezi

İnce motor becerilerinin gelişimini destekleyen bu merkez, manipulatif oyuncaklar merkezi olarak da bilinir. Çocuklara oyun temelli öğrenme fırsatları sunan masa oyuncakları merkezi, çocukların bilişsel ve küçük kas motor gelişimine büyük katkı sağlar. Bu merkezde yer alan eğitici oyuncaklar aracılığı ile çocuklar, problem çözme, algılama, kavram oluşturma gibi zihinsel yeteneklerini geliştirirler. Buna ek olarak renk, kavram, sayı ve şekil kavramlarının gelişimi, sınıflandırma, sıralama ve gruplama gibi matematiksel işlemlerin de gelişmesi üzerinde etkilidir. Bu merkezde, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış oyuncaklar, yap-bozlar, boncuk dizme, bağlama oyuncakları, eşleştirme ve sınıflandırma oyuncakları, domino vb. materyaller yer alabilir. Diğer merkezlerde olduğu gibi, materyaller açık raflarda

çocukların erişebileceği şekilde yerleştirilmelidir. Ayrıca merkezde masa ve sandalye bulundurularak, oturarak çalışmak isteyen çocuklar için ortam hazırlanmış olur (Pardee, 2005).

2.6.3.4.8 Kukla merkezi

Kukla merkezi, kuklaların hikaye anlatımında rahatlıkla kullanılabilmesi için, kitap merkezine yakın bir alanda yerleştirilebilir. Kukla merkezi, çocukların ilgisini en çok çeken merkezlerden biridir. Kukla oynatma çocuğun, yaratıcılığının gelişiminde, sözel anlatımın gelişmesinde ve topluluk önünde konuşma becerilerinin gelişiminde önemli rol oynar. Bu yüzden bu merkezde el kuklası, parmak kuklası, çomak kukla, masa kuklası, yüzük kukla vb. çeşitli kukla çeşitlerine ve kukla sahnesine yer verilmelidir (Warner ve Sower, 2005).

Aşağıda açıklamalarına yer verilen, yemek pişirme alanları, marangozhane ve kum-su merkezleri, uluslararası standartlar ölçütüne göre okul öncesi eğitim kurumlarında yer verilmesi gerekli merkezlerdir. Ancak bu araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında bu merkezlere rastlanmamıştır.

2.6.3.4.9 Yemek pişirme merkezi

Yemek pişirme merkezi, mutfak etkinlikleri olarak da bilinen çocukların yemek hazırlama ve pişirme faaliyetlerini gerçekleştirdiği alandır. Bu merkezde çocuklar, ölçme, tadına bakma, farklı yiyecekleri öğrenme ve sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazanırlar. Yemek pişirme merkezi yeterli bir alan üzerine kurularak, çocuklara uygun materyaller ile donatılmalıdır. Bu materyaller, lavabosu bulunan mutfak tezgahı, karıştırma, kesme, ölçme aletleri, resimli yemek/pasta tariflerinin olduğu kitaplar, mini buz dolabı ve fırındır (Pardee, 2005).

2.6.3.4.10 Marangozhane

Marangoz işleri, çocukların çok ilgi ile yaklaştıkları merkezlerden biridir. Bu nedenle marangozhane merkezi geçici ilgi köşesi olarak sınıf içinde yer alabilir. Bunun yanında okulda yeterli alan mevcutsa ve gerekli materyaller de temin edilirse marangozhane merkezi kurulabilir. Çocukların bir kısmı aletleri kullanmaktan, tanımaktan zevk alırken, bir kısmı da üretim yapmak ve yeni şeyler öğrenmekten zevk alır. Çocukların gerçek marangoz aletlerini kullanabilmeleri için 4 yaş ve üzeri olmaları gerekmektedir. Çocuklar marangozluk becerilerini geliştirdikçe, diğer merkezlerde kullanmak üzere ürünler yapmakta ve bu üretim işi çocuklar için güdüleyici bir hal almaktadır. Marangozhane merkezi, gürültülü bir merkezdir. Ayrıca, bu merkez çok yakın denetim altında tutulması gerekir. Merkezde yer alan aletlerin ve diğer materyallerin güvenli bir şekilde kullanımlarının gerçekleşmesi için emniyet gözlükleri giyilmeli ve kurallar belirlenmelidir. Marangozhane merkezi, genellikle öğretmenin gün içindeki planın akışına göre, günün belirli saatlerinde açık olan bir merkezdir (Huber, 2008).

Marangozhane merkezinde gerçekleştirilen çalışmalar çocukların, el-göz koordinasyonunun gelişimine, problem çözme becerilerine, rol oynama, yaratıcı düşünme, benlik saygısının gelişimine, eşleştirme, gruplama, karşılaştırma, ölçme ve işbirliği içinde çalışma becerilerinin gelişimine olumlu katkı yapar. Bu merkezde bulundurulabilecek materyaller marangoz işlerinde kullanılacak aletlerin yanı sıra, önceden kesilmiş tahta parçaları, yapışkan, farklı türlerde kalemler, kapı kolları, kumaş parçaları, taslak kağıtları vb. araç-gereçlerdir (Abraham, 2005).

2.6.3.4.11 Kum- su merkezi

Kum ve su merkezi, bazen duyuşsal merkez olarak da bilinir. Küçük çocuklar için ince motor becerileri keşfetmek, denemek ve pratik yapmak için mükemmel bir

yerdir. Kum, su ve diğ er duyu malzemeleri ile oynamak, gelişimin teşvik edilmesine yardımcı olur ve matematik ve fen bilgilerini öğretir. Bu merkez, çocuklar için tüm duyularını kullanarak çevreyi keşfetme olanağı sağlar. Kum ve su merkezi veya duyu sal merkez, iç eride veya dışarıda kurulabilir. Hava koşulları iyi ise, dışarıda kurularak faaliyetler gerçekleştirilebilir. Kurulum ve temizlemeyi kolaylaştırmak için kum ve su merkezi bir lavaboya, hortuma veya başka bir su kaynağına yakın olmalıdır. Bu merkezde çocuklar, kuru kum ile çalışırken fincan, kürek, kaşık, tırmık ve huni gibi materyaller kullanabilirler. Islak kum ile çalışırken ise, kürek, kaşık, kalıp ve kepçe kullanılabilir. Su masasında kullanmak için ise, plastik hortum, huni, sprey şişeleri, plastik su hayvanları, süngerler, sıvı sabun vb. materyaller kullanılabilir. Tüm bu materyallerin kullanımı çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre öğretmen tarafından seçilerek çocukların kullanımına sunulmalıdır.

2.6.3.5 Oyun Odası

Diğ er eğitim ortamlarından ayrı olarak özellikle hava şartlarının kötü olduğı zamanlarda, çocukların rahatlıkla oyun oynayabileceğı, bahçe oyuncaklarının da bulunduğı mekanlardır. Oyun odası olarak ayrı bir oda hazırlanabileceğı gibi, kurum içinde geniş koridorlar, sınıf araları, kapalı teraslar veya bodrum kat oyun odası olarak düzenlenebilir. Oyun odası planlanırken, sessiz ve gürültülü alanlar birbirilerinde ayrı şekilde düzenlenmelidir (Arnas,2008). Çocuk sayısına yetecek miktarda materyal, çocukların özgür kullanımına sunulmalıdır. Salıncak, kaydırak, tünel, bisiklet vb. oyuncaklar bu odada yer alabilir (Demiriz; Karadağ ve Ulutaş, 2003).

2.6.3.6 Uyku ve Dinlenme Odası

Uyku ve dinlenme odası, diğ er tüm alanlardan ayrı olarak planlanmalıdır. Bu alan, çocukların rahatça dinlenmeleri ve enerji toplamaları amacıyla hazırlanır.

Odanın, ısısı 18-20 derece civarında, gürültüden uzak veya yalıtımlı olması, duvar renklerinin sakinleştirici ve zemin döşemesinin de sıcaklığı koruyan ve kolay temizlenebilen özellikte olması gerekmektedir. Ayrıca uyku odası iyi bir havalandırma sistemine sahip olmalıdır. Uyku odası için kullanılan yataklar çocukların boyuna uygun ve rahat olmalıdır. Ranza tipi yatak tercih edilmemelidir. Her çocuk için yatak çarşafı ve pijamalarını koyması için dolaplar bulunmalıdır. Odanın bir bölümünde uyumak istemeyen çocuklar için alternatif çözüm olarak dinlenme köşesi hazırlanabilir. Bu köşeye çocukların rahat olmaları için minderler ve zamanın daha verimli geçmesi için eğitici oyuncaklar, gürültü yapmayan oyuncaklar vb. materyaller konulabilir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

2.6.3.7 Yemekhane

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların kahvaltı, ara öğün ve öğle yemeklerini yemek için düzenlenmiş ortamdır. Yemekhanenin büyüklüğü çocukların sayısına bağlıdır. Çocuklar, yemeklerini yerken birbirlerine çarpmamalı, birbirlerini rahatsız etmemelidirler.

Yemekhane, yemek sevisinin daha kolay yapılabilmesi için mutfağa yakın düzenlenebilir. Yemekhane aydınlık bir mekan olmalı ve dış çevreyi görmelidir. Yemek odasında kullanılan masa ve sandalyeler çocukların boylarına uygun olmalı ve kullanılan tüm araçlar sağlık yönünden tehlike yaratmayan ve kolay temizlenebilen materyaller olmalıdır (Ramazan, 2007).

2.6.3.8 Mutfak

Yemekhane ile beraber planlanabileceği gibi ayrı olarak da düzenlenebilir. Fakat yemek servisinde aksaklık yaşanmaması sebebiyle mutfak ve yemekhanenin yakın olması gerekmektedir. Mutfak, okul öncesi eğitim kurumlarında toplu yemeklerin hazırlandığı bölüm olduğu için, çalışanlara yardımcı araç-gereçler

bulundurulmalıdır. Bunlar; bulaşık makinesi, fırın, kesici aletler, buzdolabı, ocak vb. araç-gereçlerdir. Mutfakta her an sıcak su imkanı olmalı, su ve elektrik kesintilerine karşı önlem alınmalıdır. Ayrıca, yemeklerin pişirilmesinde tüp kullanılıyorsa, tüp kurum dışında, korunaklı bir şekilde muhafaza edilmelidir. Mutfaklarda havalandırma sistemi mutlaka olmalı ve ortam sağlık koşullarına uygun olmalıdır. Düzeltilen olarak dezenfekte edilmeli ve yiyeceklerin korunması için kiler olmalıdır (Arnas,2008).

2.6.3.9 Tuvalet

Tuvaletler, çocuklar tarafından kolaylıkla ulaşılabilir ve kullanılabilir nitelikte olmalıdır. Her yaş grubu için ayrı tuvaletlerin, sınıf yakınında olması en uygun düzenlemedir. Tuvaletler, her zaman temiz olmalı ve çocukların sağlıkları için sabun, tuvalet kağıdı ve antialerjik el losyonu hazır bulunmalıdır. Tuvaletlerin zemini, kolay temizlenebilen ve kaymayan bir malzemedir yapılmalıdır. Lavabolar çocukların boyuna ve kullanımına uygun olmalıdır. Çocukların rahat kullanımı için tuvaletler arası paravan konulmalı ve kapı kolları alçak olmalıdır (Özbey, 2011).

2.6.3.10 Depo

Depo, çocukların etkinlikler sonucu ortaya çıkardıkları ürünlerin ve yedek malzemelerin saklandığı alandır. İyi bir planla hazırlanan okul öncesi eğitim kurumlarında, hem ortak kullanılan hem de her sınıfın içerisinde kendine ait bir depo alanı olmalıdır. Depolarda fazladan raflar bulunursa, çocukların bazı eşyaları da yerleştirilebilir. Genel olarak kurum içinde çok sıklıkla kullanılmayan malzemelere depoya kaldırılır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

2.6.3.11 Hizmetli Odası

Okul öncesi eğitim kurumların da görevli aşçı, temizlikçi gibi çalışanların kıyafetlerini değiştirmek ve eşyalarını koymak ve dinlenmek amacıyla kullandıkları odadır. Oda içerisinde kanepeler, masa, sandalye ve dolaplar bulunur (Acer, 2014).

2.6.4 Okul Öncesi Eğitim Kurumu Açık Hava Alanları

Okul öncesi eğitim kurumlarında, açık hava alanların ve bu alanların donanımı, çocukların gelişiminde iç mekan kadar önemli rol oynar. Bu alanlar tasarlanırken, çocuklara; araştırma yapma, gözlem yapma, problem çözme ve yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla öğrenme fırsatları sunulmasına özen gösterilmelidir (Keleş, 2014).

Çocuklar için, açık alanlarda daha çok büyük motor becerilerini kullanabilecekleri materyaller mevcuttur. Dikkatli, özenli ve çocukların yaş ve gelişim seviyeleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış açık alanlar, okul öncesi eğitim programının en iyi şekilde uygulanmasında büyük önem taşır. Kurumların, açık hava alanları kullanım açısından oyun ve etkinlik alanları, hayvan ve bitki alanları şeklinde ayrılabilir.

2.6.4.1 Açık Hava Oyun ve Etkinlik Alanları

Oyun alanları sık kullanılan açık alanlardır. Oyun alanları yalnızca fiziksel gelişimin değil, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminde olumlu yönde etkilenmesinde önemli katkı sağlar. Oyun alanları, çocukların özellikleri dikkate alınarak tasarlanmış eğitim ortamlarıdır (Ünal, 2009). Bu nedenle bir okul öncesi eğitim kurumunun en önemli bölümlerinden biri de oyun ve etkinlik alanıdır.

Dış mekan oyun alanları, gürültü, kirlilik, rüzgar ve kötü kokulardan uzak olmalıdır. Araba park yerleri, trafiğin yoğun olduğu caddeler ve diğer tehlikeli unsurlar bu oyun alanlarından uzakta olmalıdır (Childcare Design Guidelines, 1993).

Fiziksel hareket ve gelişim fırsatları sunan, kum ve su oyunu alanı olan, doğal unsurları inceleme ve keşfetme imkanı sağlayan, grup etkinliklerinin uygulanabileceği, okuma, drama vb. etkinliklerin uygun bir alan ve farklı oyun türlerinin oynanması için gerekli alanların bulunması, nitelikli bir oyun ve etkinlik alanlarının göstergesidir (Ünal, 2009).

Bu alanlar, her çocuk için en az 10 metrekare alan düşecek şekilde, güneş ve gölge alanların dengeli olduğu, zeminin çocuklar açısından tehlike yaratmayacak şekilde ve çimenlerle kaplı olduğu biçimde düzenlenmelidir. Ayrıca, çok sıcak ve soğuk hava şartlarında çocukların etkinliklerinin kesintiye uğramaması için üstü kapalı alanların olması gereklidir (Kalburan, 2011).

Açık hava oyun alanları sadece oyun oynamak için değil, birçok etkinlik içinde kullanılabilir. Örneğin, hikaye saati bahçeye çıkılarak bir ağacın altında yapılabilir. Ayrıca sanat malzemeleri de dışarıya taşınarak, çocukların malzemeleri kullanarak serbest ve özgün çalışmalar yapmaları sağlanabilir. Müzik, drama, hareket vb. etkinliklerde açık havada yapılabilir. Bu etkinlikler alan üzerinde düzenlenmiş toprak, çimen ve beton zemin üzerinde gerçekleştirilebilir.

Açık hava oyun ve etkinlik alanlarında yer alabilecek oyun araçları çocukların yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir. Aşağıdaki tabloda, çocukların yaş gruplarına göre hangi oyun ekipmanlarının bulundurulabileceğine dair fikirlere yer verilmiştir (Pardee vd., 2005).

Tablo 2.1 Okul öncesi dönem çocuklarının yaş gruplarına göre uygun açık alan oyun donanımları

YAŞ GRUBU	UYGUN DONANIM
0-15 AY	Yumuşak yüzeyler, dokunma materyalleri, su ve kum, rüzgar gülleri, dokunabileceği ve koklanabileceği zararsız bitkiler, itip çekebileceği oyuncaklar
15-33 AY	Tırmanma yapıları, kaydırak, su ve kum ekipmanları, üzerine binip sürükleyebileceği oyuncaklar, oyun evi, oturmak için gölge alanlar, koşmak ve top ile oyun oynamak için alan
3-4 YAŞ	Tırmanabileceği ve kayabileceği yapılar, bisiklet ve bisiklet yolları, denge aletleri, oyuncak evler, salıncak, su ve kum alanları, koşma, zıplama ve topla oynama alanları, oturma, okuma ve dinlenme için gölge alanlar
4-5 YAŞ	Becerilerin gelişimine olumlu katkı sağlayacak engellerin olduğu tırmanma ve kayma yapıları, bisiklet ve bisiklet yolları, sanat etkinlikleri için alanlar, oyun geliştirici materyaller, doğal malzemeler, araba lastikleri, tünel, trampelen, yaylı aletler

2.6.4.2 Hayvan ve Bitki Alanları

Açık hava oyun alanları sadece oyun oynamak amacıyla değil, çocukların hayvanlar ve doğa ile daha fazla etkileşim kurmalarını sağlayacak şekilde de düzenlenmelidir. Çok basit düzenlemeler ile çocuklar için uygun bitki yetiştirme ve hayvan bakımı yapma alanları yaratılabilir. Bu alanlarda gerçekleştirilecek

etkinlikler, çocukların doğadaki ilişkileri keşfetme, doğaya saygı duyma, hayvanları sevme ve koruma alışkanlıklarını kazanmalarını sağlar.

Alanda, hayvanlar için ayrılan bölümde, evcil hayvanlardan tavşan, kuş, kara kaplumbağası, tavuk, kedi vb. hayvanlar ve bu hayvanların yuvaları, yiyecek ve su kapları bulunur. Bitki bölümü için de, çiçek saksıları, çeşitli tohumlar, gübre, su kapları, bahçe aletleri (kürek, tırmık, vb.) ve yetiştirmek için mevsime uygun sebze fideleri yer alabilir. Bu alanlar birbirlerinden ayrı düzenlenebilir. Hayvan ve bitki alanları, çocuklar için güvenli ve rahat olmalı, çocuklar sadece gözlem değil, hayvanların beslenmesi, bakımı, sebzelerin, çiçeklerin sulanması vb. deneyimleri de gerçekleştirmelidirler (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

2.7 Farklı Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımlarında Eğitim Ortamı

Okul öncesi eğitimde çocukların gelişimlerini en üst düzeyde olumlu yönde etkilemek ve çocukların becerilerinin gelişimini sağlamak için farklı modeller uygulanmaktadır. Tüm bu farklı modellerin temel ve ortak amacı okul öncesi dönem çocuğunun kendisini tanımasına, yeteneklerini keşfetmesine ve kullanmasına ortam hazırlayarak çocuğun gelişimini desteklemektir (Kocamanoğlu, 2014). Bu farklı yaklaşımlar arasında tüm dünyada yaygın olarak kullanılan ve ülkemizde de okul öncesi kurumları tarafından kullanılmaya başlanılan Montessori, Reggio Emilia, Waldorf ve High Scope yaklaşımları sayılabilir.

