T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ EĞİTİM ORTAMLARININ NİTELİĞİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (Tokat İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pınar AKSOY

Ankara
Şubat, 2009

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ EĞİTİM ORTAMLARININ NİTELİĞİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (Tokat İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pınar AKSOY

Danışman: Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR

Ankara
Şubat, 2009

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

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

Başkan: Prof. Dr. Belma TUĞRUL

Üye: Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR (Danışman)

Üye: Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

16/02/2009

Prof. Dr. Ayşe Çakır İLHAN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Her bir çalışma, kendi sınırlılıkları çerçevesinde belirli noktalara açıklık getirme çabasındadır. Bu çabanın varlığı, bazı soruların yanıtlanmasına öncülük eder. Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelendiği bu çalışma da, bir çok emeğin ve yüreğin ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya katkı getiren ve bu sürece dahil olan bireylere teşekkür ise, araştırmacı için bir borçtur.

Lisans eğitimimden başlayarak farklı aşamalarda yoluma ışık tutan ve engin bilgilerini özveriyle yansıtan kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Gelengül Haktanır'a; lisans eğitimim sürecinde ve tez jürisinde birlikte olduğumuz Prof. Dr. Çağlayan Dinçer'e ve yine tez jürime katılarak beni onurlandıran Prof. Dr. Belma Tuğrul'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Verilerin toplanmasında görüş birliğini sınamak üzere değerli zamanlarını ayıran, araştırmamın farklı aşamalarında fikirlerini ve bilgilerini paylaşan Araş. Gör. Gökhan Duman'a; yurt dışı yaşantısının ardından aramıza katılmasının sıcaklığı ile çalışmama katkı sağlayan Araş. Gör. Burcu Çabuk Özer'e; bilimsel çalışmanın inceliğiyle tez çalışmama katkı sağlayan ve istatistiksel aşamada yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Zehra Nur Ersözlü'ye; eğitim-öğretim sürecimin farklı kademelerinde kaynak zenginliği sunan, fikirleri ve evsahipliği ile bu sürece dahil olan Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy'a ve Doç. Dr. Naciye Aksoy'a ve ortak paydada buluştuğum sevgili arkadaşım Araş. Gör. A. Özgül İnce'ye teşekkür ediyorum.

Hayatımın her alanında olduğu gibi, eğitim-öğretim sürecimin paydaşları arasında en büyük yere ve öneme sahip olan aile bireylerimden; ilk öğretmenim olarak beni yetiştiren, sabır ve ilgiyle destekleyen ve emeğini hiçbir zaman esirgemeyen babama; aldığım her nefeste, attığım her adımda varlığını hissettiğim canım anneme; her dem yanımda olan hayat danışmanım abime ve gücüme güç katan kardeşime çok teşekkür ediyorum.

Pınar AKSOY
16/02/2009

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ EĞİTİM ORTAMLARININ NİTELİĞİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (Tokat İli Örneği)

Aksoy, Pınar
Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı /Okul Öncesi Eğitimi
Danışman: Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR
Şubat 2009, xiii+ 229 sayfa

Bu araştırmada, Tokat il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının "sınıf alanı ve mobilyalar", "rutin kişisel bakım", "dil ve akıl etme", "aktiviteler", "etkileşim", "program yapısı", "aile ve personel" boyutlarının ve genel boyutunun nitelik düzeylerinin ve genel nitelik düzeylerinin kurum türüne ve öğretmen ile yönetici kişisel bilgilerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Tokat il merkezinde 6 yaş grubuna hizmet veren 5 MEB' e bağlı ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıfı, 2 bağımsız anaokulu, 3 özel anaokulu ve 2 özel ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıfı olmak üzere 12 okul öncesi eğitim kurumunun eğitim ortamı ile bu eğitim ortamlarından sorumlu öğretmenler (12 kişi) ve yöneticiler (12 kişi) oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R) 'nin yeni versiyonu ile araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmene ve yöneticiye ait kişisel bilgi formları kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, eğitim ortamlarının "Sınıf Alanı ve Mobilyalar" ve "Aile ve Personel" boyutunun niteliğinin "çok az" ; "Rutin Kişisel Bakım", "Dil ve Akıl Etme" ve "Etkileşim" boyutunun niteliğinin "çok az ile iyi" arasında ve

“Aktiviteler” ve “Program Yapısı” boyutunun niteliğinin “yetersiz ile çok az arasında” olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları, eğitim ortamlarının genel nitelik düzeyinin ise “çok az” olduğunu göstermiştir. Ayrıca eğitim ortamlarının “aile ve personel” boyutunun niteliği açısından MEB’ e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları ile bağımsız anaokulları arasında ve bağımsız anaokullarının lehine bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Eğitim ortamlarının niteliği, öğretmenin sinemaya; yöneticinin ise görsel sanat etkinliklerine ilgili olması durumuna göre olumlu yönde anlamlı bir farklılık gösterirken; 0-2 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ve aynı okulda 2-4 yıl çalışma süresine sahip yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Okul öncesi/anaokulu öğretmenliğini “öğretmenlik mesleğini sevdiği için” tercih eden öğretmenlerin eğitim ortamlarının niteliği ve konferansa katılan öğretmen ve yöneticilerin eğitim ortamlarının niteliği pozitif yönde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Nitelikli bir okul öncesi eğitim ortamının hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusundaki öğretmen ve yönetici görüşleri ile araştırmacının gözlem sonuçları arasında, okul türüne göre farklılığın olduğu görülmüştür.

Bu araştırma, araştırma sonucunda ortaya konan yetersizliklerin giderilmesi için eğitim alanındaki bütün karar vericilerin, alanda yapılmış bu gibi araştırmaları okumaları, sonuç ve önerileri gözden geçirmeleri ve gerekli reformları yapmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bu araştırma Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliği hakkında çözüm üretebilmek için, Türkiye’nin farklı illerinde de çalışmaların yürütülmesini önermektedir.

Anahtar Sözcükler*:* *Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Niteliği, Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği, Öğretmen, Yönetici.*

ABSTRACT

AN EXAMINATION ON THE QUALITY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENTS OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN TERMS OF SOME VARIABLES (The Sample in The City of Tokat)

Aksoy, Pınar
Master Thesis, Department of Elementary Education/ Pre-school Ed.
Advisor: Professor. Gelengül HAKTANIR
February 2009, xiii+ 229 pages

The purpose of this study was to determine the quality levels of educational environments of pre-school education institutions for the dimensions of “classroom space and furniture”, “routine personal care”, “language and implication”, “activities”, “interaction”, “structure of the program”, “family and personnel” and general quality levels and to investigate whether the qualities would change according to species of institutions, personal information of teachers and managers of this institutions in the center of Tokat.

In this research the descriptive research model was applied. The sample for this study consists of 12 pre-school institutions caring for 6 years old children (2 autonomous pre-schools, 3 private pre-schools, 2 pre-schools within the private primary schools and 5 pre-schools within the government primary schools) and these pre-school institution’s teachers (12 persons) and managers (12 persons) in the center of Tokat.

As the data collection tools the “Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)-Revised Edition” and “The Personal Information Form” concerning teacher and manager which had been developed by the researcher herself, was used.

Results of the study showed that educational environment’s quality

levels of the dimensions of “classroom area and furniture” and “family and personnel” was poor, the dimensions of “routine personal care”, “language and implication” and “interaction” was between poor and sufficient, while the “activities” and the dimensions of “structure of program” was between insufficient and poor. Results showed that the quality level of the general educational environment was poor too.

Also, it was seen that for the dimension of the “family and personal”, there was a difference between the autonomous pre-schools and pre-schools within the government primary schools and the autonomous pre-schools is more advantageous than the pre-schools within the government primary schools.

While there was a positive significant difference on the quality levels of educational environments with respect to the teacher’s being interested in cinema and manager’s being interested in visual art activities; there was a positive significant difference in favor of the teachers having 0-2 years vocational experience and the manager having 2-4 years working period in observed institutions. The quality levels of the educational environments of the teachers, who had preferred preschool/nursery teacher training since “they like teaching profession”, and of the teachers and managers attended to the conferences showed a positive and significant difference.

There was a difference between teachers’ and managers’ opinions on specialities of a well-qualified educational environment and results of researcher’s observation, according to species of institutions.

This study stresses that all of the decision makers in the extent of education must read all researches being conducted in this area, review their results and proposals and do necessary reform in order to remove of deficiency which has introduced after the results of this research. Also, It suggests that to reproduce resolves for the quality of educational environments of pre-school institutions in Turkey, the researches must be conducted in different regions of Turkey.

Keywords*:* *Preschool Education, Quality of Preschool Educational Environment, Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R), Teacher, Manager.*

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI i
ÖNSÖZ ii
ÖZET iii
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vii
ÇİZELGELER LİSTESİ x
ŞEKİLLER LİSTESİ xiii
BÖLÜM 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem 3
1.2. Amaç 8
1.3. Önem 10
1.4. Sınırlılıklar 13
BÖLÜM 2
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 14
2.1. Türkiye'de Kurum Merkezli Okul Öncesi Eğitim 14
2.2. Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Niteliği ve Niteliği Etkileyen Faktörler 16
2.2.1. Sınıf Alanı ve Mobilyalar 17
2.2.2. Rûtin Kişisel Bakım 22
2.2.3. Dil ve Akıl Etme 25
2.2.4. Aktiviteler (Etkinlikler) 28
2.2.5. Etkileşim 38
2.2.6. Program Yapısı 43
2.2.7. Aile ve Personel 46
2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Eğitim Ortamlarının Niteliğinde Öğretmenlerin Katkısı 49
2.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Eğitim Ortamlarının Niteliğine Yöneticilerin Katkısı 53
2.5. İlgili Araştırmalar 58
2.5.1. Eğitim Ortamlarının Niteliğine İlişkin Araştırmalar 58
2.5.2. Öğretmen ve Yöneticiye İlişkin Araştırmalar 67
BÖLÜM 3
YÖNTEM 74
3.1. Araştırma Modeli 74
3.2. Evren ve Örneklem 74
3.3. Veri Toplama Araçları 75
3.3.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Versiyon 75
3.3.1.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği'nin Maddelerinin Puanlanması 79
3.3.2. Öğretmen ve Yöneticiye Ait Kişisel Bilgi Formu 80
3.4. Verilerin Toplanması 81
3.5. Verilerin Analizi 82

BÖLÜM 4
BULGULAR VE YORUMLAR 84
4.1. Araştırmanın Amacı Doğrultusunda Yapılan Gözlemlere İlişkin Analizler 84
4.2. Eğitim Ortamlarının Niteliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 89
4.3. Okul Türüne Göre Eğitim Ortamlarının Niteliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 104
4.4. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 121
4.4.1. Öğretmenlerin Yaşına İlişkin Bulgu ve Yorumlar 121
4.4.2. Öğretmenlerin İlgi Alanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar 122
4.4.3. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine (Kıdemlerine) İlişkin Bulgu ve Yorumlar 126
4.4.4. Öğretmenlerin En Son Mezun Olduğu Eğitim Düzeyine ve Programına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin Bulgu ve Yorumlar 128
4.4.5. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Olarak Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Kurslara Katılma Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar 131
4.4.6. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Seminere Katılma Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar 132
4.4.7. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Konferansa Katılma Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar 134
4.4.8. Öğretmenlerin Mesleki Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar 136
4.4.9. Öğretmenlerin Tercih Etmek İsteyecekleri Mesleğe İlişkin Bulgu ve Yorumlar 139
4.4.10. Öğretmenlerin Kurumdaki Çalışma Şekline (Kadrolu/ Sözleşmeli) İlişkin Bulgu ve Yorumlar 140
4.4.11. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumun Eğitim Ortamında Usta Öğreticinin ya da Yardımcı Öğretmenin Bulunma Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar 141
4.4.12. Öğretmenlerin Eğitimlerine Devam Etme İsteğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar 142
4.4.13. Öğretmenlerin Gözlenen Kurumdaki Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar 143
4.4.14. Öğretmenlerin Eğitim Ortamından Kaynaklı Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgu ve Yorumlar 144
4.4.15. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Nitelikli Bir Eğitim Ortamının Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Bulgu ve Yorumlar 146
4.5. Yöneticilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 148
4.5.1. Yöneticilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar 148
4.5.2. Yöneticilerin Yaşlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar 149
4.5.3. Yöneticilerin İlgi Alanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar 150
4.5.4. Yöneticilerin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar 153
4.5.5. Yöneticilerin En Son Mezun Olduğu Lisans Düzeyine ve Programına İlişkin Bulgu ve Yorumlar 154

4.5.6. Yöneticilerin Katıldıkları Kurs Sayısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar 156
4.5.7. Yöneticilerin Katıldıkları Seminer Sayısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar 158
4.5.8. Yöneticilerin Katıldıkları Konferans Sayısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar 159
4.5.9. Yöneticilerin Eğitime Devam Etme İsteğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar 160
4.5.10. Yöneticilerin Gözlenen Kurumdaki Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar 161
4.5.11. Yöneticilerin Öğretmenlik Yapıp Yapmama Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar 163
4.5.12. Kurumun Okul Öncesi Eğitim İçin Özel Olarak İnşâ Edilmiş Olup Olmamasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar 165
4.5.13. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Olarak Kurumun Eğitim-Bakım Ücretine İlişkin Bulgu ve Yorumlar 166
4.5.14. Yönetici Görüşlerine Göre Nitelikli Bir Eğitim Ortamının Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Bulgu ve Yorumlar 167
BÖLÜM 5
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 170
5.1. SONUÇLAR 170
5.1.1. Eğitim Ortamlarının Nitelik Düzeyine İlişkin Sonuçlar 170
5.1.2. Okul Türüne Göre Eğitim Ortamlarının Nitelik Düzeyine İlişkin Sonuçlar 171
5.1.3. Öğretmen Kişisel Bilgilerine Göre Eğitim Ortamlarının Nitelik Düzeyine İlişkin Sonuçlar 171
5.1.4. Yönetici Kişisel Bilgilerine Göre Eğitim Ortamlarının Nitelik Düzeyine İlişkin Sonuçlar 173
5.2. ÖNERİLER 175
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 175
5.2.2. Politikaya Yönelik Öneriler 176
5.2.3. Araştırmalara Yönelik Öneriler 178
KAYNAKLAR 181
EKLER 192
EK-1. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R) 193
EK-2. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği Sonuç Sayfası 214
EK-3. Öğretmene Ait Kişisel Bilgi Formu 218
EK-4. Yöneticiye Ait Kişisel Bilgi Formu 222
EK-5. Araştırma İzin Yazısı 226
EK-6. Eğitim Ortamlarına İlişkin Gözlem Fotoğrafları 227

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 2.2.5.1. Mesaj-Çevre İlişkisine Göre Çocuğun Aldığı Mesaj ve Eğitim Ortamının Özellikleri....42
Çizelge 3.2.1. Araştırmaya Katılan Kurumların Sınıf Mevcudu Dağılımı....75
Çizelge 4. 1. Araştırma Kapsamında Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Birinci ve İkinci Gözlem Sonucu Almış Oldukları Puanlar Arasındaki İlişkiye Ait "Pearson Korelasyon Analizi" Sonuçları....85
Çizelge 4. 1. 1. "Shapiro-Wilks Normallik Testi" Sonuçları....86
Çizelge 4. 1. 2. ECERS-R Alt Boyutlarına ve Genel Toplam Boyutuna Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları....87
Çizelge 4. 1. 3. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R)' nin Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar....88
Çizelge 4. 2. 1. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının ECERS-R Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puan Ortalamalarının Dağılımı ile Genel Toplam Puan Ortalaması....89
Çizelge 4. 3. 1. Okul Türüne Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Ortamlarının ECERS-R Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalamasının ve Toplam Puanlarının Ortalamasının Dağılımı....106
Çizelge 4. 3. 2. Okul Türüne Göre ECERS-R' nin "Sınıf Alanı ve Mobilyalar" Alt Boyutuna İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları....109
Çizelge 4. 3. 3. Okul Türüne Göre ECERS-R' nin "Rutin Kişisel Bakım" Alt Boyutuna İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları....111
Çizelge 4. 3. 4. Okul Türüne Göre ECERS-R' nin "Dil ve Akıl Etme" Alt Boyutuna İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları....112
Çizelge 4. 3. 5. Okul Türüne Göre ECERS-R' nin "Aktiviteler" Alt Boyutuna İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları....113
Çizelge 4. 3. 6. Okul Türüne Göre ECERS-R' nin "Etkileşim" Alt Boyutuna İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları....115
Çizelge 4. 3. 7. Okul Türüne Göre ECERS-R' nin "Program Yapısı" Alt Boyutuna İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları....116
Çizelge 4. 3. 8. Okul Türüne Göre ECERS-R' nin "Aile ve Personel" Alt Boyutuna İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları....117
Çizelge 4. 3. 8. 1. Okul Türüne Göre ECERS-R' nin "Aile ve Personel" Alt Boyutundaki Farklılığa İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları....117
Çizelge 4. 3. 9. Okul Türüne Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının ECERS-R Genel Toplam Puanları....120
Çizelge 4. 3. 9. 1. Okul Türüne Göre ECERS-R' nin "Genel" Boyutuna İlişkin"Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları....121
Çizelge 4. 4. 1. 1. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı....122
Çizelge 4. 4. 1. 2. Öğretmenlerin Yaşına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları....122
Çizelge 4. 4. 2. 1. Öğretmenlerin İlgi Alanlarının Çalıştıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Dağılımı....123
Çizelge 4. 4. 3. 1. Öğretmenlerin Meslekî Deneyime (Kıdeme) Göre Dağılımı....126
Çizelge 4. 4. 3. 2. Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanlarına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları....127
Çizelge 4. 4. 3. 3. Öğretmenin Mesleki Deneyimine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanındaki Farklılığa İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları....127

Çizelge 4. 4. 4. 1. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları
Eğitim Düzeyine ve Programına Göre Dağılımı 129
Çizelge 4. 4. 4. 2. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Eğitim Düzeyine ve
Programına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin
“Kruskall-Wallis H Testi” Sonuçları.....129
Çizelge 4. 4. 5. 1. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim ile İlgili
Kurslara Katılma Durumuna İlişkin Dağılımı 131
Çizelge 4. 4. 5. 2. Öğretmenlerin Katıldıkları Kurs Sayısına Göre ECERS-R
Genel Toplam Puanına İlişkin “Kruskall-Wallis H Testi ” Sonuçları 131
Çizelge 4. 4. 6. 1. Öğretmenlerin Katıldıkları Seminer Sayılarının Dağılımı..132
Çizelge 4. 4. 6. 2. Öğretmenlerin Katıldıkları Seminer Sayısına Göre
ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi”
Sonuçları.....133
Çizelge 4. 4. 7. 1. Öğretmenlerin Katıldıkları Konferans Sayısına Göre
Dağılımı 134
Çizelge 4. 4. 7. 2. Öğretmenlerin Katıldıkları Konferans Sayısına Göre
ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi”
Sonuçları.....134
Çizelge 4. 4. 7. 3. Öğretmenlerin Katıldıkları Konferans Sayısına Göre
ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin “Mann-Whitney U Testi”Sonuçları 135
Çizelge 4. 4. 8. 1. Okul Öncesi / Anaokulu Öğretmenlerinin
Mesleki Tercih Nedenlerine Göre Dağılımı 136
Çizelge 4. 4. 8. 2. Öğretmenlerin Mesleki Tercih Nedenlerine Göre
ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi”Sonuçları 137
Çizelge 4. 4. 8. 3. Mesleki Tercih Nedenlerine Göre ECERS-R Genel
Toplam Puanındaki Farklılığa İlişkin “Mann-Whitney U Testi” Sonuçları.....137
Çizelge 4. 4. 9. 1. Öğretmenlerin Tercih Etmek İsteyecekleri Mesleğe Göre
ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin “Kruskall-Wallis H Testi”
Sonuçları.....139
Çizelge 4. 4. 10. 1. Öğretmelerin Kurumdaki Çalışma Şekline (Kadrolu/
Sözleşmeli) Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin
“Mann-Whitney U Testi” Sonuçları 140
Çizelge 4. 4. 11. 1. Kurumun Eğitim Ortamında Usta Öğreticinin ya da
Yardımcı Öğretmenin Bulunma Durumuna Göre ECERS-R
Genel Toplam Puanına İlişkin “Mann-Whitney U Testi” Sonuçları 141
Çizelge 4. 4. 12. 1. Öğretmenlerin Eğitimlerine Devam Etme İsteğine Göre
ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin “Mann-Whitney U Testi”
Sonuçları.....142
Çizelge 4. 4. 13. 1. Öğretmenlerin Gözlenen Kurumdaki
Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı 143
Çizelge 4. 4. 13. 2. Öğretmenlerin Çalışma Süresine Göre ECERS
Genel Toplam Puanına İlişkin “Kruskall-Wallis H Testi” Sonuçları 144
Çizelge 4. 4. 14. 1. Öğretmenlerin Eğitim Ortamından Kaynaklı Yaşadıkları
Sorunların Dağılımı ve İlgili Eğitim Ortamlarının ECERS-R Genel
Toplam Puan Ortalamaları 145
Çizelge 4. 4. 15. 1. Öğretmen Görüşlerine Göre Nitelikli Bir Eğitim Ortamının
Sahip Olması Gereken Özellikler ile Araştırmacının Gözlem Sonuçlarının
Karşılaştırılması 147
Çizelge 4. 5. 1. 1. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre ECERS-R
Genel Toplam Puanına İlişkin “Mann-Whitney U Testi” Sonuçları 148

Çizelge 4. 5. 2. 1. Yöneticilerin İlgi Alanlarının Çalıştıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Dağılımı 150
Çizelge 4. 5. 3. 1. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Dağılımı 149
Çizelge 4. 5. 3. 2. Yöneticilerinin Yaşına Göre Kurumların ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları 149
Çizelge 4. 5. 4. 1. Yöneticilerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı 153
Çizelge 4. 5. 4. 2. Yöneticilerinin Mesleki Deneyimine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis" Sonuçları 154
Çizelge 4. 5. 5. 1. Yöneticilerin En Son Mezun Olduğu Lisans Düzeyine ve Programına Göre Dağılımı 155
Çizelge 4. 5. 5. 2. Yöneticilerin En Son Mezun Olduğu Lisans Düzeyine ve Programına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları 155
Çizelge 4. 5. 6. 1. Yöneticilerin Eğitime Devam Etme İsteğine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları.....161
Çizelge 4. 5. 7. 1. Yöneticilerin Katıldıkları Kurs Sayısına Göre Dağılımı 157
Çizelge 4. 5. 7. 2. Yöneticilerin Katıldığı Kurs Sayısına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları 157
Çizelge 4. 5. 8. 1. Yöneticilerin Katıldıkları Seminer Sayısına Göre Dağılımı 158
Çizelge 4. 5. 8. 2. Yöneticilerin Katıldığı Seminer Sayısına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları 158
Çizelge 4. 5. 9. 1. Yöneticilerin Katıldıkları Konferans Sayısına Göre Dağılımı 159
Çizelge 4. 5. 9. 2. Yöneticilerin Katıldığı Konferans Sayısına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H" Sonuçları.....159
Çizelge 4. 5. 9. 3. Yöneticinin Katıldığı Konferans Sayısına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanındaki Farklılığa İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları 160
Çizelge 4. 5. 10. 1. Yöneticilerin Gözlenen Kurumdaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı 161
Çizelge 4. 5. 10. 2. Yöneticilerin Gözlenen Kurumdaki Çalışma Sürelerine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları.....162
Çizelge 4. 5. 10. 3. Yöneticilerin Gözlenen Kurumdaki Çalışma Sürelerine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanındaki Farklılığa İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları 162
Çizelge 4. 5. 11. 1. Yöneticilerin Öğretmenlik Yapıp Yapmama Durumuna Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları.....164
Çizelge 4. 5. 12. 1. Kurumun Okul Öncesi Eğitim İçin Özel Olarak İnşa Edilmiş Olup Olmamasına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları 165
Çizelge 4. 5. 13. 1. Kurumun Eğitim-Bakım Ücretine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları 166
Çizelge 4. 5. 14. 1. Yönetici Görüşlerine Göre Nitelikli Bir Eğitim Ortamının Sahip Olması Gereken Özellikler ile Araştırmacının Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması 168

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. “Sınıf Alanı ve Mobilyalar” Alt Boyutuna İlişkin Olarak Kurumların Eğitim Ortamlarının Ortalama Puanlarının Dağılımı.....90
Şekil 2. “Rutin Kişisel Bakım” Alt Boyutuna İlişkin Olarak Kurumların Eğitim Ortamlarının Ortalama Puanlarının Dağılımı.....92
Şekil 3. “Dil ve Akıl Etme” Alt Boyutuna İlişkin Olarak Kurumların Eğitim Ortamlarının Ortalama Puanlarının Dağılımı.....93
Şekil 4. “Aktiviteler” Alt Boyutuna İlişkin Olarak Kurumların Eğitim Ortamlarının Ortalama Puanlarının Dağılımı.....94
Şekil 5. “Etkileşim” Alt Boyutuna İlişkin Olarak Kurumların Eğitim Ortamlarının Ortalama Puanlarının Dağılımı.....98
Şekil 6. “Program Yapısı” Alt Boyutuna İlişkin Olarak Kurumların Eğitim Ortamlarının Ortalama Puanlarının Dağılımı.....99
Şekil 7. “Aile ve Personel” Alt Boyutuna İlişkin Olarak Kurumların Eğitim Ortamlarının Ortalama Puanlarının Dağılımı.....101
Şekil 8. “Genel” Boyuta İlişkin Olarak Kurumların Eğitim Ortamlarının Ortalama Puanlarının Dağılımı 103

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu dönem, 0- 6 yaşı kapsayan okul öncesi dönemdir. Bu dönemde kazanılan bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar çocuğu yaşama hazırlar. Okul öncesi dönemde çocuğa doğru davranışların kazandırılması, temel alışkanlıkların öğretilmesi, yaşı gereği bilmesi gerekenlerin duyumsatılması, kendisine ve çevresine karşı olumlu kişilik özelliklerinin benimsetilmesi, yaşam boyu devam eden istendik ve beklendik kazanımlara ulaşılmasını sağlar. Okul öncesi dönemde çocuk etkindir; öğretmenleri, arkadaşları, ailesi, fiziksel ve eğitsel çevresi ise bu sürecin yönlendiricisi ya da etkileyicisidir.

Okul öncesi dönemde çocuğa değişik uygulamalarla verilebilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar çocuğun gelişimini etkilerken, öğrenim yaşantısının da niteliğini belirleyecektir. Okul öncesi dönemin tesadüflere bırakılmayacak bir süreç olduğu gerçeği de, okul öncesi eğitimin bilimsel yollarla sürdürülmesini gerekli kılmaktadır.

Okul öncesi dönemde belirli davranışları kazandırmak ve gelişimi desteklemek için gerekli bilgi, beceri ve deneyimler evde anne, baba ve diğer aile bireyleri tarafından kazandırılmakta; okul öncesi eğitim kurumlarında da eğitimci tarafından desteklenmeye çalışılmaktadır. Bu kazanımlardan yararlanamayan çocukların, gelişimleri yavaş olmakta ve gelişimi etkileyen bu izler yaşam boyu devam edebilmektedir.

Gereksinimlerin karşılanması bir insan için yaşamı sürdürmekle eş anlamlıdır; çünkü gereksinimleri karşılanmayan bir insanın varlığını sürdürmesi, olanak dışıdır. Diğer taraftan bütün bu ilişkiler; başa çıkılması gereken zorlayıcı durumlara yol açabileceğinden, beraberinde bir çok sorunu

da getirecektir (Önder, 2004). Bir çok sorunu bünyesinde barındıran çevre de, aynı gelişim evrelerinden aynı sıra ile geçen insanların gelişim hızlarını değiştirebilmektedir. Bu bağlamda, bireylere olumlu çevresel koşulların sağlanması için, bireylerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimleri karşılayabilecek ortamların oluşturulması gerekmektedir. Çocukların günlük yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okul öncesi eğitim kurumlarının nitelikli olması da, onların bütün gelişim alanları açısından temel ihtiyaçlarının karşılanmasında kolaylık sağlayacaktır.

Freud gibi Erikson da, çocuğun belirli evrelerden geçerek gelişimini tamamladığı görüşündedir. Erikson, gelişim dönemlerinin sekiz evreden oluştuğunu ve her bir evrede baskın olan bir karmaşanın yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu evrelerin ilk üçü olan “Güvene karşı Güvensizlik”, “Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç” ve “Girişimciliğe Karşı Suçluluk” evreleri çocuğun yaşamında altı yaşa kadar olan dönemi yani okul öncesi dönemi kapsamaktadır. Bu evrelerin her birinde çocuğun kendisi, ailesi, okul çevresi ve eğitim ortamı ile etkileşim kurması, çocuğa yeni bir sosyal etkileşim boyutu kazandırmaktadır.

Gelişmeyle birlikte artan, hareket-yetişkin desteği, diğer çocuklar ile birlikte olma, oyun ile özgürlük ihtiyaçları çocuğa verilen eğitimde yer alan temel ilkelerden biri iken; bu ihtiyaçlarının karşılanması sırasında karşılaşılan yetişkin tavrı ve eğitim ortamının özellikleri çocuğun dünyaya bakışını etkilemekte, insanlara karşı güven ya da güvensizliğinin temelini oluşturmaktadır (Oktay, 2000). Doğumdan bir yaşına kadar süren evre olan “Güvene Karşı Güvensizlik” evresinde, çocuğun dünyaya, diğer insanlara ve kendine karşı güven derecesi kendisine sunulan eğitim ortamının niteliği ile yakından ilişkilidir. Gereksinimleri duyarlılıkla karşılanan, ihtiyaçları zamanında giderilen, sevgi ve ilgi ile beslenen çocuk yaşamak için güvenilir bir yerde olduğunu düşünür. Bakımın reddedici, tutarsız ya da aşırı baskıcı olduğu, yetersiz çevre koşullarının bulunduğu durumlarda yetişen çocukta ise, genel olarak dünyaya, özel olarak da insanlara karşı güvensizlik, korku ve kuşku tutumu gelişmektedir.

Beslenme, ilgi, şefkat, sevgi gibi gereksinimleri ailesi, okul çevresi ya da dış çevresi tarafından zamanında ve duyarlı bir şekilde karşılanan çocuk, güven duygusunu hissedilebilir. Aksi taktirde; çocuğa çevresindeki bireyler

tarafından sevilmediğini, temel ihtiyaçlarına özen gösterilmediğini, ortamın kendisine ait olmadığını düşündürten ortam çocuktaki güvensizlik duygusunun özünü oluşturabilir.

Freud'un "anal" evresi, Erikson'un "Bağımsızlığa Karşı Utanma ve Şüphecilik" evresi olarak açıkladığı; on ikinci aydan üç yaşına kadar süren dönemdir. Tuvalet eğitimine başlanması gereken bir dönem olan bu evrede, çocuğa sunulan fiziksel ve eğitsel ortamın önemi büyüktür.

"Girişkenliğe Karşı Suçluluk" evresi; üç yaşından altı yaşına kadar olan dönemi kapsar ve Freud'un "fallik" evresine denk gelir. Bu evre, çocuktaki araştırma ve deneme isteğinin fazla olduğu, merak unsurunun yoğun olarak yaşandığı ve girişkenliğin fazla olduğu bir dönemdir. Bu dönemde, çocuğun sorduğu soruların yanıtsız kalması; doğal merakından dolayı azarlanması ya da engellenmesi; artan hareket ihtiyacına karşın suçluluk hissedeceği tutum ve davranışlarla karşılaşması; girişkenliğinin karşılığında bedenen ve ruhen etkileyici tehlikelere maruz kalması ve nihayetinde içeriği ve niteliği tartışılabilir eğitim ortamları ile buluşması çocuğun gerek bu dönemde, gerekse yaşamının gelecek dönemlerinde yaptıklarının yanlış olduğunu düşünüp suçluluk duymasına neden olabilir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuğunun Erikson'un betimlediği yaşam evrelerindeki iki uçtan hangisine eğilim göstereceğinin belirlenmesinde aile, çevre ve okul ortamı önemli etkendir. Okul ortamı ise, bir çok boyutu ile dikkat edilmesi gereken bir mekândır.

Bloom'a göre öğrenmenin % 60-70'inin kazanıldığı, Freud'a göre de kişiliğin temellerinin atıldığı bir dönem olan okul öncesi dönemde, çocuğun içinde bulunduğu ortamın niteliği, çocuğun yaşam kalitesi açısından önemlidir. Çocuk bu dönemde, kendisi için gerekli ve önemli olan durumları oluşturma yetkisine ve gücüne sahip değildir. Dolayısıyla, çocuğun dünyaya gelişine ait planların yapılmasının ardından, çocuğun yaşamında rol oynayabilecek bütün boyutlara ilişkin düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

1.1. Problem

Çocuğun ilköğretime başlamadan önceki yıllarda kurumda eğitilmesi düşüncesi hızla artmakta ve okul öncesi eğitim kurumları yaygınlaşmaktadır.

Bu kurumların hızla artması da, eğitim ortamlarının çocuklar için ne derece uygun olduğuna ilişkin soruları beraberinde getirmektedir (Oktay, 2000). Bu sorular genel olarak, okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğine odaklanan ve niteliğin en üst düzeyde tutulması gerekliliği ile çözüm üretilen sorular olarak gündeme gelmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğa bir takım kazanımlar sağlaması, farklı yaşantılar sunması ve çocuğun yaşamındaki fırsat eşitsizliğinden kaynaklanan olumsuz durumları en aza indirebilmesi için, eğitim ortamlarının niteliği önem taşımaktadır. Bu nedenle, anne-baba yanında yer alan, öğretmen ve yönetici gibi makro çevrenin çocuğun gelişimi ve eğitimi için gerekli çevre şartlarını düzenlemesi gerekmektedir.

Gür ve Zorlu'ya (2002) göre, henüz kendi sağlığı konusunda bilinçlenmemiş olan bu yaş grubunun mekânları güvenli ve işlevsel bir biçimde donatılmış olmalıdır. Oysa uygulamaya bakıldığında, bu donanımların eksikliği dikkat çekmektedir. Örneğin, Yılmazer'in (2003) İstanbul İli'nde yürüttüğü çalışmada resmi kurumların bazılarında temizlik sorununun olduğunu; Kalemci'nin (1998) Ankara İli'nde yürüttüğü çalışmada da bazı resmî kurumlarda ses izolasyonunun yetersiz olduğunu belirlemesi, eğitim ortamlarının sınıf alanı ve mobilyalar boyutuna ilişkin düzenlemeleri gerekli kılmakta; eğitim ortamlarının niteliğinin okul türüne göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır.

Çevik'in (2007) yürüttüğü çalışmada, kurumların bazılarında güvenlik risklerinin olduğu, araç-gereçlerin kazaya yatkın özellikte olduğu ve kurum personelinin çok azının ilkyardım eğitimi aldığı sonucuna ulaşılması da, eğitim ortamlarının rutin kişisel bakım boyutuna ilişkin olanaklarının incelenmesini gerekli kılmıştır. Güven (2006) tarafından yürütülen çalışma sonucunda da, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan mevcut oyun ve spor programlarının içerik, uygulama, materyal, fiziki ortam yetersizliği ve çeşitli etkenler sebebiyle gerektiği gibi bilimsel ilkeler ışığında uygulanamadığının ortaya konması, eğitim ortamlarının farklı boyutlarına ilişkin yetersizliklerini gündeme getirirken; uygulamadaki eksikliklere de dikkat çekmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının çok meraklı ve öğrenmeye açık olmaları nedeniyle, onlara ayrılan malzemenin, ortamın ve zamanın nitelikli

olması (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003) gerekirken; Kalemci'nin (1998) çalışmasında eğitim ortamlarının genel olarak küçük olduğunun belirlenmesi de, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin bir sorunu daha gündeme getirmiştir.

Okulda yapılan çalışmaların evde de devamlılığı için; aile katılımı gerektiği gibi, aile-personel imkânları ve çocuklar ile kurulabilecek etkileşim de çocukların ilk hayat deneyimlerinde çok önemli rol oynamaktadır. Okul-aile işbirliği ile, öğretmen aileyi ve çocuğu; aile de kurumu, öğretmen başta olmak üzere kurum personelini ve öğrenim sürecini tanımaktadır. Kaya ve Gültekin'in (2003) araştırmasında anne-babaların okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara karşı ilgili, işbirliğine açık ve aile eğitimine yönelik programlara katılmaya istekli oldukları görülürken; Şahin ve Turla'nın (2003) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarının aile katılım çalışmalarına yer vermediği belirlenmiştir. Buna göre, aileler eğitim sürecine katılmaya ilgili ve istekli olsalar bile, kurumun aile ve personel boyutuna ilişkin olanaklarının olmaması, eğitim ortamının bu boyutuna ilişkin niteliğini etkileyebilir.

Argun ve İkiz (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin tükenmişlik ve uyum düzeyleri arasında negatif bir ilişki saptanırken; yeni mezun ve genç öğretmenlerin sosyal ilişki düzeyleri; meslekten doyum alanları, duygusal tükenmişlik düzeyleri ve maaşını yeterli bulanların kendini gerçekleştirme düzeyleri diğerlerinden daha iyi çıkmıştır. Buradan hareketle, okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli bir eğitim-öğretim hizmeti verilebilmesinde; öğretmenin eğitim ortamlarındaki olanaklarının, bu olanakları barındıran aile ve personel boyutunun niteliğinin önemli olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocuğu akranları ile, iletişim halinde olduğu aile bireyleri ile, ve öğretmenleri ile iletişim kurarak, etkileşime geçerek deneyimlerini geliştirme olanağı bulur; ancak nitelikli eğitim ortamlarındaki iletişim ortamlarının ve deneyim fırsatlarının çocuğa fayda sağlayacağı da unutulmaz bir gerçektir. Zembat'ın (2001) araştırması ile, çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü lisans programı mezunu öğretmenlerin eğitim ortamlarının niteliğinin diğer gruplara göre daha iyi olduğu; öğretmen ve yöneticilerin mesleki deneyiminin eğitim ortamlarının yönetim boyutunun niteliğinde ve kurumdaki çalışma süresinin aile katılımı boyutunun niteliğinde etkili olduğu

belirlenirken; Erdiller'in (2003) araştırmasında öğretmenin yaşının sınıf içi etkinlikleri etkilediğinin belirlenmesi, çocuğun gelişim alanlarını etkileyebilecek kişi olan öğretmenin bazı kişisel bilgilerinin, eğitim ortamlarının niteliği açısından önem taşıdığını göstermektedir.

Yetişkinler; denetimi çocuklarla paylaşarak, çocukların yetenekleri üzerinde odaklaşarak, çocuklarla içten ilişkiler kurarak, çocukların oyununu destekleyerek ve sosyal uyuşmazlıklara karşı problem çözme yaklaşımını benimseyerek olumlu etkileşim stratejileri uygulamaktadır (Hohmann ve Weikart, 1995/2000). Günlük etkinlikler ile çocuk, kurum personeline, arkadaşlarına ya da çevresindeki diğer insanlara nasıl davranması gerektiğini öğrenmekte; gerek drama gerek Türkçe gibi etkinliklerle ve farklı tutum, davranışlarla etkileşime geçmektedir. Bu noktada da, öğretmenin alandaki yeterliliği, farklı durumlar karşısında izleyeceği tavır ve çocuk ile iletişim kurmadaki yetkinliği, okul öncesi eğitim kurumunun etkileşim boyutu çerçevesinde önemli bir unsurdur.

Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan kurslar, seminerler ya da konferanslar öğretmenlerin performansını artırıcı etkinlikler olabilmektedir. Bu çalışmalar sayesinde kendi eksikliklerinin farkına varan öğretmen, kendisini yenileme sürecine girebilir. Bu tür çalışmalara öğretmenlerin gönüllü katılımı gerekirken, yöneticilerin de öğretmeni katılıma teşvik etmesi gerekmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin de, öğretmen gibi nitelik göstergelerini bilmesi ve ortam niteliğini artırmaya çalışması önemli bir noktadır. Kalemci (1998) tarafından yürütülen çalışma sonucunda, eğitimci personelin çoğunluğunun seminer, konferans gibi kısa süreli faaliyetlere katılımının olduğu görülürken; uzun sürebilecek kurs nitelikli faaliyetlere kurumun düzenlememesi ya da personelin uzun süre işinden ayrılamaması nedeniyle, katılımın çok az olduğunun belirlenmesi, bu noktaya ilişkin çalışmaları ön plana çıkarmaktadır.

Ayrıca öğretmenin yaşı, mesleki deneyimi, eğitim durumu gibi özellikler yanında, yöneticiye ait bir takım özellikler okul öncesi eğitim ortamını etkileyebilmektedir. Çorbacı, Haktanır ve Dinçer'in (2003) yaptığı çalışmada, ilköğretim müfettişlerinin ve yöneticilerinin çoğunlukla erkek, okul öncesi öğretmenlerinin ise çoğunluğunun kadın olduğu saptanırken; okul öncesi eğitim alanından gelen ilköğretim müfettişinin bulunmadığı ancak;

müdürlerin çok az bir kısmının, öğretmenlerin ise çoğunluğunun bu alandan geldiği görülmüştür. Ayrıca ilköğretim müfettişlerinden ve okul müdürlerinden yüksek lisans mezunu bulunmaması, öğretmenlerden çok az yüksek lisans mezunu bulunması söz konusu iken; yöneticilerin okul öncesi eğitim kurumlarında inceleme-araştırma görevlerinin, rehberlik ve mesleki yardım ile ilgili uygulamalarının yeterli olmadığının belirlenmesi dikkat çekicidir. Buna göre, öğretmene ait yaş, mesleki deneyim, eğitim durumu gibi özelliklerin yanında, yöneticiye ait bir takım kişisel özelliklerin okul öncesi eğitim ortamının niteliğini etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi incelenmeye değer görülmektedir.

Sunulan bilgilerin ışığında, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamının niteliği bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda, eğitim ortamlarının "sınıf alanı ve mobilyalar", "rutin kişisel bakım", "dil ve akıl etme", "aktiviteler", "etkileşim", "program yapısı", "aile ve personel" boyutunun niteliğinin detaylı bir şekilde incelenmesi; okul türüne göre niteliğin değerlendirilmesi; böylece var olan durumun ortaya çıkarılması ve bu durumlara yönelik önerilerin getirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitimden sorumlu olan yöneticilerin bazı özelliklerinin, okul öncesi eğitim ortamının niteliğini etkileyebileceği düşüncesi ile de, eğitim ortamlarının niteliği yanında öğretmen ve yöneticiye ilişkin bazı değişkenlerin (kişisel bilgilerin) incelenmesi gerekliliği doğmuştur. Öğretmen ve yönetici kişisel bilgilerine göre, eğitim ortamlarının niteliğinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi ile de, çağdaş eğitim alanındaki uygulamaların işlevselliğinin saptanabileceği ve okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin gerçekçi çözümlerin üretilebileceği beklenmektedir.

Anaokullarında verilen eğitimin temel belirleyicilerinden birinin okul öncesi eğitim ortamı olduğu göz önüne alındığında, okul öncesi eğitim ortamlarının farklı boyutlarına ilişkin niteliğinin hangi düzeyde olduğu; okul türüne, öğretmen ve yönetici kişisel bilgilerine göre, eğitim ortamlarının niteliğinin farklılaşıp farklılaşmadığı bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim ortamlarının niteliğinin ortaya konulmasının, okul türüne göre eğitim ortamlarının niteliğinin saptanmasının ve öğretmen ile yönetici kişisel

özelliklerinin eğitim ortamının niteliğine olan etkisinin belirlenmesinin, okul öncesi eğitim kurumlarının düzenlenmesinde yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı, Tokat İli'nde belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğini bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının,

a) "Sınıf Alanı ve Mobilyalar" boyutunun niteliği hangi düzeydedir?
b) "Rutin Kişisel Bakım" boyutunun niteliği hangi düzeydedir?
c) "Dil ve Akıl Etme" boyutunun niteliği hangi düzeydedir?
d) "Aktiviteler" boyutunun niteliği hangi düzeydedir?
e) "Etkileşim" boyutunun niteliği hangi düzeydedir?
f) "Program Yapısı" boyutunun niteliği hangi düzeydedir?
g) "Aile ve Personel" boyutunun niteliği hangi düzeydedir?
h) Bütün boyutları içeren genel boyutunun niteliği hangi düzeydedir?

2. MEB' e Bağlı İlköğretim Okullarının Bünyesindeki Anasınıfları, Bağımsız Anaokulları, Özel İlköğretim Okullarının Bünyesindeki Anasınıfları ve Özel Anaokulları arasında;

a) "Sınıf Alanı ve Mobilyalar" boyutunun niteliği açısından anlamlı farklılık var mıdır?
b) "Rutin Kişisel Bakım" boyutunun niteliği açısından anlamlı farklılık var mıdır?
c) "Dil ve Akıl Etme" boyutunun niteliği açısından anlamlı farklılık var mıdır?
d) "Aktiviteler" boyutunun niteliği açısından anlamlı farklılık var mıdır?
e) "Etkileşim" boyutunun niteliği açısından anlamlı farklılık var mıdır?
f) "Program Yapısı" boyutunun niteliği açısından anlamlı farklılık var mıdır?

g) “Aile ve Personel” boyutunun niteliği açısından anlamlı farklılık var mıdır?

h) Bütün boyutları içeren “genel” boyutunun niteliği açısından anlamlı farklılık var mıdır?

3. Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliği, okul öncesi eğitim hizmeti veren öğretmenin;

a) Yaşına,

b) İlgi alanlarına,

c) Mesleki deneyimine (kıdem),

d) En son mezun olduğu lisans düzeyine ve programına,

e) Okul öncesi eğitime ilişkin kursa, seminere ve konferansa katılma durumuna,

f) Anaokulu/ Okul Öncesi Öğretmenliği mesleğini tercih nedenine,

g)Şu an yapmakta olduğu mesleği seçmeseydi hangi mesleği seçeceğine,

h) Çalıştığı kurumdaki çalışma şekline ,

ı) Sınıflarda yardımcı öğretmen / usta öğretici bulunma durumuna,

i) Eğitime devam etme isteğine,

j) Gözlenen kurumdaki çalışma süresine,

k) Çalıştığı okul öncesi eğitim kurumunda eğitim ortamından kaynaklı yaşanılan sorunlara,

l) Nitelikli okul öncesi eğitim kurumunda eğitim ortamının sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşlerine,

göre farklılık göstermekte midir?

4. Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliği, okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin ;

a) Cinsiyetine,

b) Yaşına,

c) İlgi alanlarına,

d) Mesleki deneyimine (kıdem),

e) En son mezun olduğu lisans düzeyine ve programına,

f) Okul öncesi eğitime ilişkin kursa, seminere ve konferansa katılma durumuna,

g) Eğitime devam etme isteğine,

h) Gözlenen kurumdaki çalışma süresine,

ı) Yöneticiliğe başlamadan önce öğretmenlik yapıp yapmama durumuna,

i) Kurum binasının okul öncesi eğitim için özel olarak inşa edilmiş olup olmamasına,

j) Kurumundaki bir çocuk için kuruma ödeme yapılan eğitim-bakım ücretine,

k) Nitelikli okul öncesi eğitim ortamının sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşlerine,

göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Çocuğun dünyaya gelişinin ardından gelişiminden ve eğitiminden birinci derecede sorumlu olan aile, çocuğun ilerleyen yaşı ile birlikte tüm gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilir. Bu nedenle de çocuğun yaşıtları ile kendi çevresini oluşturduğu, sağlıklı bir öğrenme ortamı olan, okul öncesi eğitim kurumları devreye girmektedir. İnsan yaşamının en duyarlı ve öğrenmeye en açık olduğu zaman diliminde yer alan okul öncesi dönemde, çocuk; yaşına, gereksinimlerine ve gelişim düzeyine uygun ortamlarla buluşturulmalıdır.

Çetinkaya'nın (2006) da vurguladığı gibi, okul öncesi eğitimin yurt genelinde fırsat ve olanak eşitliği içerisinde yaygınlaşmaması dikkat çekmektedir. Okul öncesi eğitimin, nitelikli okul öncesi eğitim ortamları ile bütünleştirilerek sunulması ile etkili olabileceği bir gerçektir. Nitelikli okul öncesi eğitim ortamları ise, birden çok boyutu içine alan sistemli ve örgütlü bir yapıdır.

Feyman'ın (2006) araştırması ile eğitim ortamlarının kalite düzeyleri yükseldikçe çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin arttığı belirlenirken; eğitim ortamlarının "sınıf alanı ve mobilyalar", "rutin kişisel etkinlikler", "dil ve mantık yürütme", "aktiviteler" ve "program yapısı" boyutu ile çocukların bilişsel gelişim düzeyleri arasında; "aile ve personel" alt boyutu ile fiziksel gelişim

düzeyleri arasında, olumlu bir ilişkinin bulunduğunun belirlenmesi ile çocuğun yaşam kalitesi için okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin bir çok boyutunun önemli olduğu açıkça görülmektedir. Perihanoğlu ve Yıldız (2004) tarafından, araç-gereç sayısındaki artışa paralel olarak çocukların gelişim alanlarının geliştirilebileceği bildirilirken; Kasalı (2002) tarafından kurumların çoğunluğunda etkinlik köşelerine ilişkin bir çok araç-gerecin yer aldığının ancak; niteliğinin ve niceliğinin yeterli olmadığının belirlenmesi ise, okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin standartların irdelenmesinin gerekli olduğunu duyumsatmıştır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma politikalarını, eğitim ortamlarının niteliğini sorgulayarak ilerleyecek şekilde düzenlemenin gerekli olduğu ortaya çıkmıştır.

E.Uysal'ın (2006); Feyman'ın (2006); Buldu ve Yılmaz'ın (2005) çalışmasında, eğitim ortamlarının niteliğinin okul türüne göre farklılık gösterebildiği de görülmüştür. Bütün bireylerin yaşama ve eğitim alma hakkının olması, onlara sağlıklı ortamda ve eşit haklarda eğitim sunulmasını gerektirmektedir. Bu gerekliliğin, gerçeklikle örtüşme düzeyinin ve uygulamadaki geçerliliğinin belirlenmesinin, eğitimin farklı kademelerinde yapılacak çalışmalara basamak oluşturabileceği; bireylerin oluşturduğu toplumların kalkınmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Eğitim olanaklarının iyileştirilmesinde ve eğitim kaynaklarının zenginleştirilmesinde ise, toplumları yetiştiren öğretmenlerin önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Haktanır (2007) tarafından öğretmen yetiştiren üniversitelerin bulunduğu ortamlarda yetersizliklerin olduğunun belirtilmesi ile öğretmenlerin meslekî yetersizliklerinin olabileceği düşünülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarının sağlıklı ve doğru bir şekilde yetiştirilmesinde öğretmenin rolünün büyük olması nedeniyle, öğretmenin mesleki performansı önem kazanmıştır. Bu süreçte de, öğretmenin kendisine sunulan kişisel ve eğitsel olanaklar yanında kişisel özelliklerinin etkili olabileceği de, Feyman'ın (2006) araştırmasında mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin bulundukları anasınıflarının eğitim ortamlarının niteliğinin daha iyi özelliklere sahip olduğunun belirlenmesi; Zembat'ın (2005) araştırmasında da, genç öğretmenlerin eğitim ortamlarının genel toplamda ve fiziksel koşullarda daha iyi olduğunun belirtilmesi ile düşünce süzgecine girmiştir.

Tuğrul, Dinçer, Alisinanoğlu ve Yaşar (2005) tarafından yapılan çalışmada, yöneticilerin ve ilköğretim öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin önemi, gerekliliği ve içeriği hakkında eksik ve yanlış bilgiye sahip olduklarının görülmesi ve okul öncesi öğretmenlerine destek vermediklerinin belirtilmesi; diğer taraftan Çetinkaya'nın (2006) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarının teftiş sürecinde çocuk gelişimi bölümü mezunu olma gibi bir şartın aranmadığının görülmesi ile, yöneticinin hem öğretmenin niteliğini hem de eğitim sürecinin içeriğini ve eğitim ortamlarının niteliğini etkileyen kişi olması bağlamında; yönetici kişisel özelliklerinin irdelenmesi, eğitim organizasyonunun ve sisteminin işlerliğinin görülmesi açısından önemlidir.

Açıklamalar ışığında, eğitim ortamlarının farklı boyutlara ilişkin niteliğinin ve hem öğretmen hem de yönetici kişisel bilgilerinin değerlendirilmesi için "ortam"ın, "öğretmen"in ve "yönetici"nin bütün olarak ele alınması gerektiğine karar verilmiştir. Bu sayede okul öncesi eğitim ortamlarının iyileştirilebileceği ve geliştirileceği düşünülmektedir.

Hem okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarının hem de okul öncesi eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alma çabalarının amacına ulaşabilmesi için, nitelikli okul öncesi eğitim kurumlarına ihtiyaç vardır. Okul öncesi eğitime ya da okul öncesi eğitim ortamlarına yönelik çalışmalar yapılmakla birlikte, okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin çok yönlü incelenmesine yönelik çalışmalar azınlıktadır. Okul öncesi eğitimin insan yaşamında hayati önem taşıdığı ve çocuğa sunulacak uyaranların kaliteli eğitime ve sağlıklı gelişime alt yapı oluşturabileceği düşüncesi ile, eğitim ortamlarının niteliğinin ve bazı değişkenlerin bu niteliğe etkisinin araştırılması için; bir çalışmanın yapılması gereksinimi, bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bu araştırma, okul öncesi eğitim ortamlarının sınıf alanının ve mobilyalarının düzenlenmesine; rutin kişisel bakım hizmetlerinin sağlıklı yürütülmesine; dil ve akıl etme boyutunun iyileştirilmesine; etkili etkileşim sürecinin sürdürülmesine; aktivitelerin etkili ve verimli gerçekleştirilmesine; program yapısının okul öncesi eğitimin amaç ve ilkelerine hizmet etmesine; aile ve personele ilişkin olanakların düzenlenmesine ve öğretmen ile yönetici kişisel bilgilerinin eğitim ortamlarının niteliğine etkisinin bilinmesine kılavuzluk edebilir. Yapılan bu araştırmanın, nitelikli okul öncesi eğitim kurumlarının

oluşturulmasına katkı sağlayacağı; dolayısıyla eğitim ortamlarının niteliğinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalarda farklı boyutların işe koşulması gerektiğini ortaya koyacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Tokat ili örneği ile sınırlıdır.

2. Araştırma verileri, 2007-2008 bahar döneminde toplanan veriler ile sınırlıdır.

3. Araştırma MEB' e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları, bağımsız anaokulları, özel İlköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları ve özel anaokulları bünyesindeki 6 yaş grubunun eğitim ortamları olmak üzere 12 okul öncesi eğitim kurumunun ve bu kurumun öğretmen ile yöneticisinin kişisel bilgilerinin incelenmesiyle sınırlıdır.

4. Araştırmanın eğitim ortamına ilişkin verileri, okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin boyutları içeren "Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R)" aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular bu sınırlılıktadır.

5. Öğretmen ve yöneticiye ait kişisel bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu ile elde edilen verilerle sınırlıdır

BÖLÜM 2

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkiye'de Kurum Merkezli Okul Öncesi Eğitim

Hızla değişen ve gelişen dünyada kent yaşamının sıkışık düzeni, çocuğun yaşamını sınırlandırmaya başlamış, farklı yaşantılarla kazanılacak deneyimlere ket vurmuştur. Öte yandan, kent yaşamının yaygınlaşması ile okul öncesi dönem çocuğu için oyun alanları ve çocukların akranları ile birlikte olma olanakları azalmıştır. Kalabalık aile yapısından, çekirdek aile yapısına doğru geçişin olması ile bir üst ebeveynin çocuğun bakımı ve eğitimi konusundaki sorumluluğu azalmıştır. Ayrıca zorlaşan hayat koşulları, değişen toplum düzeni ve gelişen sosyo-kültürel düzey kadının iş yaşamına atılmasını gerekli kılmış; ekonomik ya da sosyo-kültürel nedenlerden dolayı, çalışan kadınların çocuklarının da bakım sorunu doğmuştur. Bu durumlar, okul öncesi eğitim kurumlarının varlığını zorunlu kılmış ve okul öncesi eğitim kurumları da, hem ailenin hem de çocuğun gereksinimlerini karşılamak üzere var olmuştur. Okul öncesi eğitimin öneminin ve gerekliliğinin aileler ve toplum tarafından anlaşılması, sağlıklı ve nitelikli ortamda çocuğa sunulacak okul öncesi eğitimin uzun süreçte çocuğun yaşam kalitesini etkileyeceğinin bilinmesi ile de, okul öncesi eğitim kurumları zorunluluktan öte gereklilik haline gelmiştir.

Okul öncesi eğitimin örgün eğitim sistemi içerisinde yer almasının ardından, 1992 yılında kurulan "Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü", okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, niteliğinin geliştirilmesi, öğretmen istihdamının sağlanması gibi konularda bir çok kurum ve kuruluşun desteği ile proje ve çalışmalar yürütmüş, okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitimin paydaşlarına (öğretmen, yönetici, eğitim ortamı gibi) ilişkin düzenlemelere rehberlik etmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitimin öneminin anlaşılmasının ve

yaygınlaştırılmasının mümkün kılınması sağlanırken; kaynak teminine ve kullanımına, okul öncesi eğitim programlarına, eğitim araçlarına, okul öncesi eğitimde koordinasyon ve işbirliğine, okul öncesi eğitim alanına öğretmen yetiştirme ve istihdam etmeye ilişkin düzenlemeler uygulama çabasına geçirilmiştir.

1996 yılındaki şûra toplantısında, aile katılım programlarının ve ana-baba okullarının yaygınlaştırılması kararı alınırken; okul öncesi eğitimin en azından 2 yılının zorunlu olması kararı da alınmıştır. Okul öncesi eğitim kurumları yanında, gittikçe artan okul öncesi öğretmeninin ve öğrenci sayısının olması; okul öncesi eğitimde okullaşma oranını etkiler olmuştur. 2006 yılındaki şûrada da genel bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan payın aktarılmasına ilişkin kararların alınması, okul öncesi eğitime mali desteğin ulaşılabilirliğini artırabilir (MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Web Sitesi). Nitekim Türkiye'deki toplam okul öncesi eğitimde okullaşma oranının % 25'i bulduğu belirtilmektedir. Ülkemizde il bazında en yüksek okullaşma oranı % 82.4 ile Sakarya İli'nde iken; en düşük okullaşma oranı % 7.1 ile Ağrı İli'ndedir. Araştırmanın yürütüldüğü Tokat İli'nde de bu oranın % 26.2 olduğu belirlenmiştir (Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalzılar, 2005). Okul öncesi eğitimin okullaşma oranı da, okul öncesi eğitim kurumlarının varlığından bağımsız değildir.

Okul öncesi eğitim hizmetlerinin % 90'ının Millî Eğitim Bakanlığınca, %10'unun SHÇEK tarafından ve 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 191. maddesine göre açılan kurum ve kuruluşlarca verilmesinin (Milli Eğitim Bakanlığı Web Sitesi) söz konusu olması da, okul öncesi eğitimde kurum türlerinin yer aldığının göstergesidir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]'na bağlı olarak çalışan kurumlara ilişkin kavramlar aşağıda belirtilmiştir.

Anaokulu; 36-72 aylık çocukların eğitimlerini sağlamak amacıyla açılan MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumu,

Anasınıfı; 48-72 aylık çocukların eğitimlerini sağlamak amacıyla ilkokulların ve ilköğretim okullarının bünyesinde açılan okul öncesi eğitim kurumu,

Uygulama Sınıfı; 36-72 aylık çocukların eğitimlerini sağlamak ve kız meslek lisesi öğrencilerin uygulama yapması amacıyla, MEB'e bağlı diğer öğretim kurumları bünyesinde açılan okul öncesi eğitim kurumudur.

Okul öncesi eğitimle ilgili hizmetler; MEB başta olmak üzere değişik bakanlık ve kuruluşlarca bakım ya da eğitim amaçlı olarak on yasa, on tüzük ve on yönetmelik hükümlerine dayanılarak, MEB tarafından açılan anaokulu, anasınıfı, uygulama sınıfları ile diğer kurum ve kuruluşlarca açılan kreş, yuva, gündüz bakım evi, çocuk bakım evi ve çocuk bakım yurtlarında verilmektedir. Bunlar;

Başbakanlık Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü'ne bağlı çocuk yuvaları, kreş ve gündüz bakımevleri,

Kamu İktisadi Teşebbüsü (KİT)' ne bağlı gündüz okulları,

Çalışma Bakanlığı'na bağlı olarak işyerlerinde açılan kreş ve gündüz bakımevleri,

Özel ve tüzel kişilerle üniversitelere bağlı anaokulu kreş ve gündüz bakımevleri (Milli Eğitim Bakanlığı Web Sitesi)'dir.

Ülkenin kültürel, toplumsal ve evrensel değerleri incelendiğinde de, okul öncesi eğitimin çocuğun yaşamında çok önemli bir yer tuttuğu görülecektir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitimin hızla yaygınlaştırılmaya başlanması beraberinde de nitelik sorununu getirmiştir. Okul öncesi eğitimin daha fazla kitleye hitap etmesi sağlanırken, okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamı üzerinde de özenle ve önemle durulmalıdır.

2.2. Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Niteliği ve Niteliği Etkileyen Faktörler

Okul öncesi eğitim kurumundaki eğitim ortamlarının düzenlenmesine, ortamın niteliğinin çocukların gelişimlerini, davranışlarını, birbirleriyle ve yetişkinlerle ilişkilerini ve öğrenmelerini etkileyeceği göz önüne alınarak önem verilmelidir. Kuşkusuz her insandaki bireysel farklar gibi, okullarda da bazı farkların bulunması son derece doğaldır ancak; bu farklılıklar çocukların ortak temel gereksinimlerini karşılamak üzere belirlenmiş standartları göz önünde bulundurmak zorundadır (Ramazan, 2005).

Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı, öğrenmelerin daha sistemli olmasında, çocuğun gelişim alanlarının temel alınarak belirli amaç ve

kazanımların oluşmasında ve çocuk-aile-öğretmen-yönetici iletişiminde direk ya da dolaylı olarak etki uyandıran unsurdur. Okul öncesi eğitimin amaç ve ilkeleri doğrultusunda eğitim-öğretim hizmeti verebilmek için de, nitelikli okul öncesi eğitim kurumlarına ihtiyaç vardır.

Çocuğun en alıcı dönemi olan okul öncesi yıllarda uygun davranışları, değer yargıları ve temel alışkanlıkları kazanması için sistemli, geniş, donanımlı, planlı-programlı bir yardım yapılmalıdır. Bu nedenle bu tür ihtiyaca daha bilinçli ve yerinde cevap vermek için en ideal şekilde okul öncesi eğitim ortamları hazırlanmalıdır (Oğuzkan ve Oral, 1997). Çocuğun gelişim ve öğrenmesini yapılandıran okul öncesi eğitim ortamlarının en ideal şekilde hazırlanması için, nitelik göstergelerinin ve niteliği etkileyen faktörlerin işe koşulması gerekmektedir.

İleriye dönük etkileri yönünden en önemli dönemlerden biri olan okul öncesi eğitim ortamının, niteliğini etkileyen faktörler; “Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R)”ne göre aşağıdaki şekilde sınıflandırılmaktadır.

1. Sınıf Alanı ve Mobilyalar
2. Rûtin Kişisel Bakım
3. Dil ve Akıl Etme
4. Aktiviteler
5. Etkileşim
6. Program Yapısı
7. Aile ve Personel

2.2.1. Sınıf Alanı ve Mobilyalar

Okul öncesi eğitim ortamı, çocukların kendilerine özgü deneyim elde etmeleri, yaratıcılık kazanmaları için zaman ve fırsat veren, onların doğal olarak sosyal, güvenli ve canlandırıcı bir ortamla çocukların uygun risklere girmelerine ve kendi dünyalarını genişletebilmelerine olanak sağlayan ortam olmalıdır. Duygusal güvenliğin sağlanmasında, hem çocukların hem de yetişkinlerin ihtiyaçlarının karşılanması tartışılmaz bir gerekliliktir. Bu doğrultuda düzenlenecek eğitim ortamı, çocuklarda, doğallık ihtiyacını; zevk

alma, dinleme, rahatlama ve yalnız kalma ihtiyacını karşılamalıdır (Zembat, 2005). Bu bağlamda, çocukların örgütselliklerini kullanabileceği merkezlere, rahatsız edilmeden bağımsız olabileceği alanlara, rahatlama ve dinlenme için kullanabileceği uygun döşemelere gereksinim vardır.

High-Scope yaklaşımına göre, etkin öğrenme için çocukların alana ve ilgilerini çeken materyallere gereksinimleri bulunmaktadır. Bu nedenle, ortam çocukların keşfedecekleri, dönüştürebilecekleri ve karıştırabilecekleri çok çeşitli bir materyal yelpazesini içermeli; materyaller, dekor ya da sergileme amacıyla düzenlenmiş olmak yerine, çocukların doğrudan kullanımına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Çocukların materyalleri birbirlerini rahatsız etmeksizin serbestçe kullanabilmeleri için, ortamda her çocuk için yeterli miktarda materyal ve bol bol oynayıp çalışabilecekleri alan bulunmalıdır (Hohmann ve Weikart, 1995/2000).

"Bir yetişkin çevreyi geliştirmeye çalışırken, bir çocuk yalnızca kendini geliştirmeye çalışır" diyerek çevrenin çocuğun gelişimindeki yerine dikkat çeken Montessori'ye göre de; günlük hayatla, duyuların eğitimiyle, dil gelişimiyle, matematikle ve evrenle ilgili eğitime yönelik materyallerin eğitim ortamında bulunması, çocuğun gelişimine destek olabilecek eğitsel araçlardır (Topbaş, 2004).

Sınıf alanının ve mobilyaların, çocuğun gelişim düzeyine-gereksinimlerine uygun özellikte, ilgilerine-beğenilerine seslenen içerikte ve nitelik göstergelerini taşıyan kapasitede olması, eğitimin niteliğini artıracaktır.

Eğitim ortamında eğer mevcut ise, tehlike oluşturabilecek malzeme ve materyaller tamir edilmeli ya da göz önünden kaldırılmalıdır. Malzemelerin tehlike kaynağı oluşturmaması ve sağlam olması, güvenlik açısından önem taşımaktadır. Raflar, dolaplar, çekmeceler çocuklara erişim kolaylığını sağlamalı, yaralayıcı ya da zarar verici sivri uçları veya köşeleri bulunmamalıdır. Bütün mobilyalar sağlam, dayanıklı ve kolay temizlenir olmalıdır.

Fark edilebilir bir giriş, canlı, güvenli, çocuk ölçekli oyun bahçeleri yaratmak binanın farklı bir imaja sahip olmasını sağlamaktadır. Merkezin çocuklar tarafından hissedilmesi için, binanın formunun ilginç ya da giriş saçağının vurgulu olması; girişinde saçaklı ve korumalı bölge ya da rüzgarlık bulunması gerekmektedir (F. Uysal, 2006). Binanın dış görüntüsünün, okul

öncesi dönem çocuğuna uygunluğu yanında kurumun eğitim programına hizmet eder nitelikte olması, kurumun işlevselliği açısından önemlidir.

Okul öncesi eğitim kurumunun iç ve dış rengi tasarlanırken, renklerin çocuklar üzerinde anlamlı etkiye sahip olacağı ve çocuğun hoşuna gidecek desen, şekil ve renkte tasarlanan ortamın çocuk için çekici gelebileceği unutulmamalıdır. Işık (2004) tarafından derlenen renklerin diline göre, mavi; huzur ve sakinlik, yeşil; güven ve rahatlık, kırmızı; canlandırıcı ve heyecan verici, pembe; neşe ve dinlendirici, sarı; gevşeme, lacivert; otoriter, beyaz; kararlılık, temizlik ve masumiyet ifadelerini yansıtmaktadır. Kendine özgü anlamları olan renklerin, göze hitap ettiği ve çekici geldiği oranda çocuğun beğenisine seslenebileceği de bir gerçektir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının konumlandırılmasında, okulun giriş-çıkışının yoğun bir trafiğe açılmaması dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Eğer mümkünse okul öncesi eğitim kurumu, çocukların okula geliş-gidişlerde zorluk yaşamaması ve ailelerin çocukları okula rahatça bırakabilmesi için, çocuğun evine yakın olmalıdır. Eğitim kurumunun tek katlı olması ile de, kurumun özel gereksinimli bireyler için ulaşılabilir olması kolaylaşabilir.

Eğitim kurumunda giriş çıkışların yapıldığı dolaşım alanlarının, velilerin rahatça giriş çıkışlarına fırsat verecek genişlikte olması, çocuğa bir ev ortamının sıcaklığını ve sevimliliğini yansıtır biçimde düzenlenmesi, oyun odalarına doğrudan girişinin bulunması ortam niteliği açısından gereklidir. Eğitim ortamlarının döşeme kaplamasının niteliği de, kullanışlılık ve sağlık açısından önemlidir. Giriş holünde, çocukların eşyalarını asabilecekleri vestiyerin ve ayakkabı dolaplarının bulunması düzen ve rahatlık açısından gerekli iken; velilerin bekleyebilmesi için koltukların ve çocukların çalışmalarının sergilenebileceği duvar panosunun ya da portatif panoların yer alması eğitim sürecinin etkinliği açısından gereklidir (Acer, 2007). Bütün bu kullanım alanlarının yanı sıra okul öncesi eğitim kurumunda en çok ihtiyaç duyulan ve işlevsel olan oyun odası, kurumlarda önemle ele alınmalıdır. Oyun odasının büyüklüğünün, kullanım kapasitesine, etkinliklerin çeşitliliğine ve sınıf mevcuduna uygun boyutlarda olması oyun odalarının niteliğini belirleyecektir.

Oyun odalarının ya da eğitim ortamının diğer mekânlarının uygun sıcaklıkta olması, ses sönümleyici maddeleri barındırması, yeterli ısıya ve

havalandırmaya sahip olması eğitim ortamlarının niteliğinde önem taşımaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında havalandırma, hem çocukların ve çalışanların sağlığı açısından hem de günün verimliliği açısından gereklidir. Okul öncesi eğitim kurumundaki çocukların aynı havayı teneffüs etmesi ve aynı mekânda barınması nedeniyle, yemek, sanat, oyun gibi etkinliklerin öncesinde ve sonrasında havalandırma gereklidir. Sınıf alanı, oyun odası gibi günün akışının gerçekleştirildiği alanların yanı sıra, mutfak, çamaşırhane, tuvalet, uyku odası gibi birimlerin havalandırılmasına da özen gösterilmelidir.

Yaz aylarında pencere ve kapılar açılarak havalandırma yapılabilirken; soğuk havalarda havalandırma yapılması ile çok fazla ısı kaybı olacağından ve sağlıksız ortam oluşacağından dolayı, oyun odalarında mutlaka havalandırma sistemi bulundurulmalıdır (Kalemci, 1998). Bir mekânda sağlanması gereken hava sıcaklığı, bu mekânda yapılacak etkinlikler, mekân içi hava hareketleri, nem oranı, giyim koşulları, mekânın kullanma süresi gibi faktörlere göre değişmektedir. Çok sıcak yaz ve çok soğuk kış günlerinde, etkinlikler kapalı mekânlarda yapılacağından bütün mekânların iç sıcaklık ve nem oranının aynı derecede olması ve iyi ayarlanması gerekmektedir. Bu genellikle % 35 nem oranı ve 18-20 derece sıcaklık demektir (Cin, 1989). Gereğinden fazla sıcaklığa sahip ortam, vücut direncini azaltarak verimi düşürebilir ve çocuk üzerinde rahatsızlığa sebep olabilir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarında ısıtma sistemi, ani ısı değişikliklerine karşı ayarlanabilir olmalıdır. Ayrıca, uyku odalarının ısı derecesinin de daha düşük ayarda tutulması gerekli olabilir.

Pencereler, sıcaklık kaybına yol açmayacak ve odayı aydınlatacak boyutta olmalıdır. Ayrıca, pencerelerin yerden yüksekliği çocukların dışarıyı rahatlıkla izleyebileceği (50 cm uygun olabilir), güvenlik sorununun yaşanmayacağı şekilde olmalıdır. Pencerelerin ayarlanabilir olması, aynı zamanda perdenin bulundurulması ve perdenin yaş grubuna uygun renkte ve toz tutmayan özellikte olması ortamın kullanışlılığını artıracaktır. Kurumun güneye bakması ve değişik açılardan güneş alması da, hem ısınma sorununu ortadan kaldıracak, hem de bitki yetiştirme, buz eritme gibi aktivitelerin gerçekleştirilmesine fırsat verecektir.

Eğitim ortamı, kullanım için uyarlanabilir, sıcağa ve soğuğa karşı izole edilmiş, yanmaz ve ses geçirmez, yere yakın inşa edilmiş, tellerle muhafazadan uzak ve çöpün, atığın olduğu kadar diğer malzemelerin toplanmasının mümkün olduğu bir mekân olmalıdır. Hem doğal hem de yapay ışık, sınıf ortamı için gerekli iken; doğal aydınlatmanın sağlanacağı mekân, özellikle kitap okumak ya da resim yapmak gibi konsantrasyon gerektiren aktiviteler için önemlidir. Işığın çok parlak ya da çok sönük olmaması da, dikkat edilmesi gereken bir noktadır (Tovim, 1996 ve Schreiber, 1996; Akt. Demiriz ve diğerleri, 2003). Aydınlık bir yerde kitap köşesine, sanat köşesine yer verilmesinin uygun olacağı gibi, evcilik köşesi, blok köşesi gibi aktiviteler de daha az ışık alan yerde düzenlenebilir. Eğitim ortamı için gerekli olan aydınlık, ortamda yapılacak etkinliklere ve bu etkinlikler için gereken aydınlık düzeyine bağlıdır. Aktiviteler arasında durağanlık yaratmayan aydınlık sistemi ile de aktivite köşeleri cazip kılınabilir.

Eğitim ortamında; gereksiz köşelerin, kullanılmayan eşiklerin, çarpan kapıların olmamasına dikkat edilmelidir. Kapıların sürgülü ya da dışarı açılan özellikte olmaması, doğabilecek tehlikeleri engellemiş olurken; kapıların tek kanatlı olması, kapı kollarının çocuğun elini sıkıştırmayacağı rahat açacağı bir teknikle yerine takılması kullanışlılık açısından önemlidir. Zeminin kaymayan, toz tutmayan, kolay temizlenebilir olması ile çok amaçlı yüzeye sahip olması hijyenik açıdan başta olmak üzere, çocuğun yaşamında yerini alan diğer değişkenler olarak önem taşımaktadır. Boya, oyuncak gibi kullanılan malzemelerin zehirli madde içermemesi, yangına dayanıklı olması ve çocuklara alerji yapmayacak içerikte olması malzemelerin niteliği açısından önem taşırken, eğitim ortamlarının niteliği açısından da gereklidir.

Tovim'e (1996) göre, "çocukların seçim yapmaya ve harekete geçmeye teşvik edildikleri ortam, çocuklar için en iyi öğrenme ortamıdır". Okul öncesi eğitim kurumunun niteliğine göre, plan yapılacağından, materyal seçileceğinden ve program uygulanacağından dolayı, ortamın niteliği öğretmenin felsefesini de etkileyecektir. Çocuklar için en uygun modele karar verilerek, çocuklar için anlamlılık, elverişlilik, faydalanabilirlik göz önünde tutularak ve sınıf ortamındaki karışıklıklar en aza indirilerek, görünüş için düzenlemeler yapılarak nitelikli ortamlar oluşturulabilir.

Sınıf içerisinde malzemelerin, materyallerin ve kişisel eşyaların konabileceği dolaplar ya da çekmeceler yer almalıdır. Ortama ilişkin bu özellikler, çocukların toplanma ve temizlik alışkanlıklarını kazanmasına yardımcı olacak; öz bakım gelişim alanlarını harekete geçirecektir. Çocukların dolaplarını, çekmecelerini, etkinlik masalarını ve sandalyelerini kendilerinin kullanmalarına fırsat verecek yükseklikte, genişlikte ve derinlikte olması da kullanım kolaylığı sağlayacaktır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında balkonların olmaması, pencerelerin çocukların tırmanıp açabileceği ve dışarı sarkabileceği bir şekilde planlanmaması, bütün elektrik kablolarının gizlenmesi, prizlerin çocukların erişemeyeceği (1,5 metre) yükseklikte olması; rampa veya düz merdivenlerin tasarlanması, merdivenlerin iyi aydınlatılması ve iniş-çıkış için yeterli genişlikte (1,5-2 metre) olması; kenarlardaki trabzanların sağlam olması ve merdiven basamak aralıklarının 18-20 cm' yi geçmemesi, kaymayı önlemek için halı ile kaplanması önerilmektedir. Koridor genişliklerinin işlevsel olması; koridorlarda dolap, kalorifer, su boruları gibi çocukların hareketini tehlikeye sokacak malzemenin bulunmaması ve elektrik, su, havagazı gibi ısınma sistemi dahilindeki en ufak arızaların da onarılması gerekmektedir (Poyraz, 2006b). Bütün bu ilgili durumların ve gerekli donanımların kurumlardaki varlığı, eğitim ortamlarının "Sınıf Alanı ve Mobilyalar" boyutunun niteliği açısından önem taşımaktadır.

2.2.2. Rûtin Kişisel Bakım

Rûtin Etkinlikler; okula geliş-gidiş, uyku-dinlenme, kahvaltı-yemek, tuvalet-temizlik ve toplanma-temizlik gibi günlük eğitim programında yer alan ve her gün düzenli olarak aynı saatlerde yapılan etkinliklerdir (Düzce, Cinel ve Akça, 2005). Rutin etkinlikler, daha çok çocukların öz bakım ve sosyal becerilerini geliştirici davranışları kazandırmak için yapılan doğal etkinlikleri içermektedir. Bu etkinlikler kapsamında yer alan beslenme, uyku, temizlik gibi temel yaşamsal ihtiyaçların zamanında ve uygun şekilde karşılanması da okul öncesi dönem çocuğunun ileriki yaşamı için oldukça önemlidir.

Düzenli ve dengeli beslenen çocukların, yetersiz beslenen yaşıtlarına göre, psikomotor gelişim açısından daha hareketli; ruhsal gelişim açısından ise, daha mutlu ve huzurlu oldukları belirlenmiştir. Yetersiz ve dengesiz

beslenmenin beyin hücrelerinin sayısını, fonksiyonunu olumsuz etkilemesi, daha sonraki dönemlerde de, zihinsel gelişimdeki bu geriliğin kapatılamaması ve beyin gelişiminin 2 yaşında erişkin düzeyinin %60'ına, 6 yaşında % 90'na erişmesi nedeniyle, çocuğa sunulan beslenme olanaklarının niteliği önemlidir. Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocuklarda, dış etkilere karşı duyarlılığın fazla ve vücut direncinin düşük olmasına bağlı olarak sağlık problemlerinin sık gözlenebilmesi nedeniyle, sağlık problemlerinin görülme sıklığının azalması için çocuğa çevresel faktörler (temizlik, güvenlik, koşulları); yeterli ve dengeli beslenme sunulmalıdır (Şen, 2007; Kalemci, 1998). Bu nedenlerle, eğitim ortamlarında çocuğa sunulan gıdanın besin değerleri ve sunulduğu ortamın niteliği göz önünde tutulmalıdır.

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğa iyi beslenme alışkanlığının kazanılması ve bilgi artışının sağlanması için çeşitli fırsatlar sunmalıdır. Yiyeceğin lezzetinin iyi olması, dikkatlice hazırlanması ve uygun çevrede mümkün olduğunca çekici şekilde sunulması gerekmektedir. Eğer sunulacak et ya da meyve, tatlı servisi renkli ve ilginç ise; masa, tabaklar ve oda temizse; oda sessiz ve çekici ise; çocuğun çevresindeki insanlar ve yiyecek servisi temiz ise; çocuklar besleyici yiyecekleri severek yiyebilir (Tovim, 1996). Okul öncesi eğitim kurumlarında, hem çocuğun hem de personelin sağlığı açısından temizlik kurallarına dikkat edilmesi ve çocuklara örnek olacak sağlık kurallarının sergilenmesi oldukça gerekli ve önemli bir durumdur.

Çocuğun daha çok özbakım becerilerini geliştiren rutin etkinlikleri, öğretmenin/personelin uygun yaklaşımı ve yönergeleri ile kavram kazanımı sağlar ve çocuğun var olan bilgi donanımını zenginleştirir. Öğretmen/ personel bazı tutum ve davranışların kazanılmasında, bilgi dağarcığının zenginleştirilmesinde rutin etkinliklerini bir fırsat olarak görmelidir.

Sağlık/bakım hizmetleri, eğitim hizmetleri gibi sadece çocuk için değil, ebeveynler ve personel için de verilmelidir. Öğretmenin okulda güvenliği sağlama ve güvenliği öğretme girişimine rağmen, oldukça güvenli ortamda da kazalar olabilir. Öğretmenler, acil bakım hizmetlerini ve bazı genel temel kazalar için ilkyardım uygulamalarını öğrenmeye ihtiyaç duyarlar (Tovim, 1996). Buna göre, kurumun bu olanakları eğitim ortamlarının niteliği açısından önem taşımaktadır. Ayrıca kurumda hem yetişkin için dinlenme

odalarına; hem de çocuklar için uyuma ya da dinlenme amaçlı odalara yer verilmesi rutin kişisel bakım boyutu çerçevesinde niteliği artırıcı bir unsurdur.

Mutfak, yemek odası ile birlikte ya da ayrı bir mekân olarak düzenlenebilir, önemli olan yemek odasının mutfak ile ilişkili olmasıdır. Yemek odası; servis kolaylığını taşımalı ve yemek kokularının sınıf atmosferini bozmaması için de, eğitim sınıflarına uygun mesafede olmalıdır.

Çalışanların çoğunluğunun yemek ve atıştırma zamanlarında çocuklar ile birlikte oturması, çocukların kendi başlarına yemek yemelerini cesaretlendirebilir ve pozitif sosyal atmosferin oluşturulmasını destekleyebilir. Beslenme ve yemek zamanları arasında dengenin kurulması, her gün düzenli olarak aynı zamanda beslenme ihtiyaçlarının karşılanması ve katı disiplinin yer almadığı beslenme zamanlarının kullanılması yemek ve atıştırma etkinliğinin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Lavabo ve tuvaletler, çocukların vücut özelliklerine uygun olmalı; çocukların rahatlıkla ve çok beklemeden ihtiyaçlarını karşılamasına izin vermelidir. Eğitim ortamında, her altı çocuğa bir lavabonun, her dört ya da beş çocuğa bir klozetin düşmesine dikkat edilmelidir. Zemin, ıslandığında kaymayacak yüzeye sahip olmalı; tuvaletlerde de aydınlatma ve havalandırma olmalıdır. Toplanma ve temizlik etkinliği, çocuğun temizlik ve düzen alışkanlığı kazanmasına, çevreye karşı duyarlılık geliştirmesine, paylaşma, yardımlaşma ve sorumluluk alma duygusunun gelişmesine yardımcı olur. Bu nedenle, bu etkinlikleri çocukların zevk alabilecekleri, eğlenecekleri bir uğraşa dönüştürmek ve çocukların oyunu sevmelerinden yola çıkarak, bu etkinlikleri oyun özelliği taşıyan değişik yöntemlerle uygulamak gerekmektedir (Düzce ve diğerleri, 2005).

Tuvalet ve lavabolar etkinlik alanına uzak ise, çocukla birlikte öğretmen veya bakıcının gitmesi gerekir. Tuvalet ve temizlik, çocuğun temel gereksinimleri arasındadır. Aile ve öğretmen, bu gereksinimi karşılama becerisini çocuğa kazandırmalıdır (Poyraz, 2006a). Türkiye'de yapılan bir araştırmada tuvaletlerin % 43 oranında oyun odasına yakın olduğu bulunmuştur.

Lavabolarda alerji yapmayacak, hassas ciltlere zarar vermeyecek türde sabun bulundurulmalıdır. Eğer mümkünse kağıt havlu bulundurulmalı, bu mümkün değilse de çocukların kendilerine ait havluları olmalı ve havlular

birbirine değmeyecek şekilde lavabolara asılmalıdır. Yıkama, kurulama gibi temizlik zamanları için gerekli bütün malzemelerin sürekli yerinde mevcut olması da, çocuklarda temizlik alışkanlığının süreklilik kazanması açısından önemlidir.

Mevcut alanın; grup etkinlikleri, beslenme ve uyku yanında çocukların kişisel eşyalarının saklanması için uygun yerler içermesi; öte yandan geniş bir alanda etkinlik köşelerinin odanın çevresine yerleştirilmesi gerekli olabilir. Böylece, grup etkinlikleri sırasında kullanılacak geniş bir orta alan sağlanacak ve bütün köşelere ulaşım kolaylaşacaktır (Demiriz ve diğerleri, 2003; Oktay, 2000). F. Uysal'ın (2006) araştırmasında bir kurumun mekân organizasyonu incelenmiş, öğrenme, oyun, uyku ve yemek mekânlarının anaokulu genelinde % 60, sirkülasyon alanlarının % 20, servis mekanlarının %10, idari mekanlarının %10 oranında olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenme mekânlarının tasarımın çekirdeğini oluşturduğu ve diğer mekânların öğrenme mekânı çevresinde konumlandırıldığı bu eğitim ortamı nitelikli bir ortam olarak yorumlanmıştır.

2.2.3. Dil ve Akıl Etme

Okul öncesi eğitimde gerçekleştirilen aktivitelerden biri Türkçe-dil etkinliğidir. Dil etkinlikleri, çocukların dil gelişimlerini sağlamanın yanı sıra dili kurallara uygun biçimlerde, kendi duygu ve düşüncelerini de ifade edecek şekilde kullanabilme ve dinleme becerilerini kazanmada önemli bir etkendir. Dil ve anlatım etkinlikleri ile çocuk gözlem yapma, problem çözme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, belli kavramları öğrenme gibi süreçleri işletmekte; duygu ve düşüncelerini jest ve mimiklerle destekleyebilmekte; konuşma eğitimi ve dinleme eğitimi ile kendisine ve çevresindekilere saygı duymayı öğrenmektedir. Nitelikli ve zengin uyaranlı okul öncesi eğitim ortamlarında, dil ve akıl yürütme etkinlikleri aktif bir şekilde sürdürülebilir.

Dilin anlatım özelliklerini yansıtan bir kullanımın kendini göstermeye başladığı 5-6 yaşlarında, çocuğun, yazınsal metinlerle anlamlı etkileşimin başlaması gerekir. Çocuk için, bilmece- tekerleme söyleme, düzeyine uygun masal, fıkra dinleme ve anlatma, kısa şiirler ezberleme, öykü dinleme ve anlatma; resimli kitaplardan yeni öyküler oluşturma ortamları yaratılmalıdır. Çocuk kitapları, çocuğun üç yaşına ulaştığı bir dönemde, onlara anadilinin

yapı ve işleyişine ilişkin ilk ipuçları sunan, dilin ve çizginin anlatım gücünü ve güzelliğini yansıtabilen görsel ve dilsel uyaranlar olarak çocuğun yaşamında yer edinmeye başlar. Günlük yaşamdan seçilen konuşma konularının canlandırılması, çocuklara gözlemlerinden yararlanma ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama alanı yaratır. Bu nedenle, çocuğun çevresini tanımasına, ilişkileri anlamasına katkı sağlayacak öykü ve masallar okunmalı; çocuklara, okunanları ya da kendilerinin oluşturacakları öyküleri canlandırmaları için olanak sağlanmalıdır. (Sever, 2003). Sınıfın sessiz ve aydınlık mekânında bulunması gereken kitap köşesi; eğitsel ilkelere uygun, iç ve dış yapı özellikleri ile çocuğun ilgisini çekebilecek, gelişim alanlarına katkı sağlayacak nitelikte kitaplara sahip olmalı, karmaşayı önlemek ve her çocuğun aynı anda faydalanabilmesini sağlamak için yeterli sayıda kitabı ulaşılabilir kılmalıdır.

Oyun, çocuğun mantık ve dil gelişimini etkiler, sözcük dağarcığını geliştirir, düzgün cümleler kurma alışkanlığı kazandırır. Oyun, çocuğun rahat konuşma ve düşüncelerini açıklama alışkanlığını pekiştirdiği gibi soru sorma, yeni bilgiler edinme, bilgileri başkasına aktarma yetisini geliştirir. Oyunla çocuk nesneler, olaylar arasındaki ayrılıkları ve benzerlikleri kavramaya; buna paralel olarak da düşünme, algılama, kavrama, imgelem gibi mantık gerektiren soyut yetenekler yönünden gelişmeye başlar (Küçükkaragöz, 2000). Oyun zamanlarında, iletişim aktivitelerinin gerçekleştirilmesi; günün akışı içerisinde, oyun aktivitelerinin desteklenmesi; gerçek olayları kullanarak, görüşlerin geliştirilmesi ve çocukların materyallerle oynarken mantıklı ilişkiler hakkında konuşmaya davet edilmesi, eğitim ortamının dil ve akıl etme boyutunun niteliğini artıracaktır.

Noam Chomsky'e göre, insanlar dil öğrenebilmek için doğuştan özel bir mekanizmaya sahiptir. Bu mekanizma, çocuğun yakınında konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlayıp öğrenmesini, sonra da uygun kurallar ile konuşmasını sağlar (Dağabakan ve Dağabakan, 2006). Zengin uyarıcıların, yaşa ve gelişim düzeyine uygun masal, hikâye, bilmece, şiir gibi edebiyat ürünlerinin ve posterler, resimler, panolar, resimli oyun kartları gibi ek dil araçlarının bulundurulduğu eğitim ortamlarında dil etkinlikleri etkili ve verimli olarak gerçekleştirilebilir**.** Etkinliklerin eğitim ortamında uygulamaya geçirilmesinde, hedef kitlenin dil gelişim düzeyi de dikkate alınmalıdır.

Çocuğun konuşmayı öğrenmesinin ardından, dili kullanmayı öğrendiği evrede önce aile, daha sonra da okul öncesi eğitim kurumları önemli sorumluluğa sahiptir. Okul öncesi eğitimde bu sorumluluğu üstlenen kişi olan öğretmenin, konuşmalarında ses tonunu ayarlaması, jest ve mimiklerini yerinde kullanması ve dinleyicinin seviyesine uygun anlama ve anladığını ifade etme çalışmaları yapması dil ve akıl etme boyutunda önem taşımaktadır.

Çocuklar taklitçidir, kendilerinden istenilenleri değil, gördüklerini yaparlar. Bu nedenle, sınıf ortamında öğretmen konuşmalarıyla çocuklara iyi örnek olmalıdır. Eğitimci sınıfta çocukla çocuksu sözcüklerle değil, normal şekilde konuşma yapmalı, çocukla yakından sevecen bir şekilde ilgilenmeli, konuşmalarda, sözcüklerde açık ve net olmalıdır. Çocuğa serbest konuşma fırsatı verilmeli, düşünme ve anlatma yeteneğini geliştirmesi için zaman tanınmalı, çocuğun söylediği yanlış sözcükler azarlanarak veya alaya alınarak değil, sözcüğün doğrusu söylenerek düzeltilmelidir. Çocuğun konuşmaya başladığı dönemlerde eğitimci aceleci olmamalı, çocuğu da bu konuda zorlamamalı; çocuğun yaşıtlarıyla iletişim kurmasını sağlamalı, sorduğu sorulara açık ve doğru yanıtlar vermeli ve çocuğu yaşıtlarıyla kıyaslamamalıdır (Küçükkaragöz, 2000). Eğitimci, çocuklarda doğru ve etkili konuşma alışkanlığı ve dinleme davranışı kazandırmak için bireysel, küçük grup ve büyük grup olarak gerçekleştirilen etkinlikler planlamalı; okunan bir hikayenin, gösterilen bir resmin ya da anlatılan bir masalın ardından, çocukların kendilerini ifade etmelerine, belli bir durum ve olay karşısında çözüm üretmelerine ve neden-sonuç ilişkisini belirlemelerine yardımcı olacak açılımlar sağlayabilmelidir. Eğitimci, her fırsatta çocukları konuşmaya güdülendiren, çocuğun arkadaşlarıyla ve yetişkinlerle etkileşime geçerek öğrenmelerini artıran ortamlar yaratmalıdır. Drama çalışmaları da, ortamın boyutunu destekleyecek çalışmalardır.