2.7.1 Montessori Yaklaşımında Eğitim Ortamı

Dünyada okul öncesi eğitim konusunda sürekli yeni yaklaşımlar geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri olan Montessori yaklaşımı 1900'lü yılların başında fizikçi ve eğitimci Maria Montessori tarafından geliştirilmiştir. 1907 yılında açtığı ilk 'Çocuk Evi' ile Maria Montessori, çocukların öğrenme becerilerini nasıl ve ne derecede geliştirdiklerini, kavramları zihinsel yönden nasıl algıladıklarını

ve bilgiyi kullanma becerilerini ne derecede kullandıklarını derinlemesine gözlemlemiştir. Bu yaklaşım çocuğun eğitiminde yetişkinin görevinin, çocuğun gelişim sürecinde ortaya çıkabilecek engelleri kaldırmak olduğunu belirtir (AÇEV, 2015).

Montessori eğitim yaklaşımı, iki buçuk-altı yaş grubu arasındaki çocukları kapsayan ve özgüveni yüksek, öz saygısı gelişmiş, ne istediğini bilen, yardımsever ve başkalarına karşı saygılı bireyler yetiştirme eğitim hedefi ile uygulamaları gerçekleştiren bir yaklaşımdır. Bu hedefleri gerçekleştirme de iki yöntem esas alınmaktadır. Birinci olarak, çocuğu öğrenmek için zorlamak yerine öğrenme zevkini kendisinin yaşaması, ikinci olarak ise çocuğun öğrenme mekanizmasını en üst seviyeye taşımaktır (Akyol ve Oğuz, 2006).

Montessori programı eğitim ortamında merkeze çocuğu alan, çocuğun gereksinimlerine ve temel becerilerinin gelişmesine ön planda değer veren bir yaklaşım olup, eğitimde yapı ve düzenin önemine vurgu yapmaktadır (Ekici, 2015). Bu yaklaşım bir insanın başka bir insan tarafından eğitilebileceğine inanmamakta, bu yüzden kendi kendine eğitim anlayışını benimsemektedir.

Birey, eğitimi sırasında bazı teknik sınırlamalar dışında tamamıyla bağımsızdır. Eğitimsel etkinliklerde hayali oyunlara değil gerçek yaşantılara yer verilir. Ayrıca çocuğun doğa ile iç içe bir eğitim sürdürmesi çok önemlidir. Bu nedenledir ki, Montessori sınıflarında yer alan materyaller oyuncaklar değil, gerçek nesnelere dir. Örneğin, gerçek bir lavabo veya musluk, gerçek süpürge, tencere, çatal, kaşık, gerçek kıyafetler, telefon, buzdolabı gibi nesnelere eğitim ortamında bulunmaktadır. Ayrıca gerçek bitkilerin yetiştirilmesi ve hayvanların beslenmesi ile de çocukların doğa ile teması sağlanmaktadır. Çocukların hayatı daha iyi tanıyabilmeleri ve her istediklerine istedikleri anda sahip olamayacaklarını kavrayabilmeleri amacıyla her

materyalden tek bir tane bulundurulur (Akyol ve Oğuz, 2006). Bu durum ayrıca çocukta sırasını bekleme, karşısındakine saygı duyma ve hatta izleyerek öğrenme gibi dolaylı öğrenimlerin gerçekleşmesini sağlar.

Montessori sınıflarında materyaller çocukların ulaşabileceği şekilde açık dolaplarda görünür şekilde düzenlenmiş olup, yine çocukların rahatlıkla taşıyabilecekleri ağırlıktadır. Çocuklar istedikleri zaman istedikleri materyalleri kullanabilmekte ve yine istedikleri zaman diğer Montessori sınıflarına giderek çalışmalarını gerçekleştirebilirler. Montessori materyallerinin taşıdığı bir diğer önemli özellikte hata kontrolü içeren özel bir tasarımla hazırlanmış olmalıdır. Bu hata kontrolü sayesinde çocuk kendi hatasını fark ederek düzeltmek için uğraşacaktır. Materyallerin sıralanışı basitten zora doğru giden bir düzenle sağlanmıştır. Montessori etkinlikleri günlük yaşam becerileri, duyu eğitimi, matematik etkinlikleri, dil geliştirici etkinlikler ve kozmik eğitim olmak üzere toplamda beş temel etkinlik alanından oluşur (Mutlu vd., 2012).

Montessori yaklaşımında ise öğretmenlerin rolü, rehber olmasının yanı sıra iyi bir gözlemci olmasıdır. Öğretmen sınıf içerisinde pasif bir rolle sahiptir. Çalışan çocuğa gerektiği zaman yardım eder. Bu yardım ediş, çocuğa müdahale anlamında değil, çocuğu gözlemleyerek çocuğun gelişimi hakkında bilgi edinme amacıyla yapılır. Öğretmenin rolü, çevreyi uygun şekilde hazırlamak, çocukların hazırlanan bu çevre ile etkileşim kurmalarını sağlamak ve çocukların deneyim kazanmalarından sorumlu olmaktır (AÇEV, 2015).

2.7.2 High Scope Yaklaşımında Eğitim Ortamı

High Scope yaklaşımı, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1962 yılında David P. Weikart tarafından yoksul mahallelerde yaşayan şiddete eğilimli çocukların ileriki okul yaşamlarında daha başarılı olmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiş bir

programdır (Arıkan, 2013). High Scope, temelinde Piaget'in görüşlerini ve etkin öğrenme felsefesini taşır. High Scope yaklaşımının temel ilkeleri; etkin öğrenme, olumlu yetişkin-çocuk etkileşimi, iyi hazırlanmış öğrenme ortamı ve tutarlı bir planla-yap-değerlendir sürecidir. Programın temelinde çocukların yaparak yaşayarak etkin öğrenme sağlamaları yer almaktadır (Bilaloğlu, 2004).

High Scope programında eğitim ortamının temel öğeleri öğrenme alanları, kullanılan materyaller ve yerleştirme-düzen ilkeleridir. Hohmann ve Weikart (2000), öğrenme ortamında çocuklara, uygun ve çeşitli nitelikte materyallerin sunulması, çocuklara seçme hakkı verilmesi, materyalleri farklı amaçlar için kullanma fırsatı sunulması, dili kullanma ve düşünme becerilerinin desteklendiği ve yetişkin desteğinin sağlandığı ortamlarda etkin öğrenmenin gerçekleşebileceğinin altını çizmişlerdir. High Scope eğitim ortamında birbirinden ayrılmış köşeler ve bu köşelerde çocukların yararlanabileceği çeşitli materyaller bulunması gerekmektedir. Eğitim yılının ilk günlerinde evcilik, blok, sessiz ve sanat köşeleri vardır. Zaman ilerledikçe müzik, bitki ve hayvan köşesi de var olan köşelere eklenerek eğitim ortamı zenginleştirilir (Çakır, 2011). Ayrıca köşeler birbirlerinden ayrı şekilde konumlandırılmalıdır. Eğitim ortamı çocuklara ve kullanılan malzemelere yetecek kadar geniş olmalıdır. Farklı oyunları destekleyecek miktarda oyun ve eğitim materyalinin de eğitim ortamlarında çocukların kullanımına sunulur. Materyaller sınıf içerisinde bul-kullan-yerine bırak eylem zincirini destekleyecek şekilde yerleştirilmelidir. Ayrıca bu materyaller etiketlenerek çocukların kolaylıkla malzemeleri bulup kullanmalarına olanak sağlar.

Bu yaklaşımda çocuğun dış mekânda geçirdiği zaman çok önemli olarak kabul edilir. Çocuk bu süre içerisinde kaslarını çalıştırır, arkadaşları ile etkileşimde bulunur, doğayı keşfeder, dış mekân materyallerini kullanarak oyunlar oynar. Bu

nedenle, dış mekân çocuğun gelişimini ve becerilerini geliştirici yönde düzenlenerek, materyaller ile desteklenmelidir (Kefi, 1999).

High Scope programında aile katılımı eğitimin önemli bir paçası kabul edilerek, okulda öğrenilenlerin ev ve okul arasında bir köprü görevi göreceği kabul edilir. Bu bağlamda öğretmenlere aile katılımını sağlama önemli görevler düşmektedir. Aileler ile sürekli iletişim halinde olmak, veli bültenleri, panolar ve bilgilendirme mektupları hazırlanarak aile katılımı sağlanabilir. Öğretmenler ailelerle kurdukları ilişkinin yanı sıra iş ortamındaki arkadaşları ile de iyi ilişkiler kurmaları gerekmektedir. Özellikle aynı sınıfta görev yapan öğretmenlerin takım halinde çalışması gerekmektedir. Tüm bunların yanı sıra öğretmenler, eğitim-öğretim sırasında gözlemci ve yol gösteren görevini üstlenerek çocukları çalışmalarında detaylı gözlemleyerek gelişim dosyalarının oluşturulmasında büyük rol üstlenirler (Arıkan, 2013).

2.7.3 Reggio Emilia Yaklaşımında Eğitim Ortamı

İkinci Dünya Savaşı sonrasında İtalya'da Reggio Emilia isimli kasabada ebeveynlerin çocuklarının eğitim alabileceği bir okul kurma girişimiyle bu yaklaşımın temelleri atılmıştır. Burada çocuk eğitiminin temel amacı çocuğun kendi kendine yeten bir birey olmasını sağlamaktır (Kocamanoğlu, 2014). Bu yaklaşım çocukları, öğrenmeye merak ve istek duyan, yetenekli, sevgi dolu, yaratıcı, kendi eğitimini oluşturma kapasitesine sahip bireyler olarak görmektedir (Danişman, 2012).

Günümüzde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının yanında kaliteli okul öncesi eğitimin önemi de vurgulanmaktadır. Kaliteli okul öncesi eğitim hizmeti sunan yaklaşımlar içerisinde yer alan Reggio Emilia yaklaşımı temelinde çocuğu

merkeze alarak, keşif yapmasını, yaratıcılığının ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan çağdaş bir yaklaşımdır (Pekdoğan, 2012).

Reggio Emilia yaklaşımında eğitim ortamının düzenlenmesine büyük önem verilmektedir. Çocukların en iyi olanı hak ettikleri düşüncesi temel alınarak, estetik anlayış programın her alanında göz önünde olmaktadır. Malaguzzi (1984) mekanın eğitimdeki önemini şu sözleri ile açıklamıştır:

Mekana; organize etme, farklı yaş grubundan kişilerin arasında oluşacak hoş ilişkiler destekleme, güzel bir ortam oluşturma, değişiklikleri sağlama, etkinlikleri desteklemedeki gücü ve tüm sosyal, duygusal ve bilişsel öğrenme çeşitlerine kıvılcım olma potansiyeli yüzünden değer veririz (Malaguzzi, 1984; Akt. Şahin, 2013).

Reggio Emilia yaklaşımında ortama büyük önem verilir. Ortam, öğrenmenin kendisi olarak kabul edilir ve fiziksel çevrenin yanında sosyal çevreninde öğrenme üzerinde önemli etkileri olduğu görüşü savunulur. Eğitim ortamında çevre, çocuğun yaratıcılığını ve hayal gücünü destekleyecek şekilde düzenlenerek, üçüncü öğretmen olarak kabul edilir. Bu sebeple çevre düzenlenirken mat, sakinleştirici renkler, doğal malzemeler, aydınlatılmış masalar, mumlar ve aynalar kullanılmaktadır (Sumeli, 2015).

Reggio okullarında materyallerin düzenlenmesine ve çocukların yarattığı ürünlerin sergilenmesine önem verilir. Ayrıca sınıf içerisinde çocukların materyallere kolayca ulaşabilmeleri için, açık raf sistemi ve materyallerin içinde bulunduğu şeffaf kaplar bulunmaktadır. Sınıf içerisinde birçok alan ve köşe farklı amaçlarda kullanılmak için düzenlenerek, çocukların da diğer çocuklarla etkileşim halinde olmalarına olanak sağlanmıştır. Her ne kadar çocukların sürekli etkileşim halinde bulunmaları istenip sağlansa da, baş başa kalıp çalışmalarını yapabilecekleri bir alan da mutlaka Reggio sınıflarında oluşturulmuştur (Şahin, 2013).

Reggio Emilia yaklaşımda öğretmennin görevi, didaktik bir eğitimci olmaktan çok yönlendirici ve sınıf dışı aktiviteler de de bulunarak öğrenmenin en verimli şekilde gerçekleşmesini sağlayan kişidir (Kayır, 2015). Ayrıca ailenin de eğitim sürecinin bir parçası olması bu yaklaşımın esasları arasında yer alır. Her çocuğun kendisine ait bir kutusu vardır. Bu kutu çocukların aileleriyle iletişimi kurmak ve aile katılımını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır.

2.7.4 Waldorf Yaklaşımında Eğitim Ortamı

Waldorf yaklaşımı, 1919 yılında Avusturyalı düşünür Rudolf Steiner tarafından geliştirilmiştir. Rudolf Steiner, Birinci Dünya Savaşı gibi bir felaketin bir daha yaşanmaması için, yeni bir insan yaratılması gerektiğine inanıyordu. Bu yeni insan ancak yeni bir eğitim anlayışı ile yaratılabilirdi. Bu yeni eğitimin amacı, kendi kendine yetebilen, özgür bireyler yetiştirmektir. Waldorf yaklaşımı irade, akıl ve duyguları geliştirerek bu amaçlara ulaşmayı hedefler (Kotaman, 2009).

Waldorf eğitim sistemine göre, sosyo-ekonomik, ırksal ve dinsel temelleri ne olursa olsun tüm çocuklar Waldorf okullarına kabul edilir. Ayrıca öğrenciler on iki yıl kesintisiz bir şekilde Waldorf okullarında eğitim alacaklar, ancak doğru kararlar verebilecekleri erişkinliğe geldikleri zaman istedikleri tercihleri yapabileceklerdir (Kotaman, 2009).

Waldorf yaklaşımı, hem çocuğun çevre, hem de çevrenin çocuk üzerindeki etkisine inanan ve çevre düzenlemesine önem veren bir sistemdir. Anaokullarında, duvarlar parlak renklerle boyanmış, perdeler doğal elyaftan, masa ve sandalyeler ise ahşaptan yapılmıştır. Materyallerin ve oyuncakların birçoğu ise el yapımıdır. Waldorf okullarında doğal malzemelerin kullanımı tercih edildiği için, okullarda plastik ve sentetik hiçbir malzeme ve materyale yer verilmemektedir. Sınıflarda doğa

masası bulunur. Bu doğa masasının üzerine mevsimsel materyaller konularak çocuklarında katkı yapması sağlanır (Kurtulmuş, 2013).

Etkinliklerin geçişi sırasında müzik kullanılarak, etkinlikler arası geçişin daha sakin bir şekilde gerçekleşmesi sağlanır. Müzik sadece etkinlik geçişlerinde değil, dans öğretiminde de kullanılır. Dans, hareket ve ritim çalışmalarına önem verildiği için, mekan da bu yönde düzenlemeler yapılmaktadır.

Waldorf öğretmenleri ise, çocuğun gelişimini iyi bilen ve takip eden, yaptığı işi seven, çocukları fiziksel, duygusal, sosyal ve psikolojik açıdan koruyan, çocukların sağlıklı gelişebilmeleri için çabalamak görevlerine sahiptirler. Ayrıca öğretmenler, sınıflarda doğrudan yönerge vermek yerine, çocukların keşif yolu ile öğrenmelerini destekleyecek bir öğretim tekniği kullanırlar. Ayrıca Waldorf yaklaşımı aile ile iç içe olan bir yaklaşımdır. Çünkü ailelerin çocukların yaşamındaki kilit rolleri göz ardı edilmez.

2.8 İlgili Araştırmalar

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okul öncesi eğitim kurumlarında kalite üzerine herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Ancak uluslararası alan yazında okul öncesi eğitim ve kalite üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada ölçme aracı olarak kullanılan Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS) alan yazında yer alan pek çok çalışmada da okul öncesi eğitim kurumlarının gerek yapısal, gerekse işlevsel kalite düzeylerini ölçmek için kullanılmıştır. Geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilen bu ölçek, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gün içerisinde en çok vakit geçirdikleri eğitim ortamlarının kalitesinin arttırılması ve geliştirilmesi yönünde sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Yürütölen birçok çalışma ile yüksek kalite standartlarına sahip okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların, gelişim göstergelerinin kalite puanları ile

ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Yani kalite puanları ne kadar iyiye çocukların gelişimleri de o yönde olumlu artış gösterecektir. Lamb (1998), yürüttüğü çalışmasında düşük ve orta kalite puanlarına sahip okul öncesi eğitim kurumları ile yüksek kalite puanlarına sahip kurumlara devam eden çocukların sosyal yeterliklerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, yüksek kalite puanına sahip kurumlara devam eden çocukların daha iyi bir sosyal gelişim sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Yine benzer bir çalışma, Gallagher ve arkadaşları tarafından (1999) yapılmış ve yüksek kalitedeki kurumlara devam eden çocukların dil, sosyal ve bilişsel gelişimlerinde olumlu etkilerin olduğu bulunmuştur.

Votruba-Drzal, Coley ve Chase-Lansdale (2004), yürüttükleri araştırmada, alt sosyo ekonomik düzeyden 204 çocuk seçerek, kurum kalitesi ile çocukların sosyal-duygusal gelişimi, sayısal yetenek ve davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, yüksek kaliteli kurumların, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini, sayısal yeteneklerini arttırdığını ve davranış problemlerini azalttığını göstermiştir.

Slyva ve arkadaşlarının (2006) İngiltere'deki 141 okul öncesi eğitim kurumunun yaklaşık 3000 öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada ECERS ölçeğinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş versiyonları kullanılarak, yüksek kaliteli eğitim ortamları ile çocukların gelişimleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, kurumların ölçekten aldıkları puanlar ile çocukların sosyal davranışsal gelişimleri arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Mohamed ve Marzouk (2016) tarafından Mısır'da yürütülen araştırmada, okul öncesi eğitim sınıfının kalitesi ile çocukların sosyal-duygusal gelişim arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya, 10 okul öncesi eğitim kurumundan seçilen 28 okul öncesi eğitim sınıfı ile 141 okul öncesi dönem çocuğu seçilmiştir. Araştırmada elde

edilen sonuçlar, sınıf kalitesinin yüksek olduğu ortamlarda vakit geçiren çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir.

Türkiye’de de kalite ve çocuk gelişimi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar yapılmıştır. Feyman (2006) ve Canbeldek ve Erdoğan (2016) tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda da, okul öncesi eğitim sınıflarının kalitesi ile bu sınıflarda öğrenim gören çocukların gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Polat (2014) ise kalitenin çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, kalite yönünden yüksek değerlere sahip kurumlara devam eden çocukların yaratıcılıklarının da olumlu yönde geliştiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında kalite yönünden yetersiz kabul edilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaratıcılıklarının da kalite ile orantılı olarak yetersiz düzeyde geliştiği görülmüştür. Alan yazında yer alan araştırma sonuçları gösteriyor ki okul öncesi eğitim kurumu ve sınıf kalitesi ile çocukların gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerini belirlemeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Munton vd. (1997), İngiltere’deki kreşlerin hizmet ve donanım kalitelerinin değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, ECERS ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmanın yürütüldüğü 113 kreşte yapılan uygulamanın ardından, kreşlerin hizmet ve donanımlarının yedi alt boyuttan genel olarak iyi puanlar aldıkları sonucuna varılmıştır. Villalon vd. (2002) ise Şili’deki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerini araştırmışlardır. 120 okul öncesi eğitim kurumunda ECERS ölçeği uygulanarak, veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler, çoğu merkezin çocukların özel ihtiyaçlarını karşılamada, sosyal gelişimi ve yaratıcılığı desteklemede düşük puan, kişisel yardım almada, motor becerilerin desteklenmesin ve personel ihtiyaçlarının karşılanmasında ise yüksek puan aldıkları sonucunu göstermektedir.

Lucci'nin (2004) araştırmasında ise, ECERS ölçeğinin okul öncesi eğitim sınıfı ve kurumlarında kaliteyi geliştirmede kullanılabilecek bir ölçek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Seçilen 15 okul öncesi eğitim kurumunda yapılan çalışmalar sonucunda kurumların ön-test ve son-test puanlarında anlamlı ölçüde değişiklik gözlemlenmiştir. Bu durum ECERS ölçeğinin kurumların kalitesini geliştirmek amacı ile de kullanılabileceğini göstermektedir.

Türkiye'de 2009 yılında Aksoy tarafından yürütölen araştırmada, Tokat İl merkezindeki okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Tokat İl merkezinden, 12 okul öncesi eğitim kurumu seçilerek ECERS-R ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, eğitim ortamlarının niteliğinin düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu durum, okul öncesi eğitim kurumlarının taşıdığı niteliklerde sorunlar olduğunu göstermektedir. Tekmen (2005) ise, Ankara'da bulunan 9 okulda yaptığı araştırmada, kurumların kalite düzeylerini araştırmış ve kurumların düşük düzeyde kaliteye sahip olduklarını bulmuştur. 2006 yılında Goelman ve arkadaşlarının, Kanada'da yürüttükleri çalışma için, 239 okul öncesi eğitim kurumunda 326 okul öncesi eğitim sınıfı üzerinde araştırma uygulanmıştır. Araştırmada Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS), Eğitimci Etkileşim Ölçeği (CIS) ve Bebek ve Yeni Yürümeye Başlayan Çocuklar İçin Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulamaya katılan okul öncesi eğitim sınıflarının orta düzeyde kaliteye sahip oldukları tespit edilmiştir. Kalkan (2008) tarafından gerçekleştirilen 'Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Fiziksel Koşullar Açısından İncelenmesi' konulu araştırmada 26 okul çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği-Yeni

Versiyon (ECERS-R) kullanılmıştır. Araştırma bulguları araştırmada yer alan okulların fiziksel koşullar açısından kalitelerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Erdoğan ve Canbeldek (2015) tarafından yapılan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal ve İşlevsel Kalitelerinin İncelenmesi isimli çalışmada ölçme aracı olarak Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde araştırmaya katılan okul öncesi eğitim sınıflarının yapısal kalitelerinin iyi işlevsel kalitelerinin ise düşük düzeyde çıktığı görülmüştür.

Dünyada, okul öncesi eğitime erişim ve program kalitesi üzerine yapılmış karşılaştırmalı çalışmalar ile okul öncesi eğitim program kalitelerinin önemi üzerine vurgu yapılmıştır. Calder (1995), 3-7 yaş grubu çocukları için hizmet veren erken çocukluk eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının ve programlarının kalitesini değerlendirmek, avantaj ve sınırlılıkları belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada “ECERS-R” kullanılmıştır. 1990-1994 yılları arasında hazırlık ve uygulaması yapılan bu çalışma Amerika Birleşik Devletleri, İspanya, İtalya ve İsveç olmak üzere dört farklı ülkede gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarında, Kuzey Amerika’nın su ve kum etkinliklerinin farklılık gösterdiği, hava koşulları uygun olduğunda çocukların içeride ve bahçede kum ve su ile düzenli olarak oynayabildiği görülmüştür. İsveç’ te ise kum ve su etkinlikleri için uygun donanımın olmadığı; çocukların dize kadar su geçirmez lastik çizmeleri, yağmurlukları, su geçirmez montları, şapkaları, kızak ve paten gibi diğer malzemelerinin olduğu görülmüştür. İsveç, İtalya ve İspanya’nın “müzik”, “kültürel farkındalık” olanaklarının Kuzey Amerika ile çeliştiği; Amerika’da oyun gruplarının oluşturularak kültürel amaçların vurgulandığı, İsveç ve İspanya’ da müzik aktivitelerinin mükemmel yürütüldüğü görülmüştür. İsveç’te çocukların bitki ile ilgilenmeye ve hayvanlara bakmaya cesaretlendirilmesi de dikkat

çekici bir durumdur. Bu çalışmalardan biri de Hustedt ve Barnett (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Dünyanın farklı ülkelerindeki okul öncesi eğitime erişim ve program kalitesi boyutlarını incelemiştir. Yürüttükleri çalışma sonucunda, okullaşma oranları ve çocukların okula başlama yaşlarının ülkeden ülkeye farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, bu farklılığın sosyal, kültürel ve en önemlisi ülke politikaları doğrultusunda ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu araştırma ile okul öncesi eğitim programlarının kalitesini belirlemeye yönelik çalışmaların azlığına dikkat çekilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini ölçmekle birlikte, kurumların fiziksel koşullar, donanım ve araç-gereçler açısından yeterliliklerini inceleyen araştırmalar da yapılarak, sadece kurum kalitesinin değil, donanım ve kullanılan araç-gereçlerinde kalite üzerinde etkili olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Kasalı (2002), yürüttüğü araştırmasında, Diyarbakır il merkezinde bulunan ilköğretim okullarına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların, eğitimlerinde kullanılan araç-gereçlerin durumu, nitelikleri, temin edileme ve yeterliliklerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen ankettir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak konu ile ilgili veriler toplanıp analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim sınıflarında bulunması gereken öğrenme merkezleri, materyaller ve araç-gereçlerin yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak okul öncesi eğitim kurumlarının açık hava oyun materyallerinin yetersiz olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, sınıf içi öğrenme alanlarının uygun şekilde düzenlenmesinin, kullanılan materyallerin ve araç-gereçlerin eğitimin kalitesi ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Karaküçük tarafından 2008 yılında yapılan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekânsal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği araştırması veri toplama aracı olarak nitel yöntemlerden gözlem ve doküman incelenmesi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından alan yazın taranarak geliştirilen ‘Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İç ve Dış Fiziksel Koşullarına İlişkin Gözlem Formu’ veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Sivas ili merkezdeki tüm okul öncesi eğitim kurumları oluştururken, örneklem grubunu ise maksimum çeşitlilik Örnekleme yöntemi ile seçilen 5 okul öncesi eğitim kurumu oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığı zaman hem iç hem de dış mekânlar kapsamında eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir bulgu ise idari bölümlerin, yemek masa ve sandalyelerinin, oyun odası ve oyuncakların ve ısınma koşullarının uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca anasınıflarının fiziki koşullarının anaokullarına göre yetersiz olduğu görülmüştür. Kısacası incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal açıdan genel bir standardın olmadığı görülmüştür.

Çavuş ve Ulutaş (2012), Düzce İl Merkezinde bulunan resmi anaokulların kaliteli okul öncesi eğitim için yeterli donanıma sahip olup olmadıklarını incelemek amacıyla araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırma da ölçme aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, Okul Öncesi Eğitim Kurumu Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, gözlemlenen tüm okul öncesi eğitim kurumlarında, gerek iç mekan, gerekse dış mekan eğitim ortamlarında eksiklikler olduğu ve fiziksel düzenleme açısından okul öncesi eğitim kurumlarında belli bir standardın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Kubanç tarafından 2014 yılında yapılan benzer bir çalışmada ise 10 okul öncesi eğitim kurumundan araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı ile veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda bir okul öncesi eğitim kurumunda bulunması gereken araç-gereçlerin uygulamaya katılan okulların büyük bir çoğunluğunda bulunmadığını ve var olan araç- gereçlerin ise çocukların fiziksel özelliklerine uygun olmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalarla elde edilen sonuçlara bakıldığı zaman Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının hem kalite açısından, hem de donanım açısından yetersiz düzeyde olduğu görölmektedir.

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın uygulanması ve veri analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırma KKTC’de Gazimağusa ve İskele ilçelerine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarının uluslararası kalite standartları açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışmalarında amaç, belirli bir durumla ilgili sonuçları ortaya koymaktır. Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nicel araştırma yaklaşımının dayandığı temel ilke; elde edilen bulguların sayısal değerler ile ifade edilmesi ve ölçüm yapılabilmesidir. Nicel araştırmaların hipotezlere dayandırılması ve bu hipotezleri test etmesi gerekmektedir. Nicel araştırmanın temel çalışma ilkesi, elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir (Ekiz, 2009).

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda çalışmanın yöntemi nicel araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Araştırma deseni ise belirtildiği üzere belirlenen durumla ilgili sonuçları ortaya çıkarmak için durum çalışması olarak seçilmiştir.

Yin (1984), durum çalışmasını güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemi şeklinde tanımlamıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmasının diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmalarının nasıl ve niçin sorularını temele alarak, araştırmacının kontrol edemediği bir olayı derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemi olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme ortamlarının kalite standartlarını konu alan bu çalışma için ilk etapta konu ile ilgili literatür taraması yapılmış ve ilgili araştırmalar incelenmiştir. Bu çalışmada kullanılmak üzere konu ile ilgili dünya genelinde yapılan çalışmalarda da en çok kullanılan ECERS-Okul Öncesi Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği- veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek üzerinde belirtilen göstergeler sayısal değerler ile puanlanmaktadır. Ayrıca yine ölçek üzerinde araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ile ilgili veya araştırmacının soru sorarak öğrenmeye çalıştığı verileri belirtmek amacıyla yazabileceği belli bir alan mevcuttur.

Bu çalışmada da var olan bir durumu ortaya çıkarmak amacı olduğu için araştırmanın deseni durum çalışmasıdır. Durum çalışması sonucunda KKTC’de Gazimağusa ve İskele ilçelerine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarının uluslararası standartlar açısından ne durumda oldukları ortaya konmaktadır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini KKTC’deki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise, Gazimağusa ve İskele ilçe sınırları içerisinde yer alan ilköğretime bağlı 6 ana sınıfı ve 13 özel

okul öncesi eğitim kurumu olmak üzere toplamda 19 okul öncesi eğitim kurumuna bağlı okul öncesi eğitim sınıfı oluşturmaktadır. Örneklem grubu seçilirken örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı verilir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneklem grubuna seçilmek için eşit şansa sahiptirler. Yani tüm birimlerin seçilme olasılığı aynı oranda olup, bir seçimin sonucu diğer seçimleri etkilememektedir. (Büyüköztürk vd., 2012).

Basit seçkisiz örnekleme yönteminin yapılabilmesi için ilk etapta evren birimlerinin bilinmesi ve bir liste haline getirilmesi gerekmektedir. Daha sonra ise büyüklüğüne karar verilen örneklem grubuna ulaşmaya kadar liste haline getirilen birimlerden seçim yapılır. Böylece örneklem grubu oluşmuş olur.

Araştırmanın örneklem grubu için Gazimağusa ve İskele ilçelerine bağlı bulunan toplamda 90 resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumundan araştırmacının kolaylıkla erişebileceği 26 kurumun listesi çıkarılmıştır. Bu kurumlar ile iletişime geçilerek araştırma için uygulama izni alınmıştır. Uygulama için izin alınan 19 okul öncesi eğitim kurumu araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin demografik bilgiler okul türü, eğitim zamanı ve gözlenen sınıfın büyüklüğü özelliklerine göre elde edilmiştir. Gözlenen sınıfın büyüklüğü dar, normal ve geniş kategorilerine ayrılmıştır. Bu kategorileştirme yapılırken çocuk başına düşen fiziksel alanın ne olması gerektiği göz önünde bulundurularak sınıf büyüklüğünün çocuk sayısına uygun olup olmadığı hesaplanarak okul öncesi eğitim kurumları kategorilere yerleştirilmiştir (SHD Kreş Açma Emirnamesi).

Tablo 3.1 Değerlendirmenin Yapıldığı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına İlişkin Demografik Veriler

Özellikler	Gruplar	N=19	Yüzde (%)
Okul Türü	Resmi Anasınıfları	6	%31,57
	Özel Okul Öncesi Kurumları	13	%68,43
Eğitim Zamanı	Yarım Gün	6	%31,57
	Tam Gün	13	%68,43
Gözlenen Sınıfın Büyüklüğü	Dar	5	%26,3
	Normal	9	%47,4
	Geniş	5	%26,3

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Harms ve Clifford'un (1980) geliştirdiği Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği- ECERS'in Kler Koldya Tovim tarafından 1996 yılında Türkçe 'ye uyarlanan versiyonudur (Akt. Özgül, 2011). ECERS erken çocukluk eğitimi veren kurumlardaki yapısal ve işlevsel kaliteyi ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. ECERS ilk olarak Harms ve Clifford tarafından Amerika Birleşik Devletleri North Carolina Üniversitesi'nde geliştirilmiştir (Harms ve Clifford 1980). Ölçek 1996 yılında Kler Klodya Tovim tarafından yüksek lisans tez çalışması olarak Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin kullanılması için gerekli izinler alınarak ölçek uygulanmıştır. Ölçekte yer alan 7 alt boyut kalitenin yapısal ve işlevsel boyutlarını da değerlendirdiği için bu ölçek araştırmanın veri toplamı aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesini ölçmek amacıyla Canbeldek ve Erdoğan (2016) tarafından hazırlanan 14 açık uçlu soru araştırmacı tarafından gözlemleri sırasında cevaplanmıştır. Bu 14 açık uçlu sorunun araştırmada kullanılabilmesi için Merve Canbeldek'e ulaşılarak izni alınmıştır.

3.3.1 Okul ncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme leği- ECERS

ECERS leği ilk olarak 1980 yılında Harms ve Clifford tarafından okul öncesi eğitim ortamlarındaki yapı ve süreç kalitelerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Feyman, 2006). Ölçek, okul öncesi eğitim ortamlarındaki toplam kaliteyi ölçmek amacıyla yapılan çalışmalarda en çok kullanılan ölçektir (Cassidy vd., 2005). leği geliştiren Harms ve Clifford'un da (1980) belirttiği üzere ECERS, okul öncesi eğitim ortamı, ortamdaki günlük faaliyetleri ve etkileşimleri temel alan bir lme aracıdır. ECERS, kişisel bakım rutinleri, mobilya ve araçlar, dil ve kavram deneyimleri, büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim ve yetişkin ihtiyaçları olmak üzere çocuğu doğrudan etkileyen 7 alt boyutta okul öncesi eğitim ortamını değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Ek 1). Bu 7 alt boyut her biri kendi altında maddeler içermektedir. Toplamda 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlar ve maddeler şunlardır:

I. Kişisel bakım rutinleri

1. Karşılama ve uğurlama alanları
2. Yemek ve kahvaltı
3. Uyku ve dinlenme
4. Tuvalet ve temizlik alanları
5. Kişisel bakım

II. Mobilya ve araçlar

6. Sınıf (yemek, uyku, depo, vestiyer araçları ve genel durum)
7. Sınıf (sınıf içi öğrenme araçları, masa, sandalye ve dolaplar)
8. Sınıf (dinlenme ve oturma alanları)
9. Sınıf düzenlenmesi
10. Çocuklara yönelik dekorasyon

III. Dil ve kavram deneyimleri

11. Dili anlamayla ilgili çalışmalar (kitaplar, resimler, pazen tahta vb.)
12. Dili kullanmayla ilgili alışmalar
13. Kavramlar (sıralama, şekil, sayı vb.)
14. Dilin günlük kullanımı

IV. Büyük ve kk kas gelişimi etkinlikleri

15. Kk kas geliştirici çalışmalar (lego, yap-boz, boncuklar, makas, boyalar vb.)
16. Rehberlik (kk kas sistemi etkinliklerine yönelik)
17. Büyük motor gelişimine yönelik alan
18. Büyük motor gelişimine yönelik araçlar (tırmanma, denge araçları, kaydırak, salıncak vb.)
19. Büyük motor gelişimini destekleyici etkinlikler
20. Rehberlik (büyük kas sistemi etkinliklerine yönelik)

V. Yaratıcı etkinlikler

21. Sanat
22. Müzik
23. Blok
24. Kum/su alanları

25. Dramatik oyun

26. Program çizelgesi

27. Rehberlik

VI. Sosyal gelişim

28. Çocukların tek başına kalabilecekleri alan

29. Serbest oyun

30. Grup etkinlikleri

31. Kültürel farkındalık

32. Etkileşim kalitesi

33. Kaynaştırma eğitimi

VII. Yetişkin ihtiyaçları

34. Çalışanlar için alanlar

35. Mesleki gelişim fırsatları

36. Toplantı alanı

37. Aile katılımı

3.3.2 ECERS- Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin

Puanlanması

ECERS' in kaliteyle ilgili göstergelerini 7 alt boyutta ölçümleme olanağı araştırmacıya göstergelerle ilgili daha detaylı bir değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Maddeler 1 ile 7 arasında puanlandırılmakta ve gözlemlenen kurumlar yetersizden çok iyiye kadar bir puana sahip olmaktadır. Puanlar;

1: yetersiz

3: çok az

5: iyi

7: çok iyi şekilde tanımlanmıştır. Ayrıca maddeleri daha doğru puanlayabilmek için gerekli görülen yerlerde ek açıklamalara da yer verilmiştir.

3.3.3 ECERS Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Bu çalışmada kullanılan ECERS Ölçeğinin Türkçe 'ye çevrilmesi 1996 yılında Kler Klodya Tovim tarafından yüksek lisans tez çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir (Tovim, 1996). Bu tez çalışması üç aşamada yürütülmüştür. Bunlar, Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin (ECERS) Türkçe'ye çevrilmesi, Türkçe formun dilsel eşitliği ve güvenilirlik çalışmalarıdır. Ölçeğin Türkçe'ye çeviri aşamasında orijinal hali iki dili de çok iyi bilen iki kişi tarafından Türkçe 'ye ve başka bir kişi tarafından da İngilizce 'ye çevirisi yapıldı. Yapılan çevirilerden sonra elde edilen formlar orijinal form ile karşılaştırılarak gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği Türkçe formu elde edildi. Türkçe formun dilsel eşitlik çalışmasının geçmeden önce form iki gözlemci tarafından iki okulda toplam beş sınıfta uygulamada kullanılarak güvenilirlik çalışması yapıldı. Yapılan çalışmanın sonucunda ECERS'in Türkçe versiyonunun orijinal versiyonu ile benzerlik gösterdiği, dil yönünden ise güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın güvenilirlik çalışmaları ise iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar gözlemciler arasındaki güvenilirlik ve Türkçe formun iç tutarlılığı aşamalarıdır. Gözlemciler arasındaki güvenilirliği saptamak için, iki gözlemci iki okulun toplam beş sınıfında Okul öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe formunu uyguladılar. Gözlemciler arasındaki anlaşma yüzdesi %84,2 olarak bulunmuştur. Bu oran gözlemciler arasındaki güvenilirliği göstermektedir (Özgül, 2011). İç tutarlılık çalışmasında ise 21 okuldan toplanan verilerin analizi yapılmıştır. Analizlerde

Cronbach Alpha katsayı hesaplanarak. 0,97 olarak bulunmuştur. Bu sayı maddeler arasında yüksek bir tutarlılığın olduğunu göstermektedir (Tovim, 2006).

Bu durum da ölçeğin erken çocukluk eğitimi ile ilgili çalışmalarda kullanılabilceğini göstermektedir (Tovim, 1996).