Öğretmenin çocukları dinleyerek başladığı günün ardından, çocuklara çevresindeki kişileri dinleyecekleri, kendileri ya da çevresindeki kişiler, olaylar ve durumlar hakkında konuşabilecekleri fırsatlar yaratması, eğitim ortamının dil ve akıl etme boyutunu harekete geçirilecektir. Okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilen, dil ve akıl etme aktivitelerinin de evde desteklenmesi doğru kazanımların elde edilmesini kolaylaştıracaktır. Bu

nedenle, ailenin içinde bulunduğu kültüre ters düşmeyecek, aile-çocuk arasında rekabet başlatmayacak şekilde çocuğun dil becerilerini ev ortamında geliştirmesi de teşvik edilmelidir.

2.2.4. Aktiviteler (Etkinlikler)

A.B.D. Texas Üniversitesi'nde Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda, insanlar okuduklarının % 10'unu, işittiklerinin % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, görüp işittiklerinin % 50'sini, söylediklerinin % 70'ini, yapıp söylediklerinin ise % 90'ını hatırlamaktadır (Demirel, 1993). Okul öncesi dönem çocuğunda da kalıcı öğrenmenin ve istendik davranışların kazanılması için, çok ortamlı (multi-media) öğrenme ortamlarına gereksinim vardır.

Okul öncesi eğitimde; serbest oyun zamanları, müzik ve drama etkinlikleri, fen ve matematik çalışmaları, sanat etkinlikleri, Türkçe etkinlikleri, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları yer almaktadır. Etkinlikler düzenlenirken, çocuğun etkin olarak yer alabileceği deneyimlere yer verilmelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında zengin uyarıcı materyallerin bulunduğu bir ortamda, aktiviteler aracılığıyla farklı kazanımlar elde edilmekte; çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal, dil, psikomotor ve öz bakım gelişim alanına ilişkin becerileri desteklenmektedir.

Bir eğitim ortamında yer alan köşelerin ve köşelerin özelliklerinin gözden geçirilmesi, "aktiviteler" boyutunun niteliği açısından önemlidir.

Evcilik köşesi, rol oynamaya uygun bir ortam hazırlayarak, çocukların yakın çevrelerinde yaşadıkları dünyayı daha iyi anlamalarına olanak sağlar (Hohmann ve Weikart, 1995/2000). Çocuklar, evcilik oyunları ile ilgili eğitim araçlarıyla çok severek oynarlar. Bu oyunların kaynağı, çevrelerinde yaşanan olaylar, durumlar ve çocuğun yaratıcılığıdır. Çevrelerindeki sosyal yaşamı temsili olarak tekrar yaşarlar. Burada çocuklar yaratıcı, girişken, problemlere çözüm arayan ve bulan, çeşitli olay ve durumlar karşısında tecrübeli, dışa açık bireyler olarak rol alırlar (Kalemci, 1998).

Evcilik köşesinde, çocuklar yerde oturmayı tercih edebilir. Köşenin bulunduğu zemin, halı kaplanabilir veya çeşitli renkte ve şekilde minderlerle

donatılabilir. Evcilik köşesi, bir çadırın içinde büyük boy ev maketi içinde camekandan ev içinde, büyük boy ahşap legolar arasında, düzenlenebileceği gibi; bahçede, kuleler arasında veya ağaçtaki ev içinde düzenlenerek de çocukların hayal dünyası zenginleştirilebilir. Evcilik oyunları, hareketli ve sesli oyunlardır. Bu nedenle, köşenin sessiz çalışılan köşeleri etkilemeyecek bir yerde; sınıfın aydınlık ve ferah yerinde düzenlenmesi uygun olacaktır (Demiriz ve diğerleri, 2003). Aynı anda birden fazla çocuğun dramatik oyun oynayabilmesi için de, evcilik köşesinin yeterli büyüklükte olması gereklidir

Eğitim ortamında sepetler, ekmek tavaları, sukabağından su kabı, yemek çubukları, çömlekler, kahve değirmenleri, derin tavalar, yassı tavalar, sarımsak ezecekleri, rendeler, ölçü kaşıkları, karıştırma kâseleri, havan ve tokmağı, kek kalıpları, tencere ve tavalar, pirinç kaseleri, oklavalar, tavalar, güveçler, masa örtüleri, hamur tablaları, tahta kaşıklar gibi her çeşit yemek pişirme gerecinin bulunması ile çocuklar ev yaşantısını canlandırabilir (Hohmann ve Weikart, 1995/2000). Böylece çocukların ev-aile kavramını öğrendikleri bu köşe sayesinde, çocuğun okulu kabullenmesi, dış çevresi ile bağlantı kurması kolaylaşabilir. Ayrıca, evcilik köşesi malzemelerinin erişim kolaylığının olması köşenin niteliğini artıracaktır.

Köşe için malzeme hazırlanırken, her malzemenin çocukların sağlığına uygun olup olmadığına; kıyafetlerin, takıların vb. aksesuarın çocukların vücutlarına temas ettiğinde zarar verip vermemesine; alerjiye neden olup olmamasına dikkat edilmelidir. Malzemelerin keskin ve sivri uçlarının olmaması, çocukların bunları güvenle kullanabilmesi gerekli iken; köşede yer alacak elbiselerinin yırtık ya da sökük yerlerinin gerekli tamiratının yapılmış ve temiz olması evcilik köşesinin niteliği açısından önemlidir. Evcilik köşesinin eşyalarının bakımı ve temizliği yapılarak, kullanımdan doğan hasarları giderilmelidir. İçi dolgu bebek ve hayvanların çocukların rahatlıkla kucağına alabileceği, onu hissedebileceği büyüklükte olmasına; bebek kıyafetlerinin, çocukların rahatça bebeklerine giydirip, çıkarabilecekleri şekilde (çıt çıtlı, düğmeli vb.) olmalarına dikkat edilmelidir (Demiriz ve diğerleri, 2003). Ayrıca, evcilik köşesi oyunları blok köşesine doğru yayılma eğilimi gösterebileceği için de, evcilik köşesinin blok köşesinin bitişiğine ya da karşı tarafına kurulması, çocukların işini kolaylaştırabilir. Drama etkinlikleri de, bu köşelerde gerçekleştirilebilir.

Evcilik köşesinde kullanılan araç-gereçlerin ve malzemelerin düzenli ve sistemli bir şekilde yerleştirilmesi gerekmektedir. İlgili araç-gereçlerin ve malzemelerin bir arada ve belli bir düzen içinde olması ile temsili oyunlar aksamadan devam etmektedir. Evcilik köşesindeki bazı malzemeler, çocukların ihtiyaçlarına göre zaman zaman diğer köşelerde de kullanılabilir. Çeşitli mesleklere ait kıyafetler bu köşede bulunabileceği gibi, dramatik oyun alanında veya mesleklere ait ayrı bir köşede de yer alabilir. Bu köşe, gerektiğinde mesleklere ait oyunların gerçekleştirilmesi için de (kuaförlük, terzilik vb.) kullanılabilir (Kalemci, 1998; Demiriz ve diğerleri, 2003).

Sanat köşesi, çocukların kâğıtlar, yoğurma maddeleri, boyalar ve artık materyaller ile özgün çalışmalar yaptıkları, el becerilerini geliştiren bir köşedir. Çocuklar, bu köşede bireysel veya grup olarak çalışırlar, çeşitli projeler ortaya koyarlar ve planlama, planladıklarını gerçekleştirme becerilerini geliştirirler (Demiriz ve diğerleri, 2003). Eğitim programlarında sanat etkinliklerine yer verilmesinin yanı sıra, eğitim ortamlarında çocukların istedikleri zaman sanat köşesini kullanabilmesi ve bu köşede sanat etkinlikleri yapabilmeleri için ortam oluşturulmalıdır.

Sanat çalışmaları; yaratıcı düşünmeyi, hissetmeyi ve etkin olmayı gündeme getirecek nitelikte çalışmalardır. Modele göre yönlendirilen çalışmalar, çocuğun yaratıcılığını sınırlamakta ve sanatsal malzemelerle çocuğun kendisini ifade etmesini engellemektedir. Çocuklar oluşturulacak ürün hakkında yönlendirilmemeli, çocuklardan belli bir örneğe göre çalışma yapması beklenmemelidir.

Sanat köşesi malzemeleri, çocuğun kullanıma açık şekilde ve ulaşabilecekleri düzende olmalıdır. Çocukların, “kirlenme” korkusunun önüne geçilmesi, çalışmalarının sınırlanmaması, rahat çalışma alanının oluşturulması için bu köşenin zemini ve duvar yüzeyi kalın mumlu kağıtlar ya da muşamba ve naylon ile kaplanması uygun olabilir. Zeminin kolay temizlenebilir olması ise, sınıf düzeni ve köşenin kullanışlılığı için gereklidir.

Sanat köşesini, pencereye yakın bir yere ya da tepeden gelen gün ışığının altına kurmak, çocuklara çalışmaları, renkleri görebilmeleri ve ışıkla rengin birbirleri üzerindeki etkilerini fark etmeleri için, doğal bir ışık sağlar (Hohmann ve Weikart, 1995/2000). Bu durum, çocukların çevreyi

gözlemlemesine ve gözlemlerini etkinliklerine yansıtmasına fırsat verecektir. Çocukların çalışmalarına yoğunlaşabilmeleri için, bu köşenin düzenlenmesinde gürültünün az olduğu, aydınlık ve ferah bir mekân tercih edilmeli, çocukların rahatlığını ve güvenliğini tehdit edecek bir unsurun olmamasına dikkat edilmelidir.

Resim, çocukların kendilerini ve kendi bakış açısıyla dış dünyayı tasvir ettiği yazı dilini aşan bir çalışmadır. Çocukların resimleri kendilerini ifade etme aracı olarak kullanabilmesi, rengin ve çizginin güzelliği ile duygularını açıklaması için, sanat köşesi malzemeleri ile buluşturulması gerekmektedir. Ancak resim yapma, boyama, çizme, kesme gibi etkinlikler için yeterli malzemenin olması, çocuk sayısına yetecek ve onların kullanımına uygun olacak sandalyenin, masanın bulunması çocukların verimli ve rahat çalışmasını sağlayacaktır.

Örneğin, High/Scope programında odaların bölünmesi gerekli görülmüştür. Buna göre, sınırlar; çocukların ve yetişkinlerin diğer köşeleri görebileceği gibi alçak raflar, sabit karavanlar, ya da pencereli duvarlarla belirgin olarak tanımlanmalıdır. Sanat köşesi musluğa yakın olmalı, masalar çalışma köşeleriyle bütünleştirilmelidir. Sanat köşesinin tabanı mozaik ya da seramik, blok köşesinin tabanı ise halı olmalıdır. Trafik akışı, çocukların birbirini engellemeden çalışmalarına elverişli olmalı; evcilik ve blok köşeleri ortak oyunları teşvik edecek şekilde yakın olmalıdır (Weikart, 1990). Buna göre, eğitim ortamlarının düzenlenmesinde etkinliklere yönelik olarak tasarımların yapılması ve döşemelerin kullanılması, eğitim ortamlarının niteliği açısından önem taşımaktadır.

Sanat çalışmaları sırasında, artık materyaller temiz malzemeler kadar önemlidir. Artık malzemeler, çocuklara olduğu gibi verilmemeli, önce temizlenmeli ve bu malzemelerin sağlığa zarar vermemeleri ve tehlikeli durumlar oluşturmamaları için gerekli önlemler alınmalıdır (Demiriz ve diğerleri, 2003). Öğretmen iki boyutlu ya da üç boyutlu yapılan çalışmaları saklamalı, devam eden projelerin gerçekleştirilmesini teşvik etmelidir. Böylelikle, çocuğun aşamalı olarak gözlem yapması, öğretmenin ya da ailenin farklı zamanlarda çocuğu değerlendirmesi mümkün kılınabilir.

Müzik, çocuğun heyecanlı ve aşırı duygusal ortamından daha sakin bir ortama yönelmesi; güvensizlik, saldırganlık, gerilim ve korku gibi güçlüklerinin yenilmesi konusunda önemli bir etkendir (Arslan, 1999). Çocuğun yaşamında müziğin yer alabilmesi için, eğitim ortamında müzik ile buluşturulması gerekir.

Müzik köşesinin, evcilik, blok gibi gürültülü alanların yakınına ve kitap, sanat köşeleri gibi daha sakin ve sessiz alanların olabildiğince uzağına yerleştirilmesi uygun olacaktır. Korunaklı bir açık hava da, müzik köşesi için ideal olabilir (Hohmann ve Weikart, 1995/2000). Bu köşenin zemininde halının ya da yastıkların yer alması, sesin bir bölümünün emilmesine yardımcı olabilir. Çocukların rahatça oturabileceği bir ortamın olması, görsel ya da işitsel olarak dikkat dağıtan unsurların olmaması çocukların çalışmaları için rahat bir ortam sağlayacaktır.

Piyano, org, akordion, gitar, mandolin, flüt, davul, metalofon, ksilefon, çelik üçgen, gong, el zili, zilli tef, ritm sopası, teyp, CD çalar, çocuk şarkıları kasetleri veya CD' leri, klasik müzik kasetleri veya CD' leri, değişik ses efektlerinin olduğu kasetler müzik köşesinde yer alan araçlardır. Bu araçların yanında örtüler, kurdeleler, çemberler, çubuklar, şeritler, flamalar gibi dans aksesuarları, ses aksesuarı kaydı yapan teyp cihazları, çok çeşitli müzik türlerini, kültür ve gelenekleri temsil eden bant kayıtları bu köşede yer alabilir (Demiriz ve diğerleri, 2003; Hohmann ve Weikart, 1995/2000). Ayrıca çocukların ritm tutabilecekleri, seslerini duyabilecekleri farklı ve çeşitli yapıdaki bir çok malzeme müzik köşesinin araç-gereci olabilir. Hazır olarak kullanılan araç gereçler yanı sıra, farklı kullanım özellikleri olan malzemelerle ses çıkaran araçlar oluşturulabilir, çocukların kendileri müzik aleti üretebilir.

Yılmaz'ın (2006) çalışmasında müzikli oyun etkinliklerine ilişkin olarak, sayı ve işlem kavramının geliştirilebildiği görülürken; Köksoy ve Taş'ın (2005) çalışmasında, eğitim ortamlarında müzik aletinin ve müzik etkinliklerinin yetersizliğine değinilmiştir. Çocukların gelişim ve öğrenmelerinde önemli olan müzik etkinliklerinin belirlenen kazanımları karşılaması için de, öğretmenin müzik etkinliklerine yer vermesi ve eğitim ortamının müzik/hareket olanaklarının iyileştirmesi gerekmektedir.

Çocuğun doğal merakından yararlanılarak, onların çevrelerine ve doğaya alışmalarına, düşüncelerini açıklığa kavuşturmalarına, sorular

sormalarına yardım eden ilginç konulardan biri olan fen ve doğa çalışmaları (Oğuzkan ve Oral, 1997) da, koleksiyonlar ve albümler, bitkiler, hayvanlar, deneyler, eğitici oyuncaklar, inceleme gezileri ve matematik gibi çeşitli etkinlik alanlarını içermektedir (Dere ve Ömeroğlu, 2001). Bu bağlamda eğitim ortamında çocuklara araştırma yapma, gözleme, deneme ve keşfetme olanakları sunulmalı; belirli amaç ve kazanımları hedefleyen fen ve doğa etkinlikleri ile bilim adına ilk izlenimler yaşatılmalıdır.

Gulden'in (2007) yaptığı çalışmada kurumlar oyun alanlarına sahip olsalar ve hava güzel olsa bile, öğretmenler tarafından çocukların dışarıda olmalarının tercih edilmediği ortaya konmuştur. Bunun sebebini de öğretmenlerin, ailelerin çocuklarının dışarı çıkmalarını ve çocuklarının soğuğa yakalanmalarını ya da kirlenmelerini istememeleri olarak açıkladığı görülmüştür. Ancak Gür ve Zorlu'ya (2002) göre, bahçenin veya benzeri boş bir alana sahip bir konutun, çocuğa birçok yeteneğini çok erken yaşlarda kendi kendine deneme fırsatı verdiği, çevreden iyi korunmuş bir küçük bahçe ile seslenme mesafesi ve görsel algı boyutu içinde bir özel alanın çocuğu doğayla tanıştırdığı ve onunla başa çıkmayı öğrettiği hem öğretmenler hem de ebeveynler tarafından kabul görürse, eğitim ortamının aktiviteler boyutunun niteliği artırılabilir.

Çocukların deney ve gözlem yapabilecekleri bir yer olan bu köşenin uygun malzeme ve materyallerle donatılması da köşenin niteliğini artıracaktır.

Deniz altından çıkarılmış deniz canlılarının iskeletleri, deniz kabukları, göktaşları, farklı kabuklar, kuş çeşitleri, balıklar, böcekler, çeşitli hayvanlara ait yumurtalar, dinozor, balık vb. hayvanların bulunduğu resimler, maketler, bul yap şeklindeki üç boyutlu insan figürleri, farklı ülke insanlarının resimleri, farklı ülkelere ait coğrafi özellikleri içeren tanıtım kartları, dergiler vb. materyaller, çocukların zevkle ilgilenebileceği ve oyun içinde öğrenmesini destekleyecek fen eğitimi materyallerinden bazılarıdır. Ayrıca bu köşede çocukların kendilerinin yaptığı bilim materyalleri, iskeletler vb. de sergilenebilir (Özbey, 2006).

Sabit raflara yerleştirilen ve çocuklara sonsuz gözlem fırsatı sunan ansiklopediler, koleksiyonlar ve albümler etkileyici görünümleri ile fen ve doğa köşesinde çocukların ilgilerini çeken materyallerdir. Mıknatıslar, büyüteçler, pusulalar, boy grafikleri, tartılar, teraziler, mikroskop, ölçü kapları,

ölçü kaşıkları, slayt makinesi, saat, cetvel, mezura, el feneri, çeşitli mutfak eşyaları, piller, teller, ampuller gibi elektrikli aletler, süzgeç huni, plastik kaplar, kovalar bu köşede bulunması gereken temel materyaller arasında sayılabilir. Oyun hamurları, balonlar, ıslak ve kuru kum, buz küpleri, un, su, nişasta, pamuk bezinden toplar çocukların dokunma duyularına hitap eden materyallerdir. Bu materyaller, büyük teknelerde ya da küvetlerde çocukların deneyimine sunulabilir. Işığın keşfedilmesi için gerekli olan metal aynalar, içbükey ve dışbükey aynalar, eski saatler, zarar vermeyen tamir aletleri, farklı büyüklükte kutular, çimlendirilebilecek tohumlar, baklagiller fen ve doğa köşesinde çocuklara sınırsız keşif ve deneyim fırsatı verecek materyallerdir (http://www.Members.tripod.com/haticetopac/yas/6yas.html; Blackwell ve Hohmann, 1991; http:// www.Preschooleducation/articles; Ross, 2000; Akt. Özbey, 2006). Etkinlikler için yer, zaman ve materyal hazırlayan öğretmen, bu malzemelerin kullanımını teşvik etmeli; çocuklara malzemeleri tanıtmalı, malzemelerin nasıl kullanılacağı, nasıl temizleneceği hakkında bilgi vermelidir.

Conezio ve French'in (2002) çalışmasında çocukların "Bu suya kum döküldüğünde ne olacağını düşünüyorsun, biz onunla ne yapabiliriz?" gibi ifadelerle bilimsel süreçleri başlattığı belirlenmiştir. Böyle çalışmalar sonucunda, çocukların merakı ile başlayan bilimsel etkinlikler de, öğretmenin cesaretlendirmesi ve yardımı ile yeni öğrenmelere ve keşiflere yol açtığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında da çocuklara sunulan tahmin etme, gözlemleme, deneme, sınıflandırma, iletişim kurma ve deneyim elde etme olanakları eğitim ortamlarının niteliği açısından önem taşımaktadır. Ancak Karamustafaoğlu ve Kundaz'ın (2006) çalışması sonucunda, eğitim ortamlarında fen ve doğa etkinliklerinin yapılabileceği mekânın olmadığının, etkinlikler için gerekli araç-gereçte ve materyalde yetersizliğin olduğunun, okul öncesi öğretmenlerinin kavram haritalama, analoji (benzetme) ve proje çalışmaları hakkında bilgi yetersizliklerinin olduğunun belirlenmesi ile tabiat/bilim aktivite boyutunun içeriği vurgulanmıştır.

En doğal koşullarda, kumla çevrili alçak bir su birikintisi kum ve su köşesi olarak kullanılabilir. İçeride su ve kum köşesi, genellikle kendi musluğu ve tıpası olan ya da tekerlekli ve plastik kaplı tıkanabilir bir gider

deliği bulunan bir masanın çevresinde yer alır. Bu masayı bir lavabonun yakınına yerleştirmek ve duvardan uzakta bulundurmak da, dört yanında birden oyun oynanmasına olanak tanır. Bir kum ve su masasına daha ekonomik bir seçenek olarak, yere ya da alçak bir masaya birkaç leğen ya da bebek banyosu yerleştirilebilir. Yerlerin seramik olması, temizlik açısından yardımcı olabilir. Olmazsa, yerler kalın bir muşamba ya da banyo perdesiyle de kaplanabilir (Hohmann ve Weikart, 1995/2000).

Kovalar, plastik yiyecek saklama kutuları, plastik sıkma şişeleri, ölçme kapları, plastik tüpler, süzgeçli kevgirler, huniler, kek tencereleri, kek kalıpları, sahanlar, ispatulalar, kürekler, malalar, kepçeler, kaşıklar gibi doldurma-boşaltma materyalleri**;** mantarlar, süngerler, taşlar, istiridye kabukları, lolipop sapları, çubuklar, yapay köpük parçaları ve kırıntıları gibi suda yüzen materyaller; plastik hayvan ve insanlar, plastik tabaklar, kayık ve gemiler, arabalar, kamyonlar ve inşaat araçları gibi hayali oyun materyalleri; palamutlar, yapraklar, çam iğneleri, istiridye kabukları, taşlar ve çakıl taşları, bezelye tanesi büyüklüğünde çakıllar, misketler, kar, su ve sabun köpükleri, tıraş kremi gibi su ve kum yerine geçebilecek bazı seçenekler; lastik botlar ve uzun çizmeler, havlular, süngerler, ufak elbise fırçaları ve faraşlar**,** pille çalışan el-süpürgeleri gibi su geçirmez eşyalar ve temizlik malzemeleri kum ve su köşesi malzemeleri olarak sıralanabilir (Hohmann ve Weikart, 1995/2000). Kum ve su oyunlarının malzemeleri, sınıf ortamında etiketlenmiş leğenlerle ayrılabilir; çocuklar çalışmaları sırasında, kum ve su köşesine başka köşeden materyaller de getirebilir.

Kum ve su etkinlikleri için ayrılan mekânın, farklı yüzey ve zeminlere sahip olması; çocuklara gözlem yapma, problem çözme ve deneme yanılma olanağı sunacaktır. Doğal ya da yapay malzemelerle zenginleştirilmiş mekân, yeni öğrenmeler için fırsat verecektir. Kum/su etkinlikleri için var olan alanın, eğitim ortamında günün istenen saatinde ulaşılabilir olması ve çok amaçlı kullanılabilmesi de, ortamın kum/su etkinliklerine ilişkin niteliğini artıracaktır.

Çocuklar çubuk, kart, boncuk, küp gibi somut materyalleri kullanarak toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemleri yapabilir, matematiği somut olarak sembolize edebilir Sayı boncukları, sayı çubukları, şekil ve boyut sayma araçları, farklı ebatlarda ölçme kapları, teraziler, cetveller, manyetik sayılar, sayı kartları, domino, loto sayıları gibi araçlar matematik etkinliğinde

kullanılabilen diğer araçlardır. Ayrıca, rutin etkinlikler ya da aktiviteler gerçekleştirilirken; öğretmenin kullandığı uygun yönergeler ve yaptığı yeni açılımlar matematik etkinliği için fırsat oluşturabilir. Örneğin, yemek masası hazırlanırken kaç kaşığa ihtiyaç olduğu; sınıf için kaç sandalye gerektiği; hikâye etkinliğinde iken, sınıftaki kırmızı mindere oturan çocuklarla sarı mindere oturan çocukların sayıları sorularak matematik etkinliği gerçekleştirilmiş ve sayı kavramı duyumsatılmış olacaktır.

Umay'ın (2003) yürüttüğü araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının matematiği sayılarla sınırlama eğiliminde olduğu, miktar-sayı, sayı-ölçü kategorilerinin neredeyse bütün adaylarca ayırt edilirken, problem çözme ve konum kategorilerinin çok az aday tarafından ayırt edildiği görülmüştür. Ayrıca adayların verilen kavramların matematik içerme derecesi konusundaki fikirlerinin ve okul öncesi matematik eğitimi konu alanının kapsamı hakkındaki bilgilerinin, yetersiz olduğu görülmüştür. Aslan, Bilaloğlu ve Arnas'ın (2006) yürüttüğü araştırma sonucunda da, öğretmenlerin matematik etkinliklerini dergi çalışması şeklinde gerçekleştirdikleri ve uygulama sırasında dergide yapılan yönergeler üzerinde herhangi bir değişiklik yapmadıkları, matematik etkinliklerini hazırlamak için çok az bir süre ayırdıkları, matematik etkinliğinde daha çok sayıları kullandıkları ve somut materyallerle kavram öğretimini sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Eğitim ortamlarının matematik olanakları dahil farklı aktiviteler boyutuna ilişkin olanakları incelendiğinde de, öğretmen yeterliliği gündeme gelmektedir.

Eğitim ortamlarında fen ve doğa köşesinin, kum ve su köşesinin ve matematik köşesinin birbirine yakın mekânlarda ya da yan yana konumlandırılması yerinde olabilir. Böylece, köşeler arası ve etkinlikler arası geçişler söz konusu olabilir.

Blok köşesi için, büyük bir alanın ayrılması ve yerlerin halı ile kaplı olması gerekmektedir. Oyun köşesi ve drama köşesi, yan yana kurulabilir; eğer bina uygunsa her iki köşede sınıfın dışına, koridora kurulabilir. Bloğun kullanılması için arkadaşından izin alma, oyun bittikten sonra bloklarla raflara kaldırma, diğer çocukların yaptıklarını bozmama, diğer çocukların oyunlarını engellemeyecek şekilde oynama, blok üzerinde yürüme ya da blok fırlatmama gibi blok köşesinin kuralları önceden açıkça belirtilmelidir (Arnas,

2002). Eğitim ortamında blok köşesinin yeri karışık, dar ve engelleyici olmayan mekânda ve kullanışlılık özellikleri göz önünde tutularak konumlandırılmalıdır.

Blokları toplama ve temizlik zamanı, çocuğa fazladan bir iş gibi görülebilir. Toplanma zamanını önemli bir etkinlik olarak görmek, çocuğa birçok yarar sağlayabilir. Toplanmadan önce çocuklara yaptıkları şeyler hakkında söylemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulabilir. Blokları toplamadan önce yardımcı malzemeler toplanabileceği gibi, blok köşesi toplanırken blokların sayısı, şekli ve boyutları ele alınarak raflara yerleştirilebilir. Toplanma ve temizlik sadece burada oynayan çocuk tarafından yapılabileceği gibi, bütün çocuklar tarafından da yapılabilir. Bununla birlikte, kuralların adil olması ve eğitimci tarafından blok köşesinin toplanmasının eğlenceli bir oyuna dönüştürülmesi söz konusu olabilir. Blokların alçak ve açık raflarda depolanması, çocuklara ulaşım kolaylığı sağlarken; rafların üzerine hangi blokların oraya konulacağını gösteren şeklin yapıştırılması çocuklara blokları nereye koyacakları konusunda yardımcı olacaktır (Arnas, 2002).

Çeşitli şekil ve büyüklükteki tahta bloklar, içi boş bloklar, büyük ve küçük legolar, köpükten yapılmış bloklar ve çivi, çekiç, vida gibi yapı malzemeleri blok köşesinin malzemeleri arasındadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Blok malzemelerinin eğitim ortamında türlerine göre düzenlenmiş olması, farklı türdeki bloklara gün içerisinde kolaylıkla ulaşılabilmesi ve bazı blok oyunlarının açık havada oynanmaya müsait olması, eğitim ortamlarının “blok” maddesine ilişkin niteliğini artırabilir.

Benzersiz etkileşimli özelliği nedeniyle, gelişimsel açıdan uygun yazılım programlarıyla donatılmış bir bilgisayar, çocuklara ekrandaki olaylara kumanda etme yoluyla pek çok bağlantılar keşfetme olanağı sunar (Hohmann ve Weikart, 1995/2000). Bilgisayarın bir araç olarak işlev görmesinin yanında farklı duyulara hitap eden bir öğrenme materyali olması, eğitim ortamında yerini gerekli kılmaktadır.

Hem bilgisayarın sınıfın doğal ortamına kaynaştırılması hem de bilgisayarın bir materyal olarak kullanılması da, çocukların bilgisayarla kaynaştırılmasında önem taşımaktadır.

Bilgisayar destekli eğitim eğitici-öğretici etkinliklerle, görsel ve manipülatif yöntemlerle zenginleştirilerek verilebilirken; gerek eğitim etkinliklerinin desteklenmesi gerek bilgisayar programlarının öğretilmesi amacıyla kullanılabilir. Bilgisayarın çocuğun gelişimsel özelliklerini destekleyecek yönde, günlük programın amaçlarına uygun olarak, diğer okul öncesi materyalleri ile birlikte kullanılması; çocuğun bilgisayardan en üst düzeyde yararlanması açısından önemlidir (Şahin, 2006). Bu köşede, eğitimci gelişimsel yönden uygun yazılım programları sağlayıp çocuğa tanıtabilir, çocuklar bilgisayarlarla çalışırken onların neler yaptıklarını gözlemleyip, çocuklarla yaptıkları şeyler hakkında sohbet edebilir.

Öğretmen, 3-4 yaşındaki çocuklarla çalışırken her çocuğa günde 5-7 dakika, 6 yaşındakilerle çalışırken her çocuğa günde en çok 10-15 dakika zaman ayırmalıdır. Bir okul öncesi eğitim ortamında öğretmenin çocuklarla gerektiği gibi ilgilenebilmesi için, bilgisayar-çocuk oranının 1/10 olması idealdir. Bilgisayarın sınıftaki yerleşimi ise, dikkat edilmesi gereken bir diğer noktadır. Bilgisayarın çocuklar tarafından etkin bir şekilde kullanılması için, herkesin görebileceği, rahatça ulaşabileceği bir yerde olması; kaliteli bir ekran koruyucuyu taşıması gereklidir. Bilgisayarın, odadaki doğal ışığın ekrana yansımayacak ve çalışırken gözü yormayacak bir şekilde yerleştirilerek; kablolarla ilgili tüm güvenlik önlemlerinin alınarak çocuğa sunulması gerekmektedir. (Demiriz ve diğerleri, 2003). Kacar ve Doğan (2007) tarafından yapılan çalışmada, bilgisayar destekli okul öncesi eğitim yöntemi ile eğitim alan çocuklar, şekil kavrama düzeyleri konusunda geleneksel okul öncesi eğitim yöntemleri ile eğitim alan çocuklara göre, daha başarılı olmuşlardır. Buna göre, bilgisayarın sadece oyun ve eğlence aracı amaçlı kullanılmaması gerekliliği de ortaya çıkmıştır.

2.2.5. Etkileşim

Etkileşim, birbirini karşılıklı etkileme sürecidir. Bu süreç, eğitimde bireyin, çevresiyle ve diğer bireylerle sürekli etkileşim içinde olduğunu gösterir. Sınıf içi etkileşim süreci, öğrenme yaşantılarının kazanılmasında ve öğretim hizmetinin niteliğini artırmada en önemli faktörlerden biridir (Demirel, 1999). Bu sürecin verimli kullanılması için; öğretmenin mesleki bilgisini ve

becerisini uygulamaya aktarması, çocuğun öğrenmeye hazır hale getirilmesi ve iletişim için yüreklendirilmesi gereklidir.

"Anlamları bireyler arasında ortak kılma işlemi" olarak tanımlanan iletişim sürecinin, verici (kaynak), mesaj, kanal, alıcı ve dönüt gibi unsurları vardır (Küçükahmet, 1997c).

Okul öncesi eğitimdeki iletişim sürecinde de, öğretmenin çocuğun gelişim alanlarını harekete geçirecek amaç ve kazanımları belirlemesi, bu amaç kazanımlar doğrultusunda duyulara hitap eden araç-gereci, etkinlikleri sınıf ortamında kullanılabilir, uygulanabilir kılması ve öğretmenden çocuğa, çocuktan da öğretmene doğru bir bilgi akışının olması önemlidir.

Okul öncesi eğitimde belirli amaç ve kazanımlar doğrultusunda uygulanan etkinlikler aracılığıyla, hem öğretmenden çocuğa ve çocuktan öğretmene doğru iletişim süreci başlatılmakta, hem de gelişim ve öğrenme sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitimde, iletişimin öğretmen-çocuk şeklinde olmasının yanı sıra, çocuk-çocuk, ebeveyn-çocuk, öğretmen-ebeveyn, yönetici-ebeveyn şeklinde de sürdürülmesi eğitimin niteliğini etkileyecektir.

Öğretmenin gerek etkinlik sırasında gerekse etkinlik sonrası tartışma sırasında çocuklarla iletişiminde, onların anlayabilecekleri sözcükleri, deyimleri kullanması durumunda, çocuklar tarafından iletilerin anlaşılması mümkün olur. Çocuklar tarafından anlaşılamayan yönerge nedeniyle, bir etkinliğin amacına uygun olarak uygulanması olasılığı azalabilir (Önder, 1999). Sınıf içerisinde uyulması gereken kuralların sınıf üyeleri ile birlikte belirlenmesi, bu kurulların resimlerinin sınıfa asılması ve kurallara bağlı kalınmasının gerekliliğinin açıklanması, iletinin çocuk için anlamlı hale gelmesini sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenin okul öncesi dönem çocuğunun "nasıl düşündüğünü ve nasıl sonuç çıkardığını" göz önünde tutması, iletişim sürecinin işlevselliği açısından önem taşımaktadır.

Çocuğun başarısızlıklarından çok başarılarına odaklanmak, etkili bir iletişim süreci için gerekli olan önemli adımlardan biridir. Eğitimci, çocuğun başarılı denemelerine dikkat çekerek, onu var edecek yeni denemelerde bulunmasını sağlamalıdır. Bununla birlikte, öğretmen tarafından ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzenlemelerin etkili kullanılması, anlaşılması güç durumlar için somut örnekler verilmesi ve başarıların övgüyle ya da aşırıya

kaçmadan verilecek ödülle takdir edilmesi sağlıklı iletişim ortamının oluşmasını destekleyecektir.

Çocukların bebeklikten itibaren yaşamlarında önemli olan yetişkinlerle kurdukları etkileşim, duygularını ve iletişim şekillerini etkilemektedir. Çocuk, okulda öğretmeniyle olan etkileşiminde güvende olduğunu hissederse, bu güveni diğer etkileşimleri için temel almakta ve öğrenme ortamını keşfetmek için kaynak olarak kullanmaktadır. Çocuğun öğretmeniyle duyarlı ve uyumlu davranış sergileyeceğine olan inancı doğru olursa, bu ahenkli ilişki çocukların iletişim modelini güçlendirmektedir. Bu nedenle, çocukların okul öncesi dönemde öğretmenleri ile kurdukları etkileşim, hem onların küçük yaşlardan itibaren anneleri veya bakımını üstlenen kişilerle kurdukları ilişkinin niteliğini etkilemekte, hem de bir sonraki eğitim kademelerinde öğretmenleriyle olan etkileşimi için model teşkil etmektedir. Howes ve diğerleri (1995) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen başına düşen çocuk sayısının fazla olmasının öğretmen-çocuk iletişimin daha sıkıntılı ve zorlu olmasına neden olduğunun; öğretmen başına düşen çocuk sayısının az olmasının öğretmen-çocuk iletişiminin daha duyarlı ve uyumlu olmasını sağladığının belirlenmesi de etkileşim boyutuna ilişkin bir diğer noktaya dikkat çekmektedir (Akt. Kandır, İnal ve Özbey, 2003). Çocuğa önemli ve değerli olduğunu hissettiren ortam, çocuğun kendisine ve başkalarına güven duymasını; böylece de saygı, sevgi, hoşgörü ve farklılıkları kabullenme gibi değerlerin kazanılmasını ve iletişim sürecinin olumlu olarak sürdürülmesini sağlayabilir.

Çocuk ile iletişimde, onun anlayacağı sözcük ve ifadelerle konuşmak, yeterli yakınlıkta konuşmak, göz kontağı kurmak, beden dilini etkili kullanmak, ses tonunu mesajın içeriği ile bağlantılı olarak ayarlamak ve çocuğun dinlemeye hazır olduğundan emin olmak iletişimin niteliğini artıracaktır (Önder, 2004). Çocuklarla kurulan iletişimde, çocuklara iyi bir dinleyici olmaları için zemin hazırlamak da bu sürece katkı sağlayacaktır. İletişim sürecinde, çocuğa gösterilen sevgi ve saygı, çocuğun başkalarına karşı sevgi ve saygı duymasında güdüleyici rol oynamaktadır.

Öğretmenin çocuklarla sağlıklı bir iletişim kurması; onların başka çocuklarla ve yetişkinlerle işbirliğine dayalı ilişkiler kurmasına ve kendi benliklerini kazanmasına yardımcı olur. Çocuğun bize ve kendisine değer vermesi; ona ayırdığımız konuşma alanına, onu dinleme ve anlama

isteğimize bağlıdır. Sınıf içerisinde olumlu iletişim ortamının oluşturulmasında; öğretmenin tutarlılığı, sınıf hâkimiyeti ve çocuklar arasındaki iletişimi iyi gözlemlemesi çok önemlidir. Çocukların düşüncelerini başkaları tarafından istismar edilmeden özgürce ifade edebileceği bir ortam sağlamak, sınıf içerisinde olumlu iletişimin ilk adımıdır (Dağlıoğlu, 2007). Etkili ve doğru etkileşim için, öncelikle dili doğru kullanmak gerekli iken; öğretmenin ses tonu, gözle ve vücut diliyle iletişimi de önemlidir.

Sınıf içi iletişimi geliştirmek için, öğretmenin öğrenme sürecini iyi planlaması, çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde tutması, çocukların dikkatlerini çekebilecek, mümkün olduğunca fazla duyu organlarına hitap eden malzeme ve materyali sınıf ortamında hazır hale getirmesi gerekmektedir.

Eğitim ortamında telefonla konuşma, mikrofonla şarkı söyleme, hayvanlarla oynama gibi iletişimi cesaretlendiren aktivitelere yer verilmeli, çeşitli materyallerle bu iletişim zenginleştirilmelidir. Öğretmenin, bireysel etkinlikler için fırsat vermesi gerektiği gibi, grup etkinlikleri ya da küçük grup etkinlikleri için cesaretlendirici olması “kişiler arası iletişim” boyutunda önemlidir. Gün içerisinde çocuklara farklı rol ve sorumluluklar verilebilir, etkinlikler aracılığıyla olumlu ve olumsuz davranış durumları işlenebilir, bu durumların hangi duygulara sürüklediği ve bu duygunun ardından hangi durumun yaşanabileceği tartışılabilir ise, etkin öğrenme yoluyla iletişim becerileri kazandırılmış olur.

Kıldan (2007) tarafından Richard’dan (1998) uyarlanan mesaj-çevre ilişkisi de, fiziksel ortamın çocuklar için hangi anlamı ifade ettiğini ortaya koymuştur:

Çizelge 2.2.5.1. Mesaj-Çevre İlişkisine Göre Çocuğun Aldığı Mesaj ve Eğitim Ortamının Özellikleri

Çocuğun Aldığı Mesaj	Eğitim Ortamının Özellikleri
Burası güvenli rahat bir alandır.	Oda düzenli bir şekilde bölümlenmiştir ve raflar çocukların görüş açısına uygundur. Çocuklara uygun masa, sandalye ve dinlendirici bir halı vardır. Sınıf içinde ve dışında temiz, rahat hareket edecek alan vardır. Her çocuk için, kişisel olarak kendilerini güvende hissedecekleri alan vardır. Çocuklar öğretmenlerini, öğretmenler de çocukları daima görebilirler. Sınıf temiz ve derli toplu görünür.
Ben buraya aidim ve ben değerliyim.	Resim ve diğer materyaller çocukların ailelerini, dillerini, kültürlerini ve toplumu yansıtır. Çocukların yaptıkları çalışmaların saklanabileceği bölümler vardır. Çocuklar, sınıfın bazı yerlerinde çalışmalarını görebilirler ve ayrıca isimlerini buralarda bulabilirler.
Ben arkadaşlarımla paylaşabilirim.	Sınıf, çocukların küçük gruplarla birlikte çalışabileceği şekilde tasarlanmıştır. Materyaller grup olarak paylaşılır ve kullanılır, ayrıca yeterince materyal de vardır. Sınıf dışında ayrılan bölümler çocukların işbirliğiyle oynayabilecekleri şekilde tasarlanmıştır.
Beklentimin ne olduğunu bilirim.	Her şey çocukların kolayca ulaşabileceği yerde, temiz ve tertiplidir. Materyallere ulaşmak oldukça kolaydır.
Burada çalışmak ilginç olabilir.	Sınıf ve sınıf içerisindeki materyaller çekici, ilginç bir şekilde organize edilir. Oyuncaklar, kitaplar, obje ve koleksiyon gibi o diğer materyaller çocukların keşfedip, araştırabileceği şekilde tasarlanmıştır. Yazı araçları, bloklar, sanat ve yapısal materyaller, çocukları yazmaya, boyama ve inşa etmeye cesaretlendirir.
İhtiyacım olan şeyleri bulabilirim.	Materyaller mantıksal olarak organize edilir. Küçük resimlerle (kelime, resim ve sembolleri içeren) oyunlar isimlendirilir. Materyallerin yerleri gösterilerek raflara kaldırılır.
Ben yeni şeyler yapmaya çabalıyorum.	Çocuk ve yetişkinlerin grup ya da bireysel olarak birbirlerini etkilemede ortam uygundur. Yaşantılar benzer materyal ve araçlarla farklı öğrenme yollarını sağlar. Kitap ve resimler yeni insan, yer ve olayları ortaya çıkarır.

Görüldüğü gibi, çocuğa sunulan eğitim ortamının niteliği ve eğitim ortamının özneleri; çocuğun çevresini ve kendisini anlamasında,

anlamlandırmasında büyük etkiye sahiptir. Bu nedenle de, okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamı düzenlenirken ve eğitim ortamından sorumlu personelin görevleri belirlenirken bu durum göz önünde tutulmalıdır.

Ergin'in (2006), iletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerilerine etkisini incelediği ve deney-kontrol grubunun yer aldığı çalışmada, eğitim verilen grubun iletişim beceri düzeylerinin, iletişim becerisi verilmeyen gruba göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle; okul öncesi eğitimin niteliğinin yükselmesi için iletişim ve etkileşim boyutunda amaç ve kazanımlara yer verilmesi, eğitim ortamlarının niteliğinin etkileşim boyutunda da geliştirilmesi gerekmektedir.

2.2.6. Program Yapısı

Nitelikli bir okul öncesi eğitimin temel noktalarından biri de, iyi hazırlanmış programla verilen eğitimdir. Eğitimin bilinçli ve düzenli yapılabilmesi ve çocukların tüm ihtiyaçlarını karşılayabilmesi de, ancak programlı bir çalışma ile mümkün olacaktır (Zembat, 2005). Eğitim programı yeniliklere açık, uyarlanabilir/ değiştirilebilir olmalı; çocuklarda problem çözme, yaratıcı düşünme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme, karar verebilme ve aldığı kararı uygulayabilme becerisi kazandırmayı ve yeni kavramlar kazandırarak yeni öğrenmeler oluşturmayı hedeflemelidir. Eğitim programının asıl amacı ise, "öğrenmeyi öğretmek" olmalıdır. Okul öncesi eğitimde hazırlanan günlük planlar, o günkü eğitim programını oluşturur.

Her çocuk için malzemeler, çocuğun bu malzemelerle çalışması, çocuğun malzemelerle yapacağı şeyi seçmesi, çocuğun seçtiği ve kullandığı dil, yetişkinlerin ve yaşıtların desteği High/Scope programının beş temel bileşenidir (Weikart, 1990).

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları, okul-çocuk-aile üçgeninde gerçekleştirilen tüm yaşantıları kapsamaktadır. Bu noktada önemli olan, okulun belirlediği hedeflere ulaşabildiği, çocuğun eğitim gereksinimlerini karşılayabildiği ve ailenin beklentilerine karşılık bulabildiği eğitim programlarının hazırlanabilmesi ve uygulanabilmesidir. Bu da kaliteli eğitim programları ile sağlanabilir (Temel, Kandır, Erdemir ve Çiftçibaşı, 2003).

Okul öncesi eğitim programı, çocukluk dönemi ile ilgili genel durumu ve çocukların öğrenme alanları ile ilgili çerçeveyi çizmektedir. Bu içerik, çocuk için çok önemlidir. Öğretmen, çocuğa deneyimler kazanıp bu yeni deneyimlerle yeni bilgilere erişmesini ve bilgilerini genişletmesini sağlayacak bir ortam hazırlamalıdır. Ayrıca, çocukların birbirleriyle etkileşimi yani "çocuktan çocuğa bilgi aktarımı" öğrenmede çok önemlidir (Zembat, 2005).

Program, sadece öğretim programının amaçlarını değil, ayrıca planlanmış aktiviteleri, günlük aktiviteleri, yerine getirilen günlük yaşam rutin yollarını içine alır. Küçük çocuklar, çevreleri ve çevresindeki insanlar hakkında sürekli öğrenirler. Bu yapılandırılmış deneyimler, öğrenme sürecini etkilemektedir. Program hazırlayanlar, çocukların hangi deneyimleri elde edeceğini, bu çocukların büyümelerindeki ve gelişimlerindeki değişimleri belirlemelidir. Özellikle planlanmış öğrenme olanaklarının yanında, çok uygun öğrenme olanaklarının yaratıldığı ortam; okul öncesi dönem çocuğuna daha fazla kazanım sağlayacaktır. (Tovim, 1996).