Ölçme aracının KKTC’de daha önce kullanılmamış olmasından kaynaklanabilecek güvenilirlik sorunlarının ortaya çıkmasını önlemek amacıyla, toplanan veriler için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda, tüm ölçeğin ve alt ölçeklerinin Cronbach değerleri ve korelasyon değerleri güvenilirlik açısından uygun değerlerde çıkmıştır. Ayrıca değerleyici güvenilirliğini sağlamak amacıyla aynı okullar 2 gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme ölçeğin uygulanması konusunda bilgili kişiler tarafından yapılmıştır. Gözlemciler arasındaki uyuma analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda da puanlayıcılar arası uyum 0.89 olarak çıkmıştır.

3.4 Veri Toplama Süreci

2016-2017 eğitim öğretim yılı Kasım ayı içerisinde, araştırmanın belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanması için Milli Eğitim Bakanlığı’na başvuruda bulunuldu (EK 2). Gerekli izin alındıktan sonra Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna (BAYEK) etik izni için başvurulmuştur (EK 3). Gerekli izin alındıktan sonra, uygulama için seçilen kurumların yöneticileri ile görüşülerek izin ve görüşme randevuları belirlenmiştir. 2016- 2017 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde, belirlenen örneklem grubuna ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Ziyaretler sırasında araştırmacı ilgili kurumun idarecisine ve uygulamasını gerçekleştireceği sınıfın sorumlu öğretmenine araştırması hakkında bilgi vererek uygulamasını gerçekleştirmiştir. Araştırmacı gerek

duyduğu zaman sınıf öğretmenine uygulamasının doğru şekilde ilerleyebilmesi için sorular sorarak kurum ve eğitim ortamı hakkında bilgi edinmiştir.

Mayıs 2017 ve Haziran 2017 olmak üzere toplamda 2 ay süren veri toplama sürecinde, araştırmacı ölçeği aracılığı ile uygulamasını gerçekleştirmiştir. Toplam 19 okulda uygulama yapılmıştır. Bununla birlikte, her okula en az 2 kez gidilerek veriler toplanmıştır. Uygulama süresi her okulda ortalama 3-4 saat sürmüştür. Araştırmacı ilk ziyaretinde kurumun ve gözlem yapacağı sınıfın genel özelliklerini gözlemek ve araştırmaya katılacak olan sınıfın öğretmenine araştırmacı tarafından hazırlanan Öğretmen Gönüllü Katılım Formunu (Ek 4) iletmek için kurumları ziyaret etmiştir. Öğretmen Gönüllü Katılım Formu, gözlemlenecek sınıf öğretmenin araştırmaya gönüllü katıldığını yazılı olarak gösteren formdur. Ayrıca bu ziyarette araştırmacı genel bir gözlem yaparak kurum ve sınıf hakkında genel bir bilgi elde etmiştir. İkinci ziyaretinde ise araştırmacı veri toplama aracı yardımıyla kurum ve sınıflar hakkında daha detaylı bir gözlem yaparak verilerini toplamıştır. Ayrıca araştırmacı çalışmasının amaçları doğrultusunda gözlemlerini gerçekleştirirken gözlemediği okul öncesi eğitim sınıflarının ortamlarını fotoğraflayarak verilerini toplamıştır. Araştırmaya katılmak istemeyen kurumlara gözlem için tekrar gidilmemiştir. Araştırmacı verilerin puanlamasını önceden hazırladığı ECERS ölçeği üzerinde gerçekleştirmiştir. Ayrıca araştırmacı gözlemleyemediği göstergeler ile ilgili sınıf öğretmenleri ve okul idarecileri ile görüşerek gerekli bilgileri elde etmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler toplam puanı kategorik bir değişkene dönüştürmek için kendi içlerinde homojen, ancak alt kategorilerinde heterojenliği sağlama bağlamında *İki Adımlı Kümeleme Analizi* (Two-Step Clustering Analysis) çalışması yapılmıştır (Chiu, Fang, Chen ve Wang, 2001).

Çalışmada ele alınan bağımsız değişkenler: (1) Okul Türü, (2) Eğitim Zamanı (3) Öğretmenin Mesleki Deneyimi, (4) Sınıf Büyüklüğü ve (5) Okul Ücreti, bağımlı değişkenler ise (1) Kişisel Bakım Rutinleri (KBR), (2) Mobilya ve Araçlar (MA), (3) Dil ve Kavram Deneyimleri (DKD), (4) Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri (BKKG), (5) Yaratıcı Etkinlikler (YE), (6) Sosyal Gelişim (SG) ve (7) Yetişkin İhtiyaçları (Yİ) puanlarıdır. Ana bağımlı değişken olan toplam puan ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri saptayabilme amacıyla SRA Sınıflandırma Ağacı yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, hem çoklu regresyon analizini, hem de bağımlı değişkenin kategorik olduğu durumlarda kullanılan lojistik regresyon yöntemini kapsamaktadır. Bu yöntemin en güçlü özelliklerinden biri veri setindeki değerlere müdahale etmeksizin kendi uzayında bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasında ilişkiler kurabilmektir (Yamauchi ve ark. 2001). Bağımsız değişken ve bağımlı değişkenler arasındaki önemli ilişkilerin açılımını veren etkileşim modelinin diyagram (alt ağaçlar; node) biçimindeki gösterimi, bu yöntemin görsel bir üstünlüğüdür (Hebert ve ark. 2006).

Alt test puanlarında bağımsız değişkenlere dayalı olası değişirlikleri saptamak amacıyla *Mann-Whitney U* ve *Kruskall-Wallis* testleri kullanılmıştır. Bunun yanında alt test puanları arasında karşılaştırmalar yapmak amacıyla *Dunn* ikili karşılaştırma testleri ile desteklenmiş *Friedman* testi kullanılmıştır.

Her bir bağımsız değişkenin açıklama gücünü görebilmek için Cohen r ($r = z / \sqrt{n}$) etki büyüklüğü değeri kullanılmıştır. Cohen (1988), $r = 0.2$ 'ye yakın değerleri “küçük”, $r = 0.3$ 'e yakın değerleri “orta düzey” ve $r = 0.5$ 'e yakın veya daha büyük değerleri “büyük” etki büyüklükleri olarak yorumlamıştır. Tüm analizlerde .05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

3.6 Etik İlkeler

Araştırma etiği en genel tanımı ile bilimsel çalışmalarda uyulması gereken ahlaki ve bilimsel kurallardır (Ekiz, 2009). Bu araştırma ahlaki ve bilimsel kurallar göz önünde bulundurularak yürütülmüştür.

Çalışmanın etik kurallara uygun bir şekilde yürütülebilmesi için önce ölçeği daha önce kullanan ve ölçekle birlikte kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme sorularını hazırlayan Canbeldek'ten (2015) gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin uygulanabilmesi için izin alındıktan sonra KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi'nden uygulama yapabilmek için gerekli izinler alındıktan sonra bu izinlerle birlikte DAÜ BAYEK'ten veri toplama araçlarının bilimsel etik ilkelere uygunluğuna ilişkin onay alınmıştır.

Buna bağlı olarak, araştırmada belirtilen etik ilkelere uygunluk çerçevesinde uygulamada gözlemlmek için seçilen okul öncesi eğitim sınıflarının öğretmenlerine yönelik Gönüllü Katılım Formu hazırlanmıştır (EK 4). Hazırlanan gönüllülük formunda araştırmanın genel amacı ve çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı, katılımcıların bilgilerinin gizli kalacağı, diledikleri zaman çalışmadan ayrılacakları, elde edilen verilerin araştırma kapsamında kullanılacağı katılımcıların anlayacağı biçimde açıklanmıştır.

Bölüm 4

BULGULAR

4.1 Güvenirlik Analizi Sonuçları

Bu çalışmada, veri toplama amacıyla, Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği-ECERS kullanılmıştır. Tüm ölçeğin ve alt ölçeklerinin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach α değerleri Tablo 4.1’de görülmektedir. Ölçekte hiçbir maddenin ölçekteki diğer soruların toplamından oluşan bütün arasındaki korelasyon (corrected item–total correlation) değerlerinin 0.2’nin altında olmadığı gözlemlendiğinden herhangi bir madde ölçeklerden çıkarılmamıştır (Everitt, 2002; Field, 2005).

Tablo 4.1 ECERS ve Alt Ölçeklerin Güvenirlik Ölçüleri

Ölçek	Madde Sayısı	α
ECERS	37	0.92
Kişisel Bakım Rutinleri	5	0.75
Mobilya ve Araçlar	5	0.70
Dil ve Kavram Deneyimleri	4	0.74
Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri	6	0.67
Yaratıcı Etkinlikler	7	0.85
Sosyal Gelişim	6	0.63
Yetişkin İhtiyaçları	4	0.63

Bu araştırmada ölçeğin değerleyici gúvenirlięini saptamak amacıyla aynı okulları birden çok gözlemci puanlayarak değerleyiciler arasındaki uyuşma analiz edilmiştir (Gwet, 2001). Değerleyici gúvenirlięinin sınanması için sınıf içi korelasyon yöntemi kullanımıştır (Shrout ve Fleiss, 1979). Bu bağlamda elde edilen uyuşma katsayısı 0.89 olarak elde edilmiştir. Bu değer, mükemmel uyum olarak algılanabilir (Landis ve Koch, 1977). Bu değerin elde edilmesiyle ölçeğin doğru bir şekilde uygulandığı ortaya çıkmıştır.

4.2 Toplam Puanı Kategorik Bir Yapıya Dönüştürme – İki Adımlı

Kümeleme Analizi Sonuçları

Ana bağımlı değişken olan toplam kalite puanı ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri saptayabilme bağlamında SRA Sınıflandırma Ağacı yönteminde kullanılmak üzere ana bağımlı değişken *iki adımlı kümeleme* analizi tekniğiyle üç kategoriye ayrılmıştır. Bu durumda, kategoriler kendi içinde homojen; ancak kategoriler arası bağlamda heterojen bir yapıya kavuşturulmuştur. Analizler, kategori içi ve kategoriler arası bağlamda kabul edilebilir düzeyde ayrılma ve uyum (> 0.7) ve grup oranı (< 3) değerleri vermiştir (Rousseeuw, 1987). Bu bağlamda, Tablo 2’de görölen özelliklere sahip kategoriler teşkil edilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan 37 maddenin alabileceği en düşük puan 1, en yüksek puan ise 7’dir. Bu durumda minimum değer okul öncesi eğitim kurumunun ölçekten elde ettiği en düşük puanı, maximum değer ise en yüksek puanı temsil etmektedir. Tablo 4.2’de göröldüğü üzere değerlendirmeye alınan okul öncesi eğitim kurumlarının ölçekten topladığı en düşük puan 97, en yüksek puan ise 211’dir. Ayrıca Tablo 4.2’de göröldüğü üzere uygulamaya katılan 19 okul öncesi eğitim kurumundan 3’ü düşük, 8’i orta ve 8’i yüksek kategori yer almaktadır. 8

kurumun orta, 3 kurumun ise düşük kategoride yer alması genel olarak okul öncesi eğitim kurumlarının kalite yönünden zayıf olduklarının göstergesidir.

Tablo 4.2 Toplam puanın kategorileşmiş yapısı

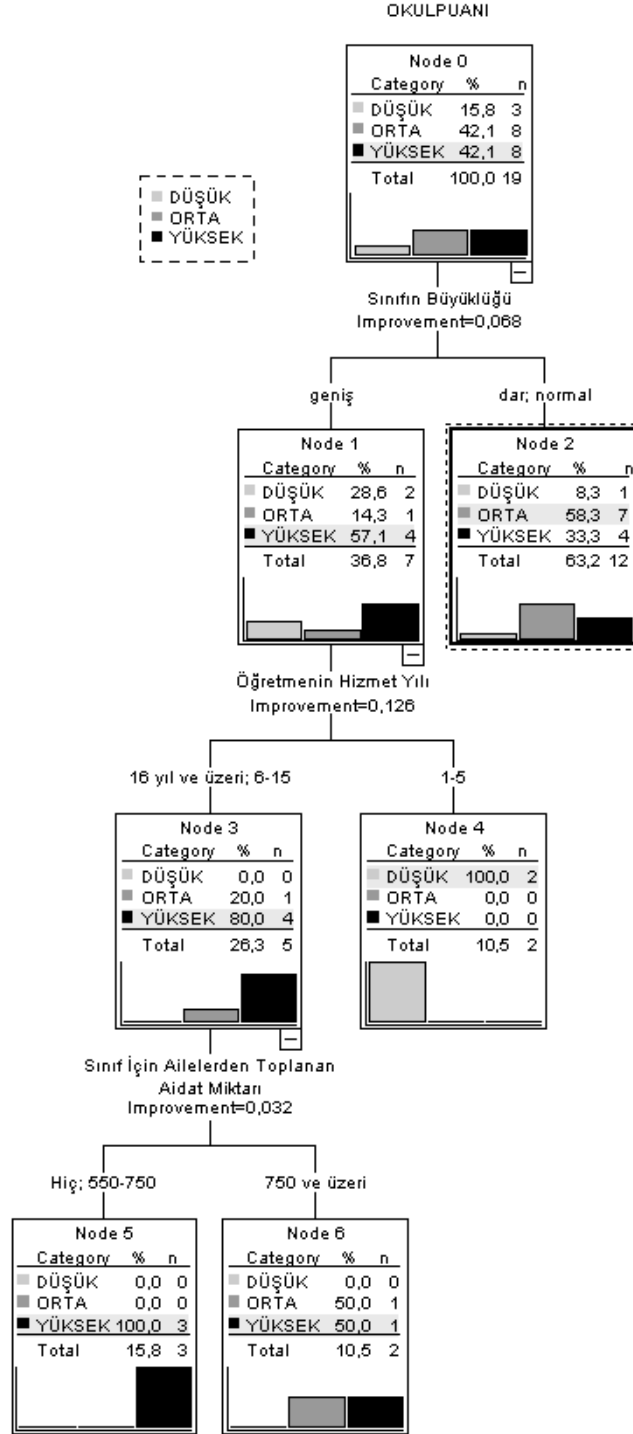
<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{X}	<i>sd</i>
Düşük	3	16	97	113	103.67	8.33
Orta	8	42	127	145	136.00	6.76
Yüksek	8	42	155	211	173.50	19.15
Toplam	19	100	97	211	146.68	29.10

4.3 Kategorik Biçimdeki Toplam Puana Dayalı SRA Sınıflandırma Ağacı

Yöntemi Bulguları

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi kategorik bağımlı değişkeni (toplam kalite puanı) en çok etkileyen değişken sınıf büyüklüğüdür. Bu bağlamda yüksek kategori olarak değerlendirilmiş eğitim ortamlarının dar veya normal büyüklükteki sınıf ortamlarına (%33,3) oranla daha çok geniş yapıdaki sınıflarda (57,1%) olduğu gözlenmektedir. Bu durum kalite yönünden daha yüksek puana sahip okul öncesi eğitim sınıflarının düşük puana sahip okul öncesi eğitim sınıflarına göre mekansal olarak daha büyük olduklarını göstermektedir. Ağaç diyagramında görüldüğü gibi dar veya normal sınıf kategorisinde ele alınmış eğitim ortamlarının öğretmenin deneyimi veya toplanan adata değişkenleriyle bağlantı içerisinde olmadıkları göze çarpmaktadır. Ancak, geniş sınıf kategorisinde ele alınmış eğitim ortamlarının, öğretmenin deneyimiyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Buna göre, geniş yapıdaki sınıflarda çalışan ve 5 yıldan fazla öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin bulunduğu eğitim ortamları

(80%), 5 yıldan az deneyimi olan öğretmenlerin bulunduğu eğitim ortamlarından (0%) kalite açısından daha yüksek düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Son olarak, geniş yapıdaki sınıflarda çalışan ve 5 yıldan fazla öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin bulunduğu eğitim ortamlarının yüksek düzeyde okul ücretinden pek etkilenmediği göze çarpmaktadır. Bu durumda, 750 TL üzerinde okul ücretinin toplandığı eğitim ortamlarının (yüksek = %50), 750 ve altında okul ücretinin toplandığı ve hatta hiç okul ücretinin toplanmadığı eğitim ortamlarından (yüksek = %100) daha düşük düzeyde değerlendirildiği söylenebilir. Ağaç diyagramı aynı zamanda okul türü ve eğitim zamanını bu sınıflandırmada etkili olmadıklarını göstermiştir.



Şekil 4.1. Toplam Puan ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkileri Gösteren SRA Diyaqramı.

4.4 Alt Ölçek Puanlarının Okul Türü ve Eğitim Zamanına Göre

Mann-Whitney U Test Bulguları

Okul türü ve eğitim zamanı değişkenleri her ikisi de kendi için 2 alt gruba ayrıldığı için alt ölçek puanlarındaki değişirliğin analiz edilmesinde *Mann-Whitney U* testleri kullanılmıştır. Analizler Kişisel Bakım dışında, Mobilya ve Araçlar, Dil ve Kavram Deneyimleri, Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri, Yaratıcı Etkinlikler, Sosyal Gelişim ve Yetişkin İhtiyaçları sıra ortalama puanlarının okul türüne göre farklılık göstermediği saptanmıştır (tüm *U* değerleri ≤ 38 , tüm *p* değerleri $\geq .300$ ve tüm *r* değerleri $\leq .02$). Tablo 4.3'te görüldüğü gibi özel okulların kişisel bakım sıra ortalama puanları (*Mdn* = 25), devlet okulları kişisel bakım sıra ortalama puanlarından (*Mdn* = 17) daha yüksektir.

Tablo 4.3 Okul türüne göre kişisel bakım sıra ortalama puanları *Mann-Whitney U* test sonuçları

Grup	n	Medyan	Sıra Ortalaması	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Devlet Okulu	6	17	3.92	2.5	.000	0.74
Özel Okul	13	25	12.81			

Eğitim zamanına göre gerçekleştirilmiş diğer bir *Mann-Whitney U* test analiz sonucuna göre yine Kişisel Bakım dışında, Mobilya ve Araçlar, Dil ve Kavram Deneyimleri, Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri, Yaratıcı Etkinlikler, Sosyal Gelişim ve Yetişkin İhtiyaçları sıra ortalama puanlarının eğitim zamanına göre farklılık göstermediği saptanmıştır (tüm *U* değerleri ≤ 27.5 , tüm *p* değerleri $\geq .300$ ve tüm *r* değerleri $\leq .02$). Tablo 4'te görüldüğü gibi tam gün eğitim yapan

okulların kişisel bakım sıra ortalama puanları ($Mdn = 25$), yarım gün eğitim yapan okulların kişisel bakım sıra ortalama puanlarından ($Mdn = 17$) daha yüksektir.

Tablo 4.4 Eğitim zamanına göre kişisel bakım sıra ortalama puanları *Mann-Whitney U* test sonuçları

Grup	n	Medyan	Sıra Ortalaması	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Yarım Gün	6	17	3.92	2.5	.000	0.74
Tam Gün	13	25	12.81			

4.5 Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Büyüklüğü, Öğretmenin Deneyimi ve Aidata Göre *Kruskall-Wallis* Test Bulguları

Sınıf büyüklüğü, öğretmenin deneyimi ve okul ücreti değişkenleri her üçü de kendi için de 3 alt gruba ayrıldığı için alt ölçek puanlarındaki değişirliğin analiz edilmesinde *Kruskall-Wallis* testleri kullanılmıştır. Analizler Kişisel Bakım boyutu dışında, Mobilya ve Araçlar, Dil ve Kavram Deneyimleri, Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri, Yaratıcı Etkinlikler, Sosyal Gelişim ve Yetişkin İhtiyaçları boyutlarının sıra ortalama puanlarının sınıf büyüklüğüne göre farklılık göstermediği saptanmıştır (tüm χ^2 (2, $N = 19$) değerleri ≤ 3.881 , tüm p değerleri $\geq .144$). Tablo 4.5'te görüldüğü gibi geniş veya normal büyüklükte olan sınıfların kişisel bakım sıra ortalaması (ikisi için de $Mdn = 25$), dar sınıfların kişisel bakım sıra ortalamasından ($Mdn = 17$) daha yüksektir.

Tablo 4.5 Sınıf büyüklüğüne göre kişisel bakım sıra ortalama puanları *Kruskall-Wallis* ve İkili karşılaştırmalar düzeltilmiş *Dunn Benferroni p* değerleri sonuçları

Grup 1- Grup 2	Sıra Ortalamalar Farkı	Dunn Düzeltilmiş Beferroni p	χ^2	Df	p
Dar-Normal	-8.36	0.032	7.823	2	.000
Dar-Geniş	-7.93	0.047			
Geniş-Normal	0.43	1.000			

Okul ücretine göre yapılan analizler benzer biçimde Kişisel Bakım boyutu dışında, Mobilya ve Araçlar, Dil ve Kavram Deneyimleri, Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri, Yaratıcı Etkinlikler, Sosyal Gelişim ve Yetişkin İhtiyaçları boyutlarının sıra ortalama puanlarının farklılık göstermediği saptanmıştır (tüm χ^2 (2, $N = 19$) değerleri ≤ 1.213 , tüm p değerleri $\geq .360$). Tablo 4.6’da görüldüğü gibi 550 TL veya üzerinde aidat alınan sınıfların kişisel bakım sıra ortalamaları (ikisi için de $Mdn = 25$), hiç aidat toplanmayan sınıfların kişisel bakım sıra ortalamasından ($Mdn = 17$) daha yüksektir.

Analizler, öğretmenin deneyimine göre hiçbir alt ölçek puanında farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır (tüm χ^2 (2, $N = 19$) değerleri ≤ 2.276 , tüm p değerleri $\geq .320$).

Yapılan analizler Kişisel Bakım Rutinleri alt ölçeği dışındaki Mobilya ve Araçlar, Dil ve Kavram Deneyimleri, Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri, Yaratıcı Etkinlikler, Sosyal Gelişim ve Yetişkin İhtiyaçları alt ölçeklerinin bağımsız değişkenler ile arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkardığından dolayı bu alt ölçeklere ilişkin bulgulara yer verilmemiştir.

Tablo 4.6 Okul ücretine göre kişisel bakım sıra ortalama puanları Kruskal-Wallis ve ikili karşılaştırmalar düzeltilmiş Dunn Benferroni p değerleri sonuçları

Grup 1- Grup 2	Sıra Ortalamalar Farkı	Dunn Düzeltilmiş Beforroni p	χ^2	df	p
Hiç-750 TL ve Üzeri	-8.51	0.019	10.436	2	.005
Hiç-550-750 TL	-9.33	0.012			
(550-750)-750 TL veya Üzeri	0.82	1.000			

4.6 Alt Ölçek Puanlarının *Friedman* Testi ile İkili Karşılaştırmalarına Ait Bulgular

Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği- ECERS alt ölçek puanlarının bağımsız değişkenler gözetilmeden ikili karşılaştırmalarını yapabilmek için *Friedman* testi kullanılmıştır. Elde edilen ilk analiz sonuçlarına göre alt ölçek sıra ortalamalarında farklılıklar olduğu söylenebilir, $\chi^2 (6, N = 19) = 51.62, p = .000$. Bunun sonucunda *Dunn* testi kullanılarak ikili karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir. Şekil 4.2'deki koyu renk çizgiler ikili alt ölçek sıra ortalamalarının birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklı olduğunu belirtmektedir. Kesik çizgiler ikililer arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını, parantez içerisindeki değerler ise sıra ortalamalarını temsil etmektedir. Analizler, Yİ ($Mdn = 14$) sıra ortalamasının YE ($Mdn = 25$), MA ($Mdn = 23$), DKD ($Mdn = 18$), KBR ($Mdn = 23$) ve BKKG ($Mdn = 26$) sıra ortalamalarının tümünden anlamlı bir biçimde daha düşük olduğunu göstermiştir. Bunun yanında, SG ($Mdn = 22$) sıra ortalamasının YE ($Mdn = 25$) ve BKKG ($Mdn = 26$) sıra ortalamalarının her ikisinden de anlamlı bir biçimde daha düşük olduğu saptanmıştır. Analizler aynı zamanda YE ($Mdn = 25$) sıra ortalamasının DKD ($Mdn = 18$) ve Yİ ($Mdn = 14$) sıra ortalamalarından büyük,

ancak BKKG ($Mdn = 26$) sıra ortalamasından daha küçük olduğunu göstermiştir. Son olarak analizler BKKG ($Mdn = 26$) sıra ortalamasının Yİ ($Mdn = 14$), YE ($Mdn = 25$), DKD ($Mdn = 18$) ve SG ($Mdn = 22$) sıra ortalamalarının tümünden daha büyük olduğunu göstermiştir.

YE: Yaratıcı Etkinlikler

MA: Mobilya ve Araçlar

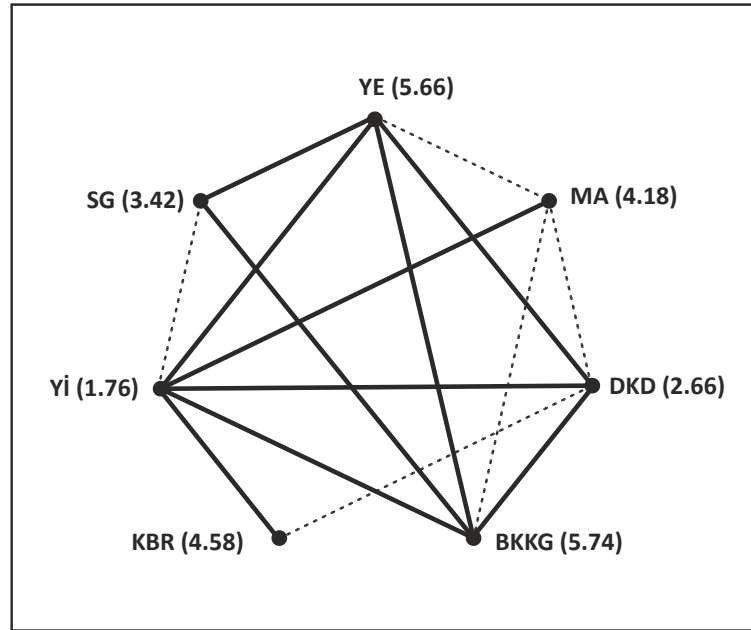
DKD: Dil ve Kavram Deneyimleri

BKKG: Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri

KBR: Kişisel Bakım Rutinleri

Yİ: Yetişkin İhtiyaçları

SG: Sosyal Gelişim



Şekil 4.2 Alt ölçek sıra ortalamaları ikili karşılaştırma diyagramı

Bölüm 5

TARTIŞMA

Bu araştırma, KKTC'deki okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarının kalite açısından uluslararası standartlara uygunluğunu değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Gazimağusa ve İskele ilçelerine bağlı toplamda 19 resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumu oluşturmaktadır.

Araştırmada Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği-ECERS kullanılmış ve alınan puanlar üzerinden verilerin analizleri yapılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiği zaman Tablo 4.1'de de görüldüğü gibi ECERS ölçeği ve alt ölçeklerin cronbach α değeri 0.97 çıkmıştır.

Araştırmanın ana bağımlı değişkeni olan toplam kalite puanı iki adımlı kümeleme analizi kullanılarak üç kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler düşük, orta ve yüksek olarak isimlendirilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü 19 okul öncesi eğitim kurumundan, üç kurum düşük, sekiz kurum orta ve sekiz kurum da yüksek kategoride yer almıştır. Tablo 2'de de görüldüğü üzere toplam puanın kategorileşmiş yapısına bakıldığı zaman bu 19 kurumdan 8'inin yüksek kategoride yer alması genel olarak okul öncesi eğitim kurumlarının kalite yönünden zayıf olduklarını göstermektedir. Alınan toplam puanlara bakıldığı zaman minimum toplam puanın 97, maksimum toplam puanın ise 211 olduğu görülmektedir.

Wood'un (2006) Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdiği çalışmasında, örneklem grubuna seçilen okul öncesi eğitim kurumlarının tamamının düşük düzeyde kaliteli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ishimine ve Wilson (2009)'ın Avustralya'da sosyo ekonomik açıdan 3 gruba ayrılan 35 okulu kalite açısından inceledikleri çalışmalarında, orta ve dezavantajlı düzeydeki okulların kalitesinin düşük, avantajlı okulların kalitesinin ise yüksek kalite düzeyinde çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Feyman (2006), tarafından yürütülen benzer bir çalışmada ise resmi anasınıfların toplam kalite düzeyinin çok düşük, özel anasınıfların toplam kalite düzeyinin düşük ile yüksek düzey arasında değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Feyman (2006) yaptığı çalışma sonucunda sınıfların tümüne bakıldığı zaman sadece bir sınıfın kalite düzeyi bakımından iyi olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir.

Tekmen (2005) ise yürüttüğü çalışmasında uygulaması için seçilen sınıfların genel ortalamalarını bakarak kalitenin çok düşük düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Seçilen sınıfların hiçbiri orta veya yüksek kalite düzeyinde değildir sonucuna varılmıştır. Kalkan tarafından 2008 yılında yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre de, uygulamaya alınan anaokullarının büyük çoğunluğunun belirlenen kalite puanının altında puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmada elde edilen düşük puanlar okul öncesi eğitim ortamındaki minimum fiziksel koşullar ve aktiviteleri temsil ederken, yüksek puanlar ise ortamdaki yeterli materyal, donanım ve alanı, yeterli uygulanan aktiviteleri, kaynakların kullanımını ve çocukların ihtiyaçlarının yeterli ve doğru biçimde karşılanmasını temsil etmektedir. Seçilen örneklem grubu içerisinde sadece bir okul öncesi eğitim kurumunun belirlenen kalite puanını alması genel olarak okul öncesi eğitim ortamlarının kalite yönünden yetersiz olduklarını göstermektedir. ECERS ölçeğinin, sadece eğitim ortamındaki fiziksel koşullara göre kaliteyi ölçen bir araç değil, kalitenin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik

çalışmalarda da kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu yapılan çalışmalarla test edilmiştir (Lucci, 2004). Bu durum, ölçeğin aynı zamanda bir okul öncesi eğitim kurumunun öz-değerlendirme aracı olarak da kullanılabilirliğini göstermektedir. Yurt dışı ve Türkiye’de yapılan bu çalışmalarda varılan sonuçlar, geçmişten günümüze incelendiğinde en son elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Bu araştırmada elde edilen veriler sonucunda ortaya çıkan toplam puanlar kategorize edildikten sonra, toplam puana dayalı olarak yapılan sınıflandırma ağacı analiz yöntemi ile elde edilen bulgularda ana bağımlı değişkeni en çok etkileyen bağımsız değişkenin sınıf büyüklüğü olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin uygulanışı sırasında sınıf büyüklüğü çocuk başına düşen alanın ne olması gerektiği üzerinden hesaplanarak dar, normal veya geniş olarak kategorize edilmiştir. Şekil 4.1’de de görüldüğü gibi, toplam kalite puanı yüksek olan kurumların sınıf büyüklüğünün de geniş kategoride yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, sınıf büyüklüğünün çocuk sayısına oranının uyumlu olmasının kalite puanını olumlu yönde artırdığını göstermektedir. Çünkü yeterli büyüklükte bir sınıfta gerçekleşen eğitim faaliyetleri kalite yönünden daha verimli sonuçlar ortaya çıkarır. Bunun tam tersi durumdan ise, çocuk sayısına uygun olmayan bir sınıfta yapılan hiçbir eğitim faaliyetinden yeteri kadar verim alınamayacağı anlaşılmaktadır. Ceglowski ve Bacigalupa (2002), çocuk bakım ve eğitim kalitesi üzerine Katz (1993) tarafından önerilen perspektifler üzerine çalışarak, sınıfın fiziksel durumunun ve donanımının, sınıf kalitesi ile ilgili olduğunu ve çocukların tüm gelişim alanlarının etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Canbeldek ve Erdoğan’ın 2016 yılında yaptıkları araştırma sonucunda da, sınıf büyüklüğü ne kadar artarsa çocukların, gelişimlerinin de o yönde artacağını belirterek, sınıf büyüklüğüne göre çocukların gelişimlerinin olumlu veya olumsuz yönde değişiklik göstereceğini söylemişlerdir. Micozkadıoğlu (2000), araştırmasında okul öncesi eğitim

kurumlarında çocuk başına düşen fiziksel alanın artması ile çocukların sosyal yönden olumsuz etkilendiğini belirlemiştir. Bu bulgunun nedeninin ise, Türkiye örneğinde çocuklar için fiziksel alan yeterli olsa da uygun bir biçimde düzenlenmediğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu durumda, mekanın fiziksel olarak yeterli olmasının yanında çocuklar için uygun bir biçimde düzenlenmesi ve çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun materyallerin, araç-gereçlerin çocuklara sunulması gerekliliğinin de önemi belirtilmiştir. Bu bilgiler ışığında, araştırma kapsamında ulaşılan sonuçların tutarlılık göstermesi gerçekçidir.

Araştırmanın diğer bir sonucu toplam kalite puanı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren SRA Diyagramı incelendiğinde, sınıf büyüklüğü geniş olan kategoride yer alan sınıflarda ki öğretmenlerin hizmet yılının kalite üzerinde etkisi olduğu yönündedir. Yani dar veya normal sınıf büyüklüğü kategorisinde yer alan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin kaliteyi etkilemediği ortaya çıkmıştır. Ancak, geniş sınıf kategorisinde yer alan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin kalite puanı ile bağlantılı olduğu görülmüştür. Meslekteki deneyimi 5-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri kategorilerinde yer alan öğretmenlerin, görev yaptıkları okul öncesi eğitim sınıflarında ortamın düzenlenmesi, donanımın sağlanması ve materyallerin kullanımı açısından iyileştirmeye ve geliştirmeye yönelik daha fazla çalışmanın yapıldığı söylenebilir.

Buldu ve Yılmaz (2005), araştırmalarında kalite ile Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim programları ile kalite arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların daha çeşitli materyale, deney yapmak ve keşfetmek için daha fazla alana sahip oldukları ve öğretmenler için daha iyi çalışma koşulları olduğu bulunmuştur. Blau'nun (2000), okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin sağlanması üzerine yaptığı çalışmasında,

ECERS ve ITERS (Bebek ve Küçük Çocuklar İçin Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği) ölçekleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, yetişkin-çocuk oranının kalite üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmazken, öğretmenin sahip olduğu özellikler ve yeterliliklerinin kalite ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Bu durum öğretmen niteliğinin, kurum kalitesini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. NICHD Erken Çocukluk Bakımı Araştırmaları Ağı'nın, 2000 yılında yürüttüğü bir çalışma sonucunda Maryland tarafından bir rapor hazırlanmıştır. Bu raporda, yetişkin özelliklerinin ve fiziksel eğitim ortamının kaliteyle olan ilişkisine ait bulgulara yer verilmiştir. Warash ve arkadaşlarının (2008) ECERS ölçeğinin uygulanması üzerine yürüttükleri çalışmalarında, okul öncesi eğitim kurumunda görevli öğretmenlere eğitim ortamının kalitesini arttırmaya yönelik seminerler vermişlerdir. Bu seminerler sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında anlamlı bir kalite artışı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin gerekli mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirerek çalıştıkları kurumun eğitim ortamlarının kalitelerini arttırıcı yönde iyileştirmelerde bulunabileceklerini göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre, eğitim ortamında yetişkinin yani öğretmenin sergilediği olumlu tutumlar, yetişkin-çocuk oranı, grup büyüklüğü vb. yapı özelliklerinden daha fazla öğrenme ortamını etkilemektedir.

Araştırmada incelenen bir diğer değişken olan okul ücretinin ise, özellikle geniş yapıdaki sınıfları etkilemediği sonucu elde edilmiştir. Bu durumda, yüksek düzeyde okul ücretinin toplanmasının eğitim ortamlarının kalitesini de yüksek düzeyde arttırdığı söylenemez. Ağaç diyagramı sonuçları aynı zamanda okul türü ve eğitim zamanının da toplam kalite puanı üzerinde etkili olmadıklarını göstermiştir. Aksoy (2009) okul öncesi eğitim kurumlarının niteliklerini farklı değişkenler açısından incelediği çalışmasında, okul türüne göre eğitim ortamlarının niteliğinin

farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Gerek MEB'e bağlı gerekse özel okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının aynı nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır. Aksoy (2009) tarafından ortaya çıkarılan bu sonuç, bu araştırmanın okul türü değişkeni ile ilgili elde edilen sonuçları ile örtüşmektedir. Yani okul türünün resmi veya özel olmasının kalite üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Beş- altı yaşlarındaki 200 çocuğun incelendiği benzer bir araştırmada tam günlük eğitim programına devam eden çocukların, yarım günlük eğitim programına devam eden çocuklara göre akademik başarılarının ve gelişimlerinin daha iyi düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır (Özgülük, 2006). Bu durum, tam gün eğitim süresinin çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Elde edilen bulgulardan, Kişisel Bakım Rutinleri dışında Mobilya ve Araçlar, Dil ve Kavram Deneyimleri, Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri, Yaratıcı Etkinlikler, Sosyal Gelişim ve Yetişkin İhtiyaçları alt boyutlarının resmi veya özel okul öncesi eğitim kurumu olmasına göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Resmi okullarının kişisel bakım sıra ortalaması 3.92 iken, özel okulların 12.81 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, resmi okullarda kişisel bakım rutinleri alt boyutunun kalite yönünden daha düşük puanlar aldığını gösterir. Yani resmi okullarda, çocukların karşılanması ve uğurlanması, çocuklara sunulan yemekler, tuvalet ve temizlik alanlarının yetersiz olduğu görülmektedir. Özel okullarda ise kalite puanının yüksek çıkması, kişisel bakım rutinlerine verilen önemi göstermektedir. Bu durum, özel okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların ve velilerin karşılanıp uğurlanmasına, çocuklara sunulan yemeklerin besleyici olmasına, çocukların kullandığı tuvaletlerin temizliğine ve diş fırçalama, el yıkama ve saç tarama gibi öz bakım becerilerinin gelişimine daha fazla özen gösterildiğini ortaya çıkarmaktadır. Özgül (2011), araştırmasında Kişisel Bakım Rutinleri alt ölçeğinin düşük düzeyinde

puan ortalamaları aldığını ve bu eğitim ortamlarında kişisel temizlik ve bakım olanaklarını yetersiz ve uygunsuz olduğunu belirtmiştir. Örneğin, devlet okullarındaki ana sınıflarında çocuk boyutlarına uygun tuvalet ve lavabolar bulunmamaktadır. Bu durum, kişisel bakım rutinlerini aksatmakta ve sınıftan uzak bulunan tuvaletler ve lavabolarda, denetimi imkânsız kılmaktadır. Yani özel okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların kişisel bakım ve temizliklerini yapılmasına, besleyici değeri olan yemekleri yemelerine ve düzenli bir şekilde dinlenmelerine daha çok önem verildiği ortaya çıkmaktadır.