Nitelikli bir eğitim programı, öncelikle çocukların yaş, gelişim ve eğitim gereksinimlerinden yola çıkar ve bütün çocukların etkinliklere katılımını hedefler. Çocuklar arasındaki ilişkinin kalitesi, kaliteli programın göstergesidir. Bu nedenle, eğitim programındaki etkinliklerin çocukların sosyal davranışlarını güçlendirecek biçimde planlanması ayrıca önemli bir noktadır. Etkinlikler, öncelikle çocukların günlük yaşamlarından yola çıkarak planlanmalıdır. Etkinliklere ilişkin eğitim durumları oluşturulurken; zengin uyarıcıların sunulduğu, çocuğun etkin katılımının sağlandığı, yaratıcılığını kullanabileceği etkin öğrenme ortamının hazırlanması ve ağırlıklı olarak belirli gelişim alanlarını destekleyen tüm etkinliklere aynı derecede önem verilmesi gerekmektedir (Temel ve diğerleri, 2003). Programda çocuğun bütün gelişim alanlarını destekleyen etkinlikler, gerçek öğrenme yaşantılarını oluşturan materyallerle desteklenmelidir.

Her bir bireyin farklı aile yapılarının ve yetiştirilme tarzlarının olması, eğitim programının ailelere ve ailelerin kültürel özelliklerine ters düşmemesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Genel gelişim özelliklerine sahip çocuklardan ziyade, farklı gelişimsel seviyede olan çocuklar için uygun yollar içinde kavramaya ya da idrak etmeye ilişkin öğelerde, akademik, sosyal-duygusal ve kültürel öğelerde

ilerleme sağlayarak; uygulama yaparak eğitimde bireysel gelişimi ilerletmek gelişimin temellerindendir. Çocukların çevreleri ile kişisel ilişkilerinden daha iyi öğrenmelerinden, bireysel ve gerçek nesneler ile doğrudan deneyim kazanmalarından dolayı, erken çocukluk eğitim programı çocukların aktif öğrenmelerini desteklemelidir. Okul öncesi eğitim programı gelişimsel temelli olmalı, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak için kültür ile ilişkili olmalıdır. Yaş grubu için bütün alanlarda genel aktiviteler içermeli ve çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerini desteklemeyi amaç edinmelidir (Tovim,1996). Program geliştirilirken, çocukların gelişim özellikleri ve öğrenme yapıları hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Program, çocukların değişen ve gelişen ilgi ve gereksinimlerini karşılarken; çocuğu araştırma, deneme, keşfetme ve öğrenme sürecine cesaretlendirmelidir.

Dinçer, Tuğrul, Alisinanoğlu ve Yaşar'a (2005) göre, program geliştirmenin bir takım çalışması gerektirdiği gerçeğinden yola çıkarak; bu süreçte kimlerin yer alması gerektiği belirlenmeli, takım oluşturulurken disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmelidir. Program geliştirmenin bileşenleri olan toplum (aile ve sosyal çevre), bilgi ve beceriler (kazandırmayı hedeflediğimiz) ile çocukların özellikleri analiz edilmeli ve her birinin beklenti ve ihtiyaçlarını saptamaya yönelik ihtiyaç analizi çalışmaları yapılarak okul öncesi eğitim hizmetlerinde kalite izleme-değerlendirme ve yönetim etkinlikleri arttırılmalıdır. Programdaki ölçme ve değerlendirme kriterlerinin, öğretmenin performansını ortaya çıkarıcı ve çocuğun gelişimini ne ölçüde desteklediğini belirleyici yönde oluşturulmasına özen gösterilmeli ve programın sürekli değerlendirilmesi yapılarak, ilgili kişilere ve uygulayıcılara programla ilgili geri dönütler verilmesi sağlanmalıdır. Tovim'e (1996) göre, aile ile personel arasındaki iletişimi arttırarak, sosyal hizmetlerini ve sağlık hizmetlerini en üst düzeyde sunmak da programın bir parçası olmalıdır.

Eğitim programı, yeni davranışlar kazandırmak amacıyla, gerçekleştirilmek istenen amaçlar, kazanımlar, öğrenme süreçleri ve değerlendirme etkinliklerinden oluşur. Eğitim programı; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Eğitim ortamları düzenlenirken; iç ve dış mekânların bir bütün olarak düşünülmesi, çalışanların-çocukların ihtiyaçlarının ve eğitim programının dikkate alınması gerekir. İyi tanımlanmış bir ortam farklı

şekillerde tanımlanmış alanları içerir ki bunlar; çocukların ve yetişkinlerin özel aktiviteleri için gerekli olan tüm materyallerin bulunduğu alanlardır (Zembat, 2005). Kurumun iç ve dış mekânları, araç-gereçleri, donanımı gibi konular fiziksel ortamını belirlerken; eğitim programı, öğretmen-yönetici-öğrenci ilişkileri gibi konular eğitim sürecinin daha çok sosyal boyutunu oluşturmaktadır.

Hem biten bir faaliyetin son aşamasını hem de başlayacak olan faaliyetin ilk aşamasını oluşturan değerlendirme (Küçükahmet, 1997b), öğretmene çocuğu daha iyi tanıma ve anlama; programın niteliğini arttırma; çocuğun gelişimini gösteren deliller sağlama; anne babaya rapor verme sürecini canlandırma ve değerli veri kaynakları oluşturma açısından büyük avantaj sağlar (Zembat, 2005). Uygulanan eğitim programının değerlendirilmesi, programı uygulayan eğiticiye, kurum yöneticisine, ebeveynlere, çocuklara yarar sağlamaktadır.

2.2.7. Aile ve Personel

Aile ve personel etkileşimi; okul öncesi öğrenme ortamı için, büyük öneme sahip olan diğer boyuttur. Okul öncesi eğitim kurumu sadece çocuğa hizmet veren yer değil, okul-aile işbirliğinin var olduğu ortamdır. Çocuk tarafından gerçekleştirilen kurumdaki öğrenmeler, okul-aile arasındaki olumlu ve aktif işbirliği ile evde de pekiştirilir, böylece kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilir.

Okul öncesi eğitim kurumunda yer alan ya da alması gereken personel; müdür, müdür yardımcısı, öğretmen, nöbetçi öğretmen, bölüm şefi, usta öğretici, memur, doktor, psikolog, aşçı, kaloriferci, şoför, teknisyen, hizmetli ve bekçidir (MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Web Sitesi).

Okul öncesi eğitim kurumunda yer alan personele ihtiyaç duyulduğu zaman, yönlendirme ve eğitim olanakları sağlanmalıdır. Kurumda yeni personel için; sağlık ve bakım hizmetleri, acil durum önlemleri ve gerekli servis eğitimleri ulaşılabilir kılınmalıdır. Kurumun personeline sunduğu olanaklar, kurumun ve kurumdaki eğitim ortamlarının niteliği açısından önemlidir.

Kurumlarda yer alacak personelin sayısı ve çeşidi ise, kurumun büyüklüğüne ve amaçlarına göre değişiklik göstermektedir. Bir okul öncesi

eğitim kurumunda özellikle dikkat edilmesi gerekli olan nokta, kurumda bulunan yetişkinlerin sayısının çocuğun ilgisini ve dikkatini dağıtacak kadar çok olmaması ve kurumda bulunan yetişkinlerin hepsinin program içinde, çocuğun kolayca kabul edebileceği ve anlayabileceği şekilde belirlenmiş rollerin bulunmasıdır (Zembat, 2005; Oktay, 2000). Kurumdaki personelin rollerinin, görev ve sorumluklarının net olarak belirlenmiş olması, personelin görev bilinci açısından gerekli iken; öğrenim sürecinin verimliliği açısından da önemlidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının yalnızca bakım işlevinin olmadığı bir gerçektir. Kağıtçıbaşı (1990) tarafından, salt bakım amaçlı olan okul öncesi kurumu ile eğitim amaçlı olan okul öncesi kurumu, aile eğitim programları ve çocuğun gelişim alanlarına etkisi açısından karşılaştırılmıştır. Dört yıl sürdürülen çalışmaya göre, anneleri aracılığıyla evde destek verilen çocuklar, bilişsel gelişim ve başarı ölçümlerinin çoğunda anlamlı olmak üzere kontrol grubundaki çocukları geride bırakmışlardır. Aynı şekilde, bilişsel gelişimle ilgili hemen hemen bütün ölçümlerde eğitim veren kurum ortamının, salt bakım veren kurum ve evdeki bakım ortamlarından üstün olduğu görülmüştür. Eğitim veren kuruma devam eden ve annesi eğitilmiş gruptaki çocuklar da, bütün ölçümlerde en yüksek sonucu almıştır. Bu durumun nedeni; anne babaların eğitime katılmalarının okul ve ev arasındaki devamlılığı sağlaması, bu şekilde çocuklarına doğru davranışları nasıl öğreteceklerini çocuklarıyla nasıl etkileşim kurabileceklerini ve çocuklarının okulda öğrendiklerini nasıl destekleyeceklerini öğrenmeleri (Poyraz, 2006b) olabilir. Buna göre, eğitim ortamlarının aile için olanaklarının niteliği, sunulan eğitimin niteliğinden bağımsız değildir.

Ayrıca ailelerin eğitim sürecinde yer alması ya da eğitim sürecinden haberdar olması ile aileler çocuğunun gelişimini, kendi yaşıtları arasındaki yerini görebileceği gibi, bireye has normal ölçütleri de keşfetme olanağı bulabilir (Oktay, 2000). Bu bağlamda; aile fertlerinin çocukların programına katılabilmesi için, eğitim ortamlarının bazı olanaklara sahip olması gerekmektedir.

Ailelerin eğitime katılımlarının sağlanmasında önemli olan en temel unsur, onların bu çalışmalara nasıl katılabileceklerinin belirlenmesi ve onlara açıklanmasıdır. Yönetici ve öğretmenlerin; ailelerin okuldaki etkinliklere

katılma, mektup ve panolardan yararlanma, ailelerle ortak bir programın yürütülmesi, gezilerin düzenlenmesi, ailelerle en az ayda bir olmak üzere bireysel görüşmelerin, iki ayda bir de büyük grup halinde ailelerle toplantıların planlanması ve yürütülmesi gibi çalışmaları yürütmesi, eğitim programının niteliğini olumlu yönde arttıracaktır. Ayrıca ailelerle ev ziyaretleri düzenleyerek, eve kısa öyküler halinde notlar göndererek çocuklarla yapılan çevre gezilerine katılmaları konusunda aileleri yüreklendirerek, kısa öyküleri paylaşarak, aile toplantıları planlayarak, aile bireyleriyle çocuğu okula bırakmaya ve çıkışta almaya geldiklerinde sohbet ederek, aile bireylerini çocuklarının aktivitelerine katılmaya yüreklendirerek, ailenin program için önemini açıklayarak ve aileleri toplum yaşantısına katarak, anne ve babalarla destekleyici bir ortam yaratılması gerekmektedir (Zembat, 2005; Hohmann ve Weikart, 1995/2000). Eğitim programının felsefe ve uygulanışının, aileler tarafından bilinmesi de bu noktada gerekmektedir.

Ailelerin okul öncesi eğitimin önemine ilişkin bilgi yetersizlikleri, farkındalık düzeylerinin düşüklüğü, ailelere bu eğitimin önemini ve kapsamını anlatmak amacıyla planlanan çalışmaların yetersizliği ve ailelerin okul öncesi eğitim sürecine etkin bir şekilde katılmaması ya da katılımının sağlanamaması, bundan dolayı okul öncesi eğitimi alan çocukların bile öğrendiklerini yaşama geçirmede güçlüklerle karşılaşmaları okul öncesi eğitim hizmetlerinde aileye yönelik mevcut sorunlardandır (Dinçer ve diğerleri, 2005). Buradan hareketle, dolaylı yoldan eğitimi değerlendiren kişi olan ailelerin; çocuklarının gelişimi ve eğitimi için üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmede istekli oldukları ve çaba gösterdikleri anlarda da, kurum personeli tarafından gösterilen teşvik edici, pozitif ve saygılı yaklaşımlarla gerekli desteği alarak eğitim ortamında bulunabilmesi gerekmektedir.

Eğitim ortamında aileye sunulan olanaklar yanında kurumda yer alan personele sunulan olanaklar, eğitim ortamının niteliği açısından önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumunda yer alan personelin dinlenme odalarının ve dinlenme zamanlarının bulunması öğretmenin performansını canlı tutması, günün yoğunluğu arasında enerjisini yenileyebilmesi açısından gereklidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenin eğitim programını aksatmayacak şekilde, esnekliğini kendisinin belirleyebileceği bir zaman

diliminde dinlenme aralığının olması önemlidir. Ayrıca eğitim ortamında personelin kendisine ait eşyaları koyabileceği depo yerlerinin olması ve özel eşyaları için saklama alanlarının bulunması personelin bireysel gereksinimlerine verilen önem açısından ve günlük yaşamının kolaylığı açısından önem taşımaktadır.

Kurumda, öğretmenin bireysel görüşmeler ya da ebeveyn toplantıları için kullanabileceği alanın olması, program yönetimi için ayrılmış odanın ya da bölümün bulunması ve bilgisayar, yazıcı gibi donanımların olması personelin etkili ve verimli çalışması için gereklidir. Kurumda oyun odaları dışında mevcut odaların bulunması gerekli iken; personelin ihtiyaç duyduğunda yardım alabileceği eğitim uzmanına, sağlık görevlisine yönlendirilmesi ise, personelin mesleğine güdülenmesinde, kendini yenilemesinde önemlidir. Bununla birlikte, yapıcı ve geliştirici eğitim sürecinin sürdürülmesi için eğitim ortamında yer alan personelin çalışmasına ilişkin değerlendirmelerin yapılması, geribildirimlerin verilmesi ve personelin eksikliklerinin ve yeterliliklerinin olduğu noktaların belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, personelin denetim ve değerlendirme çalışmaları, eğitim ortamının niteliğinde ayrı bir yere sahiptir. Bu denetim ve değerlendirmelerle, kurum personelinin bilgi alış-verişinin teşvik edilmesi ve işbirliğine, yardımlaşmaya ve sağlıklı etkileşime dayanan iletişim süreçlerinin işler hale getirilmesi bir diğer önemli noktadır.

2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Eğitim Ortamlarının Niteliğinde Öğretmenlerin Katkısı

Çocuğun gelişim ve öğrenmesini yapılandıran okul öncesi eğitim ortamları, öğretmen ile yöneticinin sahip olduğu kişisel ve mesleki özelliklerin etkisi altında kalabilmekte; öğretmene ilişkin durumlardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenebilmektedir.

Çocuklara verilecek eğitim, daha aydınlık bir gelecek için toplumların en önemli güvencesidir. Bu nedenle, her ülke çocuklarını huzur, güven ve barış dolu bir ortam içerisinde gerekli imkânları sunarak eğitmek zorundadır. Bu konuda da en büyük görev, ailelerden sonra çocuğa yeni bir kimlik sunacak öğretmenlere düşmektedir (Dağlıoğlu, 2007). Okul öncesi eğitim kurumunda, çocuğun en yakın çevresindeki kişi olarak yer alan öğretmen

hem eğitim-öğretim sürecinde, hem de eğitim ortamının şekillenmesinde, çocuklara en verimli eğitim olanaklarının sağlanmasında temel sorumluluğa sahiptir.

Okullar evden, sadece fiziksel ortam ve çocuğun ilişki içine gireceği insanlar bakımından değil; aynı zamanda etkinlik, beklenti ve davranış kuralları ve öğrenme yolları bakımından da ayrılır. Aynı zamanda, okullardan sorumlu kişi ve kuruluşlar ile, okul öncesi yıllarında evde ve toplumda çocuk ve ailesiyle ilgili kişi ve kuruluşlar arasında farklılıklar vardır (Myers, 1990). Öğretmenin buradaki en önemli görevi, eğitim ortamı için gerekli materyali hazırlamak, donanımı sağlamak ve çalışma sırasında çocuğa rehberlik etmektir. Bu sayede okul, kabul gören ve başlangıcı sancılı olmayan bir mekân haline getirilebilir.

Baykal'a (2005) göre, öğretmeni kendine özgü bir boyut yapan özelliği, onun diğer sistem bileşenlerini düzenleme, denetleme, değerlendirme ve değiştirme (4D) yetkisi ve yeteneğidir. Toplumsal dokunun bir öğesi olan öğretmen, bir bilgi kaynağı kapsamında öğretim donanımı olarak da görev yapar. Demirel (1999), öğretmenin kişisel niteliklerini güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık, profesyonellik; mesleki niteliklerini ise öğrenme süreci etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanma, etkili iletişim kurma, sınıf yönetimi, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme ve rehberlik yapma olarak gruplandırmıştır. Eğitim ortamının niteliğinin artırılması ve öğrenim sürecinin etkili ve verimli olması için, öğretmenin bu özelliklerinin işe koşulması gerekmektedir.

Bilgi toplumlarında hızla yaygınlaşan yaşam boyu öğrenme süreci içinde yüzyılımızın eğitim sisteminde; program esnekliğinin artırılması, öğrenimin kişisel konumlara uygunlaştırılması, bilgi teknolojilerinin etkin kullanımı ve yaygınlaştırılması, mesleki ve teknik eğitimin yeni teknolojileri izleyecek biçimde güçlendirilmesi, katılımcılık ilkesi içinde, sorunların çözümünde eğitimle ilgili tüm tarafların işbirliğinin sağlanması gerekmektedir (Bircan, 2005). Kuran'a (2004) göre, öğrenme sürecinin yönetiminde gerekli bilgi ve becerilere sahip olan öğretmenler, çocuklar için uygun öğretim yaşantılarını düzenlemede zorluk çekmezler. Çok yönlü bir süreç olan öğretme-öğrenme sürecinin, çocukların ilgi, gereksinim ve yetenekleri doğrultusunda, okul öncesi eğitimin amaç-kazanımlarına ve öğrenme

sürecinin özelliğine göre farklı yöntemler ve tekniklerle uygulanabilmesi için öğretmenin alanda yetkin ve süreçte etkin olması önem taşımaktadır.

Aksu'ya (2005) göre de, insanı yetiştirecek öğretmenlerin çocuklara düşünmeyi, düşündüğünü açıklamayı, dinlediklerini yorumlamayı, yaratıcı olmayı, problem çözmeyi ve öğrenmeyi öğreten, çocuklar ile etkili iletişim kurabilen, çocuklara zengin öğrenme ortamları hazırlayan, öğretim teknolojilerini kullanabilen ve üretebilen, takım çalışmasına yatkın, çevresindekilere model olan, alanındaki ulusal ve uluslar arası gelişmeleri izleyebilen, kaynaklardan yararlanabilen, eğitimin kalitesinin arttırılmasında öncülük eden kişiler olması beklenmektedir

Öğretmenin davranış değişikliğinin kısa sürede gerçekleşemeyeceğini bilmesi ve sabırlı olması da önemli özelliklerinden biridir. Öğretmenin istediği sonucu alamadığı durumlardaki sabırsızlığı ve sözel olarak ifade etmese bile vücut dilinden anlaşılan gergin ve sinirli hali, çocuğun yılgınlığa düşmesine, özgüvenini yitirmesine dolayısıyla başarısızlığa yol açabilir. Öğretmen, çocuğa güvendiğini, başarı beklediğini, kendisini bunu yapabilecek güçte gördüğünü hissettirerek, gerektiğinde söyleyerek, öğrencinin moralini yükseltmeli, özgüvenini artırmalıdır (Dönmez, 2004). Bu bağlamda, öğretmenin çocuğun davranışlarına ilişkin yaşına ve gelişim düzeyine uygun beklentilerde olması, tutarlı tepkiler sergilemesi ve disiplin yöntemlerini verimli kullanması ortam niteliği açısından önem taşımaktadır.

Öğretmen yetiştiren kurum programlarında içerik kategorilerinin düzeni kadar, program içindeki ağırlığının da titizlikle saptanması gerekmektedir. Öğretmenlik davranışı, öğretmenlik meslek bilgisi programlarıyla kazanılır. Okul öncesi öğretmeninin yetiştiği lisans programında da genel kültür dersleri %52.1, öğretmenlik meslek dersleri % 35.4, alan bilgisi %12.5 oranında yer almaktadır. Öğretmenler mesleki sorumluluklarını en iyi şekilde, kendilerini günün koşullarına göre yenilemekle yerine getirebilirler. Bu nedenle, öğretmenler için sistemli, fonksiyonel, etkin hizmet-içi eğitim programları uygulanması bir zorunluluktur. Bilimdeki değişmeler, toplumdaki değişmeler, okuldaki değişmeler, öğretmenlerin kendilerinin değişmesi, öğretim süreçlerindeki değişmeler, çocuk gelişimi konusundaki ilerlemeler, öğretmenlerin hizmet-öncesi eğitimlerinden doğan eksiklikleri giderme, iletişim boşluklarının doldurulması zorunluluğu gibi durumlar öğretmenlerin

hizmet-içi eğitimden geçirilmesini gerekli kılar (Küçükahmet, 1997a). Ancak okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmaması, lisans mezunu okul öncesi öğretmeni alımının, mezun olanların oranına göre düşük olması; okul öncesi öğretmenine oldukça fazla ihtiyaç varken kadrolu öğretmen ataması yerine, vekil, sözleşmeli veya usta öğretici kadrolarına atama yapılması alan öğretmenlerinin bir çok sorunla karşılaşmasına yol açmaktadır (Haktanır, 2005).

Öğretmen sosyal ilişkiler konusunda kolaylaştırıcı bir rol oynayabilir. Grup içerisindeki sosyal oyunlar, drama etkinlikleri ve ortak çalışma projeleri sayesinde, çocuklar arasındaki akran ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesi sağlanabilir (Önder, 2004). Öğretmen sınıf üyelerinin birbirini kabullenmesine yardımcı olmalı, cinsiyet ya da yaş gözetmeksizin birlikte oyun oynayabilecekleri fırsatlar yaratmalıdır. Bu yolla elde edilecek kazanım ile, çocuklar önce sınıf ortamında sonra dış dünyada uyumlu ve mutlu birey olma yolunda ilerleyecektir. Eğer bazı çocuklar arasında tutum ve davranış konusunda olumsuzluklar söz konusu ise, bunun altında anne-babanın önyargılarının var olabileceği düşünülerek, öğretmenin ailelerle çalışması ve görüşme yapması gereklidir.

Sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikleri etkili bir biçimde düzenleyip sürdürebilme ve öğrenci davranışlarına rehberlik edebilme becerisi olarak tanımlanabilir. Sınıf yönetimi, okul yönetiminden, okul toplumunun paydaşlarından ve toplumdan bağımsız olarak düşünülemez. Toplum yapısındaki sosyal, ekonomik farklılıklar ve bu farklılıkların şekillendirdiği farklı aile çevrelerinden gelen çocuklar, ait oldukları çevrenin olumlu ve olumsuz bütün özelliklerini sınıfa taşımaktadır. Farklı sosyal çevreden gelen çocuklar için, önceden belirlenmiş ortak sınıf içi kurallar oluşturmak, hem zordur hem de büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda; her öğretmenin, içinde yaşadığı toplumun dinamiklerini bilmesi, okul yönetiminin temel ilke ve kavramları hakkında etraflı bilgiye sahip olması, sınıf yönetiminin etkililiği bakımından önemlidir (Turan, 2004). Eğitimciler bilimsel kitapları okuyarak, çocukların zor anlarında onlara nasıl yaklaşacakları ve nasıl rehberlik edecekleri konusunda bilgi edinmeli böylece; çocukların bulundukları durumu daha iyi anlamalıdırlar (Dinçer, 2005). Çocuğun içerisinde bulunduğu sosyal ve duygusal durumun farkında olan öğretmen, çocuğun yaşam

değişikliklerine uyumunu kolaylaştırabilir. Yaşanılan olumsuz durumları görmemezlikten gelen ya da bu durumlara ilişkin gerçekçi olmayan açıklamalar yapan öğretmen, çocukta ileriye dönük olumsuz fiziksel ya da ruhsal sorunlar başlatabilir. Bu nedenle, eğitimci kızgınlık, üzüntü ve nefret gibi olumsuz duygu durumları yaşayan çocuklarla yakından ilgilenmeli, onlara karşı sabırlı ve ilgili olmalı, gerektiği zaman gerektiği kadar açıklama yapmalıdır.

Bazen de okul öncesi öğretmeni istenilen bütün nitelikleri taşısa da, okul öncesi eğitim ortamındaki yanlışlıklar ya da yetersizlikler öğretmenin performansını düşürebilir. Bu nedenle de hem okul öncesi dönem çocuğunun gelişimi ve öğrenmesi için; hem de okul öncesi öğretmeninin etkililiği ve verimliliği için okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının birçok niteliği taşıması gerekmektedir.

2.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Eğitim Ortamlarının Niteliğine Yöneticilerin Katkısı

Eğitim ortamında öğrenmeye uygun bir kültürün ve iklimin oluşturulmasında rol oynayan önemli etkenlerden biri de, kurum yöneticileridir. Kurum yöneticileri, kurumun daha nitelikli bir eğitim hizmeti üretmesi konusunda, kurumunun üst sistemleri olan yönetim kademelerine ve alt sistemi olan eğitim ortamlarına; bu sınıflardaki öğretmenlere, çocuklara, bu çocukların ebeveynlerine ve nihayet topluma karşı birinci derecede sorumluluğu olan kişilerdir.

Freeman ve Brown (2000) tarafından, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin üstlenmeleri gereken roller ve sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve yetenekler şöyle sıralanmıştır.

1. Etkili bir organizasyonu geliştirme ve sürdürme yeteneği: Hedefi belirleme, stratejik planlama yapma, kaynakları sağlama, düzenleme ve problem çözmeyi içerir.

2. Planlama ve uygulama yeteneği: Çocuklar için uygun olan tüm programların gözdene geçirilmesi ve programın felsefesi, hedefleri ve hedef davranışlarını oluşturma ve uygulamada öğretmenlere rehberlik etmeyi içerir.

3. Personeli yönetme yeteneği: Kurumda görev yapan personelin değerlendirilmesini ve seminer, konferans, hizmet-içi eğitim kursları ile

personelin geliştirilmesini içerir. Ayrıca yeni personelin uygulanan eğitim programını öğrenmelerine yardım etmek için etkili oryantasyon programları düzenleme de söz konusudur.

4. Ailelerle işbirliği kurma yeteneği: Program hakkında aileleri bilgilendirme için etkili iletişim stratejileri uygulamayı içerir.

5. Yönetsel bilgilere sahip olma: Etkili bir yönetim için gerekli kanun, tüzük ve yönetmelikler hakkında bilgi sahibi olma ve bunları uygun ve gerektiği biçimde uygulamayı içerir (Akt. Güler, 2003). Okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi, okul öncesi eğitim hakkında ve okul öncesi eğitimin işleyişi hakkında donanımlı olmalıdır. Donanımlı ortamda yetiştirilmeye çalışılan çocuk, geleceğe daha iyi hazırlanacaktır.

Okul öncesi eğitim kurumu, eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte yönetici tarafından yönetilir. Yönetici; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini düzenlemeye, yürütmeye ve denetlemeye yetkilidir. Kalite yönetimi anlayışına uygun olarak kurumun yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden de yönetici sorumludur (Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2007).

Yönetici,

- Okulda bütün çalışmaları, ilgililerle iş birliği yaparak eğitim yılı başlamadan önce planlar ve düzenler.
- Eğitim ve yönetimin verimliliğini artırmak, eğitimin kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için gerekli araştırmaları yapar, eğitimle ilgili gelişmeleri izler ve sonuçlarını değerlendirir.
- Yıllık ve günlük plânların eğitim programlarına göre hazırlanmasında ve diğer çalışmalarda; öğretmenlere rehberlik eder, plânlarını imzalar ve çalışmalarını denetler.
- Kurumun temizlik ve düzeni ile öğretmen ve diğer personelin sağlık, temizlik ve beslenme işleriyle ilgili çalışmalarını izler. Aylık yemek listesinin çocukların gelişim özellikleri, ihtiyaçları ve çevre şartları doğrultusunda hazırlanmasında; müdür yardımcısı ve öğretmenlerle işbirliği yapar.

- Okul bina ve tesislerinin kullanımı, bakımı, temizliği, doğal afete karşı korunması, binanın fiziksel durumu ve donanımından kaynaklanan kazalara neden olabilecek merdiven, radyatör, soba, korniş, kapı, pencere, kaygan zemin, oyun materyali ve benzeri unsurlara karşı okulun iç ve dış güvenliğinin sağlanması yönünde gereken önlemleri alır.
- Özel eğitim gerektiren çocukların eğitimi için gerekli önlemleri alır. Eğitim materyallerinin sağlanması, kullanılması, korunması, bakımı, temizliği ve düzeni için gerekli önlemleri alır.
- Çocukların sağlık kontrollerinin periyodik olarak yapılmasını sağlar.
- Okulun yıllık bütçesini hazırlar, ödeneklerin zamanında ve yöntemine uygun kullanılmasına ilişkin işlemleri izler, bütçenin ilgili makamlara gönderilmesini izler.
- Eğitim istatistiklerinin, ödenek istem çizelgelerinin ve resmî yazıların hatasız ve eksiksiz hazırlanmasını ve ilgili makamlara zamanında gönderilmesini sağlar.
- Okulla ilgili olağanüstü durumları, ilgili makama bildirir.
- Eğitimle ilgili kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve emirleri personeline zamanında duyurur.
- Göreve başlama veya görevden ayrılma durumunda, okulun demirbaş eşyasını Ayniyat Talimatnamesi hükümlerine göre devir-teslim eder.
- Okul öncesi eğitimin tanıtımı ve yaygınlaştırılması amacıyla toplantı, panel, sempozyum ve benzeri etkinliklerin düzenlenmesi için, gerekli çalışmaları yapar.
- Çocuklara verilen günlük yemek örneklerinin, uygun ortamda 24 saat saklanmasını sağlar.
- Personelin disiplin ve sicili ile ilgili iş ve işlemlerini yürütür.
- Velilerden alınan ücretlerin harcanmasında, ita amirliği görevini yerine getirir.
- Okulda öğle yemeği saatlerinde çocukların düzenli olarak yemek yemelerini ve günlük eğitimin sona ermesinden velilerin çocuklarını

teslim almalarına kadar geçen sürede okul-aile işbirliği yaparak çocukların gözetimleri ile ilgili tedbirleri alır (MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Web Sitesi). Yöneticinin bütün bu icraatları, eğitim ortamlarının niteliğine dolaylı yoldan ya da doğrudan katkı sağlayacaktır.

Okul öncesi eğitimde liderlik de, bir toplum yaratmaya ve yüksek kalitede hizmet sunmaya yönelik çalışmalarla ilgilidir. Bu anlamda liderlik, yaratıcı bir erken çocukluk programına katkıda bulunabilmek için başkalarının davranışlarını, özellikle personelin ve ailelerin davranışlarını etkilemeyi; programı etkin bir şekilde yönetmeyi; personel ve ailelere kişisel gelişimleri için rehberlik yapmayı; kurumsal ve profesyonel etkinliğin ilerlemesi için değişiklikler planlamayı içerir (Zembat, 2005). Okul öncesi eğitim kurumundaki liderlik çalışmalarının, öğretmen başta olmak üzere aileye ve personele katkı sağlayacağı açıkça görülürken, bu durumun eğitim ortamlarının niteliğine yansıyacağı da bir gerçektir.

Profesyonel standartlara ulaşmak ve kurumun amaçları ile performansları karşılaştırmak için, kurumun yöneticisi programı izlemek zorundadır. Bununla birlikte, plan ve programların, standartların ve geribildirimlerin takım olarak değerlendirilmesi gerekir. Bu durum, güvenin ve motivasyonun sağlanması, öğretmen yeteneklerinin arttırılması ve kurum performansının iyileştirilmesi için destekleyici ve kabul edilebilir tavrın oluşmasını sağlar. Dışarıdan uzmanın değerlendirmesi ile de; anne-baba, çocuk ve tüm personel için uygulanan programın etkisi hakkında nesnel ve gerçekçi bilgi sağlanabilir (Tovim, 1996). Bu bağlamda ise, kurumun denetim ve değerlendirme olanakları ön plana çıkmaktadır.

17. Milli Eğitim Şura'sındaki "Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi" konulu komisyon raporuna göre, eğitim ortamlarının niteliğinin artırılması için, veli-öğretmen ve yönetici görüşmelerini sıklaştırmak, ilişkileri sıcak bir duruma getirmek ve aynı zamanda öğrencinin olumlu yaklaşımını sağlamak adına kurum içi ve kurum dışı sosyal etkinliklere geniş yer verilmeli, öğretmen, öğrenci, ebeveyn sık sık ortak etkinliklerde yer almalıdır. Tüm eğitim kademelerinde niteliğin belli standartlara göre denetlenmesini sağlamak amacıyla, niteliği değerlendirme ve akreditasyon çalışmaları

yapılmalıdır. Bu kapsamda, iç ve dış denetim boyutları göz önünde bulundurulmalıdır (Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2007).

Sonuç olarak, eğitim yöneticilerinin eğitim deneyiminde görev ve sorumluluklarını yerine getirebilen; denetim konularında donanımlı olan; vizyon geliştirebilen nitelikte kişiler olması eğitim ortamlarının niteliği açısından önem arz etmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Eğitim Ortamlarının Niteliğine İlişkin Araştırmalar

Gulden'in (2007), Türkiye'deki okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin değerlendirilmesi amacıyla, İstanbul'un Bakırköy ilçesinde 3 özel ve 3 resmî olmak üzere 6 okul öncesi eğitim kurumu üzerinde yürüttüğü çalışmada "ECERS-R" kullanılarak kurumların niteliği değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarında "sınıf alanı ve mobilyalar" alt boyutuna ilişkin olarak, resmî okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel mekânın ve temizlik, güvenlik, havalandırma, aydınlatma olanaklarının yetersiz olduğu; materyallerin, kitapların ve oyuncakların etiketleri olmaksızın dolapların içine kapatıldığı; oyuncak ve diğer materyallerin yetersiz olduğu, özenle yerleştirilmediği ve oyun alanı ile bahçe oyuncaklarının da yetersiz olduğu ortaya konmuştur. Özel kurumlarda çocukların dinlenmeleri ve rahat etmeleri için, sınırlı alanın ve yetersiz mobilyanın bulunduğu, ilgi merkezlerinin tam olarak belirlenmediği, yeterli mekânda konumlandırılmadığı söz konusu olsa bile, niteliğin resmî kuruma göre daha iyi olduğu görülmüştür.

"Rutin kişisel bakım" alt boyutuna ilişkin olarak resmi kurumların bazılarında tuvalet olanaklarının yetersiz olduğu; temizlik zamanlarının gözetilip, denetlenmediği; öte yandan çocukların geliş-gidişlerinin organize edilmediği, yemek ve atıştırma zamanlarında da rehberliğin yetersiz olduğu görülmüştür. Özel kurumların bazılarında ise, çocukların hazırlanması ve toplanması için ebeveynlerin karşılandığı, çocukların karşılanırken isimleriyle selamlandığı ve öğretmenlerin yemek zamanında çocuklarla birlikte oturduğu, konuşmalara fırsat verdiği görülmüştür.

"Dil ve akıl etme" alt boyutuna ilişkin olarak, resmi okul öncesi kurumlarında kitapların iyi durumlarda olduğu ancak; kitap miktarlarının yeterli olmadığı görülürken; günlük aktivite kapsamında yer alan kitap okuma süresi içerisinde çocukların katılımının teşvik edilmediği ve bireysel ya da küçük-grup okumalarına rastlanmadığı görülmüştür. Özel kurumların tamamında, kitapların okuma köşelerinde düzenlendiği, öğretmenlerin gün içerisinde kaynak kitapları okuduğu ancak; yine çocukların sessiz olmalarının ve oturup dinlemelerinin önerildiği ve çocukların sorularının yalnızca kısa cevaplarla yanıtlandığı görülmüştür.

“Aktiviteler” alt boyutuna ilişkin olarak resmi kurumlarda, sınırlandırılmış olanakların mevcut olduğu, kum/su aktiviteleri için hiç bir hazırlığın yapılmadığı, öğretmenin aktiviteler hakkında herhangi bir iletişim başlatmadığı; doğa ve bilim aktivitelerinin nadiren uygulandığı; öte yandan video ve televizyona sahip kurumun azınlıkta olduğu ancak; televizyon izlemek istemeyen çocuklara hiçbir aktivitenin düzenlenmediği görülmüştür. Özel kurumlarda ise, yeterli sayıda farklı renk ve şekilde bloklar yer alırken; bütün aktivitelerin büyük grup için yapıldığı, doğa/bilim malzemeleri olmasına rağmen çocukların ilgisini çekmediği ve kum ve su aktiviteleri için olanakların da yer almadığı görülmüştür.

“Etkileşim” alt boyutuna ilişkin olarak resmi kurumlarda, bireysel aktivitelerin sınırlı yapılırken; küçük grup aktivitelerinin pek yapılmadığı, serbest oyun zamanında çocukların amaçsızca dolaştığı; öte yandan öğretmenlerin ‘hayır’ ve ‘yapma’ gibi ifadelerle iletişimi yürüttüğü ve çocukların soru-cevap şeklinde başlattığı kısa diyaloglara öğretmen tarafından son verildiği görülmüştür. Özel kurumlarda da ‘hayır’, ‘yapma’ gibi bir miktar düzenlemelere yer verildiği ancak; çocukların isteklerini yerine getirmekte daha özgür bırakıldığı görülmüştür.

“Program yapısı” alt boyutuna ilişkin olarak, resmi kurumlarda büyük motor aktivitelerinin daha az yer aldığı, aktivitelerin çoğunluğunun çocuklarla grup olarak yapıldığı; günün çoğunluğunun serbest zaman olmasına rağmen, gözetimli ve denetimli olmadığı ve büyük grup aktivitelerine, bireysel ve küçük grup aktivitelerinden daha çok yer verildiği görülmüştür. Resmi kurumlarda malzeme yetersizliğinin olmadığı ancak; çocukların gözetim ve denetimlerinin yeterli olmadığı, çocukların hayal gücünün ve yaratıcılığının geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmediği görülmüştür.

“Aile ve personel” alt boyutuna ilişkin olarak ise, özel kurumların aile ve personel olanaklarının kısmen iyi olduğu; ancak resmi ve özel kurumlarda aile katılımı etkinliklerine yer verilmediği, personele ait dinlenme odalarının depo alanlarının bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca özel kurumlarda eğitim etkinliklerinin ulaşılabilir olduğu ve gözleme-denetleme-değerlendirme sürecinin de var olduğu görülmüştür.

Budunç'un (2007) okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla çalışma ortamlarını değerlendirdiği araştırmanın örneklemini, Ankara ilinde görev yapan 130 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; velilerin çocukların düzenli öğünlerle beslenmelerine özen göstermemeleri, gruplarında devamlı yardımcı personel bulunmaması; eğitim programlarını hazırlarken çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun hedef ve hedef davranışların seçilmesinde zorlanmaları; eğitim programını uygularken, özel günler ve haftalar için düzenlenen provalar nedeniyle etkinliklerinin bölünmesi ve farklı gelişim özellikleri olan çocukları sınıfta kaynaştırmakta zorlanmaları; okul müdürünün günlük çalışmalar sırasında sınıfa düzensiz aralıklarla gelmesi, gerekli değerlendirmeyi yapmaması, bazı öğretmenler tarafından çalışma hayatında eğitsel, fiziksel ve sosyal açıdan yaşanan sorunlardandır. Ayrıca fiziksel çalışma ortamlarında en büyük sorunun sınıfların küçük olması; sosyal çalışma ortamlarında en büyük sorunun çalışma saatlerinin fazla olması; eğitsel çalışma ortamlarında en büyük sorunun ise eğitim olanaklarının kısıtlı olması, uyku ve dinlenme saatlerinde uyku odasının kullanılmaması, personel arasında bazen iletişim güçlüklerinin yaşanması, personel için kültürel ve sosyal etkinliklerin düzenlenmemesi ve çalışma saatlerinin süresinin fazla olması öğretmenler tarafından ifade edilen diğer olumsuz durumlardandır.

Solak (2007) tarafından Adana il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının kalite boyutunun incelenmesi amacıyla 8 resmi ve 8 özel okul öncesi eğitim kurumu olmak üzere 16 okul öncesi eğitim kurumunda yapılan çalışmada, veri toplama aracı olarak "ECERS-R" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, resmi ve özel kurumlar arasında sadece "rutin kişisel bakım" boyutunda belirgin bir farklılık bulunmuştur. Özel okulların sınıf alanı, mobilyalar ve materyaller konusunda daha fazla çeşitliliğe sahip olduğu görülmüştür. Özel okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların daha fazla Türkçe dil etkinlikleri ile ilgili materyale ulaşma şansı olduğu gözlenmiştir. Aktiviteler ile ilgili olarak, özel okul öncesi eğitim kurumlarında materyal çeşitliliğinden dolayı, resmi okul öncesi eğitim kurumlarına göre daha rahat çalışıldığı görülmüştür. Özel okul öncesi eğitim kurumlarında bazı aktiviteler branş öğretmenleri tarafından, farklı mekanlarda gerçekleştirilirken; resmi

okul öncesi eğitim kurumlarında aktiviteler anasınıfı öğretmeni tarafından, sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Hiçbir okul öncesi eğitim kurumunda farklı kültürler ile ilgili çalışmalar, aktiviteler görülmemiştir. Program yapısı açısından incelendiğinde, özel okullar daha yüksek puan almıştır. Özel okulların aile katılımı ile ilgili olan konularda etkinliklere daha fazla yer verdikleri; her iki okul türünün de personel gelişimi için olanaklarının düşük değerde olduğu görülmüştür.

Feyman'ın (2006) MEB'e bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarındaki anasınıflarının kalite düzeylerinin, bu sınıflardaki 48-72 aylık çocukların gelişimleri üzerine etkisini incelediği çalışmanın örneklemini, Ankara İli'nde yer alan 3'ü resmi ve 3'ü özel olmak üzere toplam 6 anasınıfı, 6 anasınıfı öğretmeni ve 120 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R)", "Okul Öncesi Çocuklar İçin Gelişimsel Değerlendirme Testi- (DAYC)", Çocuk Bilgi Formu ve Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sınıfların kalite düzeyi yükseldikçe çocukların bilişsel gelişim düzeyleri de artmaktadır. Sınıf ortamı ve mobilyalar, kişisel bakım düzeni, dil ve akıl etme deneyimleri, aktiviteler ve program yapısı ile çocukların bilişsel gelişim düzeyleri arasında; aile ve personel alt boyutu ile fiziksel gelişim arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Örneklem grubunu oluşturan resmi ilköğretim okullarındaki anasınıflarının kalite düzeyleri çok düşük, özel ilköğretim okullarındaki anasınıflarının kalitesi ise daha yüksektir. Kalite ile öğretmenin demografik özellikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında da, genç ya da mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin bulundukları anasınıflarının daha iyi özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

E. Uysal'ın (2006) okul öncesi eğitim merkezlerindeki iç ve dış mekân organizasyonlarını eğitim yönetim yaklaşımları çerçevesinde incelemek üzere Ankara'da yaptığı alan araştırması sonucunda, Ankara'daki mevcut okul öncesi eğitim kurumları tarafından çocuk eğitiminin son derece kısıtlı fiziksel çevrelerde gerçekleştirildiği görülmüştür. Ankara'daki bu merkezlerin çoğunluğun anaokulu olarak tasarlanmadığı, normal apartman katlarına sıkıştırıldığı ve bu koşulların son derece elverişsiz olduğu, çocukların

gelişimsel ihtiyaçlarına karşılık veremediği belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki kapasitesinin ve donanımının; personelinin niteliğinin ve niceliğinin yetersiz olduğu; öte yandan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ankara genelinde incelenen anaokullarında, uluslararası eğitim sistemlerinin bilincine varılarak eğitim veren çok az örneğe rastlandığı ve çoğu örnekte çocuğun gelişimini destekleyecek mekânların yaratılmadığı da ortaya konmuştur.

Buldu ve Yılmaz'ın (2005) farklı okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini inceledikleri araştırmada da "ECERS-R" kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, Amerika Birleşik Devletleri'nin orta batı bölgesinde bir üniversite şehrinde bulunan, birbirinden farklı 10 okul öncesi eğitim kurumundan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, incelenen bütün kurumların farklı yapılarda olmalarına rağmen, gerekli olan kalite ortalamasını tutturdukları belirtilmiştir. Üniversite destekli kurumların diğer kurumlara göre daha yüksek seviyede kaliteye sahip oldukları bulunmuştur. Bütün kurumlar karşılaştırıldığında ortaya çıkan sonuçlara göre; üniversite destekli kurumlar daha geniş alana, daha fazla oyuncak ve materyale, çocuklar için daha iyi kişisel bakım koşullarına, daha iyi arkadaş ve öğretmen-öğrenci iletişimine ve öğretmenler için daha iyi kişisel bakım koşullarına sahiptirler. Bu çalışma ayrıca; okul öncesi kurumlarının eğitim kalitelerinin yüksekliğinin, o kurumda eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitimin gerektirdiği öğrenme ve oyun gibi aktivitelerden maksimum seviyede yararlanabilmelerine olanak sağladığını göstermektedir.

Herrera, Mathiesen, Merino ve İsidora (2005), Şili' deki okul öncesi eğitim merkezlerinin eğitim ortamlarını değerlendirdiği araştırmada, veri toplama aracı olarak ITERS (Bebek ve Yeni Yürümeye Başlayan Çocukların Öğrenme Çevrelerini Değerlendirme Ölçeği) ve ECERS ve SACERS (Okul Yaşı Bakım Ortamı Değerlendirme Ölçeği) kullanılmıştır. İlk proje İTERS için, 63 sınıf; ikinci proje ECERS ölçeği için 120 okul öncesi ortamı, 526 çocuk ve onların aileleri ile üçüncü proje SACERS için 247 okul öncesi eğitim ortamı örnekleme alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, kurumların "ECERS-R" puanları oldukça yüksektir. Dil ve akıl etme ile sosyal gelişim puanlarında

yüksek değer elde edilmiştir. Özel alan ve kum-su boyutları dışında ECERS-R' nin toplamı ile her bir maddenin puanı güçlü ilişkiye sahiptir. Ayrıca ECERS-R' nin nitelik kriterleri için 33 üniversite eğitimi almış okul öncesi öğretmeni yanıtlarını belirtmiş; çoğu uzman dinlenme ve rahatlık, kum-su ve hususi (özel) alan boyutlarını çok önemli, sadece uyku-şekerleme maddesini önemsiz görmüştür. Öğrenme sürecinin alan, eşya, öğrenme materyalleri ve çocukla iletişim kuran yetişkin ile ilişkili olduğu; sözcük, sosyal gelişim ve uyumlu davranış boyutlarının "ECERS-R" ile güçlü ilişki gösterdiği görülmüştür. Çocuk bakım alanlarının niteliği ile çocuğun gelişim alanlarının önemli ve sürekli bir ilişkiye sahip olduğu; bu ilişkinin etkilerinin çocuklar ilköğretime başladıktan sonra da devam ettiği gözlenmiştir.