Eğitim zamanına göre gerçekleştirilmiş bir diğer analiz sonucuna göre de yine Kişisel Bakım Rutinleri puanlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Tam gün eğitim yapan okulların kişisel bakım sıra ortalama puanları, yarım gün eğitim yapan okulların kişisel sıra ortalama puanlarından daha yüksektir. Tam gün eğitim veren okul öncesi eğitim kurumları özel, yarım gün eğitim veren okul öncesi eğitim kurumları ise resmi okullardır. Bu durum, okulda geçirilen sürenin önemini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca tam gün eğitim veren okullarda çocuklar için ayrılan süreye önem verildiği ve çocukların öz bakım becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Öz bakım becerileri, çocuklara gelişim yönünden olumlu kazanımlar sağlar. Bu bağlamda, Göl-Güven'in 2009 yılında yürüttüğü çalışmasında, Türkiye'de ki eğitim ortamlarının kalitesini belirlemek amaçlanmış ve örneklem grubu için seçilen 6 okul öncesi eğitim kurumu ECERS ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu 6 kurumda 3'ü resmi, 3'ü de özel okul öncesi eğitim kurumu idi. Yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulgularda, günlük rutinler (kişisel bakım, yemek yeme, uyku vb. günlük rutinler) özel kurumlarda, resmi kurumlara oranla daha yüksek kalite puanı almıştır.

Alt ölçek puanlarının sınıf büyüklüğü, öğretmen deneyimi ve okul ücreti değişkenlerinin her birinin kendi içinde boyutları olduğu için, ölçek puanlarının bu değişkenlere göre nasıl sonuçlar aldığını ortaya koymak için Kruskal- Wallis Testi uygulanmıştır. Tablo 4.5'te de görüldüğü gibi, analizler sonucunda sadece kişisel bakım rutinleri alt boyutunun ortalama puanları sınıf büyüklüğüne göre değişiklik göstermektedir. Kişisel bakım boyutu dışında kalan diğer alt boyutlar ise (mobilya ve araç-gereçler, dil ve kavram deneyimleri, büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları) sınıf büyüklüğüne göre farklılık göstermemektedir. Yine, toplanan okul ücretine göre yapılan analizler sonucunda, kişisel bakım rutinleri dışında, diğer alt boyutların aldıkları sıra ortalama puanlarının farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu durum, özel okul öncesi eğitim kurumlarında toplanan okul ücretinin aslında bir anlam ifade etmediğini göstermektedir.

Friedman Testi kullanılarak, alt ölçek puanlarının bağımsız değişkenler gözetilmeden ikili karşılaştırmaları yapılmıştır. Şekil 4.2'de görüldüğü gibi, alt ölçekler arasında hem anlamlı farklılık hem de anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. İkili karşılaştırma diyagramından anlaşılacağı üzere, Yetişkin İhtiyaçları alt ölçeğinin aldığı puanlar, diğer alt ölçeklere göre daha düşüktür. Bu durum, uygulamaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında, çalışanların dinlenebileceği ve eşyalarını koyabileceği alan, mesleki gelişim fırsatlarına erişim, çalışanların toplantı yapabilecekleri alan ve aile katılımı ile ilgili yapılan çalışmalar yönünden eksiklik ve yetersizliklerin olduğunu ve düşük kalite düzeyinde olduklarını göstermektedir. Bunun yanında Sosyal Gelişim alt boyutunun özellikle Yaratıcı Etkinlikler ve Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri alt boyutlarından anlamlı derecede düşük puanlar aldığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, yaratıcılık ve motor becerilerin gelişimini

destekleyen etkinliklerin daha ön planda olduğunu, sosyal gelişimi destekleyici çalışmaların yetersiz kaldığını göstermektedir. Sosyal gelişim, çocukların tek başına veya grupta gerçekleştirdiği etkinlikler, serbest oyun saatleri, yetişkin ve akranları ile kurdukları iletişim, kültürel farkındalık gelişimi ve kaynaştırma eğitimi kapsamaktadır. Sosyal gelişim alt boyutunun düşük puanlar alması, eğitim zamanı içinde gerçekleştirilen etkileşimin, serbest oyun sürelerinin, kültürel farkındalık yaratmak amacı ile yapılan etkinliklerin ve kaynaştırma eğitimi için yapılan düzenlemelerin yetersiz olduğunu göstermektedir. Analizler aynı zamanda, Yaratıcı Etkinlikler sıra ortalamasının Dil Kavram Deneyimleri ve Yetişkin İhtiyaçları sıra ortalama puanlarından daha yüksek olduğunu, Büyük ve Küçük Kas Gelişimi alt boyutundan ise daha düşük puan aldığını ortaya çıkarmıştır. Bu durumda, yaratıcılık ile ilgili yapılan etkinliklerin standartlara daha uygun şekilde gerçekleştiği söylenebilir. Ayrıca yapılan bu analizler, Büyük Küçük Kas Gelişimi alt boyutunun diğer boyutlardan daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri alt boyutunun, gerek uygulanan etkinlikler, gerekse kullanılan materyaller açısından belirlenen kalite ölçütlerine diğer alt boyutlardan daha fazla uyduğu için yüksek puan aldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Literatür taraması sonucunda, okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini değerlendiren çalışmalar, ECERS veya farklı değerlendirme ölçeklerinin puanlanması ile gerçekleşmektedir. KKTC'de Gazimağusa ve İskele ilçelerinde bulunan, toplamda 19 okul öncesi eğitim kurumu ECERS ölçeği göstergelerine göre değerlendirildiğinde elde edilen bulgular, farklı ülkelerde yapılan araştırmaların bulguları ile ortak sonuçlar barındırmaktadır.

Bölüm 6

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları özetlenecek ve bu doğrultuda öneriler sunulacaktır.

6.1 Sonuç

Bu araştırma, KKTC’de Gazimağusa ve İskele ilçelerine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından seçilen 19 resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumu ile gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının uluslararası standartlara uygunluğunu ölçmek amacıyla, Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumları, gözlem tekniği kullanılarak incelenmiş ve aldıkları puanlar analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan okul öncesi eğitim kurumlarının ECERS ölçeğinden aldıkları toplam puanlar analiz edilerek, kurumların kalite ölçütlerinde hangi düzeyde yer aldıkları incelenmiştir. KKTC’de ki okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyinin düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumlarının aldıkları toplam puan ile sınıf büyüklüğü arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenerek, kalite yönünden yüksek düzeyde yer alan kurumların sınıf büyüklüklerinin geniş kategoride yer aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, sınıf büyüklüğünün kalite puanını etkilediğini

göstermektedir. Sınıf büyüklüğü, uygun ölçülerde olduğu zaman eğitim ortamına olumlu etki ederek, kalite puanını olumlu yönde etkileyen bir değişken olmuştur.

Toplam puan ile öğretmenin mesleki deneyimi arasındaki ilişkinin bakıldığı bir diğer analiz sonucunda ise, öğretmenin mesleki deneyiminin eğitim ortamlarındaki kaliteyi arttırdığı bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğinde daha deneyimli olan öğretmenlerin, görev yaptıkları sınıflarda uygun düzenlemeler yaparak ve çocuklara uygun materyallerin kullanımını sunarak, eğitim faaliyetlerinin daha verimli gerçekleşmesini sağlamaktadırlar. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile toplam kalite puanı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Günlük eğitim süresi değişkeni ile toplam kalite puanı arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman, anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada eğitim süresinin, tam gün veya yarım gün olmasının eğitim ortamlarının kalitesine bir etki etmediği ve çocukların, okulda geçirdikleri sürenin az veya çok olmasının, aldıkları eğitimin niteliğini etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Bir diğer araştırma sonucu ise, toplam kalite puanı ile okul ücreti arasında anlamlı bir ilişkinin olmamasıdır. Özel okullarda, velilerden toplanan aylık okul ücretinin, toplam kalite puanını etkilemediği bulunmuştur. Bu durum, ücretsiz olan resmi kurumlar ile okul ücreti toplanan özel kurumların kalite puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarından bir diğeri de, ECERS ölçeği alt ölçeklerinin aldıkları sıra ortalama puanlarının kendi içinde birbirleri ile olan ilişkilerini göstermektedir. Bu sonuca göre, en yüksek sıra ortalama puanını Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri alt ölçeği alırken, en düşük sıra ortalama puanını ise Yetişkin İhtiyaçları alt ölçeği almıştır. Bu durum, okul öncesi eğitim kurumlarında yetişkin ihtiyaçlarının

karşılanmasında eksiklik ve yetersizliklerin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ikinci en yüksek sıra ortalama puanını alan Yaratıcı Etkinlikler alt ölçeğinin, Sosyal Gelişim, Dil ve Kavram Deneyimleri ve Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri alt ölçekleri ile arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Mobilya ve Araçlar alt ölçeğinin ise Yetişkin İhtiyaçları alt ölçeği ile arasında anlamlı bir farklılık varken, Yaratıcı Etkinlikler, Dil ve Kavram Deneyimleri ve Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri alt ölçekleri ile arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, araştırma 19 okul öncesi eğitim kurumunda yapılmıştır. Araştırma bulguları örneklem grubu ile sınırlıdır. Bu sınırlılığın araştırma bulgularını doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında standartlara uygunluğu ölçmek uzun zaman ve yoğun çaba gerektirmektedir. Bir ekip çalışması ile daha geniş örneklemelere ulaşılabilir. Bu araştırma ile KKTC’de ki okul öncesi eğitim kurumlarında genel bir standart uygulanmadığı, standartların kurumlar arasında farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu durum, eğitimde eşitlik ilkesinin uygulanmadığını, çocukların eşit eğitim hakkına sahip olmadıklarını göstermektedir.

Araştırma; KKTC’de okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarının uluslararası standartlara uygunluğunu ölçme boyutunda yapılmış ilk araştırma olduğu için büyük önem taşımaktadır.

6.2 Öneriler

Araştırmanın sonuçları, KKTC’de ki okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarının uluslararası standartlara uygunluğunun istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu noktada, okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin yükseltilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı konular ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, yapılabilecek çalışmalar hakkında öneriler sunulmuştur.

- Öncelikle KKTC'deki eğitim ortamları standartlarını tanımlayıcı ve tüm bölgelerde bulunan kurumları kalite bileşenlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan çalışmalar daha geniş örneklem grupları seçilerek yapılabilir.
- Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda, okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarının kalitesini geliştirmeye ve iyileştirmeye yönelik müdahale programları uygulanabilir.
- KKTC'deki okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarının kalitesini ölçmeyi amaçlayan çalışmaların farklı yöntemler ve ölçekler kullanılarak yapılması ve sonuçların karşılaştırılması yapılabilir. Ayrıca KKTC'nin okul öncesi eğitim sistemi, kültürel yapı, sosyo ekonomik durum vb. özellikleri göz önünde bulundurularak yeni ölçme araçları geliştirilebilir.
- Bu araştırmada belirlenen bağımsız değişkenlerden öğretmenin mesleki deneyimi, sınıf büyüklüğü, eğitim zamanı, okul türü ve okul ücreti ele alınarak daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada ortaya konan sonuçlar, nitel araştırmalarla da desteklenip genişletilerek, ilgili bilimsel araştırmalarda kullanılabilir.
- Her ülkenin olduğu gibi KKTC'nin kendine özgü kültürel özellikleri vardır. Bu nedenle yerel ve küresel göstergeler göz önünde bulundurularak KKTC kültürüne uyumlu okul öncesi eğitim kurumları için kalite standartları belirlenmeli ve gerek resmi gerekse özel tüm okul öncesi eğitim kurumları bu standartlar çerçevesinde hizmet sunmalıdırlar.

- Farklı eğitim ortamlarının kullanılmasının (açık alanlar, müze eğitimi, doğa ile iç içe eğitim vb.) kalite üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin çocukların gelişimlerini ve yaratıcılıklarını nasıl etkilediğini inceleyen çıktı temelli araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında denetim açısından eksiklikler olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının denetimi, MEB tarafından düzenli bir şekilde yapılmalıdır. Bu nedenle bakanlık tarafından görevlendirilen müfettişler okul öncesi eğitim konusunda bilgi sahibi olmalıdırlar. Ayrıca, bu denetlemeler okul öncesi eğitim yönetmeliklerine uygun yapılarak eksiklikler ve yetersizliklerin giderilmesi, tüm kurumların eşit şartlar altında eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmeleri için çalışılmalıdır.
- Okul öncesi eğitimde uluslararası standartlara uygunluğun sağlanması sadece fiziksel mekan ve donanımın kriterlere uygun düzenlenmesi ile değil, yetişkinlere yönelik birtakım düzenlemelerin yapılmasıyla da ilişkilidir. Bu nedenle, kurumdaki personelin gerek mesleki gerekse kişisel ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli planlamalar yapılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile ilişkisi olan önemli öğelerden biri de öğretmen niteliğidir. Bu nedenle, öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunulması görev yaptıkları okul öncesi eğitim sınıflarının kalitesini arttırmada daha başarılı olmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Abraham, C. (2005). *Woodworking with children*. <http://www.childcarelounge.com/activity/wood-working.php> adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 3 Aralık 2017.

Acer, D. (2014). Okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel ve eğitsel ortamları, G.Haktanır. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.

AÇEV (2015). *Montessori Yaklaşımı*. www.acevokuloncesi.org/egitim-programi/farkli-program-yaklasimlar/montessori-yaklasimi adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: Ocak, 2018.

AÇEV (2015 a). *Okul öncesi eğitim programı*.www.acevokuloncesi.org/egitim-programi/okul-oncesi-egitim-programi/ozellikler adresinden elde edildi. Erişim Tarihi Ocak, 2018.

Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat İli örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akyol, K., A. ve Oğuz, V. (2006). Çocuk eğitiminde montessori yaklaşımı. *Ç.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.15(1), 243- 256.

American Academy of Pediatrics (2005). Quality early education and child care from birth to kindergarten. *Pediatrics*, 115 (1), 187- 191.

- Aral, N., Kandır A. ve Yaşar, M.C. (2000). *Okul öncesi eğitim* (1. baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınlar.
- Arı, M. (2003). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi*. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Arıkan, Arzu (2013). High Scope Programı. Temel, Z., F. (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* içinde (s. 359- 400). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Arnas A., Y. (2002). Bir öğrenme merkezi olarak blok köşesi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 19, 14–15.
- Arnas A. Y. (2008). Okul öncesi eğitim ortamının fiziksel özellikleri. Aktaş Arnas, Y. ve Sadık, F. (Ed). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (s. 86-108), Ankara.
- Arthur, D. W., Larson, C., Gillman, A. ve Sussman, C. (2006). Designing early childhood facilities. *Community Investment Collaborative for Kids Resource Guide 2*. USA.
- Ayhan A. ve Aral N. (2003). “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kavram Gelişiminde, Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkisi”, *Journal of Qafqaz University* 2006-17; 9-14.

- Baykal, Ü. ve Şahin, A. (1999). Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Toplam Kalite. *Hemşirelik Bülteni*, 12(45), 123-137.
- Baysal, U. S., Yıldırım, F., Bulut, A. (2005). *Çocuk Güvenliği, Yaralanmalardan ve Zehirlenmelerden Korunma Güvenlik Kontrol listesi*. İstanbul: İstanbul Tıp Fakültesi Basımevi.
- Bilaloğlu, R. (2004). Okul Öncesi Eğitimde High/Scope Yaklaşımı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2) ,41-56.
- Blau, M. B. (2000). The production of quality in childcare centers: Another Look. *Applied Developmental Science*, 4(3), 136-148.
- Buldu, M. ve Yılmaz, A. (2005). Assessing the quality in different U.S early childhood education programs. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1),121-136.
- Bullard, J. (2011). Safety in early childhood environments. www.education.com. adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 10 Aralık 2017.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Calder, P. (1995). Using the Early Childhood Environment Rating Scale as a Measure to Make Cross- National Evaluations of Quality: Advantages and Limitations. Paper presented at the 5th European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Paris, 142-150.

- Canbeldek, M. ve Erdoğan I. N. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite İle Çocukların Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hansen, J. K., Hegde, A., Shim, J., Hestenes, S. (2005). Revisiting The Two Faces Of Child Care Quality: Structure and Process. *Early Education and Development*, 16(4), 505-520.
- Ceglowski, D. Ve Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2).
- Chiu, T. - Fang, D.- Chen, J. - Wang, Y. - Jeris, C. (2001). A Robust and Scalable Clustering Algorithm for Mixed Type Attributes in Large Database Environment. Proceedings of the seventh ACM SIGKDD international conference on knowledge discovery and data mining, SanFrancisco, CA: ACM, 263–268.
- City Council, (1993). *Child care design guidelines*. 1-18.
- Cohen, J., (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cost,Quality and Childe Outcomes Study Team (1995). Cost, quality, and child outcomes in child care centers: Technical report. University of Colorado at Denver.

- Çakıl, Refika Z. (2006). *Eğitimde toplam kalite yönetimi İstanbul ilçe Milli Eğitim yöneticilerinin eğitimde kaliteyi algılayış düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çakır, A. (2011). *Okul öncesinde ilgi köşelerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çavuş, S. Z. ve Ulutaş, İ. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarının iç ve dış mekanlarının fiziksel açıdan incelenmesi. Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi Küresel Sorunları ve Çocuk Hakları Uluslararası Konferansı. 27-28-29 Nisan, Gaziantep.
- Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımın Önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 159-170.
- Danişman, Ş. (2012). Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 85- 113.
- Demiriz, S. Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dere, H. (2006). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dikici Sığırtmaç, A. (2005). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*, İstanbul: Kare Yayınları.

Ekici, Fatma Y. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science*, 12, 192-212.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, Nesrin, I. ve Canbeldek, M. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal ve İşlevsel Kalitelerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 186-196.

ERG ve AÇEV, (2016). *Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler*. Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul.

Everitt, B.S., (2002). *The Cambridge Dictionary of Statistics*, 2nd Edition, CUP. ISBN 0-521-81099-X.

Feyman, Nihan. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Fiene, R. (2002). *Thirteen indicators of quality child care*. Washington, DC: Department of Health and Human Services.

- Field, A., (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. 2nd ed. London: Sage.
- Gallagher, J. J., Rooney, R. ve Campell, S. (1999). Childcare licensing regulations and childcare quality in four states. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 313-333.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero D. ve LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early childhood Research quarterly*, 21, 280-295.
- Güleş, Figen. (2013). *Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Göksoy, Süleyman. (2014). Eğitim Sistemlerinde Kalite Standartları ve Kalite Standart Alanları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Toplum Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 85-99.
- Göl- Güven, M. (2009). Evaluation of the early childhood classrooms in Turkey. *Early Childhood Development and Care*, 179(4), 437-451
- Gwet, K. (2001). *Handbook of Inter-Rater Reliability*, Gaithersburg : StatAxis Publishing Company, 223-246.
- Harms, T., Clifford R.M., (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*, Teacher's College Press, New York.

Harms T. Clifford R. M. ve Cryer D. (1998), "Early Childhood Environment Rating Scala (Revision Edition).

Hébert, M., Delphine Collin-Vézina, D., Daigneault, I., Nathalie Parent, N. & Tremblay, C. (2006). Factors linked to outcomes in sexually abused girls: a regression tree analysis. *Comprehensive Psychiatry*, 47, 443-455.