Perihanoğlu ve Yıldız (2004) tarafından yürütülen çalışmada, eğitim ortamında bulunan araç-gereç ve materyal düzeyi ile bu kurumları bitirme durumunda olan çocukların motor, dil ve bilişsel gelişim alanı becerilerini kazanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, Van İli merkez ilçesindeki 31 uygulama anaokulundaki 1040 öğrenci ve 72 öğretmen üzerinde ve "Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi"nde yer alan gelişim alanları ile ilgili maddeler kullanılarak yapılmıştır Araştırma sonuçlarında, materyal düzeyine göre motor gelişimine ilişkin farklılığın olmadığı; dil ve bilişsel gelişim alanlarında ise materyal düzeyinin % 40'ın altında bulunduğu öğrencilerin puanları ile diğer iki gruba ait öğrencilerin puanları arasında ciddi bir farklılığın olduğu görülmüştür. Yani, araç-gereç sayısındaki artışa paralel olarak bu gelişim alanlarındaki puanların da arttığı görülmektedir. Toplam gelişim puanlarında da, düzey farklı olsa dahi gelişim alanlarındaki puanların da artması söz konusudur. Genel olarak bakıldığında yeterli miktardaki sanat etkinliği ve elişleri köşesi materyallerinin, dil ve bilişsel gelişim alanındaki beceri kazanımlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Cassidy, Hestenes, Hestenes ve Mims, (2003), tarafından okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, Kuzey Carolina' da 1313 okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim programlarına ilişkin veriler ECERS-R ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına

göre, materyal/aktiviteler ve etkileşim boyutu arasında ilişki elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmeninin eğitim seviyesi ile materyal/aktiviteler ve etkileşim boyutu dahil olmak üzere genel toplam puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca çocuk-öğretmen oranına, grup büyüklüğüne ve öğretmenin meslekî deneyimine göre materyal/aktivite, etkileşim boyutuna ve ECERS-R genel toplam puanına ilişkin olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Yılmazer'in (2003) resmi ve özel ilköğretim okullarının anasınıfı ve birinci sınıflar açısından fiziksel ortamlarının incelenmesi ve karşılaştırılması amacıyla MEB'e bağlı 66 özel ve 400 resmi ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları ve ilköğretim birinci sınıfları üzerinde yürüttüğü çalışmada, veriler gözlem formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hem resmi hem de özel okulların çoğunda bina içindeki ve sınıflardaki elektrik düğmelerinin çocukların kolay uzanabilecekleri yerlerde bulunduğu ancak; resmi okulların çoğunluğunda prizlerin çocukların kolay uzanabilecekleri yerlerde bulunmadığı görülmüştür. Çocukların okul binası içerisinde oyun oynamaları için ayrılmış bir mekân, özel okulların büyük çoğunluğunda; resmi okulların ise çok azında bulunmaktadır. Hiçbir kurumun kapalı oyun salonunun oyun materyalleri yönünden yeterli olmadığı, bununla birlikte resmi okulların çoğunluğunda mevcut oyun materyallerinin çocukların sağlığını ve güvenliğini tehdit ettiği; özel ilköğretim okullarında ise çocukların sağlığını ve güvenliğini tehdit etmediği görülmüştür. Tuvalet ve lavabo temizliği açısından, özel okulların daha iyi durumda olduğu belirlenmiştir. Özel okullarda havalandırma için, pencereler kadar klimalar da kullanılırken; sadece pencere ile havalandırma daha çok resmi okullarda kullanılmaktadır. Ayrıca özel okulların tamamında, resmî okulların büyük çoğunluğunda evcilik köşesinin ve masa oyunlarının bulunduğu; resmî kurumlarda yer almazken özel kurumlarda kum ve su köşesinin yer aldığı görülmüştür.

Kasalı (2002), Diyarbakır il merkezinde bulunan ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında kayıtlı 4-6 yaş çocuklarının eğitimlerinde kullanılmakta olan eğitim araç-gereçlerinin mevcut durumunu, bu araç-gereçlerin niteliklerini, kullanılma ve temin edilme durumlarını ve yeterliliklerini

belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmanın örneklemini 4 anaokulu ve 50 ilköğretim okulu olmak üzere 71 öğretmen oluşturmaktadır. Anket yoluyla verilerin toplandığı araştırma sonuçlarına göre; blok köşesi anaokullarının ve anasınıflarının çoğunluğunda mevcuttur; ancak işlevsel değildir. Kitap köşesinin ise, kurumların çoğunluğunda mevcut olduğu ancak; kitaplar için uygun rafların olmadığı, çoğunlukla öğretmenlerin kapalı dolaplarında tutulduğu görülmüştür. Evcilik köşesinin de, kurumların çoğunluğunda mevcut olduğu; ancak sahip oldukları nitelik ve niceliklere bakıldığında, durumun vasat olduğu görülmüştür. Kurumlardaki kukla köşelerinin yetersiz durumda olduğu; çok az kurumda zengin kukla köşesine rastlanabildiği görülmüştür. Müzik köşesinin de kurumların bir kısmında mevcut olduğu ancak; niteliğinin ve niceliğinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı anaokullarında ve anasınıflarında bulunan araç-gereç ve oyuncakların daha çok zihinsel ve psikomotor alandaki gelişmeleri desteklemeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Anaokullarının ve anasınıflarının yardımcı personele ilişkin durumları incelendiğinde de, okulların çoğunluğunda bir yardımcı personelin bulunduğu saptanmıştır.

Villalon, Suzuki, Herrera ve Mathiesen (2002) tarafından Şili'deki farklı okul öncesi bakım ve eğitim kurumlarının kalitelerinin araştırıldığı çalışmada, Şili' deki kalabalık iki bölgeden toplam 120 kurum örnekleme alınmıştır. Veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği" (ECERS-R)'nin ve anketin kullanıldığı çalışma sonucunda, çoğu merkezin çocukların özel gereksinimlerini karşılamada, sosyal gelişim ve yaratıcılığı desteklemede düşük puanlar aldığı; kişisel yardım almada, küçük-büyük motor beceriler alanında, dil ve akıl etme, personel ihtiyaçları alanlarında ise yüksek puanlar aldığı ortaya konmuştur (Villalon ve diğerleri, 2002; Akt. Solak, 2007).

Kalemci (1998) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesi ve çalışan eğitimci personelin nitelikleri yönünden incelenmesi amacıyla 25 resmi ve 25 özel olmak üzere 50 okul öncesi eğitim kurumu üzerinde yürütülen araştırmada, "Personel Anket Formu" ile veriler toplanmıştır. Araştırmada, genel ve mesleki konularla ilgili faaliyetlere

öğretmen ve yöneticilerin kısmen katıldığı; uygulama bilgilerini içeren kurslara öğretmenlerin bazılarının katıldığı görülürken; seminer, konferans gibi kısa süreli faaliyetlere katılımın daha fazla olduğu dikkat çekmiştir. Özel kurumlarda çalışan eğitimcinin resmi kurumda çalışan eğitimciye göre, mesleğine devam etme isteğinin daha yüksek olduğu görülürken; özel okul öncesi eğitim kurumlarının binalarının çoğunluğunun okul öncesi eğitim için yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca resmi kurumlar ile özel kurumlar karşılaştırıldığında, resmi kurumların bahçe alanının daha büyük olduğu, pencerelerinin yeterince büyük olduğu, oyun odalarının ses izolesinin daha iyi olduğu görülmüştür. Ancak her iki kurum türünde de açık hava oyun alanlarında bulunması gereken araçların yetersiz olduğu; kum-su oyunlarının pek bulunmadığı; bahçe oyun araç-gereçlerinin yetersiz olduğu ve bu konuda yönetimin ve diğer personelin ilgisiz olduğu; sanat çalışmalarında kullanılacak malzemelerin yeterli olmadığı; masa oyunları ile ilgili materyalin bulunmadığı; evcilik oyunları ile ilgili materyalin de çok düşük oranda bulunduğu; kitapların yeterli sayıda olmadığı; tabiatla ilgili araç ve malzemelerin büyük oranda hiç bulunmadığı; bilgisayar ve programlarının yüksek oranda hiç bulunmadığı görülmüştür.

Calder (1995), 3-7 yaş grubu çocukları için hizmet veren erken çocukluk ortamlarının niteliğini değerlendirmek, avantaj ve sınırlılıkları belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada “ECERS-R” kullanılmıştır. 1990-1994 yılları arasında hazırlık ve uygulaması yapılan bu çalışma USA, İspanya, İtalya ve İsveç olmak üzere dört farklı ülkede gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarında, Kuzey Amerika’nın su ve kum olanaklarının 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 düzeneğin 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.

2.5.2. Öğretmen ve Yöneticiye İlişkin Araştırmalar

Kenanlar'ın (2007) özel okullarda çalışan 7 ve resmi okullarda çalışan 9 okul öncesi öğretmeninin örneklem oluşturduğu çalışmada görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcılardan özel okulda görev yapanların çoğunluğunun okul öncesi eğitim almamanın eksiklik yaratacağını ve kolay kolay giderilemeyeceğini; çok azı eksikliğin giderilmesinin çocuğun karakterine bağlı olarak değişebileceğini ve yine çok azı da eksiklik yaratmayacağını söylerken; resmi okulda görev yapanların çoğunluğunun eksiklik yaratacağını ama aile, sosyal çevre vs. ile bu eksikliğin giderilebileceğini söylemiştir. Özel okulda görev yapanların çoğunluğu, programın çok sık değişmesinden şikayetçi iken; bir kısmı materyal konusunda sıkıntı yaşadığını belirtmiş; çok azı da herhangi bir beklentisinin olmadığını söylemiştir. Resmi okulda görev yapanların çoğunluğu okulun fiziksel koşullarından şikayetçi iken; çok azı da programın çok sık değişmesinden şikayetçi olduklarını belirtmişlerdir. Resmi okulda görev yapan öğretmenlerin de, çok azı okul öncesi eğitimin zorunlu olmasını, çoğunluğu ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini, bir kısmı ise fiziksel koşulların iyileştirilmesi gerektiğini ve basın-yayın yoluyla daha fazla kampanya düzenlenmesi gerektiğini söylemiştir.

Güven'in (2006), Kütahya İli'ndeki resmi ve özel 41 okul öncesi eğitim kurumunun ve buralarda çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin araştırma örneklemini oluşturduğu çalışmasında, "anket" ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulamakta olan spor ve oyun aktivitelerinde büyük bir oranı eğitsel oyunlar ve temel jimnastik oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim programı her iki kurum türünde de, çoğunlukla okul öncesi öğretmeni tarafından hazırlanmaktadır. Resmi kurumlarda velilerin görüşü alınmaktadır. Özel okul öncesi eğitim kurumlarında, fiziksel aktivitenin uygulanmasında eğiticilerin çeşitliliği daha fazladır. Fiziksel aktiviteye ayrılan süre, özel okul öncesi eğitim kurumlarında

haftada 1-5 saat arasında değişmekte ve yine 1-5 gün arasında olmakta iken; aktiviteler 1 saati geçmemektedir. Fiziksel aktivitenin uygulanabilirliği açısından sınıfların büyüklüğüne bakıldığında, gerek özel kurumlarda gerek resmi kurumlarda fiziksel aktivite alanı son derece kısıtlıdır. Bu durumda aktivitelerin sağlıklı uygulanabileceği söylenemez.

Ünal'ın (2006) belirlenen eğitim ortamlarının etkinlikler için uygun olup olmadığı, yönetici, veli profilinin nasıl olduğu, öğretmenlerin karşılaştığı problemler ve kıdem, eğitim durumu, fiziksel ortam gibi değişkenleri incelediği çalışmanın, örneklemini 18'i resmi ve 22'si özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan 40 öğretmenin oluşturduğu ve verilerin "anket" yoluyla toplandığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, özel okulda görev yapan öğretmenlerin bir kısmı fiziki koşulların yeterli düzeyde olduğunu, resmi okulda görev yapan öğretmenlerin de daha azının fiziki koşulların yeterli olduğunu belirttiği ve fiziki koşullardaki yetersizliklerin yaratıcılığı ve üretkenliği olumsuz etkileyeceğini belirttiği görülmüştür. Öğretmenlerin tamamına yakını teftiş yapan müfettişlerin mesleki yardım ve rehberlik yönünde yeterli olmadıklarını belirtirken, çok azı müfettişlerin mesleki yardım ve rehberlik yönünden oldukça yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu, MEB'in okul öncesi için önerdiği programları uygulanabilir ve yeterli bulurken, bir kısmı MEB'in okul öncesi için önerdiği programları uygulanabilir ve yeterli bulmamaktadır. Öğretmenler okul öncesi eğitimde fiziksel koşulların, program ve yaratıcı etkinliklerin desteklenmesinde çok büyük bir önem taşıdığını belirtmişlerdir. Ayrıca hiç dinlenme aralarının olmayışı, daha sonra da aileler tarafından kurumların çocukların barınacağı yer olarak öğretmeninde çocuk bakıcısı olarak görülmesi öğretmenlerin yaşadıkları problemler arasındadır.

Çetinkaya'nın (2006), Polonya, Almanya, Fransa, ABD ve Japonya başta olmak üzere, Avrupa Birliği ve OECD'ye üye ülkelerin yer aldığı çalışmanın sonucunda, okul öncesi eğitimin yurt genelinde fırsat ve olanak eşitliği içerisinde yaygınlaşmadığı görülmüştür. Türkiye'de okul öncesi eğitim kademesinde görev alacak öğretmenler için açılan yetiştirme programlarında, Avrupa Topluluğu ve OECD ülkeleri başta olmak üzere

gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında belirgin bir devamlılığın ve standardın olmadığı; okul öncesi eğitim kademesinde hizmet veren öğretmenlerin sayısının, hem mevcut kurum sayısına hem de okul öncesi eğitim çağındaki nüfusa oranla yeterli olmadığı belirlenmiştir. Ülkemizde okul öncesi kurumlarının teftişini gerçekleştiren müfettişler için, çocuk gelişimi bölümü mezunu olma gibi bir şartın aranmadığının görülmesi, okul öncesi eğitim kurumlarındaki uygulamaların, bu alanın içinden gelen bir "göz" tarafından değerlendirilmediğinin bir göstergesidir. Bu durumlar, okul öncesi öğretmeninin yetiştirilmesine ve niteliğine ilişkin sorunların giderilmesi gerektiğini vurgularken; okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin sorunları da gündeme getirmiştir.

Okutan ve Arslan (2006) okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ve denetim problemlerini değerlendirmek amacıyla, Trabzon il merkezi bünyesinde anasınıfı bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 50 okul öncesi öğretmeni üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler görüşlerine göre, yöneticilerin okul öncesi eğitimi benimsemedikleri ve desteklemedikleri; programda yer alan okul öncesi eğitim kapsamındaki sınıf içi etkinlikleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları ifade edilirken; sınıfların kalabalık olması ya da öğrenci aidatlarının anasınıfı için değil okul için gelir kaynağı olarak görülmesi ya da okul bahçesinin yetersizliği yönetim sorunu olarak belirlenmiştir. İlköğretim müfettişlerine ilişkin değerlendirmelerinde; müfettişlerin sağlıklı denetim yapmadıkları, daha çok görünüşe göre ve yetersiz denetim yaptıkları, okul öncesi alanı ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları, rehberlik yapmadıkları, branştan olmadıkları ve okul öncesi eğitim konusunda yeterince bilgili, yönlendirici olmadıkları ifade edilmiştir.

Tuğrul ve diğerleri (2005) tarafından "Hizmetlerde kalite" konulu grup çalışmasında okul öncesi eğitim hizmetlerindeki sorunlar tespit edilmiştir. Bunlardan bazıları; öğretmenlerde motivasyon eksikliği, usta öğrencilerin formasyon yetersizliklerinin olması, öğretmen kadrosunun az sayıda tutularak lisans mezunlarının usta öğretici kadrosuyla istihdam edilmesi nedeniyle, lisans mezunu öğretmenlerde ortaya çıkan mesleki tükenmişlik, kadrolu

öğretmenler ve usta öğreticilerin işbirliği içinde çalışmaması, tam gün çalışan okullarda, çalışma saatlerinin uzun, dinlenme arasının olmaması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yüksekliği, özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin, eğitimci rolleri dışındaki işlerde de çalıştırılması ve sosyal güvenliklerinin sağlanmaması, eğitimciler dışında kurumda çalışan diğer personelin donanım eksiklikleri, yöneticilerin ve ilköğretim öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin önemi, gerekliliği ve içeriği hakkında eksik ve yanlış bilgiye sahip olmaları nedeniyle, okul öncesi öğretmenlerine destek vermemeleri, alan dışından kişilerin yönetici, denetleyici ve okul öncesi öğretmeni olarak görev yapması, okul öncesi kurumlarında görev alan meslek elemanlarının (çocuk gelişimi ve eğitimcisi, sosyal hizmet uzmanı, psikolog ve özel eğitimciler gibi) eş güdümlü çalışamamasıdır.

Gürkan (2005) tarafından Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında öğretmen, çocuk gelişimci, çocuk gelişimi ve eğitimcisi yetiştiren üniversitelerin durumunu anabilim dalı başkanları ve öğretim üyeleri aracılığıyla belirlemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'de okul öncesi eğitim sisteminin kalitesini artırmak için, genel bütçeden bu alana ayrılan kaynağın arttırılması ve öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi önerilmektedir.

Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılan ve Denizli İli'nde görev yapan 93 okul öncesi öğretmeninin örneklem oluşturduğu çalışmada, veri toplama aracı olarak "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde, mesleki deneyim, sınıf mevcudu, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu açısından anlamlı bir fark bulunmazken; öğrenim düzeyi ve çalışılan okul türü açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunun öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsediği, uygunsuz davranışlarla baş etmede sözel iletişime odaklandığı görülmüştür.

Çoban'ın (2004) Sivas Anadolu Öğretmen Lisesi'nden 130 öğrencinin, amaçlar kısmında yer alan konulara ilişkin görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretmen olmayı istemekten çok, eğitimin iyi olması nedeniyle bu okulu tercih ettikleri, öğrencilerin az bir kısmının bu okulu kazandığına memnun olduğu görülmüştür. Öğrenciler, başta öğretmenlik mesleği olmak üzere doktorluk ve mühendislik mesleklerine toplumun daha çok ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleği dışındaki diğer meslekler bu kategoride değerlendirildiğinde, öğrenciler çoğunlukla öğretmenlik mesleği dışındaki diğer meslekler için kendilerini yetenekli gördüklerini, çoğunlukla üniversite sınavlarında öğretmenlik mesleği dışındaki diğer meslekleri tercih edeceklerini belirtmişlerdir.

Kaykanacı'nın (2003) ilköğretim müdürlerinin yönetim işlerine verdiği önemi ve harcadığı zamanı belirlemeye çalıştığı araştırmada, resmi ilköğretim okullarında görev yapan 302 yöneticiye anket uygulanarak, veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerin tüm yönetim işlerine verdikleri önem kadar zaman harcadıkları görülürken; kayıt, kabul, devam-devamsızlık başarının değerlendirilmesi ve öğrenci yeteneklerinin geliştirilmesi işlerinin çok zaman harcanan işler olduğu bulunmuştur. Eğitim-öğretim işlerinin en yüksek, okul-çevre ilişkisinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Yönetici görüşlerine göre, milli eğitimin amaç ve ilkeleri ile ilköğretimin amaç ve programlarına uygun olarak eğitim-öğretimin sağlıklı yürütülmesi için gerekli önlemleri alma en yüksek ortalamaya sahipken; özel gereksinimli çocuklar için ders dışı-ders içi etkinlikler yapılmasını sağlama en düşük ortalamaya sahiptir. Kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için uygun hava ve ortam yaratma maddesi en yüksek puan ortalamasına sahipken; personelin yeterliliğinin artırılması amacıyla hizmet-içi eğitim programlarının düzenlenmesi ve uygulanması maddesine ilişkin puanın en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, yöneticilerin kıdeme göre zaman ayırdıkları yönetim işleri farklılık göstermiştir.

Zembat'ın (2001) kurumların niteliğini program, kurumun fiziksel koşulları, yönetici, öğretmen ve aile katılımı boyutlarında incelediği 402 öğretmen ve yönetici üzerinde yürütülen çalışmada, veriler "kişisel bilgi formu" ve "okul öncesi eğitim kurumlarında nitelik ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda program ve aile katılımı boyutlarında 24 yaş üstü deneklerin lehine bir farklılık olduğu görülürken; öğretmen ve yöneticilerin branşlarına göre, kurumlarının tüm boyutlarının niteliğinde okul öncesi/anaokulu lisans mezunlarının lehine bir farklılığın olduğu görülmüştür. Öğretmen ve yöneticilerin meslekteki toplam çalışma süreleri ile okul öncesi eğitim kurumu uygulamalarının nitelikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında yönetim boyutunda 1-5 ve 6-10 yıl çalışanların lehine farklılığın olduğu; öğretmenlerin ve yöneticilerin bulundukları kurumda çalışma süreleri açısından okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliği incelendiğinde ise, aile katılımı boyutunda 1-5 yıl çalışanların lehine farklılığın olduğu görülmüştür. Yönetici ve öğretmenlerin bir kısmının hizmet içi eğitime katılmadığı görülürken; 2 kez ve daha fazla katılımın nitelikte farklılığa yol açtığı görülmüştür. Aile ve personel toplantılarının ise, eğitim ortamlarının ilgili boyutunun niteliğini etkilediği ortaya konmuştur.

Ada (1997) tarafından ilköğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin geliştirilmesi amacıyla yürütülen çalışmada, Trabzon merkez ilçe ve Akçaabat ilçesine ait toplam 42 okul yöneticisi ile 16 soruya cevap aranmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim kurumlarındaki yöneticilerin daha çok rutin işlere zaman ayırdığı; sorun çözme, zamanı planlama, işbirliği, personel geliştirme gibi konulara yeterli zaman ayırmadığı görülmüştür. Planlama ve uygulamada birey ve grup sorumluluğunu artırma, karara katılımı genişletip karar verme, öğretmen sorunlarının ve öğrenci uyum sorunlarının çözümüne yardımcı olma, yürütücü olduğu kadar danışman olarak hizmet verme ve örgüt ve çevre arasında sağlıklı iletişim kanalları geliştirerek ilişki ve etkileşim sağlama etkinliklerinin çoğunlukla hiç yapılmadığı bulunmuştur.

Maden (1986) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında yönetimle ilgili karşılaşılan problemlerin belirlenmesi amacıyla, Ankara ili kız meslek liseleri, pratik kız sanat okulları ve ilköğretimlere bağlı anasınıflarında yürütülen çalışmada, 100 yönetici örnekleme alınmış ve anket yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulama anaokulu idarecilerinin okul öncesi eğitim alanında uzmanlaşmış kişiler olduğu görülürken; anasınıflarında yöneticilik yapan kişilerin yarıdan fazlasının 2 yıllık eğitim enstitüsü mezunu olduğu görülmüştür. Anaokulu ve anasınıfı idarecilerinin bir kısmının yöneticilik konusunda meslekî formasyona sahip olduğu; bir kısmının ise, sadece yüksek okulda gördükleri bilgiyle yöneticilik görevlerini yaptıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan uygulama anaokulu idarecilerinin kurumlarında, araç-gereç yetersizliği, rehberlik hizmetlerinin yetersizliği ve kurumlarında giderler için ayrılan bütçenin yetersizliği gibi problemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitim kurumlarını teftiş etmekle görevli olan müfettişlerin de nitelik yönünden yetersiz olduğu idareciler tarafından belirtmişlerdir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla betimsel tarama modelinin uygulandığı bir çalışmadır. Öğretmen ve yöneticiye ait kişisel bilgiler, araştırmanın değişkenlerini oluşturmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Tokat il Merkezi sınırları içerisinde 2007-2008 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim hizmeti veren 2 MEB' e bağlı bağımsız anaokulu, 2 MEB'e bağlı özel İlköğretim okulları bünyesindeki anasınıfı, 3 MEB'e bağlı özel anaokulu ve 32 MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfı olmak üzere toplam 39 anasınıfı ve bu anasınıfından sorumlu öğretmenler ile yöneticiler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise; Tokat Merkez' de 6 yaş grubuna hizmet veren MEB'e bağlı bağımsız anaokullarının, özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının ve özel anaokullarının tamamı ile MEB'e bağlı ilköğretim okulu bünyesindeki 32 anasınıfından 'random' yöntemi ile seçilen 5 anasınıfı olmak üzere toplam 12 okul öncesi eğitim kurumunda yer alan 6 yaş grubu çocukların eğitim ortamı ile bu eğitim ortamlarından sorumlu öğretmenler (12 kişi) ve yöneticiler (12 kişi) oluşturmaktadır. Böylece, toplamda evrende yer alan 39 anasınıfının % 31'i örneklem kapsamında yer almıştır.

Çizelge 3.2.1. Araştırmaya Katılan Kurumların Sınıf Mevcudu Dağılımı

Kurumlar	Sınıf Mevcudu
A	21 kişi
B	26 kişi
C	12 kişi
D	7 kişi
E	27 kişi
F	23 kişi
G	17 kişi
H	17 kişi
I	8 kişi
J	8 kişi
K	7 kişi
L	21 kişi

Çizelge 3.2.1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kurumların sınıf mevcudu çeşitlidir. En yüksek sınıf mevcudu 27 kişi iken; en düşük sınıf mevcudu 7 kişidir. Araştırma örneklemine dahil olan kurumların, sınıf mevcudu ortalaması ise 16 kişi'dir. Eğitim ortamlarının sınıf mevcuduna uygun büyüklükte ve donanımda olup olmaması da, eğitim ortamlarının niteliği açısından önem taşımaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

1. Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarını incelemek amacıyla "Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği" (ECERS-R) kullanılmıştır.

2. Okul öncesi öğretmenine ve okul öncesi eğitim kurumunun yöneticisine ait bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formları ile toplanmıştır.

3.3.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği- Gözden Geçirilmiş Versiyon

"Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği" (Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R), erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitim ortamlarının niteliğini ölçmek için kullanılır.

ECERS ilk olarak Harms ve Clifford (1990) tarafından Amerika Birleşik Devletleri North Carolina Üniversitesi' nde geliştirilmiştir. Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği' nin Kler Klodya Tovim (1996) tarafından

Türkçe' ye adaptasyonu ve Türkçe adaptasyonunun geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Türkçe formunun adaptasyon çalışmasında üç farklı araştırmacının gözlem sonuçlarının ortalamaları karşılaştırılmış ve her üç araştırmacının gözlem sonuçlarının ortalamalarının 84.2 olduğu saptanmış; bu katsayının yüksek bir güvenirliği ifade ettiği belirlenmiştir. Tovim'in adaptasyon çalışmasında elde edilen güvenirlik katsayısı ise 0.96'dır. Araştırmacı ve onun bir meslektaşı iki erken çocukluk eğitimi merkezindeki beş sınıfta tüm ölçeği uygulamıştır. Çalışmanın sonucu, "yetişkin ihtiyaçları" alt boyutunda yapılacak bir çalışmadan sonra, ECERS-R' nin Türkçe halinin özgün olanı ile benzerlik gösterdiğini, dil yönünden eş ve güvenilir olabileceğini işaret etmekte ve erken çocukluk eğitiminde kullanılabileceğini göstermektedir (Tovim, 1996 ve Solak, 2007).

Bu araştırmada kullanılan araç, bu ölçeğin Harms, Clifford ve Cryer (1998) tarafından gözden geçirilmiş versiyonu olan ECERS-R'dir. Harms, Clifford ve Cryer'nin daha önceki ECERS versiyonunun güvenirlik oranından tatmin olmaması ve yeni düzenlemelerin yapılması gerektiğine karar vermesi sonucunda, 1997 ilkbahar döneminde 45 derslikte alan testi yapılmış ve düzenlemeler yapıldıktan sonra 21 derslikte güvenirlik üzerine yoğunlaşan ikinci bir test yapılmıştır. Sonuç olarak, Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği' nin belirteç ve madde aşamasında ve toplam puan aşamasında güvenilir olduğu saptanmıştır. ECERS-R' deki toplam 470 belirtecin anlaşmasının % 86.1 olduğu ve bunlar arasında anlaşılma aşaması % 70'in altına düşen bir belirtecin olmadığı görülmüştür. Gözden geçirilmiş versiyon; 1990 yılından beri erken çocukluk alanındaki değişiklikleri, özel eğitime muhtaç çocukları ve kültürel hassasiyet konularını da içermektedir. Bu şekilde güncellenmiş ve geliştirilmiştir. Revizyona en önemli katkı; tüm dünyada çeşitli ülkelerde ECERS kullanan araştırmacıların ve uygulayıcıların verdikleri geribildirimler olmuştur. ECERS-R yeni bir ölçek değil, revizyondur. Genel mantık, temel yapılar ve format aynen korunmuştur. EERS-R İtalyanca, Almanca, İsveççe, Portekizce, İspanyolca ve İzlandaca dillerine çevrilmiş olup, dünyanın pek çok ülkesinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Harms, Clifford ve Cryer, 1998; Feyman, 2006 ve Solak, 2007).

"Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği -gözden geçirilmiş versiyonu- çok yönlü bir ölçek olup, çocuğu ve yetişkini okul öncesi aylarında direk etkileyen kişisel değerlere yer vermektedir. Okul öncesi eğitim ortamı değerlendirme ölçeğinin yedi alt boyutu ve toplam kırk üç maddesi bulunmaktadır. Bunlar:

1. Sınıf Alanı ve Mobilyalar
- Sınıf İçi Alanı
- Rutin bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalar
- Rahatlama için mobilyalar
- Oyun için sınıf düzenlenmesi
- Hususi (özel) alan
- Çocuklarla ilgili sergi
- Motor hareketleri için alan
- Motor hareketleri için malzeme

2. Rutin Kişisel Bakım
- Karşılama/ Ayrılma
- Yemekler/Atıştırma
- Uyku/Dinlenme
- Tuvalet/ Alt değiştirme
- Sağlık uygulamaları
- Güvenlik uygulamaları

3. Dil/ Akıl Etme
- Kitaplar ve resimler
- İletişime teşvik
- Akıl etme yeteneğini geliştirmek için dil kullanımı
- Günlük dil kullanımı

4. Aktiviteler
- Motor
- Sanat
- Müzik/Hareket
- Bloklar
- Kum/Su
- Drama

- Fen/Doğa
- Matematik/Rakam
- TV, video ve/veya bilgisayar kullanımı
- Farklılıkları kabul edebilme.

5. Etkileşim

- Motor aktivitelerini denetleme
- Genel denetim
- Disiplin
- Personel çocuk etkileşimi
- Çocuklar arası etkileşim

6. Program Yapısı

- Günlük çizelge
- Serbest Zaman (serbest oyun)
- Grup Zamanı
- Özel gereksinimli çocuklar için sunulan imkânlar

7. Aile ve Personel

- Aile için sunulan imkânlar
- Personelin kişisel ihtiyaçları için sunulan imkânlar
- Personelin profesyonel ihtiyaçları için sunulan imkânlar
- Personel etkileşimi ve yardımlaşması
- Personelin denetim ve değerlendirilmesi
- Profesyonel gelişim için imkânlar

"Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği"nin bütün maddeleri yedi basamaklı bir sistemle değerlendirilmiştir. Bunların açıklamaları; 1 için (yetersiz), 3 için (çok az), 5 için (iyi), 7 için (çok iyi) şeklindedir.

"Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği" araştırmacı tarafından gözlem yapılarak doldurulmuştur. Araştırmacı, örnekleminde belirlediği anaokullarında tam gün boyunca ve iki hafta arayla olmak üzere toplamda iki kez gözlem yapmıştır. Yapılan bu gözlemler "Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R)"nde işaretlenmiş ve daha sonra ölçek puanlandırılmıştır.

3.3.1.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği'nin Maddelerinin Puanlanması

Ölçeğe ait puan sayfası ve madde puanlarına göre gösterge puanları evet (E) ve hayır (H) ve sadece seçili olan göstergeler için mümkün olan NA (uygulanmaz) şeklindedir. Madde puanları ise 1(yetersiz)' den 7(çok iyi)' ye kadar sıralanmıştır. Araştırmacı gerektiği durumlarda notlar almaktadır. Bir madde üzerinde puanlama yaparken, daima 1(yetersiz)' den başlanmakta ve doğru puana ulaşıncaya kadar yukarı doğru gidilmektedir. Derecelendirmeler aşağıdaki şekilde tayin edilir:

- 1'in altındaki herhangi bir gösterge "Evet" olarak işaretlenmişse 1 derecelendirmesi verilir.
- 1'in altındaki tüm göstergelerde "Hayır" seçeneği işaretlendiğinde ve 3'ün altındaki göstergenin en az yarısında "Evet" seçeneği işaretlendiğinde 2 derecelendirilmesi verilir.
- 1'in altındaki tüm göstergelerde "Hayır" seçeneği işaretlendiğinde ve 3'ün altındaki tüm göstergelerde "Evet" seçeneği işaretlendiğinde 3 derecelendirilmesi verilir.
- 3'ün altındaki tüm göstergelerde "Evet" seçeneği işaretlendiğinde ve 5'in altındaki göstergelerin en az yarısı "Evet" olduğunda 4 derecelendirmesi verilir.
- 5'in altındaki tüm göstergelerde "Evet" seçeneği işaretlendiğinde 5 derecelendirmesi verilir.
- 5'in altındaki tüm göstergelerde "Evet" seçeneği işaretlendiğinde ve 7'nin altındaki göstergelerin en az yarısı "Evet" olduğunda 6 derecelendirmesi verilir.
- 7'nin altındaki tüm göstergelerde "Evet" işaretlendiğinde 7 derecelendirmesi verilir.
- Maddenin uygulanmasının mümkün olmadığı durumlarda o maddenin puanı NA (uygulanamaz) ile gösterilecektir. NA olarak işaretlenen göstergeler bir maddenin derecelendirilmesinde göz ardı edilir ve NA olarak işaretlenmiş maddeler alt ölçek ve toplam ölçek puanlarının hesabında kullanılmaz.

  Testin değerlendirilmesinde alınan puanlar ise aşağıdaki gibi

tanımlanmıştır.

1: yetersiz

2: yetersiz ile çok az arasında,

3: çok az

4: çok az ile iyi arasında

5: iyi

6: iyi ile çok iyi arasında

7: çok iyi

Örnekleme alınan kurumlarda, Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği'ndeki (ECERS-R) "Sınıf Ortamı ve Mobilyalar", "Rutin Kişisel Bakım", "Dil ve Akıl Etme", "Aktiviteler", "Etkileşim", "Program Yapısı", "Aile ve Personel" kategorileri tek tek değerlendirilerek alt ölçek ve toplam ölçek puanları bulunur. Alt ölçek puanları maddelere verilen puanların toplamı olarak hesaplanır. Toplam ölçek puanları bulunan alt ölçek puanlarının toplamının madde sayısına bölümü sonucunda ortaya çıkan ortalama değerdir. Yedi ayrı kategori altında hesaplanan puanlar ise, en son olarak toplam alt ölçek ve genel toplam olarak hesaplanır. Bu araştırmanın örnekleminde, özel gereksinimli bireye rastlanmadığı için, ilgili maddeler değerlendirmeye alınmamıştır.

3.3.2. Öğretmen ve Yöneticiye Ait Kişisel Bilgi Formu

Öğretmen ve yöneticiye ait kişisel bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri ve yöneticileri ile görüşme yapılarak, kişisel bilgi formu doldurulmuştur.

"Öğretmene Ait Kişisel Bilgi Formu" öğretmenin yaşına, ilgi alanına, mesleki deneyimine, eğitim düzeyine ve programına, okul öncesi eğitime ilişkin kursa, seminere ve konferansa katılma durumuna, Anaokulu/ Okul Öncesi Öğretmenliği mesleğini tercih nedenlerine, eğitime devam etme isteğine, sınıflarda yardımcı öğretmen/ usta öğretici bulunma durumuna, şu anda çalışmakta olduğu (gözlenen) kurumdaki çalışma süresine, çalıştığı okul öncesi eğitim kurumunda eğitim ortamından kaynaklı sorunlar yaşama durumuna ve nitelikli okul öncesi eğitim kurumunda eğitim ortamının hangi özelliklere sahip olması gerektiğine ilişkin görüşlerine ait sorulardan

oluşmaktadır.

“Yönetici Kişisel Bilgi Formu” ise, yöneticinin yaşına, ilgi alanına, mesleki deneyimine, eğitim düzeyine ve programına, okul öncesi eğitime ilişkin kursa, seminere ve konferansa katılma durumuna, eğitime devam etme isteğine, şu anda çalışmakta olduğu kurumdaki (gözlenen) çalışma süresine, yöneticiliğe başlamadan önce öğretmenlik yapıp yapmama durumuna, kurum binasının okul öncesi eğitim için özel olarak yapılıp yapılmamasına, kurumunun eğitim-bakım ücretine ve nitelikli okul öncesi eğitim kurumunda eğitim ortamının hangi özelliklere sahip olması gerektiğine ilişkin görüşlerine ait sorulardan oluşmaktadır.

Öğretmen ve yönetici kişisel bilgilerine göre, ECERS-R genel toplam puanına ilişkin değerlendirmeler yapılmış; okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin öğretmen ve yönetici kişisel bilgilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarını incelemek üzere, ECERS-R’ nin alt boyutları ve bu boyutların maddeleri üzerinde üç farklı araştırmacı tarafından gözlem yapılmıştır. Üç araştırmacı tarafından yapılan gözlem, üç farklı okul türü üzerinde ve aynı zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Üç araştırmacı tarafından yapılan gözlem sonuçlarının ortalamalarının 87.3 olduğu saptanmıştır. Bu katsayının yüksek bir güvenirliği ifade etmesinden dolayı, gözlemlere bir araştırmacı ile devam edilmiştir. Araştırmacı tarafından, bir kurum için iki hafta arayla olmak üzere toplamda iki kez yapılan gözlem ile okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğine ait değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmen ve yöneticilere ilişkin bilgiler ise, araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen ve yöneticiye ilişkin bilgiler, ECERS-R aracılığıyla toplanan veriler ile ilişkilendirilmiştir.

Öğretmenin sınıf içerisinde sorumluluğunun olmadığı zamandan yararlanarak, gözlenemeyen göstergeler ile ilgili olarak öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenle yapılan görüşme notları puanlama sayfasına kaydedilmiştir. Her bir okul ortamı gözlemi için, yeni bir puan sayfası

kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen alt ölçek puanlarının ve genel toplam puanlarının analizi için bilgisayar ortamında SSPS Paket Programı (SPSS 11,5) kullanılarak, veriler analiz edilmiştir. Araştırmada yapılan farklı gözlemler arasındaki tutarlılığı bulmak için, SPSS Paket Programı kullanılarak "Pearson Korelasyon Testi" yapılmıştır.

İkiden fazla ortalama arasındaki farkın test edilmesinde, grupların ilişkili ya da ilişkisiz oluşuna göre farklılaşan varyans analizi teknikleri kullanılmaktadır. Bu testler parametrik tekniklerdir ve toplanan veriler parametrik testlerin sayıltılarını karşılayamıyor ise, bağımsız ikiden fazla grubun grup ortalaması arasındaki farkın test edilmesinde "Kruskall-Wallis H Testi" kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Bökeoğlu ve Köklü; 2008). Buna göre, MEB' e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları, bağımsız anaokulları, özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları ve özel anaokulları olmak üzere dört farklı grup arasındaki eğitim ortamlarının niteliğinin manidarlığını (farkın önemini) sınamak için, "Kruskall-Wallis H Testi" kullanılmıştır.

Az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası çalışmalarda, grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede "Kruskall Wallis H Testi" kullanılır. Bu işlem, parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA' nın normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda önerilir (Büyüköztürk, 2006). Araştırmada örneklem grubunun (N=12) küçük olması ve bazı verilerin dağılımının normal olmaması nedeniyle "Kruskall-Wallis H Testi" kullanılarak, öğretmen ve yöneticiye ait bilgilere göre ECERS-R' den alınan genel toplam puanlara ilişkin analizler yapılmıştır. "Kuruskal Wallis H-Testi" sonucunda anlamlı farklılığın görüldüğü durumlarda, farkın hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden "Mann Whitney U-testi" uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir.

İki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek üzere, parametrik varsayımın sağlanamadığı durumlarda kullanılan “Mann- Whitney U Testi” (Büyüköztürk, 2006); öğretmen ve yöneticiye ait kişisel bilgilere göre ECERS-R’ den alınan genel toplam puanlara ilişkin ikili karşılaştırmalarda kullanılmıştır.

Bu analizlerin yanı sıra bazı verilerin analizinde, yüzde dağılımı (%) ve frekans dağılımı (f) kullanılmış, sonuçlar yorumlanarak sunulmuştur.

İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmış ve farkın anlamlılığına bakılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlere, bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmada, Tokat ili merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğinin incelenmesinin yanı sıra, okul türü ile öğretmen ve yönetici kişisel bilgilerine göre okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma kapsamındaki kurumlarda "Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği" (ECERS-R) kullanılarak gözlem yapılmış ve gözlem sonuçları 1 (yetersiz)' den 7 (çok iyi) 'ye doğru puanlandırılmıştır. ECERS-R' den elde edilen puanların tanımlanan değerlerine dayanılarak, nitelik düzeylerine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca öğretmen ve yönetici kişisel bilgilerine göre ECERS-R genel toplam puanına ilişkin analizler yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlanarak sunulmuştur.

Araştırmanın amacına hizmet eden soruların yanıtlanması için; kullanılan ECERS-R ölçeğinin maddelerine ilişkin değerlendirmeler, araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerle yapılmıştır. Araştırmacı tarafından farklı aralıklarla aynı kurum üzerinde yapılan gözlem sonuçları, verilerin tutarlılığına ilişkin sonuçları ortaya koymuştur.

4.1. Araştırmanın Amacı Doğrultusunda Yapılan Gözlemlere İlişkin Analizler

Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırma kapsamında yer alan kurumlar üzerinde, gözlemci iki hafta arayla olmak üzere toplamda iki kez

gözlem yapmıştır. Gözlemler sonucu elde edilen ECERS-R puanları analiz edilmiş, "test-tekrar test" yöntemi ile elde edilen gözlemlerin tutarlılığı incelenmiştir. Sonuçlar Çizelge 4.1' de gösterilmiştir.

Çizelge 4. 1. Araştırma Kapsamında Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Birinci ve İkinci Gözlem Sonucu Almış Oldukları Puanlar Arasındaki İlişkiye Ait "Pearson Korelasyon Analizi" Sonuçları

Kurum Türü	Kurumlar	ECERS-R' nin Alt Boyutlarına ve Genel Boyutuna İlişkin Puanlar							
		Sınıf Alanı ve Mobilyalar	Rutin Kişisel Bakım	Dil ve Akıl Etme	Aktivitele r	Etkileşim	Program Yapısı	Aile ve Personel	Genel Boyut
I	A	5.88	5.67	2.00	3.10	3.80	1.67	5.33	4.19
	B	4.25	5.67	6.50	3.80	6.80	6.00	6.00	5.24
II	C	3,25	2.33	2.50	1.40	4.40	1.33	1.83	2.40
	D	2.50	4.83	6.75	3.40	3.40	4.33	1.33	3.52
	E	1.38	3.67	5.50	1.50	6.80	1.67	1.67	2.83
	F	1.13	3.67	6.50	2.20	6.80	1.33	3.17	3.24
	G	3.88	3.17	1.75	2.50	1.20	3.00	1.83	2.57
III	H	6.00	5.67	6.50	4.70	6.20	5.00	4.17	5.38
	I	1.13	2.00	1.75	1.60	2.60	1.00	2.33	1.76
	J	2.88	4.83	3.00	1.70	5.00	1.67	3.83	3.19
IV	K	3.13	2.50	4.25	2.10	4.00	2.67	2.33	2.86
	L	5.00	5.67	5.50	1.70	5.40	1.67	3.67	3.98
I	A^1	5.63	5.50	4.00	2.50	3.80	2.33	4.17	4.05
	B^1	4.25	5.67	6.00	4.10	6.60	5.00	6.33	5.21
II	C^1	3.63	3.00	2.25	1.50	5.40	1.33	1.83	2.69
	D^1	3.13	3.50	3.75	2.10	4.40	2.67	1.33	2.86
	E^1	1.38	1.83	5.25	1.30	6.20	3.67	2.00	2.62
	F^1	1.25	1.83	5.25	1.40	6.20	1.33	2.33	2.50
	G^1	4.00	3.17	1.00	2.20	1.60	4.67	1.83	2.52
III	H^1	6.00	5.67	7.00	5.00	6.60	4.67	4.67	5.60
	I^1	1.25	3.17	1.25	1.30	3.80	1.33	2.17	1.98
	J^1	1..88	5.00	2.50	1.60	5.60	1.33	2.83	2.86
IV	K^1	3.75	4.33	5.75	1.70	3.00	3.33	2.50	3.24
	L^1	4.88	4.00	4.25	1.80	3.80	1.33	4.17	3.48
	r	**.96**	**.63**	**.79**	**.92**	**.88**	**.83**	**.93**	**.94**
	p	**.000****	**.027***	**.002****	**.000****	**.000****	**.001****	**.000****	**.000****

***p< .05**

****p< .01**

I. MEB'e Bağlı Bağımsız Anaokulları'nın eğitim ortamlarını

II. MEB'e Bağlı İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfları'nın eğitim ortamlarını

III. MEB'e Bağlı Özel Anaokulları'nın eğitim ortamlarını

IV. MEB'e Bağlı Özel İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfları'nın eğitim ortamlarını

A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L : Kurumlara ait I.Gözlem verilerini

A^1, B^1, C^1, D^1, E^1, F^1, G^1, H^1, I^1, J^1, K^1, L^1 : Kurumlara ait II.Gözlem verilerini ifade etmektedir.

Çizelge 4.1'de görüldüğü üzere okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan birinci ve ikinci gözlemlerin "sınıf alanı ve mobilyalar", "rutin kişisel bakım", "aktiviteler", "etkileşim", "program yapısı", "aile ve personel" boyutlarına ait sonuçları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu durum iki gözlem arasındaki tutarlılığı ifade etmektedir. İki gözlem arasında iç tutarlılık sağlandığı için, verilerin analizinde gözlemlerin birine ait (I.Gözlem) veriler değerlendirilmiştir.

Araştırma için uygun istatistiksel yöntemlerin belirlenmesinde normallik konusundaki testlerin kullanılması, başvurulan bir yöntemdir. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda "Shapiro-Wilks Testi", büyük olması durumunda "Kolmogorov-Smirnov Testi" puanların normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılan iki testtir (Büyüköztürk, 2006). Araştırmada $N<50$ ($N=12$) olduğu için "Shapiro-Wilks Testi" kullanılmış, dağılımın normal olup olmadığını bakılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.1.1'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 1. 1. "Shapiro-Wilks Normallik Testi" Sonuçları

ECERS-R Boyutları	**N**	**İstatistik**	**Sd**	**P**
Sınıf Alanı ve Mobilyalar	12	.936	12	.443
Rutin Kişisel Bakım	12	.871	12	.068
Dil ve Akıl Etme	12	.846	12	.033*
Aktiviteler	12	.886	12	.104
Etkileşim	12	.936	12	.448
Program Yapısı	12	.829	12	.020*
Aile ve Personel	12	.929	12	.275
Genel Toplam	12	.946	12	.575

Analizde istatistiksel (null) hipotez "puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez" şeklinde kurulduğu için p-değerinin $a=.05$'den büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği, uygun olduğu şeklinde yorumlanır. Puanların normalden aşırı sapma göstermesi durumunda "normallik" varsayımını gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerekir (Büyüköztürk, 2006). Test sonucuna bakıldığında, p değerinin .05'den küçük olduğu ECERS-R boyutlarının bulunduğu görülmektedir ($*p<.05$). Bu da, dağılımın normal olmadığının bir göstergesidir. Buna göre, araştırmada

verilerin analizinde normallik varsayımı gerektirmeyen “parametrik olmayan istatistik” tekniklerinin kullanılması gerekmektedir.

Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliği, çarpıklık katsayısı (ÇK), aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistiklerin kullanılması ile de incelenebilir. Çarpıklık katsayısının “0” olması, ortalamaya göre tam simetrik dağılımı; 0’dan küçük çıkması negatif (sola); 0’dan büyük çıkması ise pozitif (sağa) çarpıklığı gösterir. Analizlerde temel olan, puanların normalden aşırı sapma göstermemesidir. Çarpıklık katsayısı, ±1 sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, ortalamanın, ortancanın ve modun eşit olması, normal dağılımı gösterir. Ortalamanın ortancadan büyük olması sağa (pozitif) çarpıklığı, küçük olması ise sola (negatif) çarpıklığı gösterir (Büyüköztürk, 2006). Araştırmada uygun istatistiksel yöntemin belirlenmesi sürecinde, ECERS-R alt boyutlarına ve genel toplam boyutuna ait puanların normal dağılıma uygunluğu analiz edilmiş ve sonuçlar Çizelge 4.1.2’de sunulmuştur.

Çizelge 4. 1. 2. ECERS-R Alt Boyutlarına ve Genel Toplam Boyutuna Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

ECERS-R Alt Boyutları	Aritmetik Ort.	Medyan	Minumum	Maksimum	Ranj	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Sınıf Alanı ve Mobilyalar	26.91	25.50	9.00	48.00	39.00	.180	-1.012
Rutin Kişisel Bakım	24.83	25.50	12.00	34.00	22.00	-.238	-1.637
Dil ve Akıl Etme	17.50	19.50	7.00	27.00	20.00	-.172	-1.932
Aktiviteler	24.75	21.50	14.00	47.00	33.00	.979	.044
Etkileşim	23.50	23.50	6.00	34.00	28.00	.-444	.-509
Program Yapısı	7.83	5.00	3.00	18.00	15.00	1.129	.031
Aile ve Personel	18.75	16.50	8.00	36.00	28.00	.703	.-518
Genel Toplam	144.08	135.00	74.00	226.00	152.00	.586	.-244

Çizelge 4.1.2 incelendiğinde de, bazı boyutların dağılımının normal olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiklerin kullanılmasının uygun olabileceği söylenebilir.

Çizelge 4. 1. 3. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R)' nin Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar

	ECERS-R Maddeleri	$\bar{x}$	Ss
Sınıf Alanı ve Mobilyalar	**m1:** Sınıf İçi Alanı	3.67	2.64
	m2: Rutin bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalar	4.33	2.96
	m3: Rahatlama için mobilyalar	4.33	2.67
	m4: Oyun için sınıf düzenlenmesi	4.08	2.47
	m5: Hususi (özel) alan	1.42	1.16
	m6: Çocuklarla ilgili sergi	4.17	2.08
	m7: Motor hareketleri için alan	2.67	2.02
	m8: Motor hareketleri için malzeme	2.25	2.38
Rutin Kişisel Bakım	**m9:** Karşılama/ Ayrılma	4.92	2.54
	m10: Yemekler/ Atıştırma	5.50	1.24
	m11: Uyku/ Dinlenme	0.50	1.24
	m12: Tuvalet/ Alt değiştirme	4.50	3.09
	m13: Sağlık uygulamaları	6.17	1.70
	m14: Güvenlik uygulamaları	3.25	2.90
Dil ve Akıl Etme	**m15:** Kitaplar ve resimler	3.75	2.26
	m16: İletişime teşvik	4.58	2.35
	m17: Akıl etme yeteneğini geliştirmek için dil kullanımı	4.75	2.26
	m18: Günlük dil kullanımı	4.42	2.68
Aktiviteler	**m19:** Motor	2.75	2.34
	m20: Sanat	3.92	2.71
	m21: Müzik/Hareket	2.83	1.27
	m22: Bloklar	3.42	2.39
	m23: Kum/Su	1.00	0.00
	m24: Drama	2.50	1.62
	m25: Fen/ Doğa	2.33	1.72
	m26: Matematik/ Rakam	2.58	2.31
	m27: TV, video ve/veya bilgisayar kullanımı	2.08	1.93
	m28: Farklılıkları kabul edebilme.	1.33	1.15
Etkileşim	**m29:** Motor aktivitelerini denetleme	3.58	1.93
	m30: Genel denetim	4.25	2.38
	m31: Disiplin	4.83	2.44
	m32: Personel çocuk etkileşimi	6.17	1.85
	m33: Çocuklar arası etkileşim	4.67	2.35
Program Yapısı	**m34:** Günlük çizelge	3.17	2.17
	m35: Serbest oyun(serbest zaman)	3.25	2.26
	m36: Grup zamanı	1.42	1.00
	m37: Özel gereksinimli çocuklar için sunulan imkânlar	.00	.00
Aile ve Personel	**m38:** Aile için sunulan imkânlar	4.67	2.23
	m39: Personelin kişisel ihtiyaçları için sunulan imkânlar	1.75	3.36
	m40: Personelin profesyonel ihtiyaçları için sunulan imkânlar	2.33	2.15
	m41: Personel etkileşimi ve yardımlaşması	4.08	2.54
	m42: Personelin denetimi ve değerlendirilmesi	3.92	2.02
	m43: Profesyonel gelişim ve büyüme olanakları	2.00	0.85
	Genel Toplam	144.08	46.20

N=12

Çizelge 4.1.2. incelendiğinde, ECERS-R'nin maddelerine ilişkin aritmetik ortalamalar görülmektedir. Maddelerin dağılımındaki en yüksek ortalamanın sağlık uygulamaları (m13; 6.17) ve personel çocuk etkileşimi (m32; 6.17) maddesinde olduğu görülmüştür. Bu durum, okul öncesi eğitimde sağlığın korunmasının ve sağlıklı etkileşimin yürütülmesinin esas olması gerektiği ile açıklanabilir. En düşük ortalamanın uyku/dinlenme maddesinde (m11; 0.50) olduğunun görülmesinin nedeni de, uyku/dinlenme olanaklarının her kurumda söz konusu olmaması ya da uyku/dinlenme zamanlarının öğretmenler tarafından mola olarak değerlendirilmesi olabilir. Gözlem verileri ve ECERS-R maddeleri amaçlar doğrultusunda incelenmiştir.

4.2. Eğitim Ortamlarının Niteliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

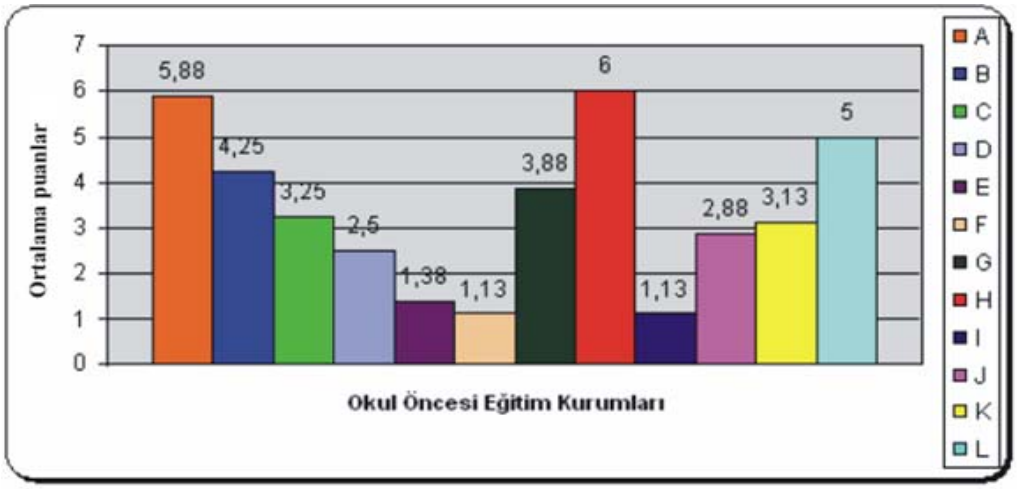
Araştırmanın amacı doğrultusunda, okul öncesi eğitim ortamlarının "Sınıf Alanı ve Mobilyalar", "Rutin Kişisel Bakım", "Dil ve Akıl Etme", "Aktiviteler", "Etkileşim", "Program Yapısı", "Aile ve Personel" boyutunun niteliğinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Buna yönelik olarak Çizelge 4.2.1'de okul öncesi eğitim ortamlarının ECERS-R'den "Sınıf Alanı ve Mobilyalar", "Rutin Kişisel Bakım", "Dil ve Akıl Etme", "Aktiviteler", "Etkileşim", "Program Yapısı", "Aile ve Personel" boyutuna ilişkin aldıkları puan ortalamaları ve genel toplam puanları sunulmuştur. Bu puanların tanımlanan karşılığı da ifade edilerek, okul öncesi eğitim ortamlarının her bir boyutunun niteliğine ilişkin saptamalar yapılmıştır.

Çizelge 4. 2. 1. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının ECERS-R Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puan Ortalamalarının Dağılımı ile Genel Toplam Puan Ortalaması

ECERS-R Alt Boyutları	Toplam Puan Ortalaması
Sınıf Alanı ve Mobilyalar	3.73
Rutin Kişisel Bakım	4.36
Dil ve Akıl Etme	4.37
Aktiviteler	2.55
Etkileşim	4.78
Program Yapısı	2.69
Aile ve Personel	3.29
TOPLAM	**3.62**

Çizelge 4.2.1 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının ECERS-R ölçeğine göre “Sınıf Alanı ve Mobilyalar”, “Rutin Kişisel Bakım”, “Dil ve Akıl Etme”, “Aktiviteler”, “Etkileşim”, “Program Yapısı”, “Aile ve Personel” boyutuna ilişkin aldıkları puanlar görülmektedir. Bu puanların toplamı da, araştırma örnekleminde yer alan kurumların eğitim ortamlarının nitelik düzeyine ilişkin genel bir puanı ortaya koymaktadır. Bu puanların tanımlanan değerleri ise, boyutların nitelik düzeyini vermektedir.

Şekil 1 incelendiğinde, “Sınıf Alanı ve Mobilyalar” alt boyutuna ilişkin olarak kurumların eğitim ortamlarının ortalama puanlarının dağılımı görülmektedir.



Şekil 1. “Sınıf Alanı ve Mobilyalar” Alt Boyutuna İlişkin Olarak Kurumların Eğitim Ortamlarının Ortalama Puanlarının Dağılımı

“Sınıf Alanı ve Mobilyalar” alt boyutuna ilişkin ortalama puanların toplamının, kurum sayısına bölünmesi ile elde edilen puan “3.73” olmuştur (Bkz. Çizelge 4.2.1). Bu puan, bu boyutun “çok az” olarak tanımlanan niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. “Sınıf Alanı ve Mobilyalar” boyutunun niteliğinin “çok az” olması, bu boyutun niteliğinin artırılmasına yönelik çabaları gerekli kılmaktadır. “Sınıf Alanı ve Mobilyalar” boyutuna ilişkin olanaklar incelendiğinde (Bkz. Çizelge 4.1.2), genel olarak “rahatlama için mobilya”, “hususi (özel) alan”, “motor hareketleri için alan” ve “motor hareketleri için malzeme” olanaklarının yetersiz olduğu; “sınıf içi alanı”, “rutin bakım”, “oyun ve öğrenme için gerekli mobilyalar”, “oyun için sınıf düzenlenmesi” ve

“çocuklarla ilgili sergi” olanaklarının ise, kısmen daha iyi olduğu gözlenmiştir. Ancak, toplamda bu boyut açısından kurumların durumu nitelikli olarak değerlendirilemez.

Tuğrul ve diğerleri (2005) tarafından yürütülen “Hizmetlerde kalite” konulu grup çalışması ile, okul öncesi eğitimde fiziksel şartlarla ilgili sorunlar;

İlköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının bir kısmının ilköğretim binalarının alt katlarında, aydınlatması ve ısınması yetersiz ya da ana binadan tamamen ayrı bir yerde açılması, aynı mekânı paylaşan ilköğretim çocuklarıyla anaokulu çocuklarının güvenlik sorunları yaşaması, ortak kullanılan tuvaletlerin sağlık ve güvenlik riski taşıması,

İç mekânla ilgili olarak; çocuklara uygun olmayan- renk, boyut ve model olarak- mobilyaların döşenmiş olması, yeterli ışık, havalandırma, ısı kontrolü ve ses yalıtımının olmaması, mekânların ve materyallerin bakımsızlığı,

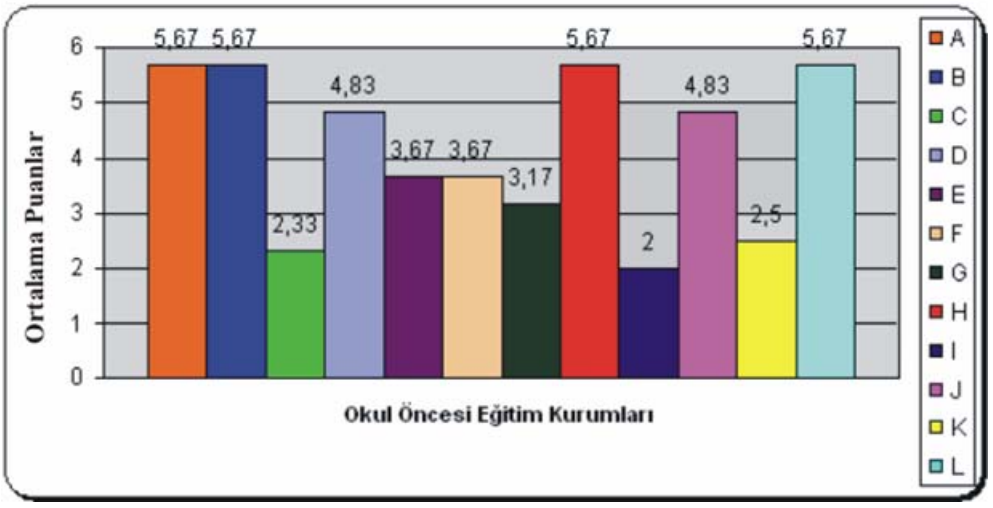
Çocukların fiziksel gereksinimleri karşılamak için ihtiyaç duydukları açık hava alanlarının yetersizliği, var olan açık hava olanaklarının okul idaresi tarafından kullanılmasına izin verilmemesi,

Sınıfların yüzölçümü olarak çocuk kapasitesini karşılayamaması,

Mevcut program çocukların öğrenme alanını sınıf dışına genişletmeyi önerse de, eğitimcilerin eğitim ortamını çoğunlukla “sadece sınıf ortamıyla” sınırlı tutması olarak saptanmıştır.

Tuğrul ve diğerleri (2005) tarafından ortaya konan noktalara ilişkin düzenlemelerin yapılması ile okul öncesi eğitimin niteliğinin, dolayısıyla okul öncesi eğitim kurumlarının “Sınıf Alanı ve Mobilyalar” boyutunun niteliğinin artırılacağı beklenmektedir.

Şekil 2 incelendiğinde, "Rutin Kişisel Bakım" alt boyutuna ilişkin olarak kurumların eğitim ortamlarının ortalama puanlarının dağılımı görülmektedir.

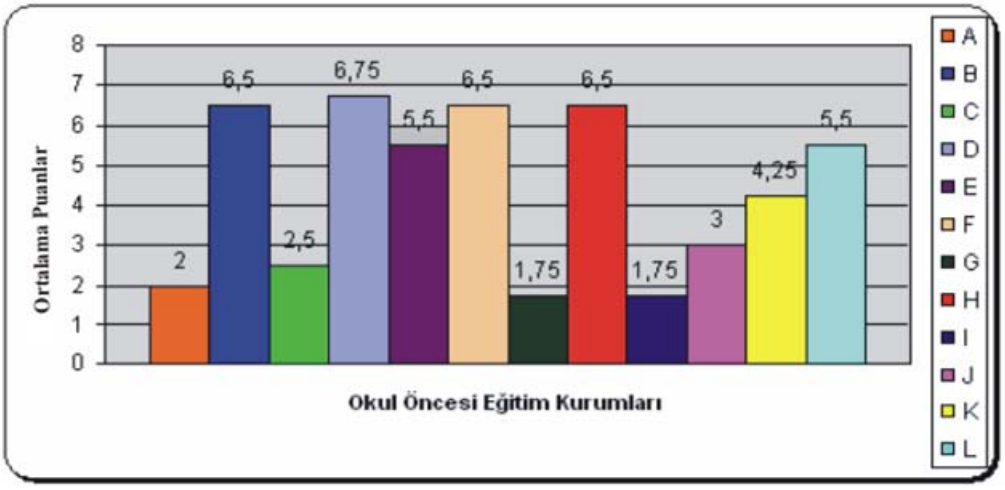


Şekil 2. "Rutin Kişisel Bakım" Alt Boyutuna İlişkin Olarak Kurumların Eğitim Ortamlarının Ortalama Puanlarının Dağılımı

"Rutin Kişisel Bakım" alt boyutuna ilişkin ortalama puanların toplamının, kurum sayısına bölünmesi ile elde edilen puan "4.36" olmuştur (Bkz. Çizelge 4.2.1). Bu puan, bu boyutun "çok az ile iyi" olarak tanımlanan niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Feyman'ın (2006) çalışma sonuçlarına göre, eğitim ortamlarının "Rutin Kişisel Bakım" boyutunun niteliği ile çocukların bilişsel gelişim düzeyleri arasında ilişkinin olduğu görülmüştür. "Rutin Kişisel Bakım" boyutunun niteliğinin "çok az ile iyi arasında" olması da, bu boyutun niteliğini artıracak çalışmaları gerekli kılmaktadır.

"Rutin Kişisel Bakım" boyutunun maddeleri incelendiğinde (Bkz. Çizelge 4.1.2), "uyku/dinlenme" ve "güvenlik uygulamaları" konusundaki maddelere ait olanaklarda yetersizliklerin olduğu; "karşılama ve ayrılma", "yemek ve atıştırma", "tuvalet/alt değiştirme" ve "sağlık uygulamaları" gibi maddelere ilişkin olanaklar açısından ise, durumun kısmen iyi olarak nitelendirilebileceği gözlenmiştir. Bu durum, özellikle bazı kurumların rutin kişisel bakım boyutunda niteliklerinin artırılmasına ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

Şekil 3 incelendiğinde, “Dil ve Akıl Etme” alt boyutuna ilişkin olarak kurumların eğitim ortamlarının ortalama puanlarının dağılımı görülmektedir.



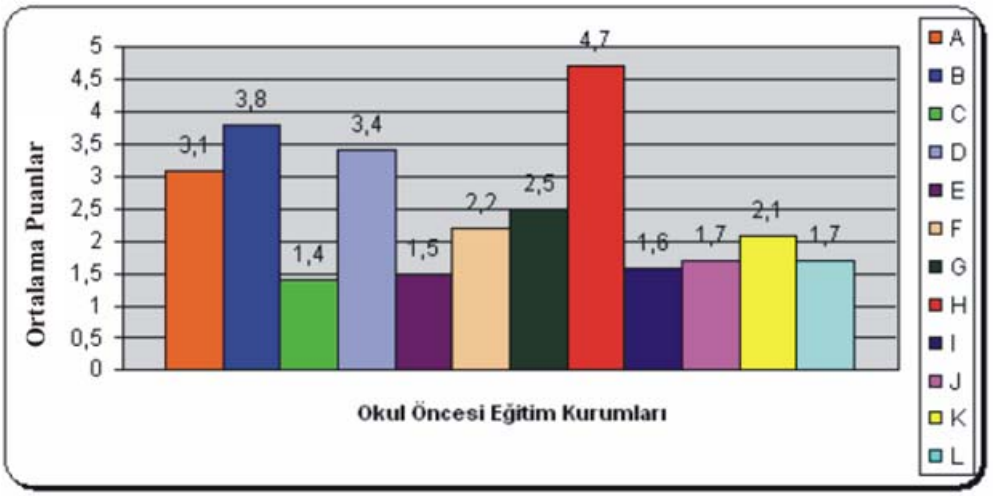
Şekil 3. “Dil ve Akıl Etme” Alt Boyutuna İlişkin Olarak Kurumların Eğitim Ortamlarının Ortalama Puanlarının Dağılımı

“Dil ve Akıl Etme” alt boyutuna ilişkin ortalama puanların toplamının, kurum sayısına bölünmesi ile elde edilen puan “4.37” olmuştur (Bkz. Çizelge 4.2.1). Bu puan, bu boyutun “çok az ile iyi” olarak tanımlanan niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Perihanoğlu ve Yıldız’ın (2004) çalışma sonuçlarına göre, kurumdaki materyal düzeyine göre çocuğun hem dil gelişim alanının hem de bilişsel gelişim alanının farklılaştığı görülmüştür. Bu bağlamda, çocuğun gelişim alanlarının desteklenmesi için de eğitim ortamlarının niteliğinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. “Dil ve Akıl Etme” boyutunun maddeleri incelendiğinde de (Bkz. Çizelge 4.1.2), “kitaplar ve resimler” maddesine ilişkin olanakların çok az olduğu; “iletişime teşvik”, “akıl etme yeteneğini geliştirmek için dil kullanımı” ve “günlük dil kullanımı olanakları” açısından ise, genel olarak durumun biraz daha iyi olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularına yönelik olarak yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin dil etkinliklerini sadece hikâye kitapları ile gerçekleştirdiği, ek dil araçlarına yer vermediği görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin bir kısmı hikâye etkinliğinin ardından çocukları düşünmeye, fikir üretmeye ve konuşmaya yönlendirse de, çoğunluğunun dili iletişimi teşvik etmek ve akıl etme yeteneğini geliştirmek amacıyla kullanmadığı görülmüştür. Günlük dil

kullanımının çocukların sözcük dağarcığını geliştirmeye, bilgi çehresini genişletmeye yönelik olmadığı ve gün içerisinde her çocuğa konuşma fırsatı veren bölümlerin yer almadığı da görülmüştür. Bu durumların dil ve akıl etme boyutunun niteliği açısından engel teşkil ettiği düşünülmektedir. Deretarla Gül ve Erden'in (2003) anasınıfı öğretmenlerinin anadil etkinliklerinin ve hazırlanan kitap köşesinin niteliğini incelediği araştırma sonucunda da, öğretmenlerin hikâye anlatma teknikleri içerisinde en çok hikâye kitabı anlatımına yer verdikleri, kitap köşesinde farklı türdeki kitaplara yer vermedikleri, hikâye etkinlikleri içerisinde de yaratıcı etkinliklere pek başvurmadıkları belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırmamızın "dil ve akıl etme" boyutuna ilişkin bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Şekil 4 incelendiğinde, "Aktiviteler" alt boyutuna ilişkin olarak kurumların eğitim ortamlarının ortalama puanlarının dağılımı görülmektedir.



Şekil 4. "Aktiviteler" Alt Boyutuna İlişkin Olarak Kurumların Eğitim Ortamlarının Ortalama Puanlarının Dağılımı

"Aktiviteler" alt boyutuna ilişkin ortalama puanların toplamının, kurum sayısına bölünmesi ile elde edilen puan da "2.55" olmuştur (Bkz. Çizelge 4.2.1). Bu puan ise, bu boyutun; "yetersiz ile çok az" arasında tanımlanan niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Aktiviteler boyutunun maddeleri incelendiğinde (Bkz. Çizelge 4.1.2), genel olarak "motor", "sanat", "kum/su", "drama", "matematik/rakam" ve "farklılıkları kabul edebilme" maddelerine ilişkin olanakların yetersiz olduğu görülmüştür. Eğitim ortamında etkinlik

türünün içeriğine uygun malzemenin ve materyalin eksik olması, bu yetersizliklerin bir nedeni olabilir. MEB'e bağlı bağımsız anaokullarının tamamında, özel anaokulları ile özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının bir kısmında okul öncesi dönem çocukları için motor malzemelerinin, kapalı oyun alanlarının ve açık oyun alanlarının olduğu gözlenmiştir. Ancak "motor" aktivitelerinin gün içerisinde çoğunlukla kullanılmadığı, belirli amaç ve kazanımları sağlayacak etkinliklerle değerlendirilmediği gözlenmiştir. Bununla birlikte, MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının hiç birinde okul öncesi dönem çocukları için motor malzemelerinin, kapalı oyun alanlarının ve açık oyun alanlarının olmadığı gözlenmiştir. Sınıfların küçük olmasına karşın, mevcudun fazla olması ve "motor" aktiviteleri için güvenli alanın bulunmaması nedeniyle bu kurumlarda "motor" aktivitelerinin yapılması güçleşmektedir. Güven (2006) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan oyun ve spor programlarının incelendiği çalışmada; hem özel hem resmî kurumların fiziksel aktivite alanının sınırlı olduğunun saptanması, bu sonucu destekler niteliktedir.

Ayrıca gerekli malî kaynakların malzeme ve materyalin sağlanması için ayrılmasında, öğretmen için gerekli teşvîkin sağlanmasında yöneticinin yeterlilik düzeyi aktiviteler boyutunun niteliği açısından etkileyicidir. Özellikle MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarına ait açık hava oyun alanlarının ilköğretim dönemi çocukları ile birlikte kullanılması en başta güvenlik sorununu ortaya çıkarmıştır. MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında ve ilköğretim kurumlarından bağımsız okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumların çoğunluğunda okul öncesi dönem çocuğuna hitap eden açık hava oyun araçlarının ve çok yönlü malzemelerin bulunmadığı gözlenmiştir. Yöneticinin girişimciliği ile okul öncesi dönem çocuğuna ait nitelikli oyun alanlarının oluşturulması ve bu alanların kullanımı konusunda da öğretmenin yönlendirilmesi ile eğitim ortamlarının "Aktiviteler" boyutuna ilişkin niteliği artırılabilir.

Öte yandan, malzeme ve materyalin varlığına rağmen eğitim ortamında farklı etkinlik türlerine yer verilmemesi; öğretmenin eğitim ortamını verimli değerlendirmemesi, etkin ve yaratıcı bir eğitim süreci başlatmaması "Aktiviteler" boyutuna ilişkin yetersizliğin bir diğer nedeni olabilir. Araştırmanın

amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde, kurumların etkinlik köşelerine sahip olma durumları tespit edildiğinde de evcilik köşesinin % 83.33; drama köşesinin % 75; kitap ile blok köşesinin % 66.66; fen ve doğa köşesinin % 50; müzik köşesinin % 33.33 ve sanat köşesi ile bilgisayar, TV köşesinin % 25 oranında yer aldığı görülmüştür. Ancak eğitim ortamlarının etkinlikler (aktiviteler) boyutuna bakıldığında da imkânların olmasına karşın her köşenin işlevsel olmadığı ve mevcut köşelerin niteliğinde sınırlılıkların olduğu gözlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin etkinlikler boyutuna ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığı ya da önem ve önceliklerinin belirli etkinlikler üzerinde yoğunlaştığı anlamına gelebilir. Gulden'in (2007) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında motor aktivitelerin yetersizliğinin malzeme yetersizliğinden kaynaklanmaması da, bu düşünceyi desteklemektedir.

Eğitim ortamlarında "kum/su" etkinliklerine ve "matematik" etkinliklerine nadiren rastlanırken; farklı kültürleri tanımaya yönelik etkinliklere ve farklı kültürlerde kullanılan materyallere hiç rastlanmamıştır. Bu durum, eğitim ortamlarında farklılıkların kabulüne ve önyargısız davranmaya yönelik eğitim etkinliklerinin var olmadığının göstergesi olabilir. Öte yandan, bütün kurumların gün içerisinde en az bir kez sanat etkinliğine yer verdiği gözlenen bir durumdur. Ancak, sanat etkinliklerinin yaratıcılık ve hayal gücü kullanma boyutunda gerçekleştirilmediği, çoğunlukla örneğe göre yapıldığı için çeşitli ve kişisel olmadığı görülürken; sanat malzemeleri ile özgün çalışmaların oluşturulması için de fırsatların yaratılmadığı gözlenmiştir. Ünal' ın (2006) yürüttüğü çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun aldıkları sanat eğitiminin yeterli olmadığını belirtmesi, bu durumun nedenine ilişkin bir sonuç olabilir.

Araştırmada yapılan gözlemlerde blokların sadece serbest zaman etkinliklerinde kullanıldığı gözlenmiştir. Bloklar yapılandırılmamış araçlar olduğu için fen-doğa, matematik, drama, oyun ve hareket gibi etkinliklerde de kullanılabilir. Ancak gözlemlerde bu çeşitliliğe rastlanmaması, öğretmenin etkinlikleri çeşitlendiremediğinin bir göstergesi olabilir.

Bazı kurumlarda, fen ve doğa çalışmalarına ilişkin araç-gerecin bulunduğu gözlenirken; bir çok kurumda, fen-doğa etkinliklerine çok sınırlı oranda yer verildiği gözlenmiştir. Perihanoğlu ve Yıldız'ın (2004) araştırma

sonucunda, kurumlarda fen ve doğa köşesine ilişkin materyalin, öğretmen çabasının ve doğal çevre koşullarının yetersiz olduğunun vurgulanması, gözlem verilerini desteklemektedir.

Müzik köşesine ilişkin malzemelerin ise, kurumların bir kısmında çocukların kullanımına açık bir şekilde olduğu; bir kısmında da çocuğun ulaşamayacağı yükseklikteki dolaplarda olduğu gözlenmiştir. Kurumların çoğunluğunda gün içerisinde müzik etkinliklerine yer verildiği gözlenirken; müzik köşesinin niteliğinde ve niceliğinde yetersizliklerin olduğu da gözlemler arasındadır. Bu durumlar Kasalı'nın (2002) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Temiz'in (2006) okul öncesi dönemdeki müzik eğitiminde, müzik etkinlikleri ile ilgili amaçları gerçekleştirmek için kullanılacak yöntemlerin bilinmesi gerektiğini vurgulaması ile de, 'müzik' maddesine ilişkin niteliğin geliştirilmesinde bir çok boyutun önemli olabileceği düşünülmektedir.

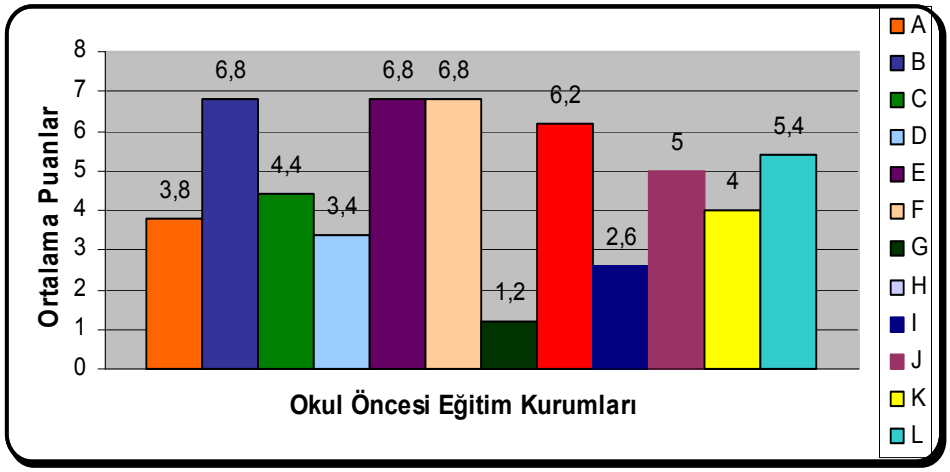
Okul öncesi eğitim ortamlarının çoğunluğunda, drama köşesinin bulunduğu gözlenirken; bazılarında drama etkinliklerine ilişkin donanımın yetersiz olduğu gözlenmiştir. Eğitim ortamlarında, drama etkinliklerine ilişkin kuklalar mevcut olsa da, drama oyununu zenginleştirmeye yönelik eşyaların, resimlerin ya da kostümlerin hemen hemen hiç bulunmadığı gözlenmiştir. Bazı öğretmenlerin drama etkinliklerine hiç yer vermemesi de, dikkat çekici bir unsur olmuştur.

Araştırma kapsamında yer alan eğitim ortamlarında, TV, video ve/veya bilgisayar kullanımının da genellikle grup etkinlikleri için tercih edildiği, serbest seçimle kullanılan ya da katılımı cesaretlendiren, yaratıcılığı ortaya çıkaran bir araç olarak değerlendirilmediği gözlenmiştir. Diğer taraftan; TV, video ve bilgisayar araçlarının kurumların çok azında eğitici bir işlev gördüğü gözlenirken; çoğu zaman da kontrolsüzce kullanıldığı gözlenmiştir. Çoğunlukla çizgi film izleme, müzik dinleme ya da oyun oynama aracı olan bilgisayar kullanım zamanlarına öğretmenlerin eşlik etmediği de gözlenmiştir. Okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocuğun gelişim alanlarına katkı sağlayacak şekilde yürütülmemesi, öğretmen niteliği açısından düşündürücü olmakta; eğitim ortamlarının niteliğini de zayıflatmaktadır.

Bu bağlamda "motor", sanat, kum/su", "drama", "fen/ doğa", "matematik/rakam" ve "farklılıkları kabul edebilme" maddelerine ilişkin yetersizliklerin ortadan kaldırılması; "müzik/hareket", "bloklar", "TV, video

ve/veya bilgisayar kullanımı"na ilişkin olanakların da iyileştirilmesi "Aktiviteler" boyutunun niteliğini artırabilir.

Şekil 5 incelendiğinde, "Etkileşim" alt boyutuna ilişkin olarak kurumların eğitim ortamlarının ortalama puanlarının dağılımı görülmektedir.

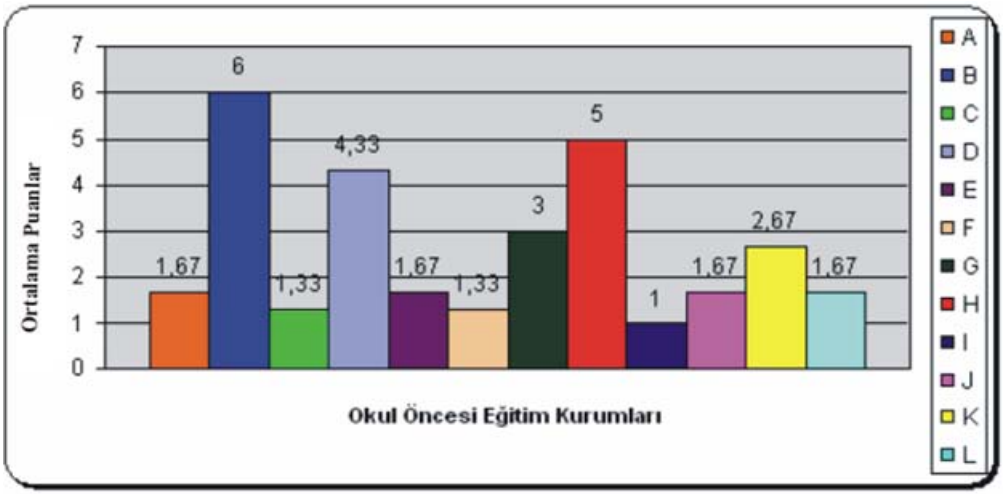


Şekil 5. "Etkileşim" Alt Boyutuna İlişkin Olarak Kurumların Eğitim Ortamlarının Ortalama Puanlarının Dağılımı

"Etkileşim" alt boyutuna ilişkin ortalama puanların toplamının, kurum sayısına bölünmesi ile elde edilen puan da "4.78" olmuştur (Bkz. Çizelge 4.2.1). Bu puan ise, bu boyutun; "çok az ile iyi" arasında tanımlanan niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim ortamlarının "Sınıf Alanı ve Mobilyalar" ve "Aile ve Personel" boyutunun niteliğinin "çok az" olması; "Aktiviteler" ve "Program Yapısı" boyutunun niteliğinin " yetersiz ile çok az" arasında olması; "Rutin Kişisel Bakım", "Dil ve Akıl Etme", ve "Etkileşim" boyutunun niteliğinin ise "çok az ile iyi" arasında olması; kurumların diğer boyutlara nazaran bu boyutlarda kısmen iyi olduğunu göstermektedir. Ancak "Etkileşim" boyutunun niteliğinin de "çok az ile iyi" arasında olması, bu boyuta ilişkin geliştirilmesi gereken noktalar olduğunu ortaya koymaktadır. Etkileşim boyutuna ilişkin olanaklar incelendiğinde (Bkz. Çizelge 4.1.2), bazı kurumlarda büyük motor alanında çocukların sağlık ve güvenliğini korumak için rehberliğin yetersiz olduğu görülürken; kurumların tamamına yakınında da personelin oyunları geliştirmek, sosyal ilişkileri desteklemek amacıyla kaynak oluşturmadığı görülmüştür. Bir çok kurumda rehberliğin cezalandırıcı ya da aşırı disiplinli olmamasına karşı, yeterli nitelik düzeyinde olmadığı da görülmüştür. Bu bağlamda, eğitim ortamlarının "denetim"e, "disiplin"e ve

“personel-çocuk etkileşimi”ne ilişkin olanaklarının iyileştirilmesi “Etkileşim” boyutunun niteliği açısından önemlidir. Nitekim, Alakoç ve Turcan’ın (2006) çalışmasında, iletişim becerisi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme yaklaşımlarının da olumlu olduğu vurgulanmıştır.

Şekil 6 incelendiğinde, “Program Yapısı” alt boyutuna ilişkin olarak kurumların eğitim ortamlarının ortalama puanlarının dağılımı görülmektedir.



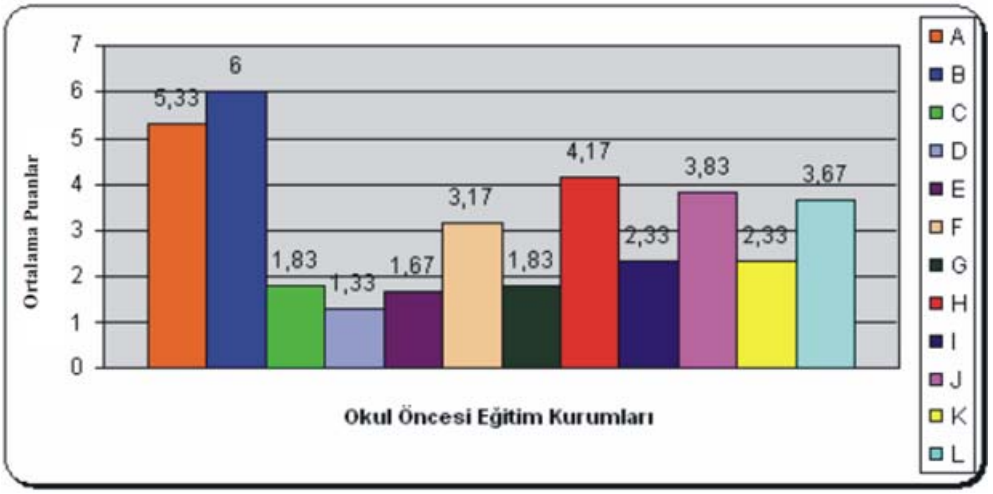
Şekil 6. “Program Yapısı” Alt Boyutuna İlişkin Olarak Kurumların Eğitim Ortamlarının Ortalama Puanlarının Dağılımı

“Program Yapısı” alt boyutuna ilişkin ortalama puanların toplamının, kurum sayısına bölünmesi ile elde edilen puan da “2.69” olmuştur (Bkz. Çizelge 4.2.1). Bu puan ise, bu boyutun; “yetersiz ile çok az” olarak tanımlanan niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Program yapısına ilişkin olanaklara bakıldığında (Bkz. Çizelge 4.1.2), “grup zamanı” maddesine ilişkin olanakların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni, öğretmenlerin küçük grup ya da bireysel aktiviteler için pek fırsat yaratmaması, farklı grupların değişiminin sağlanabileceği etkinlikler planlamaması olabilir. Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan gözlemlerde, kurumların çoğunluğunda bireysel aktivitelere nadiren yer verildiği, küçük grup aktivitelerine ise çok az yer verildiği saptanmıştır. Gulden (2007) tarafından yapılan araştırmada da, bireysel aktivitelerin sınırlı yapıldığına; küçük grup aktivitelerinin ise, pek yapılmadığına ilişkin gözlemlerin olması bu duruma paralel bir sonuçtur.

Ayrıca eğitim ortamlarının “günlük çizelge” ve “serbest zaman (serbest oyun)” maddesine ilişkin olanaklarının da, çok az olduğu görülmüştür. Hava şartları elverişli olduğu zamanlarda dahi, birçok öğretmen tarafından bir iç ve bir dış oyun saatlerine yer verilmediği; öğretmenlerin çoğunlukla, fazla aktif olmayan etkinliklere yer verdiği gözlenmiştir. Eğitim ortamlarının yalnızca % 25’inde (3 kurum), yürütülen etkinlikler arasında geçişlere rastlanmıştır. Eğitim ortamlarının bir kısmında, yazılı çizelgenin sınıfta asılı olmadığı gözlenirken; bir kısmında da, çizelgenin çocukların bireysel ilgi alanlarına zaman bırakmayacak kadar katı ya da günlük aktivite devamlılığını sağlamayacak kadar esnek olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte; bazı kurumlarda serbest oyun zamanlarının, günün büyük bir çoğunluğunu oluşturduğu ve rehbersiz kullanıldığı gözlenmiştir. Buna göre, söz edilen bütün bu durumların varlığı, eğitim ortamlarının program yapısına ilişkin yetersizliklerin nedeni olabilir. Ortamla ilişkisi olmayan bu maddelerde düşük puan alınması da, öğretmenin meslek bilgisinin düşük ve meslek algısının olumsuz yönde olduğunu düşündürmektedir. Kenanlar’ın (2007) yürüttüğü çalışma sonucunda, özel ve resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun programın çok sık değişmesinden şikayetçi olduğu saptanmıştır. Oysaki öğretmenlerin, etkili bir öğrenim süreci hazırlaması için, öncelikle değişiklikleri benimsemesi ve yenilikleri öğrenmesi gerekmektedir.

Program yapısının olanaklarına ilişkin bu durumlara yönelik, düzenlemelerin yapılması ile eğitim ortamlarının “Program Yapısı” boyutunun niteliğinin artırılabileceği beklenmektedir.

Şekil 7 incelendiğinde, “Aile ve Personel” alt boyutuna ilişkin olarak kurumların eğitim ortamlarının ortalama puanlarının dağılımı görülmektedir.