Hohmann, M., ve Weikart, D.P., (2000), *Küçük Çocukların Eğitimi*, Çeviren: Sibel Saltiel Kohen ve Ülfet Öğüt. Hisar Eğitim Vakfı Yayınları. Kuruçeşme, İstanbul.

Howes, C. , Burchinal, M. , Pianta, R., Bryant D., Early D., Clifford R. ve Barbarin O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.

Huber, K., L. (2008). Woodworking in my classroom? You bet http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=181 adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 5 Aralık 2017.

Hustedt, J. T. (2010). Issues of Access and Program Quality. In Peterson, P., Baker, E., McGaw, B. (Ed). *International Encyclopedia of Education*, 2, 110-119. <http://ecap.crc.illinois.edu/eeearchive/books/fivepers/index.html#topdown>. Erişim Tarihi: 20 Kasım 2017.

Ishimine, K. & Wilson, R. (2009). Centre-based child care quality in Urban Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(3), 19-28.

- Işıkoğlu, Nesrin. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47.
- İnan, Z. Hatice, (2011). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. Alisinanoğlu, F. (Ed) *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri içinde* (3-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Kalkan, Elif. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karaküçük, Suna, A. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekansal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (2), 307-320.
- Kargı, Eda. (2011). Niçin Okul Öncesi Eğitim. *Eğitime Bakış Dergisi*, 7 (20), 5-8.
- Kasalı, İ. (2002). *Anaokulları ve anasınıflarındaki 4-6 yaş çocuklarının eğitimlerinde kullanılan araç-gereçlerin mevcut durumu ve niteliklerinin belirlenmesi Diyarbakır örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Örneği). Dicle Üniversitesi.
- Katrancı, M. (2014). Okul öncesi eğitim ve önemi. Seven, S. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (s 2-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Katz, I. G. (1996). Perspectives on the quality of early childhood programs. *PHI Delta Kappan*, 76(3), 200-205.

Kayır, Gözde (2015). *Okul öncesi eğitimde Regio Emilia Yaklaşımı'ndan esinlenerek yapılan proje çalışmaları: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Kalburan C., N. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekanların düzenlenmesi. Alisinanoğlu, F. (Ed.) *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri* içinde(s.111-143). Ankara: Pegem Akademi.

Kefi, S. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36- 72 ay arası çocukların dil gelişim düzeylerine bu kurumlarda High Scope Programı ile eğitim almalarıyla geleneksel program ile eğitim almalarının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Keleş, O. (2014). Okul öncesi eğitim kurumu dış mekanları. *Eğitimci Dergisi*, 54-65.

Kıldan Oğuzhan, A. (2007). Okul Öncesi Eğitim Ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501- 510.

KKTC MEB, (2005). *Kıbrıs Türk eğitim sistemi*. Lefkoşa.

KKTC MEB, (2016). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Lefkoşa

KKTC MEB, (2016). *Okul öncesi eğitim öğretmen el kitabı*. Lefkoşa.

KKTC MEB, (2017). *2016- 2017 İstatistik Yıllığı*. Lefkoşa.

KKTC Sosyal Hizmetler Dairesi Özel Kreş Açılış, Çalışma ve Denetim Emirnamesi.

- Kocamanoğlu, D. Ö. (2014). *Öğrenme merkezleri kullanılarak oluşturulan bir okul öncesi eğitim sınıfında çocukların sanat ürünlerinin incelenmesi ve estetik yargılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174- 194.
- Kubanç, Yasemin. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziki Durumunun İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (31), 675-688.
- Kurtulmuş, Zeynep. (2013). Waldorf yaklaşımı ve Steiner pedagojisi. Temel, F. (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde Yaklaşımlar ve programlar* içinde (s.77-97). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Lamb, M. E. (1998). Nonparental childcare: context, quality, correlates and consequences. In Damon, W., Sisel, I. E., K. A. Renningger (Ed.), *Handbook of child psychology fifth edition child pstcholog in practice*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Landis J, Koch G (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics* 33:159–74.
- Lucci, B. K. (2004). *Using the early childhood environmental rating scale as a tool for classroom improvement*, Master of science thesis, West Virginia University, West Virginia.

- Mohamed, H. H. A. ve Marzouk, M. F. A. A. S. (2016). The association between preschool clasroom quality and children's social-emotional problems. *Early Child Devolepment and Care*,186(8), 1302-1315.
- Munton A.G., Rowland L., Money A. ve Lera M.J. (1997). Using The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) To Evaluate Quality of Nursery Provision in England: Some Data Concerning Reliability, *Educational Research*, 39(1).
- Mutlu, B. ,Ergişi, A., Ayhan, A, B. ve Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*. 1 (3), 113- 128.
- NICHHD, Maryland, B. (2000). Characteristics and quality of child care for toodlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4(3), 116-135.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. Ankara: MEB.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 151-160.
- Oktay, Ayla. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, Ayla. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. *Okul öncesi Eğitimde güncel konular* (ss.11-24). İstanbul: Morpa.

- Özbey, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında iç mekan düzenlenmesi. Alisinanoğlu, F. (Ed.). *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri* içinde (s.147-166). Ankara:Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2001). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 253-270.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(3), 377-388.
- Özgül, S., G. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Kalite Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Özgülük, G. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Tam ve Yarımlık Eğitim Programlarına Göre 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal ve Duyusal Gelişiminin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Pardee, M., Gillman ve Larson, C. (2005). *Community Investment Collaborative for Kids Resource Guide 4*. USA.

Pascal, C. (1995). Effective early learning: mapping diversity and tracking development. 5th European Conference on The Quality of Early Childhood Education, Sorbonne/ Paris, 7- 9th September.

Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia Yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 237- 246.

Pianta R., Howes C., Burchinal M., Bryant D., Clifford R., Early D. ve Barbarin O. (2005), "Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions?", *Applied Developmental Science*, Vol. 9, No. 3, 144-159.

Polat, Ayçin, E. (2014). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Kalitenin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Poyraz, H. ve Dere, H. (2006). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ramazan, O. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel ortam. Oktay, A. Unutkan P. Ö. (Ed.). *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde (s. 45-60). İstanbul: Morpa.

Rousseeuw, P. J. (1987). "Silhouettes: a Graphical Aid to the Interpretation and Validation of Cluster Analysis". *Computational and Applied Mathematics*. 20: 53-65. doi:10.1016/0377-0427(87)90125-7.

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (24. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Shrout, P. ve Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlation: uses in assessing rater reliability, *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428.

Solak, N. (2007). *Adana İl Merkezinde Bulunan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Sumeli, F. (2015). *Karşılaştırmalı bir çalışma: İstanbul İl merkezinde bulunan üniversitelere ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından fiziksel ortamların incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Eliot, K ve Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92

Şahin, F. (2013). Reggio Emilia Yaklaşımı. Temel, F. (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar içinde* (s. 447- 473). Ankara: Vize Yayıncılık.

T. C MEB. (1993). *XIV. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu*.

T. C. MEB. (2013). *Erken çocukluk eğitim kurumlarında fiziksel özellikler ve personel*. Ankara.

T. C. MEB. (2016). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB.

T. C. MEB. <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr> adresinden elde edildi. Erişim Tarihi 20 Aralık 2017.

Tekmen, B. (2005). *A study on the structure and process quality of early childhood education and care centers in Ankara* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Tovim, K. K. (1996). *The Turkish adaptation of the early childhood environment rating scale/ okul öncesi eğitim ortamı değerlendirme ölçeğinin Türkçe adaptasyonu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turaşlı, Nalan K. (2008). Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. Haktanır, G. (Ed.). *Okul Eğitime Giriş* içinde (s. 1-23). Ankara: Pegem Akademi.

Ulcay, S. (1993). Okulöncesi Eğitim Araçları ve Lego Dacta Eğitim Sistemi. 9.Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.

UNICEF (2000). *Defining quality in education, USA*.

- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1998). Eğitimde Fırsat Eşitliği: Modern Türkiye'nin Sisypnos Miti. Gök, F. (Ed). *75 yılda eğitim*. (36-72), İstanbul.
- Ünal, M. (2009). The place and importance of playgrounds in child development. *Inonu Univesity Journal of the Faculty of Education*, 10(2), 95-109.
- Ünüvar, Ü. A. (2011). *Okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Villalon M., Suzuki E., Herrera M.O. ve Mathiesen M.E. (2002). *“Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective*.
- Votruba-Drzal, E., Coley, R.L. ve Chase-Lansdale, P.L. (2004). Child care and low-income children's development: Direct and moderated effects. *Child Development*, 75(1), 296-312.
- Warash, B., Ward, C., Rotilie, S. (2008). An exploratory study of the application of early childhood environment rating scale criteria. *Education*, 128(4), 645-658.
- Warner, L. & Sower, J. (2005). Educating young children from preschool through Primary Grades. Boston: Pearson Allyn ve Bacon.
- Wood, A. H. (2006). *Examining the quality and revenue sources in accredited and self-study programs serving children from low income families*. Doctorate of philosophy dissertation, North Carolina State University, North Carolina.

Yamauchi, K., Ono Y., Baba, K. ve Ikegami, N. (2001). The actual process of rating the global assessment of functioning scale. *Comprehensive Psychiatry*, 42, 403-409.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Şeçkin Yayıncılık.

Yılmaz, N. (2003). *Türkiye’de okul öncesi eğitimi*. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Zembat, R. (2007). *Okul öncesi eğitimde nitelik*. Okul öncesi eğitimde güncel konular. İstanbul: Morpa Yayıncılık, 25-44.

<http://articles.extension.org/pages/70999/planning-a-successful-sand-and-water-center>

EKLER

EK A: Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği-ECERS

BÖLÜM I

1. Gözlenen okul adı:.....
(a) İlköğretime bağlı anasınıfı (b) Bağımsız anaokulu (c) Özel okul (d) Diğer.....
2. Eğitim zamanı: a) Tam gün b) Yarım Gün
3. Gözlem tarihi:/...../..... Başlama saati:..... Bitiş saati:.....
4. Sınıftaki çocuk sayısı:..... Sınıftaki çocukların yaşı:.....
5. Sınıftaki öğretmen sayısı:.....
6. Öğretmenin mezun olduğu okul: a) Lise b) Önlisans c) Lisans d) Yüksek Lisans
7. Öğretmenin hizmet yılı:.....
8. Öğretmenin yaşı:.....
9. Öğretmenin cinsiyeti:.....
10. Sınıftaki yardımcı personel sayısı:.....(hizmetli/stajyer vs)
11. Sınıfın büyüklüğü:.....metre kare
12. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi var mı? Hayır () (Evet) teşhisli öğrencidir.
13. Sınıf için ailelerden toplanan aidat miktarı:.....
14. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik koşulu: a)Kötü b)Orta c)İyi d) Çok iyi

BÖLÜM II

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak bir sınıfı gözleyiniz. Her durum için 1 en kötü 7 en iyi olmak üzere en uygun seçeneği işaretleyiniz. Gözlemlediğiniz ortamı açıklayan kısa bir gözlem notunu da boşluğa kaydediniz.

Kişisel bakım rutinleri

1. Karşılama ve uğurlanma alanları (1) (2) (3)

(4) (5) (6) (7)

1. Çocuklar ve aileler karşılanıp uğurlanmazlar.
 - 2- 3. Birileri çocukları karşılar ve uğurlar.
 - 4- 5. Çalışanlardan biri çocukları ve aileleri sıcak bir şekilde karşılar ve uğurlar.
 - 6- 7. Çocukların ve ailelerin geldiklerinde karşılanıp çocukların eşyalarını bırakacakları kendi vestiyerlerin olduğu ferah ve düzenli bir alan vardır ve bu sırada öğretmen ailelerle bilgi alışverişinde bulunur.
- Notlar.....

2. Yemek ve kahvaltı (1) (2) (3)

(4) (5) (6) (7)

1. Düzenli yemek saatleri ve besleyici değeri olan yemekler yoktur.
- 2-3. Dengeli ve besleyici değeri olan yemekler çocukları düzenli olarak sunulur.
Yemek saati çocukların sosyalleşebileceği ve servise becerilerini geliştirebilecekleri şekilde kullanılmaz.
- 4-5. Dengeli ve besleyici değeri olan yemekler çocuklara düzenli olarak sunulur.
Öğretmen çocuklarla birlikte sohbet eder.
- 6-7. Dengeli ve besleyici değeri olan yemekler çocuklara düzenli olarak sunulur.
Yemek saatlerinde çocukların öğrenmeleri desteklenir (örneğin; öz bakım

becerileri, ilgilendikleri konular, yiyeceklerin renkleri şekilleri, geldikleri yerler vb)

Notlar.....
.....

3. Uyku veya dinlenme (1) (2) (3)
(4) (5) (6) (7)

1. Çocukların sessiz ve loş bir ortamda dinlenmeleri veya uyumaları için hazırlanmış bir alan ve onlarla ilgilenecek görevli yoktur.
- 2-3. Uyku ve dinlenme zamanı yeterli olarak ayrılmış ve bu sürede çocuklarla ilgilenecek bir görevli vardır.
- 4-5. Çocukların dinlenmeleri için hazırlanmış sesiz, loş, yatakların veya rahat oturma araçlarının olduğu bir alan vardır ve öğretmen bu sürede çocuklarla ilgilenir.
- 6-7. 5'teki tüm özelliklere ilave olarak erken uyuyan ve uyumayan çocuklar için alternatif etkinlikler planlanmıştır.

Notlar.....
.....

4. Tuvalet ve temizlik alanları (1) (2) (3)
(4) (5) (6) (7)

1. Çocukların sayısına ve boylarına uygun temiz lavabo ve tuvaletler yoktur.
- 2-3. Çocuklar için yeterli ve uygun lavabo ve tuvaletler vardır fakat temiz değildir.
- 4-5. Çocuklar için yeterli ve temiz lavabo ve tuvaletler vardır fakat çocuklar kendi başına kullanamazlar.
- 6-7. Çocukların sayısına ve boylarına uygun, temiz, düzenli ve bağımsız kullanabilecekleri lavabo ve tuvaletler vardır.

Notlar.....
.....

5. Kişisel bakım (1) (2) (3) (4)
(5) (6) (7)

1. Çocukların kişisel bakımlarına (el yıkama, diş fırçalama, saç tarama gibi) hiç önem verilmez.
- 2-3. Çocukların kişisel bakım ihtiyaçlarına düzensiz olarak yer verilir.
- 2-5. Kişisel bakım için düzenli bir süre ayrılmış, çocuklar yemeklerden önce ve sonra ellerini yıkar ve dişlerini fırçalarlar.
- 6-7. Kişisel bakım programın bir parçasıdır ve çocukların bu becerileri bağımsız olarak alışkanlık haline getirmeleri öğretilir.

Notlar.....
.....

Mobilya ve araçlar

6. Sınıf (yemek, uyku, depo, vestiyer araçları ve genel durum) (1) (2)
(3) (4) (5) (6) (7)

1. Bu alanlarda araçlar ve sınıfın aydınlanma, havalandırma, ısınma, temizlik, güvenlik ve düzen gibi özellikleri yetersizdir.
- 2-3. Yeterli araçlar vardır fakat eski ve uygunsuzdur. Yerler ve duvarlar kirlidir.
- 4-5. Yeterli sayıda ve nitelikte malzeme vardır. Sınıf temiz ve düzenli görünür.
- 6-7. 5'tekilere ilave olarak temiz, ferah ve düzenli bir sınıftır.

Notlar.....
.....

7. Sınıf (sınıf içi öğrenme araçları, masa, sandalye ve dolaplar) (1) (2)
(3) (4) (5) (6) (7)

1.Yeterli sayıda ve nitelikte masa, sandalye ve eğitimsel araçların saklanmasına ve kullanımına yönelik dolaplar yoktur.

2-3. Yeterli sayıda ve nitelikte araçlar vardır.

4-5. 3'teki özelliklerin yanında kum/su havuzu veya tamir masası gibi araçlar vardır.

6-7. Yukarıdaki tüm özelliklere ilave olarak çocukların bu araçları bağımsız kullanmaları için resimler ya da etiketler yapılmıştır.

Notlar.....
.....

8. Sınıf (dinlenme ve oturma alanları) (1) (2)
(3) (4) (5) (6) (7)

1. Çocukların rahatlıkla yere oturabilecekleri halı, yastıklar ve minderler yoktur.

2-3. Sınıfta halı kaplı bir alan olmasına rağmen yerde oynayabileceği minderler ve rahat ortam yoktur.

4-5. Çocukların yerde oyun oynamaları, kitap okumaları için özel yumuşak ve rahat bir alan vardır.

6-7. 5'tekilere ilave olarak yumuşak ve rahat ortam diğer alanlara da yayılmıştır.(evcilik, kitap vb)

Notlar.....
.....

9. Sınıf düzenlenmesi ((1) (2)
(3) (4) (5) (6) (7)

1. Sınıfta belirgin olarak düzenlenmiş ilgi köşeleri yoktur.

2-3. Sınıfta bir ya da iki ilgi köşesi, rasgele yerleştirilmiştir.

4-5. sınıfta üç veya daha fazla ilgi köşesi yeterli araçlarla donatılmış olarak düzenlenmiştir. Bu köşeler gürültülü ve sessiz olarak birbirinden ayrılmıştır ve öğretmen rahatlıkla bu köşeleri gözlemleyebilir.

6-7. Yukarıdaki özelliklere ilave olarak ilgi köşelerinin düzenlenmesi çocukların bağımsız ve özgür kullanımına izin verir. (açık dolaplar, etiketleme vb)

Notlar.....
.....

10. Çocuklara yönelik dekorasyon (1) (2) (3) (4)
(5) (6) (7)

1. Sınıfın duvarları boş veya çocukların ilgisini çekmeyen eşyalarla dekore edilmiştir.

2-3. Afişler veya öğretmenin kendi yaptığı çalışmalar duvarlarda asılmıştır.

4-5. Çocukların yaptığı çalışmalar (birbirine benzeyen), öğretmenlerin yaptığı eğitici materyaller duvara asılmıştır.

6-7. Sınıf çocukların özgün çalışmalarlarıyla, eğitici (sayı, harf, renk, şekil vb) tablo/mobil/panolarla süslenmiştir. Çocukların yaptıkları proje ve üç boyutlu çalışmalarda sınıfta sergilenir.

Notlar.....
.....

Dil ve Kavram Deneyimleri

11. Dili anlamayla ilgili çalışmalar (kitaplar, resimler, pazen tahta vb) (1) (2)
(3) (4) (5) (6) (7)

1. Çocukların dil öğrenmeleriyle ilgili çok az materyal vardır.

2-3. Bazı materyaller vardır fakat kapalı dolaplarda ya da belli zamanlarda çocuklara kullanılır.

4-5. Yeterli materyaller vardır serbest zamanda çocukların kullanımına açıktır.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak öğretmende çocuklarla dili anlamada ve kullanmada iyi bir model olur.

Notlar.....

12. Dili kullanmayla ilgili çalışmalar (1) (2)
(3) (4) (5) (6) (7)

1. Gün içinde dille ilgili herhangi bir etkinlik planlanmamıştır.

2-3. Türkçe dil etkinliği her gün yapılır fakat çocukların dili kullanmaları diğer zamanda teşvik edilmez.