Şekil 7. “Aile ve Personel” Alt Boyutuna İlişkin Olarak Kurumların Eğitim Ortamlarının Ortalama Puanlarının Dağılımı

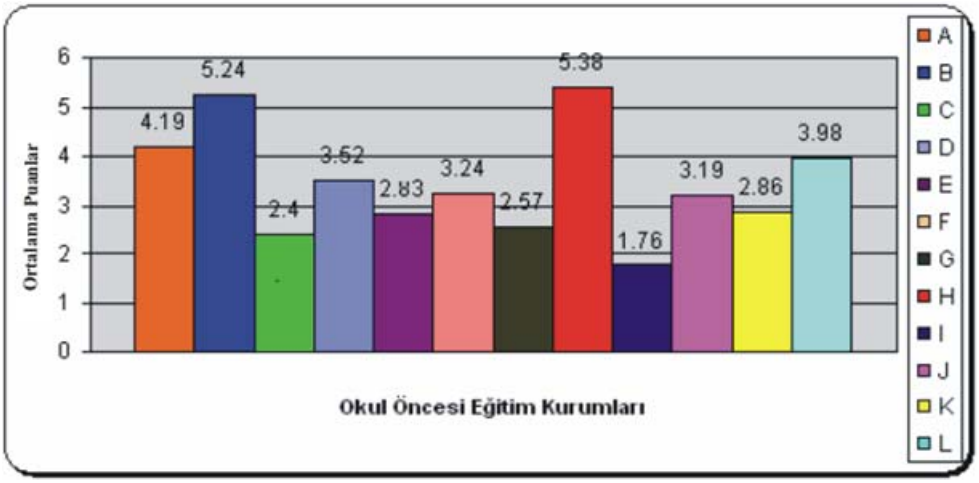
“Aile ve Personel” alt boyutuna ilişkin ortalama puanların toplamının, kurum sayısına bölünmesi ile elde edilen puan da “3.29” olmuştur (Bkz. Çizelge 4.2.1). Bu puan ise, bu boyutun; “çok az” olarak tanımlanan niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Aile ve Personel boyutuna ilişkin olanaklar incelendiğinde (Bkz. Çizelge 4.1.2), “personelin kişisel ihtiyaçlarının tedâriği”nin, “personelin okul ihtiyaçlarının tedâriği”nin, “personel denetimi ve değerlendirmesi” ile “profesyonel gelişim ve büyüme olanakları”nın yetersiz olduğu; “aileler için koşullar”ın “personel iletişimi ve işbirliği”nin de kısmen iyi olduğu görülmüştür. Kaykanacı (2003) tarafından yürütülen çalışmada, personelin yeterliliğinin artırılması amacıyla hizmet-içi eğitim programlarının düzenlenmesi ve uygulanması maddesine ilişkin puanın en düşük ortalamaya sahip olduğunun görülmesi; bu sonucu desteklemektedir. Bu durumlar, “Aile ve Personel” boyutuna ilişkin düzenlemelerin yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Budunç’un (2007) okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla çalışma ortamlarını değerlendirdiği çalışmada, eğitim olanaklarının kısıtlı olması, personel arasında bazen iletişim güçlüklerinin yaşanması, personel için kültürel ve sosyal etkinliklerin düzenlenmemesi ve çalışma saatlerinin süresinin fazla olması, öğretmenler tarafından ifade edilen çalışma ortamına ait eğitsel sorunlardır. Öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde etkili ve verimli

olabilmesi ile onun bu süreçteki ihtiyaçlarının duyarlılıkla karşılanması arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan gözlemlerde, eğitim ortamlarının çoğunluğunda öğretmene ait kişisel eşyaların konabileceği dolapların olmadığı, çocukları denetimsiz bırakmadan kullanılan dinlenme araları için dinlenme odalarının bulunmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra bir çok kurumda, öğretmenin ebeveynlerle bireysel görüşme yapabileceği alanların olmadığı ve program hazırlama aşamasında kullanılabilir mekânların bulunmadığı görülmüştür. Bazı kurumlarda, yönetici odası; bazı kurumlarda da rehberlik odası, mutfak ya da koridorlar bu amaçlarla kullanılmıştır. Bu durumlar, eğitim ortamlarının "Aile ve Personel" boyutunun niteliğini etkilemiş olabilir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan gözlemlerde, yöneticilerin bazılarının okul öncesi eğitimi benimsemediği, sınıf içi ve sınıf dışı okul öncesi eğitim etkinliklerini değerlendirmeye katılmadığı, süreçten haberdar olmadığı, gerektiği zaman öğretmene eğitim olanağı sunmadığı/sunamadığı ve profesyonel gelişim için öğretmeni desteklemediği görülmüştür. Ayrıca, bazı kurumlarda müfettiş tarafından yapılan denetim ve değerlendirmenin düzenli olmadığı, öğretmene ait geribildirimin söz konusu olmadığı görülmüştür. Eğitim ortamlarının "Aile ve Personel" boyutunun niteliğinde bu nedenler de rol oynamış olabilir. Öğretmenlerin, Okutan ve Arslan (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda ilköğretim yöneticilerinin ve müfettişlerinin okul öncesi eğitimle ilgili bilgiye sahip olmadıklarını, rehberlik yapmadıklarını, okul öncesi eğitim konusunda yeterince yönlendirici olmadıklarını ve denetimlerinin sağlıklı olmadığını; Ünal (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda, teftiş yapan müfettişlerin mesleki yardım ve rehberlik yönünden oldukça yetersiz olduğunu; Ada (1997) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise, ilköğretim kurumlarındaki yöneticilerin sorun çözme, işbirliği ve personel geliştirme gibi konuları gerçekleştirme açısından oldukça yetersiz olduğunu ifade etmeleri de araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tokat İli'nde farklı okul türleri dahil olmak üzere 12 okul öncesi eğitim kurumları üzerinde yürütülen bu çalışmada, Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R)'nin "Sınıf Alanı ve Mobilyalar", "Rutin Kişisel Bakım", "Dil ve Akıl Etme", "Aktiviteler", "Etkileşim", "Program Yapısı", "Aile ve Personel" alt boyutlarına ilişkin alınan puanların toplamının ortalaması ile "Genel" boyuta ilişkin ortalama puan belirlenmiştir. "Genel" boyuta ilişkin ortalama puan ile okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğine ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Şekil 8 incelendiğinde de, araştırma örnekleminde yer alan kurumların eğitim ortamlarının, "Genel" boyutuna ilişkin ortalama puanlarının dağılımı görülmektedir.



Şekil 8. "Genel" Boyuta İlişkin Olarak Kurumların Eğitim Ortamlarının Ortalama Puanlarının Dağılımı

"Genel" boyuta ilişkin ortalama puanların toplamının, kurum sayısına bölünmesi ile elde edilen puan "3.62" olmuştur (Bkz. Çizelge 4.2.1). "Genel" boyuta ilişkin genel ortalama puanının "3.62" olması ise, Tokat İli'ndeki okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının "çok az" olarak tanımlanan niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, Tokat İli'ndeki okul öncesi eğitim kurumlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi yönünde çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Farouhar (1989) tarafından Yeni Zelanda'daki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi araştırılmıştır. Bu amaçla yeni Zelanda'daki 8 ayrı merkezden kurumlar örnekleme alınmış, "Okul Öncesi Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS)" kullanılarak, kurumların kalitesi değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, kurumların eğitim

kalitesinin çok yüksek olmadığı, genel olarak sağlık ve güvenlik ile ilgili değerlere eğitimden daha çok önem verildiği görülmüştür. Munton, Rowland, Money ve Lera (1997) tarafından İngiltere'deki kreşlerin hizmetlerinin ve donanımlarının kalitesinin değerlendirilmesinde "ECERS-R" kullanılmış ve yapılan analizler sonucu kreşlerin hizmet ve donanımlarının genel olarak "iyi" olduğu görülmüştür (Akt. Solak, 2007). Yeni Zelanda ve İngiltere gibi farklı ülkelerde de, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin boyutlarda mükemmele ulaşılamaması; okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim ortamlarına yönelik çabaların artırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ancak ülkemizde "çok az" olarak tanımlanan niteliğe sahip kurumların varlığı da, okul öncesi eğitime ilişkin uygulamadaki yetersizliklerin yanı sıra sosyo-kültürel ve ekonomik nedenlerle uygulanamayan boyutların olabileceğini düşündürmektedir. Bu durumda, eğitim-öğretim sürecinin alt yapısını oluşturan okul öncesi eğitimin ulusal ve uluslararası normlarının gözden geçirilmesi, yüksek standartlı okul öncesi eğitim kurumu özelliklerinin benimsenmesi ile okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin artırılması mümkün olabilecektir.

Çoğu alt boyut açısından kurumların çok nitelikli bulunmaması da, zorunlu eğitime geçiş çabaları ile ters düşmektedir. Ancak nitelikli okul öncesi eğitim kurumlarının varlığı ile okul öncesi eğitim çalışmalarının amacına ulaşabileceği unutulmamalıdır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitimde zorunlu eğitime geçiş çalışmaları yürütülürken, okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğinden ödün verilmemesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

4.3. Okul Türüne Göre Eğitim Ortamlarının Niteliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin, okul öncesi eğitim kurumunun türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, araştırmanın amacı açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, Tokat İli'nde yer alan MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları, bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları olmak üzere dört farklı türdeki okul öncesi eğitim kurumunun eğitim ortamı araştırma örneklemine alınmıştır. Farklı türdeki okul

öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının çalışma kapsamında yer aldığı bu araştırmada, aynı türdeki kurumların eğitim ortamlarının ECERS-R'nin her bir alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması, ilgili kurum türüne ait o boyuta ilişkin genel bir değeri ortaya koymaktadır. Çizelge 4.3.1'de okul (kurum) türüne göre, okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının ECERS-R alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamasının ve toplam puanlarının ortalamasının dağılımı sunulmuştur.

Çizelge 4. 3. 1. Okul Türüne Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Ortamlarının ECERS-R Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalamasının ve Toplam Puanlarının Ortalamasının Dağılımı

ECERS-R Boyutları	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI																
	MEB'e Bağlı Bağımsız Anaokulları			MEB'e Bağlı İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfları						Özel Anaokulları				Özel Ilköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfları			Genel Ort.
	A	B	Ort.	C	D	E	F	G	Ort.	H	I	J	Ort.	K	L	Ort.	
Sınıf Alanı ve Mobilyalar	5.88	4.25	**5.07**	3.25	2.50	1.38	1.13	3.88	**2.43**	6.00	1.13	2.88	**3.34**	3.13	5.00	**4.07**	**3.73**
Rutin Kişisel Bakım	5.67	5.67	**5.67**	2.33	4.83	3.67	3.67	3.17	**3.53**	5.67	2.00	4.83	**4.16**	2.50	5.67	**4.08**	**4.36**
Dil ve Akıl Etme	2.00	6.50	**4.25**	2.50	6.75	5.50	6.50	1.75	**4.60**	6.50	1.75	3.00	**3.75**	4.25	5.50	**4.88**	**4.37**
Aktiviteler	3.10	3.80	**3.45**	1.40	3.40	1.50	2.20	2.50	**2.20**	4.70	1.60	1.70	**2.67**	2.10	1.70	**1.90**	**2.55**
Etkileşim	3.80	6.80	**5.30**	4.40	3.40	6.80	6.80	1.20	**4.52**	6.20	2.60	5.00	**4.60**	4.00	5.40	**4.70**	**4.78**
Program Yapısı	1.67	6.00	**3.84**	1.33	4.33	1.67	1.33	3.00	**2.33**	5.00	1.00	1.67	**2.56**	2.67	1.37	**2.02**	**2.69**
Aile ve Personel	3.52	6.00	**4.76**	1.83	1.33	1.67	3.17	1.83	**1.97**	4.17	2.33	3.83	**3.44**	2.33	3.67	**3.00**	**3.29**
TOPLAM	**4.19**	**5.24**	**4.72**	**2.40**	**3.52**	**2.83**	**3.24**	**2.57**	**2.91**	**5.38**	**1.76**	**3.19**	**3.44**	**2.86**	**3.98**	**3.42**	**3.62**

Çizelge 4.3.1'deki MEB'e bağlı bağımsız anaokullarının aldıkları ortalama puan incelendiğinde "sınıf alanı ve mobilyalar" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (5.07) iyi; "rutin kişisel bakım" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (5.67) iyi; "dil ve akıl etme" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (4.25) çok az ile iyi arasında; "aktiviteler" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (3.45) çok az; "etkileşim" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (5.30) iyi; "program yapısı" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (3.84) çok az; "aile ve personel" boyutunun niteliğinin de çok az ile iyi arasında (4.76) olduğu görülmektedir.

MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının aldıkları ortalama puan incelendiğinde ise, "sınıf alanı ve mobilyalar" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (2.43) yetersiz ile çok az arasında; "rutîn kişisel bakım" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (3.53) çok az ; "dil ve akıl etme" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (4.60) çok az ile iyi arasında, "aktiviteler" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (2.20) yetersiz ile çok az arasında; "etkileşim" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (4.52) çok az ile iyi arasında; "program yapısı" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin de (2.33) yetersiz ile çok az arasında; aile ve personel boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin ise (1.97) yetersiz olduğu görülmektedir. Feyman'ın (2006) yürüttüğü araştırma sonucunda da, resmi ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının niteliğinin çok düşük olduğunun belirlenmesi, bu bulguları destekler nitelikte bir sonuçtur.

Özel anaokullarının aldıkları ortalama puan incelendiğinde de, "sınıf alanı ve mobilyalar" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (3.34) çok az ile iyi arasında; "rutin kişisel bakım" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (4.16) çok az ile iyi arasında; "dil ve akıl etme" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (3.75) çok az; "aktiviteler" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (2.67) yetersiz ile çok az arasında; "etkileşim" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (4.60) çok az ile iyi arasında; "program yapısı" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (2.56) yetersiz ile çok az arasında iken; "aile ve personel" boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (3.44) çok az olduğu görülmüştür.

Özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının aldıkları ortalama puan incelendiğinde, "sınıf alanı ve mobilyalar" boyutuna ilişkin nitelik

düzeyinin (4.07) çok az ile iyi arasında; “rutîn kişisel bakım” boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (4.08) çok az ile iyi arasında; “dil ve akıl etme” boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (4.88) çok az; “aktiviteler” boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (1.90) yetersiz ; “etkileşim” boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (4.70) çok az ile iyi arasında; “program yapısı” boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin (2.02) yetersiz ile çok az arasında iken; “aile ve personel” boyutuna ilişkin nitelik düzeyinin ise, (3.00) yetersiz olduğu görülmüştür.

MEB’e bağlı bağımsız anaokullarına ECERS-R’ den aldıkları puan açısından bakıldığında, en iyi oldukları boyutun “rutin kişisel bakım” (5.67); en yetersiz oldukları boyutun “aktiviteler” olduğu (3.45) görülmektedir.

MEB’e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarına ECERS-R’ den aldıkları puan açısından bakıldığında, en iyi oldukları boyutun “dil ve akıl etme” (4.60); en yetersiz oldukları boyutun ise “aile ve personel” boyutu olduğu (1.97) görülmektedir.

Özel anaokullarına ECERS-R’ den aldıkları puan açısından bakıldığında, en iyi oldukları boyutun “etkileşim” (4.60); en yetersiz oldukları boyutun “program yapısı” olduğu (2.56) görülmektedir.

Özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarına ECERS-R’ den aldıkları puan açısından bakıldığında, en iyi oldukları boyutun “dil ve akıl etme” (4.88); en yetersiz oldukları boyutun “aktiviteler” olduğu (1.90) görülmektedir.

ECERS-R’ nin alt boyutlarında alınan en yüksek puanlara genel olarak bakıldığında ise, “sınıf alanı ve mobilyalar”, “rutin kişisel bakım”, “aktiviteler”, “etkileşim”, “program yapısı”, “aile ve personel” boyutlarında niteliğin en iyi olduğu kurum türünün MEB’e bağlı bağımsız anaokulları olduğu; “dil ve akıl etme” boyutunda niteliğin en iyi olduğu kurum türünün ise, özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları olduğu görülmektedir.

Kurumların bütün boyutlarına ilişkin genel nitelik düzeyine bakıldığında ise, sadece MEB’e bağlı bağımsız anaokullarının niteliğinin (4.72) “çok az ile iyi arasında” olduğu; özel anaokullarının (3.44) ve özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının niteliğinin (3.42) “çok az” olduğu görülürken; MEB’e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının (2.91) niteliğinin “yetersiz ile çok az” arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, okul öncesi

eğitim kurumlarının niteliği açısından en avantajlı grubun MEB'e bağlı bağımsız anaokulları olduğunun bir göstergesidir. Buna göre, MEB'e bağlı bağımsız anaokullarının okul öncesi eğitim hizmeti vermek üzere ilköğretim okulları bünyesinden ayrı bir mekânda tasarlanmış ya da düzenlenmiş olmasının kurumun eğitim ortamının niteliğini artırmış olabileceği düşünülmektedir.

Çizelge 4.3.1 incelendiğinde, okul türüne göre ECERS-R alt boyutlarında ve genel toplam puanında okul türüne göre farklılıkların olduğu görülmüştür. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi, araştırmanın alt amaçları açısından önem taşımaktadır. MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının, bağımsız anaokullarının, özel anaokullarının ve özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının eğitim ortamlarının niteliğinin ECERS-R alt boyutlarına ve genel toplam puanlarına ilişkin olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için "Kruskall-Wallis H Testi" kullanılmıştır.

Okul türüne göre, ECERS-R' nin "Sınıf Alanı ve Mobilyalar" alt boyutuna İlişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan "Kruskall-Wallis H Testi" sonuçları Çizelge 4.3.2' de sunulmuştur.

Çizelge 4. 3. 2. Okul Türüne Göre ECERS-R'nin "Sınıf Alanı ve Mobilyalar" Alt Boyutuna İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Okul Türü	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
MEB'e Bağlı Bağımsız Anaokulu	2	10.00	3	3.515	.315
MEB' e Bağlı İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	5	4.70			
Özel Anaokulu	3	6.17			
Özel İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	2	8.00			

p> .05

Çizelge 4.3.2'deki sonuçlara göre, "Sınıf Alanı ve Mobilyalar" boyutunda MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfı, bağımsız anaokulu, özel anaokulu ve özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfı

arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [X^2 (3)=3.515, p>.05]. Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliğinde, okul öncesi eğitim-öğretim hizmeti vermek üzere açılan kurumların belirli kriterleri taşıması gerekliliği olmasına rağmen; bütün kurumların bu açıdan niteliğinin düşük olması ve kurum türüne göre, bu farklılığın anlamlı olmaması kurumların nitelikli bir denetlemeden geçmediklerinin ve açılırken bütün kriterlere uygunluk sağlamadıklarının bir göstergesi olabilir. Çocuğun yaşamının şekillendiği bu evrede, sınıf alanı ve mobilyalar boyutuna ilişkin temel özelliklerinin teftiş ve denetimlerle gözden geçirilmesinin bu boyutun öneminin ihlâl edilmesinin önüne geçebileceği; öğretmen ya da yöneticiye ilişkin yapılan geri bildirimlerle bu boyutun niteliğinin artırılabileceği beklenmektedir.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]'nın (2002) çalışma raporunda, yeni inşa edilecek kurum binaları için ulusal normların belirlenmesi, norm belirleme çalışmaları sırasında iç mekânların, dış mekânların ve eğitsel materyallerin bir bütün olarak ele alınması, bu belirlemeler yapılırken uluslararası normlarla tutarlılığın da göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır. Böylece okul öncesi eğitim ile ilgili olarak yeni binalar inşa edilirken ulusal ve uluslararası normlara uygunluk koşulunun sağlanmasının zorunlu hale getirilebileceği, yeni inşa edilecek kurum binalarında normlara uygunluk ve işlevselliğin yanı sıra maliyetin nitelikten ödün vermeden ucuz olmasına da özen gösterilebileceği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra halen hizmet veren binaların bu doğrultuda gözden geçirilmesi, eksikliklerin giderilmesi için yeniden düzenlemelerin yapılması kararı alınmıştır. Bu araştırmanın yapıldığı tarihe kadar, AÇEV'de (2002) alınan bu karaların dikkate alındığına yönelik bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Okul türüne göre, ECERS-R'nin "Rutin Kişisel Bakım" alt boyutuna İlişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan "Kruskall-Wallis H Testi" sonuçları Çizelge 4.3.3'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 3. 3. Okul Türüne Göre ECERS-R'nin "Rutin Kişisel Bakım" Alt Boyutuna İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Okul Türü	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
MEB'e Bağlı Bağımsız Anaokulu	2	10.50	3	3.614	.306
MEB' e Bağlı İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	5	4.90			
Özel Anaokulu	3	6.33			
Özel İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	2	6.75			

p> .05

Çizelge 4.3.3'deki sonuçlara göre "Rutin Kişisel Bakım" boyutunda MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları, MEB'e bağlı bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [X^2 (3)=3.614, p>.05]. Temizlik ve beslenme gibi rutin etkinliklerin, her şeyden önce çocuğun yaşamsal faaliyetleri için gerekli olmasının yanı sıra çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderen ailelerin özellikle rutin kişisel bakım boyutunda kurumdan bir beklenti içerisine girdiği bilinmektedir. Ancak bütün bu bilinenlere rağmen kurumların hepsinde bu boyut açısından niteliğin yeterli olmaması, son derece dikkat çekicidir. Bu durumun nedeni de, öğretmenin ya da diğer personelin bu boyuta ilişkin belirli noktalarda gerekli önem ve özeni göstermemesi olabilir.

Solak'ın (2007) Adana il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının kalite boyutunu incelediği çalışmanın sonuçlarına göre, "rutin kişisel bakım" boyutunun niteliğinin okul türüne göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Çizelge 4.4.3'de bulunan bulguların bu sonuç ile tutarlılık göstermediği görülmektedir. Buna göre, çalışmaların birbirinden farklı illerde yürütülmüş olması ile ekonomik ve sosyo-kültürel yapıda dolayısıyla eğitim standartlarında farklılığın olabileceği düşünülmektedir.

Oktay ve diğerleri (2006) tarafından yürütülen "Okul Öncesinden İlköğretime Geçiş Projesi" konulu çalışmada hem resmî hem de özel ilköğretim okullarının yarıya yakınında korunma kapaksız prizlerin çocukların kolay ulaşabilecekleri yerlerde olduğu ve resmi ilköğretim okullarının büyük çoğunluğunda sağlık personeli bulunmadığı; okullarda bulunan ecza

dolabından çoğunlukla öğretmenin sorumlu olduğu belirlenmiştir. Yılmazer (2003) tarafından yürütülen çalışmada da, özel kurumların aksine resmi kurumların çoğunluğunda mevcut oyun materyallerinin çocukların sağlığını ve güvenliğini tehdit ettiği; hem resmi hem özel kurumlardaki elektrik düğmelerinin çocukların kolay uzanabilecekleri yerlerde bulunduğu; tuvalet ve lavabo temizliği ve havalandırma açısından ise özel kurumların daha iyi olduğu belirlenmiştir. Buna göre, okul türüne göre farklılık göstermeyen rûtin kişisel bakım boyutunun niteliğine ilişkin düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Okul türüne göre, ECERS-R'nin "Dil ve Akıl Etme" alt boyutuna İlişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan "Kruskall-Wallis H Testi" sonuçları Çizelge 4.3.4'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 3. 4. Okul Türüne Göre ECERS-R'nin "Dil ve Akıl Etme" Alt Boyutuna İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Okul Türü	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
MEB'e Bağlı Bağımsız Anaokulu	2	6.50	3	.344	.952
MEB' e Bağlı İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	5	7.00			
Özel Anaokulu	3	5.50			
Özel İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	2	6.75			

p> .05

Çizelge 4.3.4'deki sonuçlara göre "Dil ve Akıl Etme" boyutunda MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları, MEB'e bağlı bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [X^2 (3)=.344, p>.05]. Okul türüne göre "Dil ve Akıl Etme" boyutunun farklılık göstermemesinin nedeni, eğitim ortamlarının dil ve aktivite boyutunda sınırlı olanaklara sahip olması ve öğretmenlerin benzer çalışmalara yer vermesi olabilir.

Çocukların doğru ve etkili konuşma alışkanlığını ve yaşam boyu devam edebilecek okuma alışkanlığını kazanmasında, okul öncesi dönemde çocuğa sunulan dil uyaranlarının önemli olduğu düşüncesi ile nitelikli eğitim

araçlarına, bol uyaranlı ortamlara ve dil-akıl etme boyutuna ilişkin çalışmalara gerek duyulmuştur.

Okul türüne göre, ECERS-R'nin "Aktiviteler" alt boyutuna İlişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan "Kruskall-Wallis H Testi" sonuçları Çizelge 4.3.5' de sunulmuştur.

Çizelge 4. 3. 5. Okul Türüne Göre ECERS-R'nin "Aktiviteler" Alt Boyutuna İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Okul Türü	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
MEB'e Bağlı Bağımsız Anaokulu	2	10.00	3	2.445	.485
MEB'e Bağlı İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	5	5.60			
Özel Anaokulu	3	6.50			
Özel İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	2	5.25			

p> .05

Çizelge 4.3.5'deki sonuçlara göre "Aktiviteler" boyutunda MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları, MEB'e bağlı bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [X^2 (3)=2.445, p>.05]. Okul türüne göre "Aktivite" boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılığın görülmemesinin nedenleri arasında, öğretmenlerin belirli etkinlik türlerine ağırlık vermesi, etkinliklerin uygulanması sürecinde benzer yaklaşımlar sergilemesi sayılabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin günlük planlarını önceden kurum olanaklarına göre dikkatli hazırlamadıkları ve bu yüzden planlarında değişiklik yapıp uygulaması daha kolay olan etkinliği tercih ettikleri gözlenmiştir. Örneklemdeki okullarda benzer eğitimsel yaklaşımların kullanılması ise, öğretmen niteliği açısından düşündürücüdür. Aktaş Arnas, Erden, Arslan ve Cömertpay (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda, hem resmi hem özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfı öğretmenlerinin bilinen kalıplar içerisinde etkinlikleri yürüttüğü görülmüştür. Bu sonuç, araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan gözlemlerde de, resmi ilköğretim okullarında açık hava oyun alanlarının anasınıfı öğrencilerinin ve yaşça küçük öğrenci grubunun gelişim özelliklerinin göz ardı edilerek düzenlendiği görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının rahatça hareket edebileceği, güvenlik sorunu yaşamaksızın oyun oynayabileceği alanların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Büyük motor aktiviteleri için malzemeler bazı kurumlarda kısmen bulunurken; kurumların çoğunluğunda bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca hava koşullarının uygun olmadığı durumlarda çocukların oyun ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli kapalı oyun alanlarının MEB' e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının hiçbirinde bulunmadığı görülürken; özel anaokullarının, özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının ve MEB' e bağlı bağımsız anaokullarının bir kısmında bulunduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim hizmeti veren bütün kurumlarda açık hava oyun alanlarının ve kapalı oyun alanlarının bulunmasının gerekliliği, aktiviteler boyutunun niteliği açısından önem taşımaktadır.

Kurumların yalnızca % 16.6' sında (N=2) müzik, motor ve yabancı dil eğitimi gibi bazı aktivitelerin branş öğretmenleri tarafından yürütüldüğü ve bunların tamamının özel kurumlar olduğu görülmüştür. MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının ve MEB'e bağlı bağımsız anaokullarının tamamında olmak üzere, kurumların çoğunluğunda bütün aktivitelerin sınıf öğretmeni tarafından ve sınıf ortamı içerisinde yürütülmesi de dikkat çeken bir diğer durumdur.

Okul türüne göre, ECERS-R' nin "Etkileşim" alt boyutuna İlişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan "Kruskall-Wallis H Testi" sonuçları Çizelge 4.3.6' da sunulmuştur.

Çizelge 4. 3. 6. Okul Türüne Göre ECERS-R'nin "Etkileşim" Alt Boyutuna İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Okul Türü	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
MEB'e Bağlı Bağımsız Anaokulu	2	7.50	3	.218	.975
MEB' e Bağlı İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	5	6.40			
Özel Anaokulu	3	6.00			
Özel İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	2	6.50			

p> .05

Çizelge 4.3.6'daki sonuçlara göre "Etkileşim" boyutunda MEB' e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları, MEB'e bağlı bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [X^2 (3)=.218, p>.05]. Bulut ve İflazoğlu'nun (2006) yaptığı araştırmada eğitim ortamında gözlenen problem davranışların öğretimsel, kişisel-tepkisel ve sokak kültürü kategorilerinde olduğu görülürken; öğretmenlerin çoğunluğunun tepkisel davranış biçimleriyle davranışa tepki verdiği görülmüştür. Okul türüne göre, eğitim ortamlarının niteliğinin farklılaşmamasının nedeni de, eğitim ortamlarında öğretmenlerin genel olarak benzer problem çözme yaklaşımlarını kullanması ve benzer iletişim süreçlerine yer vermesi olabilir. Güven ve Cevher'in (2005) araştırmasında da öğretmenlerin çoğunun öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsediği, uygunsuz davranışlarla baş etmede sözel iletişime odaklandığı görülmüştür. Eğitim ortamlarındaki çocuk-personel etkileşiminde genel olarak benzer tutum ve davranışların sergilendiğini ortaya koyan bu sonuç, yukarıdaki araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Okul türüne göre, ECERS-R'nin "Program Yapısı" alt boyutuna İlişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan "Kruskall-Wallis H Testi" sonuçları Çizelge 4.3.7' de sunulmuştur.

Çizelge 4. 3. 7. Okul Türüne Göre ECERS-R' nin "Program Yapısı" Alt Boyutuna İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Okul Türü	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
MEB'e Bağlı Bağımsız Anaokulu	2	8.75	3	1.071	.784
MEB' e Bağlı İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	5	5.90			
Özel Anaokulu	3	5.83			
Özel İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	2	6.75			

p> .05

Çizelge 4.3.7'deki sonuçlara göre "Program Yapısı" boyutunda MEB' e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları, MEB'e bağlı bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [X^2 (3)=1.071, p>.05]. Okul türüne göre "Program Yapısı" boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılığın görülmemesinin nedeni araştırma örnekleminde yer alan kurumların aynı müfredata bağlı kalmaları, teftiş ve denetimlerde belirli hazırlıkların yapımından öğretmenin ya da ilgili personelin sorumlu olması olabilir.

Gulden (2007) tarafından yürütülen araştırma sonuçları da, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında genel olarak büyük grup aktivitelerinin gerçekleştirildiğini, bireysel ve küçük grup aktivitelerinin daha az gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenin eğitim öğretim sürecini çocukların hayal güçleri ve yaratıcılıklarını geliştirmek için kullanmadığı; aktivitelerin çoğunlukla öğretmen hâkimiyetinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmamızın sonuçları da, bu bulguları destekler niteliktedir.

Okul türüne göre, ECERS-R' nin "Aile ve Personel" alt boyutuna İlişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan "Kruskall-Wallis H Testi" sonuçları Çizelge 4.3.8' de sunulmuştur.

Çizelge 4. 3. 8. Okul Türüne Göre ECERS-R' nin "Aile ve Personel" Alt Boyutuna İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Okul Türü	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
MEB'e Bağlı Bağımsız Anaokulu	2	11.50	3	8.251	.041
MEB' e Bağlı İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	5	3.40			
Özel Anaokulu	3	8.17			
Özel İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	2	6.75			

p> .05

Çizelge 4.3.8'deki sonuçlara göre "Aile ve Personel" boyutunda MEB' e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları, meb'e bağlı bağımsız anaokulu, özel anaokulu ve özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [X^2 (3)=8.251, p>.05]. Bu farklılığın hangi yönde olduğunu belirlemek için, "Mann-Whitney U Testi" yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.3.8.1'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 3. 8. 1. Okul Türüne Göre ECERS-R' nin "Aile ve Personel" Alt Boyutundaki Farklılığa İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bağımsız Anaokulu	2	6.50	13.00	.00	.049*
MEB İlköğretim	5	3.00	15.00		
Bağımsız Anaokulu	2	4.50	9.00	.00	.083
Özel Anaokulu	3	2.00	6.00		
Bağımsız Anaokulu	2	3.50	7.00	.00	.121
Özel İlköğretim	2	1.50	3.00		
Özel Anaokulu	3	3.50	10.00	1.50	.374
Özel İlköğretim	2	2.25	4.50		
MEB İlköğretim	5	4.40	22.00	7.00	.881
Özel Anaokulu	3	4.67	14.00		
MEB İlköğretim	5	3.40	17.00	2.00	.245
Özel İlköğretim	2	5.50	11.00		

Çizelge 4.3.8.1 incelendiğinde de, MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ile MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları arasında "Aile ve Personel" boyutu açısından anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın

MEB'e bağlı bağımsız anaokullarının lehine sonuçlandığı görülmektedir. "Aile ve Personel" boyutunun niteliğinin Gulden'in (2007) araştırma sonuçlarına göre özel ve resmi kurumlar arasında, resmi kurumların lehine farklılaştığı, Solak'ın (2006) çalışma sonucuna göre ise özel ve resmi kurumlar arasında farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum, kurum türünden ziyade, kurum olanaklarının önemli olduğunu düşündürmektedir.

MEB'e bağlı bağımsız anaokulu ile MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları arasında "Aile ve Personel" boyutu açısından anlamlı bir farklılığın olması MEB'e bağlı bağımsız anaokulunun hem mâli hem de sosyal olanaklarının daha geniş olması ile açıklanabilir. MEB'e bağlı bağımsız anaokullarının okul öncesi eğitim-bakım ücretleri, MEB' e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının okul öncesi eğitim ücretlerinden yüksektir. Ücretin fazlalığına rağmen, bu kurumların tercih edilebilmesi için, ailelerin istek ve beklentilerinin karşılanması gerekmektedir. MEB'e bağlı bağımsız anaokullarının aileyi eğitim programlarına katma, gerektiğinde uzmana yönlendirme, toplantı ya da görüşmelerle sık sık bilgi paylaşımı sağlama olanaklarının da MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarına göre, daha geniş olduğu gözlenmiştir. Ayrıca uygun yaklaşımın ve doğru yönergelerin aile tarafından bilinmesinin ve kurum eğitiminin evde de desteklenmesinin çocuğun gelişimini ve eğitimini olumlu yönde etkileyeceği bir gerçektir. Bu durumun farkına varan ailenin kurum tercihinde "Aile ve Personel" boyutuna ilişkin bu olanaklar rol oynayabilir.

Köksal'ın (2002) anaokuluna ve anasınıfına devam eden 3-6 yaş çocuklarının anne-babalarının okul öncesi eğitim kurumu seçimlerini etkileyen etmenleri saptamaya çalıştığı araştırma sonucunda, ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu seçmede fiziksel ve eğitsel ortamların etkisine ilişkin görüşlerinin, okul türüne göre farklılaştığı ortaya konmuştur. Buna göre, MEB'e bağlı bağımsız anaokullarındaki "Aile ve Personel" boyutunun niteliğine ilişkin farklılıkların, ailenin kurum tercihini etkileyeceği beklenen bir durumdur.

MEB'e bağlı bağımsız anaokullarının çalışma süresi ikili öğretim yapan MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarına göre fazladır. Kurumun, öğretmenlerini daha iyi koşullarda çalıştırması ve öğretmeninin ihtiyaçlarını gerektiği gibi karşılaması öğretmenlerin iş doyumunu

etkileyebilirken; günün uzun bir dilimini geçirecekleri eğitim kurumunun tercih edilebilirliliğine katkı sağlayabilir. MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında sınıfın küçük olduğu, öğretmenin kişisel ihtiyaçları için mekânın bulunmadığı ve dolap, raf, depo gibi saklama alanlarının yer almadığı gözlenmiştir. Bu durumlar, öğretmenin iş yaşamını zorlaştırabilmektedir. Ayrıca bu kurumlarda öğretmenin dinlenme alanlarının olmadığının ve okul öncesi öğretmeninin gün içerisinde dinlenme araları kullanamadığının gözlenmesi ile bu durumların öğretmenin performansını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle uzun süre çalışma koşullarına rağmen MEB'e bağlı bağımsız anaokullarının öğretmeninin gönüllü ve verimli çalışması için "Aile ve Personel" boyutuna ilişkin bu olanaklar gerekmektedir. Bu olanakların söz konusu kurumdaki varlığı da, "Aile ve Personel" boyutunun niteliğinde farklılık yaratmış olabilir.

Ayrıca MEB'e bağlı bağımsız anaokullarının, okul öncesi eğitim alanına ilişkin formasyona sahip kişiler tarafından yönetilmesi sayesinde yönetici ve öğretmen iletişimi, rehberliği ve yönlendirmesi mümkün olabilmektedir. MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında, aynı yaş grubuna hizmet eden öğretmenlerin bulunması da öğretmenler arası işbirliğini, iletişimi ve bilgi paylaşımını ulaşılabilir kılmaktadır. Öğretmenlere sağlanan eğitimsel ve meslekî bu desteklerin de eğitim-öğretim sürecini yapılandıracağı kuşkusuz bir gerçektir. MEB'e bağlı bağımsız anaokullarının ailenin yanı sıra öğretmen tatminini sağlamaya çalışması ve çocuk gelişimi-eğitimi konusunda üst düzey olanaklarını işe koşması MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları ile MEB'e bağlı bağımsız anaokulları arasında "Aile ve Personel" boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Çizelge 4.3.9'da görüldüğü gibi MEB'e bağlı bağımsız anaokulları (2 kurum)' nın genel toplam puanı 198.00 iken; MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları (5 kurum)' nın genel toplam puanı 122.40 ve özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları (2 kurum)'nın genel toplam puanı 143.50 ve özel anaokulları (3 kurum)'nın genel toplam puanı 144.67' dir.

Çizelge 4. 3. 9. Okul Türüne Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının ECERS-R Genel Toplam Puanları

Okul Türüne Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumları	Genel Toplam Puanlar
MEB' e Bağlı Bağımsız Anaokulları	198.00
MEB' e Bağlı İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfları	122.40
Özel İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfları	143.50
Özel Anaokulları	144.67
Genel Toplam	**152.14**

Bu durum, eğitim ortamlarının genel niteliğine ilişkin en avantajlı grubun MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve en dezavantajlı grubun MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları olduğunu açıkça göstermektedir. Araştırmacının gözlemlerinde rastlandığı gibi, bağımsız anaokullarının ilköğretim okullarından bağımsız bir mekânda olması, 3-6 yaş grubuna eğitim vermek üzere daha zengin kaynaklara sahip olmak durumunda olması, kurum yönetiminin yine ilköğretim okulundan bağımsız bir yönetici tarafından yürütülmesi ve bu yöneticilerin alan mezunu olmaları, bu kurumların en yüksek niteliğe sahip olmasına yol açmış olabilir. MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları ise, belirtilen bu özelliklerin hiçbirine sahip olmadıklarından daha düşük puan almış olabilir.

F. Uysal'ın (2006) çalışmasında, ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfına devam eden çocukların bedensel-kinestetik zekâ alanında düşük puana sahip olduğu görülmüştür. İlköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarının kalabalık olmasının, sınıfın çocukların hareketlerini kısıtlayıcı şekilde düzenlenmiş olmasının ya da sınıfların küçük olmasının; diğer taraftan bağımsız anaokullarının çocuklar için ayırdıkları alanın geniş ve sınıfların çocukların ilgi alanlarına göre düzenlenmiş olmasının anlamlı farklılıklar yaratmış olabileceği belirtilmiştir. Bu durum, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Okul türüne göre, ECERS-R'nin "Genel" boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için, "Kruskall-Wallis H Testi" yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.3.9.1.' de sunulmuştur.

Çizelge 4. 3. 9. 1. Okul Türüne Göre ECERS-R'nin "Genel" Boyutuna İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Okul Türü	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
MEB'e Bağlı Bağımsız Anaokulu	2	10.50	3	3.618	.306
MEB' e Bağlı İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	5	4.80			
Özel Anaokulu	3	6.33			
Özel İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	2	7.00			

p> .05

Çizelge 4.3.9.1'e bakıldığında okul türüne göre, okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının ECERS-R'nin genel boyutuna ilişkin niteliğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [X^2 (3)=3.618, p>.05]. Bu durum, eğitim ortamlarının niteliğinin okul türüne göre farklılaşmadığını göstermekte; Kalemci'nin (1998) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bu durumun nedeni, farklı türdeki okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının farklı boyutlarda yüksek puanlar alması ile genel boyuta ilişkin nitelikte bu açığın kapatılmış olabilmesi ile açıklanabilir.

4.4. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın amaçları kapsamında, öğretmen kişisel bilgilerine göre, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek yer almaktadır. Bu doğrultuda, "Öğretmene Ait Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla toplanan veriler ile ECERS-R verileri değerlendirilmiştir.

4.4.1. Öğretmenlerin Yaşına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.4.1.1 incelendiğinde, öğretmenlerin % 58.33'ünün 35-44 yaş grubunda olduğu, %16.66'sının ise 25-34 yaşında olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında 45 yaş ve üzerinde öğretmen bulunmamaktadır.

Çizelge 4. 4. 1. 1. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Öğretmenin Yaşı	N	%
18-24 yaş	3	25
25- 34 yaş	2	16.66
35-44 yaş	7	58.33
Toplam	**12**	**100**

Öğretmenlerin yaşına göre, okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "Kruskall-Wallis H Testi" yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.4.1.2'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 4. 1. 2. Öğretmenlerin Yaşına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Öğretmenin Yaşı	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
18-24 yaş	3	8.00			
25- 34 yaş	2	8.50	2	1.929	.381
35-44 yaş	7	5.29			
p> .05					

Çizelge 4.4.1.2. incelendiğinde öğretmenin yaşına göre, eğitim ortamlarının niteliğinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [X^2 (2)=1.929, p>.05]. Öğretmenin biyolojik özelliklerinden daha ziyade kişilik özelliklerinin öğretmenlik mesleği için işe koşulması gerekliliği, bu durumun nedeni olabilir. Ayrıca genç öğretmenlerin mesleğe karşı ilgi ve isteklerinin fazla olması, ileri yaştaki öğretmenlerin de deneyimlerinin fazla olması sayesinde yaş değişkeni eğitim ortamlarının niteliğinde farklılıklara yol açmamış olabilir.

4.4.2. Öğretmenlerin İlgi Alanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.4.2.1 incelendiğinde, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin % 83.33'ünün ilgi alanına müziğin girdiği görülmektedir. Drama ise, en az ilgilenilen (% 8.33) alan olarak dikkat çekmektedir.

Çizelge 4. 4. 2. 1. Öğretmenlerin İlgi Alanlarının Çalıştıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Dağılımı

İlgi Alanı	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI												f	%
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L		
Müzik	*	*	*	*			*	*	*	*	*	*	**10**	**83.3**
Bilgisayar/ İnternet	*	*	*	*		*	*		*	*	*		**9**	**75.0**
Sinema/Tiyatro	*	*			*	*		*	*		*		**7**	**58.3**
Açık hava etkinlikleri	*		*						*		*		**4**	**33.3**
Satranç/ Bulmaca				*	*	*				*			**4**	**33.3**
Görsel sanat etkinlikleri							*	*		*			**3**	**25.0**
Spor				*	*								**2**	**16.6**
TV, Video izleme				*					*				**2**	**16.6**
Drama			*										**1**	**8.3**

Müzik ilgi alanına sahip öğretmenlerin eğitim ortamları, ECERS-R'nin müzik ve hareket olanakları maddesine göre incelendiğinde, bu kurumların çok azında "dans merkezi/çok amaçlı salon" un olduğu, bir kısmında da müzik köşesinin yer aldığı görülmektedir. Müziğin ilgi alanlarında olduğunu belirtmeyen öğretmenlerin, eğitim ortamında müzik etkinliği olarak şarkı söylettikleri görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenin müzik ilgisinin eğitim ortamının niteliğini müzik boyutu açısından etkilemediği söylenebilir.

Öğretmenlerin % 75'i bilgisayara/internete ilgi duyarken; % 16.66'sı TV ve video izlemeye ilgi duymaktadır. Öğretmenin bu ilgilerinin eğitim ortamının niteliğine ilişkin farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için, ECERS-R' nin TV, video ve/veya bilgisayar etkinlikleri maddesine ilişkin olanakları değerlendirilmiştir. Araştırma örneklemine dahil olan kurumların bir kısmında bilgisayarın okuma-yazma çalışmaları, kavram kazanımı, bilgisayar programı kullanımı, hikâye dinleme ve müzik dinleme aracı olarak kullanıldığı; bir kısmında da oyun oynama aracı olarak kullanıldığı görülmüştür. TV/Video kullanımına yer veren kurumların hepsinde de bu araçların zaman geçirme aracı olarak kontrolsüzce kullanıldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin bilgisayar/ internet ve TV/video izleme alanındaki ilgilerinin de eğitim ortamlarının bu açıdan niteliğini etkilemediği düşünülmektedir.

Öğretmenin tiyatro ve sinemaya olan ilgisinin (% 58.33), bu ilgi alanı ile ilişkili boyuttaki ortam niteliğinde farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ECERS-R'nin bu alanı temsil eden madde puanları incelenmiştir. Tiyatro ilgisine sahip öğretmenlerin çalıştığı kurumlar arasında yıl sonu gösterilerinin ve özel gün kutlamalarının oldukça yoğun gerçekleştirildiği görülmüştür. Ancak bu durumun öğretmenin ilgisinden kaynaklı olduğu değil, velilerin tatmininin ya da okulun seçiciliğinin sağlanması açısından gerekli görüldüğü düşünülmektedir. Tiyatroya ilgili olduğunu belirten öğretmenlerin eğitim ortamlarında, tiyatro grubunu davet etme ya da çocuklarla tiyatroya gitme gibi etkinliklere de hiç yer verilmediği gözlenmiştir. Diğer taraftan sinema ilgi alanına sahip öğretmenlerin çocuklarla film gösterilerine katıldığı gözlenmiştir. Sinema ilgi alanına sahip bu öğretmenlerin eğitim ortamlarının ECERS-R'nin bilgisayar maddesinden de iyi olarak tanımlanan puanı (5 puan) aldığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenin sinema ilgi alanını eğitim ortamında bilgisayar aktivitelerine yansıtabileceği ve öğretmenin sinema ilgisinin aktiviteler boyutunda niteliği etkileyebileceği düşünülebilir.

Öğretmenin açık hava etkinliğine ilgisi (% 33.33) ile ECERS-R' nin günlük çizelge olanakları maddesi, fen ve doğa çalışmaları, kum/su etkinlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlerinin sahip olduğu açık hava etkinlikleri ilgi alanını eğitim ortamına yansıtmadığı gözlenmiştir.

Satranç/bulmaca ilgi alanının eğitim ortamına etkisini saptamak üzere ECERS-R' nin aktiviteler maddesine ilişkin olanakları incelenmiştir. Ancak bu ilgiye sahip öğretmenlerin (% 33.33) yer aldığı eğitim ortamında bu alana yönelik etkinliklere ya da zekâyı kullanma, karmaşık düşünme gibi zihinsel gelişimi sağlayan etkinliklere yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca satranç taşlarının isimlerine, oynanışına ve kurallarına yönelik etkinliklere sadece 1 öğretmenin (% 8.33 oranında) yer verdiği gözlenirken; bu kurum öğretmeninin de satrancı ilgi alanı kapsamında belirtmediği görülmüştür. Bu nedenle öğretmenin satranç/ bulmaca ilgi alanına sahip olması durumuna göre, eğitim ortamının bu boyutuna ilişkin niteliğinin farklılık göstermediği söylenebilir.

Görsel sanat etkinlikleri de, araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin % 25'inin ilgi alanlarındandır. Görsel sanat etkinliklerine olan öğretmen ilgisinin, bu ilgi alanı ile ilişkili boyuttaki ortam niteliğinde farklılık yaratıp yaratmadığını saptamak üzere bu kurumların ECERS-R' nin sanat etkinlikleri maddesine ilişkin olanakları incelenmiştir. Görsel sanat etkinliklerine ilgi duyan öğretmenlerin hiç birinin eğitim ortamında kil, seramik ya da çamur çalışmalarına yer vermediği görülmüştür. Bu durumda görsel sanat etkinlikleri ilgi alanına göre, eğitim ortamının niteliğinde farklılığın görülmediği söylenebilir.