4-5. Tüm etkinliklerde çocukların dili kullanmaları ve kendilerini ifade etmeleri teşvik edilir.lirler.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak öğretmen kavram öğretimine yönelik etkinlikler planlar.

Notlar.....

13. Kavramlar (sıralama, sınıflama, şekil, sayı vb) (1)
(2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Kavramların öğretimine yönelik hiçbir oyun, materyal veya etkinlik yoktur.

2-3. Kavramlara yönelik bazı materyaller vardır fakat sadece öğretmen rehberliğinde kullanılır.

4-5. Kavramlara yönelik yeterli materyal vardır ve çocuklar serbest zaman etkinliğinde bunları istedikleri gibi kullanabilir.

6-7. Dili kullanmaya yönelik birden fazla etkinlik planlanmıştır ve çocukların kendilerini ifade etmeleri ve güzel konuşmaları teşvik edilir.

Notlar.....

14.Dilin günlük kullanımı (1) (2) (3)
(4) (5) (6) (7)

1. Grup etkinliklerinin dışında çalışanlar sadece çocukların davranışlarını yönlendirmek için konuşurlar (sıraya girin, sessiz olun vb)

2-3. Çalışanlar çocuklarla kısıtlı olarak konuşurlar, genellikle evet/hayır ya da kısa cevaplı sorular sorarlar.

4-5. Çalışanlar çocuklarla sık sık sohbet ederler. Çocuklara neden, nasıl, eğer gibi sorular sorularak uzun sohbetler etmeleri teşvik edilir.

6-7. Çalışanlar her fırsatta çocuklarla uzun uzun sohbetler eder, fikirlerini açıklamaları için teşvik ederler.

Notlar.....

Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri (1) (2)
(3) (4) (5) (6) (7)

15. Küçük kas geliştirici çalışmalar (lego, yap-boz, bocuklar, makas, boyalar vb)

1. Küçük kas gelişimine yönelik uygun materyaller yoktur.

2-3. Bazı materyaller çocukların günlük kullanımına sunulmuştur.

4-5. Yeterli ve gelişime uygun materyaller çocukların günlük kullanımına sunulmuştur.

6-7. Yukarıdakine ilave olarak materyaller çocukların bağımsız kullanımına yönelik olarak düzenlenmiş ve küçük kas gelişimini destekleyici etkinlikler planlanmıştır.

Notlar.....

16. Rehberlik

(1) (2) (3) (4)

(5) (6) (7)

1. Çocuklar küçük kas gelişimine yönelik materyaller kullanırken hiçbir yetişkin rehberliği yoktur.
- 2-3. Rehberlik sadece sağlık, güvenlik ve tartışmaları çözmek için yapılır.
- 4-5. Çocuklar bu materyallerin kullanmaları ve çalışmalarını tamamlanmalar için teşvik edilir. Yaptıkları ürünlere değer verilir.
- 6-7. Yukarıdakilere ilave olarak öğretmen farklı zorluk derecelerinde olan çalışmalar planlar ve materyaller sunar.

Notlar.....
.....

17. Büyük motor gelişimine yönelik alan

(1) (2) (3)

(4) (5) (6) (7)

1. Büyük motor gelişimine yönelik etkinlikler için açık hava alanı ya da kapalı salon yoktur.
- 2-3. Bu etkinlikler için küçük bir alan vardır.
- 4-5. Bu etkinlikler için yeterli genişlikte alan ve fiziksel gelişimi destekleyici oyun araçları vardır.
- 6-7. Bu etkinlikler için planlanmış, güvenli, zengin araçlarla donatılmış açık hava ve kapalı salonlar vardır.

Notlar.....
.....

18. Büyük motor gelişimine yönelik araçlar (tırmanma, denge araçları, kaydırak, salıncak vb)

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Çok az materyal ya da gelişim düzeyine uygun olmayan materyaller vardır.
- 2-3. Bazı materyaller var fakat çok az kullanılıyor.
- 4-5. Materyaller çocuğun kullanımına açık ve düzgündür.
- 6-7. Yukarıdakilere ilave olarak farklı zorluk derecelerinde çeşitli araçlar vardır.

Notlar.....
.....

19. Büyük motor gelişimini destekleyici etkinlikler

(1) (2)

(3) (4) (5) (6) (7)

1. Büyük motor gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri yoktur.
- 2-3. Ara sıra bu etkinlikler yapılır.
- 4-5. Sabah ve öğleden sonra düzenli olarak bu etkinliklere yer verilir.
- 6-7. Düzenli olarak planlanmış çocukların gelişimine uygun büyük motor etkinlikleri vardır.

Notlar.....
.....

20. Rehberlik

(1) (2) (3)

(4) (5) (6) (7)

1. Bu etkinliklerde çocuklara hiç rehberlik edilmez.
- 2-3. Çocuklara rehberlik sınırlı da olsa sağlanır. Öğretmen uzaktan çocukları izler.
- 4-5. Öğretmen çocukların yakınında durur ve güvenliklerine dikkat eder.
- 6-7. Öğretmen çocuklara oyunlarında sorular sorar, materyalleri kullanmalarında destek olur.

Notlar.....
.....

Yaratıcı etkinlikler

21. Sanat

(1) (2) (3)

(4) (5) (6) (7)

1. Çok az sanat materyalleri vardır ve çocuklar bunları istedikleri zaman kullanamazlar.

2-3. Çoğunlukla boyalar vardır ve çocukların serbest zamanda etkinliğinde kullanırlar. Öğretmen bir model sunar ve çocuklardan modele benzer çalışmalar yapmalarını ister.

4-5. Çocukların kendilerini bireysel olarak sanat materyalleriyle ifade etmeleri ve özgün ürünler oluşturmaları teşvik edilir.

6-7. Çok çeşitli materyaller çocuklar tarafından özgürce kullanılır. Üç boyutlu ürünler yapmaya yönelik kil, yoğurma maddeleri vb materyaller kullanılır.

Notlar.....

.....

22. Müzik

(1) (2)

(3) (4) (5) (6) (7)

1.Çocukların kullanabileceği müzik araçları yoktur.

2-3. Müzikle ilgili birkaç araç vardır ve nadiren kullanılır.

4-5.Planlanmış müzik etkinlikleri ve çocukların kullanabileceği araçlar vardır.

6-7. Her gün çocukların şarkı söyleyebileceği ve dans edebileceği müzik etkinliği yapılır. Müzik araçları serbest zamanda çocukların kullanımına açıktır.

Notlar.....

.....

23. Blok

(1) (2)

(3) (4) (5) (6) (7)

1. Değişik boy ve şekillerde hazırlanmış bloklar ve bunlarla çocukların çalışabileceği bir alan yoktur.

2-3. Blok köşesi olmadan çocukların kullanabileceği bloklar vardır.

4-5. Değişik boy ve şekillerde hazırlanmış bloklar ve blok köşesi sabah ve öğleden sonra çocukların kullanımına açıktır.

6-7. Değişik boy ve şekillerde hazırlanmış tahta ve diğer malzemelerden hazırlanmış bloklar, çocukların rahatça kullanabilecekleri raflara yerleştirilmiş ve oynamaları için geniş bir alan vardır.

Notlar.....

.....

24. Kum/su alanları

(1) (2)

(3) (4) (5) (6) (7)

1. Çocukların kullanımına açık su veya kum masası veya alanı yoktur.

2-3. Çocukların açık havada ya da sınıfta kum/suyla oyun oynama imkanları vardır.

4-5. En az hafta da bir çocuklar kum/suyla oyun oynama imkanları vardır. Bu alanda kovalar, kürek vb destekleyici araçlar vardır.

6-7.Çocukların kullanabileceği kum veya su masası/havuzu burada doldurup boşaltmayı sağlayıcı diğer araçlar sınıfta veya açık hava oyun alanında mevcuttur.

Notlar.....

.....

25. Dramatik oyun

(1) (2) (3)

(4) (5) (6) (7)

1. Çocukların günlük hayatlarını canlandırabilecekleri giysiler, ev eşyaları, bebekler vb araçların bulunduğu bir alan yoktur.

2-3. Dramatik oyun araçları sadece evcilik oyununa yöneliktir. Ulaşım, meslekler gibi oyunlara yönelik araçlar yoktur.

4-5. Çok çeşitli dramatik oyun araçları ve oyun alanı vardır.

6-7. Bir ev görünümünde, çocukların boylarına göre düzenlenmiş eşyaların, bebeklerin, giysilerin, kuklaların bulunduğu yeterli bir alan vardır.

Notlar.....

26. Program çizelgesi (1) (2)

(3) (4) (5) (6) (7)

1. Rutine etkinlikler (toplanma, temizlik, yemek, kahvaltı, uyku) bütün günü alır ve diğer etkinliklere çok az zaman kalır.

2-3. Program ya çok katı çocuğun bireysel çalışmasına izin vermiyor ya da çok esnek ne zaman ne yapılacağı belirsizdir.

4-5. Program dengeli ve esnektir.

6-7. Program etkinlikleri belli bir düzen ve esneklik içerir etkinlikler arası sakin geçişler olur.

Notlar.....

27. Rehberlik (1) (2)

(3) (4) (5) (6) (7)

1. Sınıfta problem olmadıkça öğretmen çocuklara müdahale etmez.

2-3. Öğretmen sınıftadır fakat başka şeylerle meşguldür. (sohbet, planlama vb)

4-5. Öğretmen çocukların arasındadır. Dikkatini güvenlik, temizlik ve materyallerin doğru kullanımına verir.

6-7. Öğretmen çocuklarla neler yaptıklarını tartışır, kullanabilecekleri materyaller önerir.

Notlar.....

Sosyal gelişim

28. Çocukların tek başına kalabilecekleri alan (1) (2)

(3) (4) (5) (6) (7)

1. Çocuğun kendi başına çalışabileceği bir alan yoktur.

2-3. Çocuğun kendi başına çalışabileceği bir alan olmamasına rağmen çocuk bir yer bulup tek başına rahatsız edilmeden çalışabilir.

4-5. Çocukların tek başına çalışmalar yapabilecekleri bir alan vardır.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak programın bir parçası olarak konsantrasyon, bağımsızlığı destekleyici etkinlikler vardır.

Notlar.....

29. Serbest oyun (1) (2) (3)

(4) (5) (6) (7)

1. Çok az serbest oyun imkânı vardır ya da günün büyük bölümü serbest oyuna ayrılmıştır.

2-3. Serbest oyun için bir miktar zaman ayrılmıştır ve bu eğitici bir deneyim olarak görülmez.

4-5. Günün belirli saatlerinde düzenli olarak serbest oyun için zaman ayrılmıştır. Bu zamanda çocuklara materyaller ve öğretmen rehberliği sunulur.

6-7. Açık hava ve sınıfta serbest oyun imkânları sunulmuştur. Bu oyunlara öğretmen katılarak çocuklarla eğitimsel iletişimde bulunur.

Notlar.....

30. Grup etkinlikleri

(1) (2) (3)

(4) (5) (6) (7)

1. Günün çoğunda çocuklar grup halinde çalışmalar yaparlar. Diğer çocuklar serbest oynadıkken, iki veya üç çocuğun öğretmenle yaptığı çalışmalar yoktur.

2-3. Serbest zaman etkinliğinde çocukların küçük gruplar halinde çalışmasına izin verilirken diğer etkinlikler tüm grup bir arada yapılır.

4-5. Küçük ve büyük grup çalışmaları planlanmıştır. Büyük grup çalışmaları çok uzun sürmez ve çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılır.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak gün içinde çocukların farklı gruplarda çalışmaları için fırsatlar vardır. Birebir yetişkin çocuk iletişimi ve küçük grup etkinlikleri vardır.
Notlar.....

31. Kültürel farkındalık

(1) (2) (3)

(4) (5) (6) (7)

1. Materyallerde farklı cinsiyetlere ve kültürlere uygunluk özelliği aranmamıştır. Sadece aynı tür bebekler, belli bir kültürü yansıtan kitaplar vardır.

2-3. Materyallerde farklı cinsler ve kültürlere özgü özellikler vardır. (farklı renklerde, kıyafetlerde ve cinsiyetlerde bebekler, kitaplar, resimler, panolar vb)

4-5. Sınıfta kültürel özelliklerin dikkate alındığına dair materyaller açık olarak görülür.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak program içinde çocuklara kültürel farkındalık kazandırmak için etkinlikler yapılır.
Notlar.....

32. Etkileşim kalitesi

(1) (2) (3) (4)

(5) (6) (7)

1. Çocuklar ve öğretmen ilişkisi gergindir. Sınıfta gürültü hakimdir ve çocuklar sıklıkla ağlar.

2-3. Çocuklar sakin ve mutlu olduklarında öğretmen onlarla ilgilenmez fakat problem olduğunda onlarla ilgilenir.

4-5. Sınıfta rahat fakat çocukların meşgul olduğu bir atmosfere vardır. Çocuklar mutlu, neşeli çalışanlar rahat ve güler yüzlüdür. Çalışanlar ve çocuklar sıcak fiziksel temaslarda kurarlar.

6-7. Yukarıdaki ilave olarak, öğretmen çocukları gözlemler ve onlara sosyal beceriler kazandırır.
Notlar.....

33. Kaynaştırma eğitimi

(1) (2) (3)

(4) (5) (6) (7)

1. Özel gereksinimli çocuklar için sınıfta herhangi bir program, çevre ve eğitimsel düzenleme yapılmamıştır.

2-3. Özel gereksinimli çocuklar için günün rahat geçmesi için çok az bir düzenleme yapılmıştır. Uzun vadeli bir eğitim ve değerlendirme çabası yoktur.

4-5. Öğretmen özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını belirler ve programda bu doğrultuda değişiklikler yapar.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak, öğretmen aileyle ve profesyonellerle iletişim halinde özel gereksinimli çocuk için gerekli olan eğitim imkanı sunar.
Notlar.....

Yetişkin İhtiyaçları (1) (2)

(3) (4) (5) (6) (7)

34. Çalışanlar için alanlar

1. Çalışanların dinlenebileceği, eşyalarını koyabilecekleri bir alanları yoktur.
- 2-3. Çalışanlar için kısıtlı yetersiz bir alan ayrılmıştır.
- 4-5. Çalışanlar için iyi düzenlenmiş dinlenme alanları, temiz tuvaletler ve dolaplar vardır.
- 6-7. Çalışanların rahat ve düzenli kendilerine ait alanlar vardır.

Notlar.....

.....

35. Mesleki gelişim fırsatları (1) (2) (3)

(4) (5) (6) (7)

1. Kaynaklara ulaşılabilecek bir kütüphane, düzenli hizmet içi eğitim ve okul toplantıları yapılmamaktadır.
- 2-3. Sınırlı kaynakları olan bir kütüphane vardır. Ara sıra öğretmenler toplantısı yapılır.
- 4-5. İyi bir kütüphane vardır. Düzenli öğretmenler toplantıları yapılır.
- 6-7. Yukarıdakilere ilave olarak, çalışanlar arasında paylaşım vardır. Düzenli hizmet içi eğitim imkanları çalışanlara sunulur.

Notlar.....

.....

36. Toplantı alanı (1) (2)

(3) (4) (5) (6) (7)

1. Çalışanları toplantı yapabilecekleri bir alan yoktur.
- 2-3. Başka amaçla yapılmış bir odada çalışanlar toplantı düzenleyebilir. (oyun salonu, mutfak vb)
- 4-5. Çalışanların toplantı yapabilecekleri yeterli bir salon vardır fakat başka amaçlarla da kullanılır.
- 6-7. Çalışanların toplantı yapabilecekleri yeterli bir toplantı salonu vardır.

Notlar.....

.....

37. Aile katılımı (1) (2)

(3) (4) (5) (6) (7)

1. Aile katılımı için herhangi bir çaba yoktur.
- 2-3. Ailelere çok az bilgi verilir (kurallara ilişkin bilgi, ödemeler, devamsızlık vb)
- 4-5. Ailelerle düzenli iletişim vardır. (veli toplantıları, mektuplar, aile panoları vb)
- Aileler okuldaki eğitimden haberdardır ve istediklerinde çalışmalara katılabilirler.
- 6-7. Yukarıdakilere ilave olarak, aileler programın planlanmasına ve değerlendirilmesine katkı sağlarlar. Okulla ilgili kararlarda söz sahibi olurlar.

Notlar.....

.....

EK B: Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzin Yazısı



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: İÖD.0.00-35/2016/1B -2887

Lefkoşa, 21 Kasım 2016

Sayın Suna DAĞBAŞI,
Doğu Akdeniz Üniversitesi,
Gazimağusa.

Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda uygulamak istediğiniz “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının, Öğrenme Ortamlarının Uluslararası Standartlar Açısından İncelenmesi” konulu anket soruları, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş olup gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışma uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü’ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.


Ali BOLATCAN
Müdür



/FB

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893
Fax (90) (392) 228 7158
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

EK C: Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Uygulama İzin Yazısı

 <p>Doğu Akdeniz Üniversitesi "Uluslararası Kariyer İçin"</p>	<p>Eastern Mediterranean University "For Your International Career"</p>	<p>P.K.: 99628 Gazimağusa, KUZLEY KIBRIS / Famagusta, North Cyprus, via Mersin-10 TURKEY Tel: (+90) 392 630 1995 Faks/Fax: (+90) 392 630 2919 bayek@emu.edu.tr</p>
Etik Kurulu / Ethics Committee		
Sayı: ETK00-2017-0058	24.03.2017	
Sayın Suna Dağbaşı İlköğretim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi		
Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 06.03.2017 tarih ve 2017/39-31 sayılı kararı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Öğrenme Ortamlarının Uluslararası Standartlar Açısından İncelenmesi adlı tez çalışmanızı, Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı'nın danışmanlığında araştırmanız Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.		
Bilginize rica ederim.		
		
Doç. Dr. Sakrî Tüzmen Etik Kurulu Başkanı		
ŞT/sky.		
www.emu.edu.tr		

EK D: Gönüllü Katılım Formu

Öğretmen Gönüllülük Formu

Tarih: .../.../2017

Değerli öğretmen,

Ben Doğu Akdeniz Üniversitesi, İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitim alanında yüksek lisans öğrencisi Suna Dağbaşı. Yüksek lisans tez çalışmamda Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Öğrenme Ortamlarının Uluslararası Standartlar Açısından İncelenmesi konulu araştırmayı gerçekleştireceğim. Araştırma, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Öğrenme Ortamlarının incelenmesi ile gerçekleştirilecektir. Araştırmada Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS) kullanılacaktır. Gözlemlenecek olan öğrenme ortamından sorumlu kişi olarak siz öğretmenden bazı sorulara cevap vermenizi isteyeceğim. Araştırma hakkında daha ayrıntılı bilgiye ulaşmak isterseniz bana ya da tez danışmanıma ulaşabilirsiniz.

Bu araştırma tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılıp katılmama kararı veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı doğrultusunda kullanılacak ve kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Bu araştırmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz

A) Bu araştırmaya katılmak istiyorum. katılmak istemiyorum

Öğretmenin Adı- Soyadı:.....

Okulu:.....

Telefon No:

İmzası.....

Araştırmacı: Suna Dağbaşı

Okul Öncesi Eğitim

Yüksek Lisans Öğrencisi

E- posta: suna_dagbasi_159@hotmail.com

Telefon:05338732154

Tez Yöneticisi: Yrd. Doç.Dr. Eda Kargı

E-posta:eda.kargi@emu.edu.tr

Tel: 6301423

EK E: Araştırma kapsamında yer alan okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarına örnek görseller