Spor ilgi alanına sahip öğretmenlerin eğitim ortamı, ECERS-R'nin motor hareketleri için alan ve malzeme olanakları maddesine göre incelendiğinde, bu boyutların yetersiz olarak tanımlanan puanlara (1 puan) sahip olduğu görülürken; malzeme ve mekânın sınırlılığına rağmen öğretmenler tarafından dış oyun zamanlarının kullanıldığı da görülmüştür. Bu bağlamda eğitim ortamının olanaklarının öğretmenin etkinliklerini sınırlayabildiği ancak öğretmenin bireysel çaba ve ilgisinin bu etkinliklere uygulama boyutu kazandırabileceği söylenebilir. Ayrıca öğretmenin hareketli ve aktif yapısının olması, çocuğun bu ihtiyacını anlamlandırmasına ve psikomotor alanlarını harekete geçirecek etkinliklere yer vermesine yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin ancak % 8.33'ünin ilgi alanları içinde "drama" vardır. Öğretmenlerin drama ilgi alanı ile ECERS-R' nin drama olanakları maddesi arasındaki ilişki incelendiğinde, bu kurumların drama salonunun, drama oyunları için farklı depolarının bulunmadığı ve drama maddesinde yetersiz (1 puan) olarak tanımlanan puanı aldığı görülmüştür. Ayrıca bu kurumlarda drama köşesinin olduğu ancak yeterli donanıma sahip olmadığı; diğer taraftan gün içerisinde drama etkinliklerine yer verilmediği görülmüştür. ECERS-R'nin drama maddesine ilişkin olarak "iyi-çok iyi" arasında tanımlanan değerde puana sahip (6 puan) kurumun öğretmeninin ise, drama ile ilgilenmediği görülmüştür. Bu bağlamda, kurumun fiziksel şartlarının elverişliliği veya elverişsizliğinden bağımsız olarak öğretmenlerin etkinliklerini

düzenleyememeleri ve ilgi alanında olsa bile o türde etkinliğe öğretmen tarafından günlük eğitim planında yer verilmemesi nedeniyle, öğretmenin drama ilgisi eğitim ortamının drama boyutunda bir farklılığa yol açmamış olabilir.

Yemek yapmak, mutfakta zaman geçirmek, yürüyüş yapmak ve kitap okumak öğretmenlerin belirttiği diğer ilgi alanlarındandır.

Bütün bu bulgular; öğretmenlerin herhangi bir alana ilgi duyduğunu belirtmesinin hem gerçekte eyleme geçirecek düzeyde bir ilgiye sahip olmadıklarının hem de ilgileri varsa bile, bunun okul öncesi eğitim etkinliklerine ve ortam, materyal donanımı sağlamada kurum yönetimine yardımcı olma konusuna olumlu yönde yansımadığının göstergesi olabilir.

4.4.3. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine (Kıdemlerine) İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.4.3.1'e bakıldığında, öğretmenlerin % 33.33'ünün 3-5 yıldır, % 16.66'sının ise, 6-9 yıldır çalıştıkları görülürken; 10-19 yıldır çalışan öğretmene rastlanmadığı da görülmektedir.

Çizelge 4. 4. 3. 1. Öğretmenlerin Meslekî Deneyime (Kıdeme) Göre Dağılımı

Mesleki Deneyim	N	%
0-2 yıl	3	25
3-5 yıl	4	33.33
6-9 yıl	2	16.66
20+… yıl	3	25
Toplam	**12**	**100**

Öğretmenin mesleki deneyimine göre, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin farklılığın olup olmadığını belirlemek için, "Kruskall-Wallis H Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.4.3.2' de sunulmuştur.

Çizelge 4. 4. 3. 2. Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanlarına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Mesleki Deneyim	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
0-2 yıl	3	10.33	2	8.321	040*
3-5 yıl	4	3.50			
6-9 yıl	2	9.50			
20+… yıl	3	4.67			

*p< .05

Çizelge 4.4.3.2'de görüldüğü gibi öğretmenin mesleki deneyimine göre, eğitim ortamının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [X^2 (3)=8.321, p>.05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için "Mann-Whitney U Testi" yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.4.3.3' de sunulmuştur.

Çizelge 4. 4. 3. 3. Öğretmenin Mesleki Deneyimine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanındaki Farklılığa İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
0-2 yıl	3	6.50	18.00	.00	.034*
3-5 yıl	4	3.00	10.00		
0-2 yıl	3	3.33	10.00	2.00	.564
6-9 yıl	2	2.50	5.00		
0-2 yıl	3	5.00	15.00	. 00	.050
20+… yıl	3	2.00	6.00		
3-5 yıl	4	3.50	14.00	4.00	.484
20+… yıl	3	4.67	14.00		
6-9 yıl	2	4.50	9.00	.00	.083
20+… yıl	3	2.00	6.00		

*p<.05

Çizelge 4.4.3.3'e bakıldığında "0-2 yıl" mesleki deneyime sahip öğretmenler ile "3-5 yıl" mesleki deneyime sahip öğretmenlerin hizmet ettiği okul öncesi eğitim ortamının niteliği arasında anlamlı bir farklılığın olduğu; bu farklılığın "0-2 yıl" mesleki deneyime sahip öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir (U=.00, p<.05). "0-2 yıl" arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin mesleğe yani başlamış olmanın verdiği ilgi, istek ve donanım ile eğitim ortamının niteliğini artırmaya çalıştıkları; "3-5 yıl" arasında ise, bu ivmeyi kaybettikleri düşünülmektedir.

Cassidy ve diğerleri'nin (2003) okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin incelenmesi amacıyla yürüttüğü çalışma sonucunda, öğretmenin meslekî deneyimine göre materyal/aktivite boyutuna, etkileşim boyutuna ve ECERS-R genel toplam puanına ilişkin olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Feyman (2006) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile öğretmenin demografik özellikleri arasındaki ilişki incelendiğinde de, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin bulundukları anasınıflarının daha iyi özelliklere sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu durum, araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Argun ve İkiz'in (2003) çalışmasında 1-5 yıldır çalışan, mesleğe yeni başlamış genç öğretmenlerin sosyal ilişkilerinin, diğer gruplardan daha iyi olduğu görülürken; Alakoç ve Turcan'ın (2006) çalışmasında düşünen alt boyut açısından 16 yıl ve üstü; güvenli yaklaşım alt boyutu açısından da 6-10 yıl meslekî deneyime sahip öğretmenlerin lehine bir farklılığın olduğunun görülmesi de araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

A.B.D'nin istatistiklerine göre, yeni mezun öğretmenlerin % 60'ı öğretmenlik mesleğini seçiyor ve yeni öğretmenlerin % 40'ı ilk beş yıl içinde mesleğini bırakıp başka işe geçiyor (Çengel, 2005). Bu araştırma kapsamında yer alan yeni öğretmenlerin, okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğine olumlu katkı sağlaması, onların öğretmenlik mesleğini benimsediklerini ya da çalıştıkları süre içerisinde verimli olduklarını göstermektedir.

4.4.4. Öğretmenlerin En Son Mezun Olduğu Eğitim Düzeyine ve Programına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.4.4.1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 83.33 (10 kişi)'ü okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi-eğitimi programı mezunu iken; % 8.33'ü alan dışı programdan mezundur. Öğretmenlerin % 41.66'sı ön lisans ve % 58.33'ü lisans mezunu iken; yüksek lisans ve doktora eğitimine sahip öğretmen araştırma kapsamında bulunmamaktadır.

Çizelge 4. 4. 4. 1. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Eğitim Düzeyine ve Programına Göre Dağılımı

EĞİTİM PROGRAMI	EĞİTİM DURUMU					
	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	N	%
Okul Öncesi Öğretmenliği	2	3	-	-	5	**41.66**
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	2	3	-	-	5	**41.66**
Anasınıfı Öğretmenliği	-	1	-	-	1	**8.33**
Diğer	1	-	-	-	1	**8.33**

Öğretmenin mesleki alt yapısının güçlü olması, teorik bilgilerin eğitim ortamında kullanılmasını sağlayabilir. Uygulamaya aktarılamayan bilgilerin işlevselliğini belirlemek ise, oldukça güçtür. Öğretmenin en son mezun olduğu eğitim programına ve eğitim durumuna göre, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için "Kruskall-Wallis H Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.4.4.2'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 4. 4. 2. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Eğitim Düzeyine ve Programına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

En Son Mezun Olunan Eğitim Düzeyi ve Programı	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
Ön Lisans Okul Öncesi	2	8.50			
Ön Lisans Çocuk Gelişimi	2	8.00			
Ön Lisans Örgü Dokuma	1	8.00			
Lisans Okul Öncesi	3	6.33	5	5.282	.382
Lisans Çocuk Gelişimi	3	2.67			
Lisans Anasınıfı Öğretmenliği	1	9.00			
Toplam	12				

p> .05

Çizelge 4.4.4.2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin mezun olduğu eğitim düzeyi ve programı ile hizmet ettiği eğitim ortamının ECERS-R genel toplam puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [X^2 (5)=5.282, p>.05]. Bir diğer ifade ile, öğretmenin ön lisans veya lisans mezunu olmasına ya da okul öncesi, çocuk gelişimi ve eğitimi, anasınıfı öğretmenliği veya alan dışı bir bölümden mezun olmasına göre, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Oktay ve diğerlerinin (2006) yaptığı çalışmada da, okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı eğitim ortamlarının fiziksel ve psikososyal boyutunun, öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Bu çalışma yukarıdaki araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinde bireysel özelliklerin, mesleki yatkınlığın ve mesleki güdülenmişliğin mesleki başarıyı etkilemesinden kaynaklanabilir. Ancak eğitim ortamlarının niteliğinin genel olarak çok iyi olmaması, öğretmenlerin çalışma ortamlarına olumlu yönde yansıyacak kadar güçlü bir iş motivasyonlarının olmadığını, inisiyatif alma ve girişimciliklerinin az olduğunu düşündürebilir.

1982 yılı itibariyle, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme işlevinin tamamıyla üniversitelerin Eğitim Fakültelerine devredildiği ancak Eğitim Fakültelerinin, ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada en önemli kurumlar olmuş ise de başlangıçtaki yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma gibi çeşitli sorunlar nedeniyle ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik bakımından yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Ülkemizde 41 Eğitim Fakültesi, 2 Mesleki Eğitim Fakültesi ve 1 Açık Öğretim Fakültesi olmak üzere toplam 44 Fakültede 57 Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Lisans Programı bulunmaktadır (Haktanır, 2007). Bu fakültelerde verilen eğitim ve öğretim etkinliklerinin niteliksel ve niceliksel olarak yeterli olmaması nedeniyle de, öğretmenlerin lisans mezunu olma durumlarına göre ya da okul öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği programı yani alan öğretmenliği mezunu olma durumlarına göre eğitim ortamlarının niteliği farklılaşmamış olabilir. Mezun olunan lisans programı kapsamında yer alan dersleri yürüten akademik personelin yetersiz olması, gerek öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği akademik bilginin kazanılmasını gerek genel kültür ve genel yetenek bilgisine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesini güçleştirebilir. Bu gerçekler karşısında, öğretmenin eğitim ortamlarının niteliğini artırmaya yönelik girişimlerde bulunabilmesi için, kendisinin gerekli donanıma ve alt yapıya sahip olmak üzere çaba göstermesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

4.4.5. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Olarak Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Kurslara Katılma Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.4.5.1 incelendiğinde, öğretmenlerin % 58.33'ünin okul öncesi eğitime ilişkin hiçbir kursa katılmadığı görülürken; 8 defa kursa katılan öğretmen oranının ise, sadece % 8.33 olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 4. 5. 1. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Kurslara Katılma Durumuna İlişkin Dağılımı

Kurs Sayısı	N	%
Hiç katılmadım	7	58.33
1 defa katıldım	2	16.66
2 defa katıldım	1	8.33
3 defa katıldım	1	8.33
8 defa katıldım	1	8.33
Toplam	**12**	**100**

Öğretmenlerin katıldıkları kurs sayılarına göre, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için, "Kruskall-Wallis H Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.4.5.2' de sunulmuştur.

Çizelge 4. 4. 5. 2. Öğretmenlerin Katıldıkları Kurs Sayısına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi " Sonuçları

Kurs Sayısı	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
Hiç katılmadım	7	6.71			
1 kez	2	7.00			
2 kez	1	12.00	4	4.890	.299
3 kez	1	2.00			
8 kez	1	3.00			

p> .05

Çizelge 4.4.5.2'deki "Kruskall-Wallis H Testi" sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin okul öncesi eğitime ilişkin katıldıkları kurs sayısına göre, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [X^2 (4)=4.890, p>.05]. Haktanır'ın (2007) okul öncesi öğretmeninin niteliğine ilişkin olarak yaptığı derleme çalışmasında, okul öncesi eğitime ilişkin çalışmalara katılan öğretmenler için yolluk yevmiye ödenmesine ve iyi koşullarda konaklama sağlanmasına rağmen önyargısızlık, yoğun bir

öğrenme isteği, değişime açıklık, etkin dinleme, grup çalışmalarında iletişime açık olma, liderlik, gelmeden önce konuyu inceleyerek hazırlanma ve olası sorunlara karşı kabul düzeyi yüksekliği gibi olumlu özelliklerin katılımcıların çok azında gözlenmesi de ilginç bir durumdur. Bu durum, araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin kursa katılma durumlarına ve sayılarına ilişkin olarak, eğitim ortamının niteliğinin farklılık göstermemesini açıklar niteliktedir.

Çubukçu ve Gültekin (2008) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada da öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, branşlarına, yönetim görevlerine sahip olup olmamalarına ve daha önce hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre değişmediği; öte yandan Cevher ve Güven' in (2005) çalışmasında da öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumuna göre, sınıf yönetimi becerilerinin farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuç, araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

4.4.6. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Seminere Katılma Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.4.6.1 incelendiğinde, öğretmenlerin %33.33'ünün seminerlere 1 defa katıldığı görülürken; % 8.33'ünin 10 defa katıldığı görülmektedir.

Çizelge 4. 4. 6. 1. Öğretmenlerin Katıldıkları Seminer Sayılarının Dağılımı

Seminer sayısı	N	%
1 defa katıldım	4	33.33
2 defa katıldım	2	16.66
3 defa katıldım	2	16.66
5 defa katıldım	1	8.33
6 defa katıldım	1	8.33
7 defa katıldım	1	8.33
10 defa katıldım	1	8.33
Toplam	**12**	**100**

Öğretmenlerin katıldıkları seminer sayılarına göre, ECERS-R genel toplam puanının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için "Kruskall-Wallis H Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.4.6.2' de sunulmuştur.

Çizelge 4. 4. 6. 2. Öğretmenlerin Katıldıkları Seminer Sayısına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Seminer Sayısı	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
1 defa katıldım	4	6.00			
2 defa katıldım	2	10.50			
3 defa katıldım	2	6.50			
5 defa katıldım	1	8.00	6	5.231	.515
6 defa katıldım	1	2.00			
7 defa katıldım	1	3.00			
10 defa katıldım	1	7.00			

p> .05

Çizelge 4.4.6.2'deki "Kruskall-Wallis H Testi" sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin okul öncesi eğitim konularında katıldıkları seminer sayısına göre, okul öncesi eğitim kurumunun eğitim ortamının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [X^2 (5)=5.231, p>.05].

Haktanır (2007) tarafından yürütülen çalışma sonucunda, öğretmenlerin seminerlerde genel olarak eğitim verilen konularla ilgili sorular sormadıkları; özlük hakları, ücretler, atamalar veya fiziksel koşullardan kaynaklı sorunlara ilişkin bilgiye ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur. Öğretmenlerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarının eğitimin önüne geçmesi, işgücünün farklı alanlarda değerlendirilmesine yol açabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi, seminerlerin işlerlik kazanması açısından önem arz etmektedir.

İpek ve Uçar (2006) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen görüşlerine bağlı olarak, hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılmakta olan sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çalışma sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gerekli gördükleri ancak eğitim sistemimizdeki hizmet içi eğitim uygulamalarını yeterince etkili bulmadıkları görülmüştür. Bu sonuç, Çizelge 4.4.6.2'deki bulguları destekler niteliktedir. Bu durumun nedeni, öğretmenlerin katıldıkları seminerlerin etkili ve verimli olmaması yanında öğretmenlerin aldıkları bilgileri eğitim ortamına transfer etmede yetersiz kalmaları olabilir.

4.4.7. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Konferansa Katılma Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.4.7.1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 50'si okul öncesi eğitime ilişkin hiçbir konferansa katılmamış; % 25'i de 3 defa okul öncesi eğitime ilişkin konferansa katılmıştır.

Çizelge 4. 4. 7. 1. Öğretmenlerin Katıldıkları Konferans Sayısına Göre Dağılımı

Konferans Sayısı	N	%
Hiç katılmadım	6	50.0
2 defa katıldım	3	25.0
3 defa katıldım	3	25.0
Toplam	**12**	**100**

Öğretmenlerin katıldıkları konferans sayısına ilişkin olarak eğitim kurumlarının ECERS-R' den aldıkları genel toplam puanının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için "Kruskall-Wallis H Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.4.7.2' de sunulmuştur.

Çizelge 4. 4. 7. 2. Öğretmenlerin Katıldıkları Konferans Sayısına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Konferans Sayısı	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
Hiç katılmadım	6	6.17	2	8.115	.017*
2 defa katıldım	3	11.00			
3 defa katıldım	3	2.67			

p> .05

Çizelge 4.4.7.2'deki "Kruskall-Wallis H Testi" sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin okul öncesi eğitime ilişkin katıldıkları konferans sayısına göre, görev yaptığı okul öncesi eğitim kurumunun ECERS-R genel toplam puanının farklılaştığı görülmektedir [X^2 (2)=8.115, p>.05]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için "Mann-Whitney U Testi" yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.4.7.3'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 4. 7. 3. Öğretmenlerin Katıldıkları Konferans Sayısına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları

Konferans Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hiç katılmadım	6	3.50	21.00	.00	.020*
2 defa katıldım	3	8.00	24.00		
2 defa katıldım	3	6.50	15.00	.00	.049*
3 defa katıldım	5	3.00	6.00		
Hiç katılmadım	6	6.17	37.00	.00	.071
3 defa katıldım	3	2.67	8.00		

*p<.05

Çizelge 4.4.7.3 incelendiğinde "Mann-Whitney U Testi" sonuçlarına göre, okul öncesi eğitime ilişkin hiç konferansa katılmayan öğretmen ile 2 defa katılan; ve 2 defa katılan ile 3 defa katılan öğretmenin eğitim ortamlarının niteliğinde; 2 defa katılan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (U=.00, p<.05). Konferansa katılımın isteğe bağlı olması ve gönüllülük ilkesine dayanması nedeniyle, branşına ve mesleğine ilgi duyan, yeni yapılanmaları merak eden ve eğitim ortamını iyileştirebilme çabası içinde olan kişilerin konferanslara katılmasına bağlı olarak, öğretmenin konferansa katılma sayısına ilişkin olarak eğitim ortamlarının niteliği farklılaşmış olabilir. Ancak konferansa hiç katılmayan ile 3 defa katılan grubun eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın bulunmaması, 2 defa konferansa katılan öğretmenler ile 3 defa katılan öğretmenlerin eğitim ortamlarının niteliğinin 2 defa katılan grubun lehine farklılaşması ve konferansa hiç katılmayan grubun toplam puanının 2 defa katılan gruptan yüksek olması konferans sayısından bağımsız olarak niteliğin gelişebileceğini ve öğretmenin konferansa katılma durumuna göre eğitim ortamının niteliğinin farklılaşmasının tesadüfi olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, örneklem sayısına bağlı olarak meydana gelebileceği gibi, katılımın söz konusu olduğu konferansların içeriği ve niteliği ile de ilgili olabilir. Bu bağlamda, konferans bilgilerinin eğitim ortamlarına katkı sağlayabilecek içerikte, eğitim ortamlarına transfer edilebilir işlevsellikte olması gerektiği ve bu süreçte öğretmen yeterliliğinin ve çabasının önemli olduğu gündeme gelmiştir.

Tuğrul ve diğerleri (2005) “Hizmetlerde kalite” konulu grup çalışmasında okul öncesi eğitimde hizmet içi eğitimle ilgili sorunları şu başlıklar altında toplamışlardır:

• Okul öncesi eğitimle ilgili hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmemesi ve dolayısıyla planlanan hizmet içi eğitimlerin gereksinimleri karşılamaması,

• Hizmet içi eğitime katılan kişilerin bu eğitim sırasında aldıkları bilgileri kurumlarına dönüşlerinde eğitime katılmayanlarla paylaşmalarını gerektirecek bir kontrol mekanizmasının ve örgütlenmenin olmaması, hizmet içi eğitime katılma konusunda standartların olmaması,

• Hizmet içi eğitim programlarının zaman ve sıklıklarının yeterli olmaması,

• Hizmet içi eğitimi veren öğretim elemanlarının eğitimcilerin gereksinimlerini karşılamaması, eğitimi veren öğretim elemanlarının uygun yöntem ve teknikleri kullanmaması,

• Hizmet içi eğitimin sadece eğitimcilere yönelik düşünülmesi, alana hizmet eden diğer paydaşların (yöneticiler, bakıcılar, ebeveynler, destek personel vb.) bu sürece dahil edilmemesi.

Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin artırılması için, öğretmenlere verilebilecek kurs, seminer ve konferanslarda bu önerilerin göz önünde tutulması eğitim çalışmalarının yararlılığı açısından önem taşımaktadır.

4.4.8. Öğretmenlerin Mesleki Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin en öncelikli mesleki tercih nedenleri ve tercih nedenlerine göre dağılımları Çizelge 4.4.8.1’de sunulmuştur.

Çizelge 4. 4. 8. 1. Okul Öncesi / Anaokulu Öğretmenlerinin Mesleki Tercih Nedenlerine Göre Dağılımı

En öncelikli tercih sebebi	N	%
Çocukları sevdiğim için	8	66.66
Öğretmenliği sevdiğim için	2	16.66
Rahatça iş bulunabildiği için	2	16.66
Toplam	**12**	**100**

Çizelge 4.4.8.1'de görüldüğü gibi, okul öncesi/anaokulu öğretmenlerinin % 66.66'sı "çocukları sevdiği için", % 16.66'sı "öğretmenliği sevdiği için", % 16.66'sı "rahatça iş bulunabildiği için" bu mesleği tercih etmektedir. Diğer nedenlerin meslek seçiminde etkili olmadığı ve okul öncesi öğretmenlerinin en öncelikli meslek tercih sebeplerinde ağırlıklı olarak "çocukları sevmeleri"nin etkili olduğu görülmektedir. Bu tercihlere göre, ECERS-R genel toplam puanına ilişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için "Kruskall-Wallis H Testi" yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.4.8.2' de sunulmuştur.

Çizelge 4. 4. 8. 2. Öğretmenlerin Mesleki Tercih Nedenlerine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

En Öncelikli Mesleki Tercih Nedeni	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
Çocukları sevdiğim için	8	6.25	2	6.346	.042*
Öğretmenliği sevdiğim için	2	11.50			
Rahatça iş bulunabildiği için	2	2.50			

*p< .05

Çizelge 4.4.8.2'deki "Kruskall-Wallis H Testi" sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin okul öncesi/anaokulu öğretmenliğini tercih etme sebebine göre, okul öncesi eğitim ortamının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F=10.348, p<.05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için "Mann-Whitney U Testi" yapılmış, sonuçlar Çizelge 4.4.8.3'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 4. 8. 3. Mesleki Tercih Nedenlerine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanındaki Farklılığa İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları

Mesleki Tercih Nedeni	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çocukları sevdiğim için	8	4.50	36.00	.00	.037*
Öğretmenliği sevdiğim için	2	9.50	9.00		
Çocukları sevdiğim için	8	6.25	50.00	2.00	.117
Rahatça iş bulunabildiği için	2	2.50	5.00		
Öğretmenliği sevdiğim için	8	3.50	7.00	.00	.041*
Rahatça iş bulunabildiği için	2	8.00	3.00		

* p<.05

Çizelge 4.4.8.3 incelendiğinde “Mann-Whitney U Testi” sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul öncesi/ anaokulu öğretmenliğini tercih etme sebebine göre, okul öncesi eğitim ortamının niteliğine ilişkin anlamlı farklılığın; “çocukları sevdiği için” tercih edenler ile “öğretmenliği sevdiği için” tercih edenler arasında ve “öğretmenliği sevdiği için” tercih edenler ile “rahatça iş bulunabildiği için” tercih edenler arasında olduğu; “öğretmenliği sevdiği için” tercih edenlerin lehine sonuçlandığı görülmektedir (U=.00, p<.05).

Bu durum, öğretmenin mesleğini isteyerek seçmesinin yanında mesleğinin gerektirdiği temel krîterleri taşımasının onun mesleki başarısına katkı sağladığının göstergesi olabilir. Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R)’nden en yüksek toplam puanı alan MEB’e bağlı bağımsız anaokulu ve özel anaokulu öğretmenlerinin mesleki tercih nedenlerinin “öğretmenliği sevmeleri” olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul öncesi öğretmeninin eğitim-öğretim sürecinde geliştirici ve iyileştirici rol oynaması için, öğretmenliği sevmesinin gerekliliği bu farklılığın bir nedeni olabilir. Diğer taraftan genel boyutların toplamında olduğu gibi “dil ve akıl etme”, “etkileşim”, “program yapısı”, “aile ve personel” alt boyutlarında düşük puana sahip olan kurumdaki öğretmenin “rahatça iş bulabildiği için” okul öncesi öğretmenliğini tercih ettiği belirlenmiştir. Oysaki her meslekte olduğu gibi, okul öncesi öğretmenliğinde de verimli ve etkili olabilmek için mesleğe karşı gönüllü ve istekli olmanın gerekliliği açıktır.

Üstün, Erkan ve Akman (2004), Türkiye’deki okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarını incelediği çalışmada ÖSS tercih sıralaması ve mesleği tercih nedenleri incelendiğinde; adayların % 60'ının öğretmenliği ilk beş sırada; % 39.1’inin ise ilk üç sırada tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin % 6.4'ü çocukları sevdikleri için, % 31.5'i öğretmenliği sevdikleri için, % 18'i de iş imkânının hazır olması nedeniyle mesleği seçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum okul öncesi öğretmenliğini isteyerek tercih eden bireylerin çoğunlukta olduğunu göstermekte; araştırmamız sonucunda elde edilen bulguları da desteklemektedir.

4.4.9. Öğretmenlerin Tercih Etmek İsteyecekleri Mesleğe İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerine "Şu an yapmakta olduğunuz mesleği seçmeseydiniz, hangi mesleği seçerdiniz" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tercih etmek isteyecekleri mesleğe göre ECERS-R genel toplam puanının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "Kruskall-Wallis H Testi" yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.4.9.1'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 4. 9. 1. Öğretmenlerin Tercih Etmek İsteyecekleri Mesleğe Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Tercih Etmek İstenilen Meslekler	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
Türkçe Öğretmenliği	1	10.00			
Halkla İlişkiler	1	2.00			
İngilizce Öğretmenliği	1	8.00			
Öğretmenlik	1	4.00			
Hukuk	3	7.00	8	8.192	.415
Hemşirelik	2	10.50			
Moda Desinatörlüğü	1	1.00			
Lise Öğretmenliği	1	6.00			
Ticaret	1	5.00			

p>.05

Çizelge 4.4.9.1 incelendiğinde, öğretmenlerin şu anki mesleklerini yapmasalardı farklı meslek gruplarına ya da okul öncesi öğretmenliği dışındaki öğretmenliklere yönelik olarak tercih yapmak isteyecekleri görülmektedir. Farklı branşlarda da olsa öğretmenliği seçmek isteyecek öğretmenler % 33.33 (4 kişi) iken; halklar ilişkiler, hukuk, moda desinatörlüğü ve ticaret gibi meslekleri kapsayan tercihler % 66.66 (8 kişi) oranındadır. Öğretmenlerin yapmak isteyecekleri meslek tercihlerine göre, ECERS-R genel toplam puanına ilişkin bir farklılığın olmadığı görülmüştür [X^2 (8)=8.192, p>.05]. Öğretmenler tarafından tercih edilmek istenilen mesleklerin hepsinin sosyal meslekler olması, bu kişilerin kişiler arası ilişkilere, iletişim becerilerine ve problem çözme becerilerine yönelik eğilimlerinin olduğunu düşündürmektedir. Çoban'ın (2004) öğretmen lisesi öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin mesleklerini özel ilgiden dolayı seçeceklerinin belirlenmesi ile de meslekî eğilimler vurgulanmıştır.

Metin ve diğerlerinin (1993) ana-babaların anaokulundan beklentilerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, ana-babaların anaokulunu seçerken öncelikle eğitimin kalitesi ve eğitimcilerin özelliklerini, daha sonra sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanmasını, daha sonra da fiziksel özellikleri dikkate aldıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenin bireysel özelliklerinin mesleğin gerektirdiği özelliklerle uyuşmasının hem kurumun tercih edilebilirliğinde hem de eğitim ortamlarının niteliğinde rol oynadığı söylenebilir.

4.4.10. Öğretmenlerin Kurumdaki Çalışma Şekline (Kadrolu/ Sözleşmeli) İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin kurumdaki çalışma şekillerinin eğitim ortamlarının niteliği üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumundaki çalışma şekline göre, ECERS-R genel toplam puanına ilişkin farklılık olup olmadığını saptamak için "Mann-Whitney U Testi" yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.4.10.1' de sunulmuştur.

Çizelge 4. 4. 10. 1. Öğretmelerin Kurumdaki Çalışma Şekline (Kadrolu/ Sözleşmeli) Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları

Çalışma Şekli	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadrolu	6	5.83	35.00	14.00	.522
Sözleşmeli	6	7.17	43.00		

p> .05

Çizelge 4.4.10.1 incelendiğinde öğretmenlerin % 50'sinin (6 kişi) kadrolu , % 50'sinin (6 kişi) de sözleşmeli olarak çalıştığı; öğretmenin okul öncesi eğitim kurumundaki çalışma şekline göre, eğitim ortamının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir (U=14.00, p>.05). Buna göre öğretmenlerin çalışma şeklinin çalıştığı kurumun eğitim ortamında anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

4.4.11. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumun Eğitim Ortamında Usta Öğreticinin ya da Yardımcı Öğretmenin Bulunma Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenin yanı sıra usta öğretici ya da yardımcı öğretmenin yer alması her çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verilmesini kolaylaştırabilir, aksamadan öğrenim sürecinin tamamlanmasına yardımcı olabilir. Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinin etkili ve verimli olmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen ile birlikte eğitim ortamında yer alan yardımcı öğretmenin ya da usta öğreticinin olup olmaması durumunun eğitim ortamlarının niteliğini etkileyeceği düşünülmektedir. Çizelge 4.4.11.1'de okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarında yardımcı öğretmenin ya da usta öğreticinin bulunmasına göre, ECERS-R genel toplam puanına ilişin farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan "Mann-Whitney U Testi" sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. 4. 11. 1. Kurumun Eğitim Ortamında Usta Öğreticinin ya da Yardımcı Öğretmenin Bulunma Durumuna Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları

Öğretmen Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen	5	7.40	37.00	13.00	.465
Usta Öğretici/ Yardımcı Öğretmen	7	5.86	41.00		

p >.05

Çizelge 4.4.11.1. incelendiğinde, kurumların eğitim ortamlarından % 41.6 (5 kurum) oranında yalnızca öğretmen sorumlu olduğu; % 58.3 oranında (7 kurum) öğretmenin yanı sıra yardımcı öğretmenin ya da usta öğreticinin sorumlu olduğu görülmektedir. "Mann-Whitney U Testi" sonucuna göre, yalnızca öğretmenin yer aldığı kurumların sıra ortalamalarının (7.40), usta öğreticinin ya da yardımcı öğretmenin bulunduğu kurumlardan (5.86) daha yüksek olması dikkat çekicidir. Bu durum, sınıfta iki farklı kişinin olmasının çocukların farklı yönergelerle ve tutarsız tepkilerle karşılaşmasına yol açabileceği ve öğretmenin sınıfta bağımsız olmasının çocuklar tarafından öğretmenin kabul görmesini kolaylaştırabileceği, bağımsız çalışma ile sınıf içi

performansını artırabileceği; yardımcı öğretmenin ya da usta öğreticinin yokluğunu telafi edebileceği ile açıklanabilir. Çizelge 4.4.11.1' deki "Mann-Whitney U Testi" sonucuna göre, eğitim ortamında usta öğreticinin ya da yardımcı personelin bulunup bulunmamasına göre, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı da görülmektedir (U=13.000, p>.05). Buna göre, öğretmenin tek başına çalışması iş yükünü ve sorumluluğunu artırsa bile, eğitim ortamlarının niteliğini engellememiş gözükmektedir. Usta öğreticilerin meslek lisesi mezunu olması, teorik ve/veya uygulamalı bilgilerinin eksik olabilmesi eğitim ortamlarının niteliğinin farklılaşmamasının nedeni olabilir. Tuğrul ve diğerleri'nin (2005) okul öncesi eğitim hizmetlerindeki sorunları tespit etmeye çalıştığı grup çalışmasında, usta öğreticilerin formasyon yetersizliklerinin olduğunun belirlenmesi ile de, bu durum desteklenmektedir.

Bu durum, eğitim ortamının niteliği için öğretmenin bireysel gayret ve çabalarının öncelikli olarak önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eğitim ortamlarında usta öğreticinin ya da yardımcı öğretmenin bulunmasının eğitim ortamlarının niteliğinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir.

4.4.12. Öğretmenlerin Eğitimlerine Devam Etme İsteğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmeninin alanındaki gelişmeleri takip etmesinin ve yeniliklere açık olmasının onun eğitim ortamını yapılandırmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Öğretmenin araştırmaya, okumaya ilgisinin olması için de, öğrenmeye isteğinin olması gerekmektedir. Öğretmenin eğitimine devam etme/etmeme isteğine göre, ECERS-R genel toplam puanına ilişkin olarak "Mann-Whitney U Testi" yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.4.12'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 4. 12. 1. Öğretmenlerin Eğitimlerine Devam Etme İsteğine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları

Eğitime Devam İsteği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	6	7.67	46.00	11.00	.262
Hayır	6	5.33	32.00		

p>.05

Çizelge 4.4.12.1'deki "Mann-Whitney U Testi" sonuçları incelendiğinde, eğitime devam etmek isteyen öğretmenlerin eğitim ortamlarının sıra ortalamasının (7.67), devam etmek istemeyenlere göre (5.33) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerdeki eğitime devam etme isteğinin eğitim ortamlarının niteliğini olumlu yönde etkileyebileceğinin göstergesi sayılabilir. Ancak öğretmenlerin eğitime devam etme isteğine göre, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenen bir sonuçtur (U= 11.00, p>.05). Öğretmenlerin kişisel olarak eğitime devam etme isteği olsa bile yaş sınırının, zaman sorununun ve özel yaşamı sekteye uğratma kaygısının olması ile bu isteğin yerine getirilmesinin zorlaşabileceği düşüncesi bu durumun nedeni olabilir.

4.4.13. Öğretmenlerin Gözlenen Kurumdaki Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.4.13.1'deki öğretmenlerin devam ettiği kurumdaki çalışma süresine bakıldığında öğretmenlerin % 41.66'sının 0-2 yıldır ve % 8.33'ünün 11-14 yıldır aynı kurumda çalıştığı görülürken; 15 yıldan daha fazla aynı kurumda çalışmaya devam eden öğretmenin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitim kurumlarında 0-1 yıl arası çalıştıkları görülmektedir.

Çizelge 4. 4. 13. 1. Öğretmenlerin Gözlenen Kurumdaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Öğretmenin Çalışma Süresi	N	%
0-1 yıl	5	41.66
2-4 yıl	4	33.33
5-10 yıl	2	16.66
11-14 yıl	1	8.33
Toplam	**12**	**100**

Öğretmenlerin çalıştığı kurumdaki çalışma süresi, o kurumun eksikliklerinin belirlenmesi ve ihtiyaçlarının giderilmesi açısından önemli olabilmektedir. Bu bağlamda, araştırma örneklemindeki öğretmenlerin devam etmekte oldukları kurumdaki çalışma süreleri o kurumun niteliği açısından etkileyici olabilir. Öğretmenlerin çalışma süresine göre, eğitim ortamlarının ECERS-R genel toplam puanlarında farklılığın olup olmadığını belirlemek için

“Kruskall-Wallis H Testi” yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.4.13.2’ de gösterilmiştir.

Çizelge 4. 4. 13. 2. Öğretmenlerin Çalışma Süresine Göre ECERS Genel Toplam Puanına İlişkin “Kruskall-Wallis H Testi” Sonuçları

Çalışma Süresi	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
0-1 yıl	5	6.80	3	1.169	.760
2-4 yıl	4	7.50			
5-10 yıl	2	5.00			
11-14 yıl	1	4.00			

p> .05

Çizelge 4.5.13.2’deki “Kruskall-Wallis H Testi” sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin çalışma süresine göre eğitim ortamının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [X^2 (3)=1.169, p>.05]. Buna göre, öğretmenlerin çalışma süresi içerisinde eğitsel ve sosyal unsurları içine alan yaklaşımlarla eğitim ortamında yerini alması gerekli görülebilir.

4.4.14. Öğretmenlerin Eğitim Ortamından Kaynaklı Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi eğitim ortamlarının iç ve dış mekân özellikleri bu dönem çocuklarının gelişim alanlarını devindirecek yapıda olmalıdır. Mekânın donanım eksikliğinin olması, sınıfın mevcuda göre küçük olması gibi durumlar öğretmenin çalışmalarını sınırlayabilir. Bu bağlamda eğitim ortamının kendi yapısı da eğitim sürecinin niteliğini etkileyebilir. Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin, içinde bulundukları ortama ilişkin ifade ettikleri sorunlar ve bu sorunu barındıran ortamın ECERS-R genel toplam puan ortalaması (Bkz. Şekil 9) Çizelge 4.4.14.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 4. 4. 14. 1. Öğretmenlerin Eğitim Ortamından Kaynaklı Yaşadıkları Sorunların Dağılımı ve İlgili Eğitim Ortamlarının ECERS-R Genel Toplam Puan Ortalamaları

Öğretmenlerin Eğitim Ortamından Kaynaklı Yaşadıkları Sorunlar	N	%	ECERS-R Genel Toplam Puan Ort.
Malzeme yetersizliği ve köşe donanımı	2	16.66	4.19
			2.40
Oyun odasının olmaması, spor faaliyetleri için sınıfın küçük olması	1	8.33	3.24
Sınıfın küçük olması, öğrencinin sayısının fazla olması, spor ve drama salonunun olmaması, bahçenin kullanımının okul öncesi için uygun olmaması	2	16.66	2.83
			5.24
Hayır yaşamıyorum	7	58.33	3.52
			2.57
			5.38
			1.76
			3.19
			2.86
			3.98
Toplam	**12**	**100**	

Çizelge 4.4.14.1'e göre, öğretmenlerin % 58.33'ü eğitim ortamında sorun yaşamamaktadır. Öğretmenlerin % 16.66'sı malzeme yetersizliği ve köşe donanımı konusunda, % 16.66'sı sınıfın küçük olması, öğrencinin sayısının fazla olması, spor ve drama salonunun olmaması ve bahçenin kullanımının okul öncesi için uygun olmaması konularında sorun yaşadığını belirtirken; % 8.33'ünün oyun odasının olmaması, spor faaliyetleri için sınıfın küçük olması konusunda sorun yaşadığını belirttiği görülmüştür.

Malzeme ve köşe yetersizliği sorununu yaşayan öğretmenin ortamının ECERS-R ortalama puanı 4.19 iken; aynı sorunu yaşayan diğer öğretmenin ortamının ECERS-R ortalama puanı 2.40'dır. Sınıfın küçük olması, öğrencinin sayısının fazla olması, spor ve drama salonunun olmaması, bahçenin kullanımının okul öncesi için uygun olmaması sorununu yaşayan öğretmenin ortamının ECERS-R ortalama puanı 5.24 iken; aynı sorunu yaşayan diğer öğretmenin ortamının ECERS-R ortalama puanı 2.83'dür. Bu durum, öğretmenlerin sorunu iyi analiz edemediklerinin/etmediklerinin veya yetersizlik algılarının farklı olduğunun göstergesi olabilir.

Benzer şekilde okul öncesi eğitim ortamına ilişkin sorun yaşamadıklarını belirten öğretmenlerin ortamının ECERS-R puan

ortalamalarının da birbirinden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Ortalama puanda ECERS-R' den 5.38 puan alan eğitim ortamının öğretmeni sorun yaşamadığını belirtirken, 1.76 puan alan eğitim ortamının öğretmeni de sorun yaşamadığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim programlarında yapılması gereken etkinliklere ve ortama ilişkin diğer düzenlemelere yer vermediğini düşündürmektedir. Çünkü eğer vermiş olsalardı, ortamdaki eksiklikleri yaşayarak fark etmeleri ve dile getirmeleri beklenirdi.

Farklı nitelikteki eğitim ortamlarında çalışan öğretmenlerin ortamlarına ilişkin hiçbir sorun yaşamadıklarını belirtmeleri ortamın niteliğine karşı duyarsız bir tavır takındıklarının bir göstergesi de olabilir (X=1.76 - 5.38). Üstelik bu ortamların niteliğine bakıldığında çoğunluğunun çok düşük olduğu da görülebilir. Bu bulgulara dayanarak, eğitim ortamlarının niteliğinin eğitim ortamından kaynaklı olarak öğretmenler tarafından yaşanıldığı belirtilen sorunlara göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.4.15. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Nitelikli Bir Eğitim Ortamının Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.4.15.1 incelendiğinde öğretmenlerin % 66.66'sının kurumlarında var olan bir durumu, % 33.33'ünün de kurumlarında var olmayan bir durumu nitelik göstergesi olarak ifade ettiği görülmektedir.

Çizelge 4. 4. 15. 1. Öğretmen Görüşlerine Göre Nitelikli Bir Eğitim Ortamının Sahip Olması Gereken Özellikler ile Araştırmacının Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması

Kurum Türü	Kurumlar	Öğretmen Görüşlerine Göre Nitelikli Bir Eğitim Ortamının Sahip Olması Gereken Özellikler	Araştırmacının Gözlem Sonuçları	
			VAR	*YOK*
MEB'e Bağlı Bağımsız Anaokulu	**A**	Malzeme yeterli olmalı; ortam temiz ve güvenli olmalı; idare güler yüzlü; öğretmenler arkadaşça olmalı; veli-öğretmen işbirliği olmalı.	*	
	B	Bütün etkinlikler için uygun mekân olmalı, geniş, güvenli,donanımlı olmalı, bahçe olmalı, duvar rengi çocuğa uygun olmalı.	*	
MEB'e Bağlı İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfı	**C**	Çok amaçlı, değiştirilebilir ve çocuk gelişimi için uygun olmalı.	*	
	D	Ortam donanımlı, geniş, fiziki şartlar çocuğa yönelik, aydınlık ve köşe malzemeleri yeterli olmalı.	*	
	E	Her şey yerli yerinde olmalı, duyarak değil görerek Uygulama yapılmalı.		*
	F	Öğrenci sayısına uygun mekân, bütün köşe etkinliklerinin yapılacağı mekân olmalı.		*
	G	Malzeme yeterli olmalı	*	
Özel Anaokulları	**H**	Donanımlı, geniş, aydınlık olmalı, öğretmen etkinlikleri planlayıp uygulamalı.	*	
	İ	Öğretmenler kendi aralarında uyumlu, sevgi ve saygı dolu olmalı, kadro zengin olmalı; program uygunluğu olmalı ve donanımlı olmalı		*
	J	TV olmalı, fen-doğa köşesi, yazı tahtası olmalı, donanımlı olmalı.		*
Özel İ.Ö.O Bünyesindeki Anasınıfı	**K**	Fizikî çevre donanımlı, çocuğa uygun şartlarda ve aydınlık olmalı.	*	
	L	Donanımlı, temiz, hareketi kısıtlamayan genişlikte olmalı, yemek ve oyun odası bulunmalı.	*	
Toplam			**8 ortam** %66.66	**4 ortam** %33.33

Öğretmenlerin niteliğe ilişkin görüşleri ile eğitim ortamlarının niteliği okul türüne göre karşılaştırıldığında, MEB'e bağlı bağımsız anaokulu ve özel ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarının eğitim ortamlarının niteliğinin öğretmen görüşleri ile paralellik gösterdiği görülmektedir. MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında ve özel anaokullarında ise, öğretmen görüşleri ile araştırmacı gözlemlerinin tutarsız olduğu belirlenmiştir.

Buna göre, öğretmenlerin görüşlerine göre, eğitim ortamlarının niteliğinin okul türüne göre farklılaştığı ve MEB'e bağlı bağımsız anaokulu ile özel ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarındaki öğretmenlerin görüşlerinin gerçeği daha iyi yansıttığı söylenebilir.

4.5. Yöneticilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda, yönetici kişisel bilgilerine göre, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlemesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda, "Yöneticiye Ait Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla toplanan veriler ile ECERS-R verileri değerlendirilmiştir.

4.5.1. Yöneticilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Yöneticilerin cinsiyetlerine göre, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için "Mann-Whitney U Testi" yapılmış, sonuçlar Çizelge 4.5.1.1'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 5. 1. 1. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	8	5.50	44.00	8.00	.174
Kadın	4	8.50	34.00		

p> .05

Çizelge 4.5.1.1'deki yöneticilerin cinsiyetlerine bakıldığında, % 66.66' sının (8 kişi) erkek ve % 33.33'ünün (4 kişi) kadın olduğu görülmektedir. "Mann-Whitney U Testi" sonuçlarındaki sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim ortamının niteliğinin yöneticisi kadın olan kurumlarda (8.50), erkek olan kurumlara göre (5.50), daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, yöneticilerin cinsiyetine göre, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere yapılan "Mann-Whitney U Testi" sonuçlarına göre, her iki grup arasında eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (U= 8.00, p>.05).

4.5.2. Yöneticilerin Yaşlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.5.2.1'e bakıldığında yöneticilerin % 66.66 (8 kişi)'sının 35-54 yaş aralığında olduğu; 18-24 ve 55+… yaş aralığında olan yöneticilerin ise % 8.3 oranında olduğu görülmektedir.

Çizelge 4. 5. 2. 1. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	N	%
18-24 yaş	1	8.3
25- 34 yaş	2	16.6
35-44 yaş	4	33.3
45-54 yaş	4	33.3
55+…yaş	1	8.3
Toplam	**12**	**100**

Yöneticilerin yaşına göre, ECERS-R genel toplam puanına ilişkin farklılığın olup olmadığı belirlemek için yapılan "Kruskall-Wallis H Testi" sonuçları Çizelge 4.5.2.2'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 5. 2. 2. Yöneticilerinin Yaşına Göre Kurumların ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Yöneticinin Yaşı	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
18-24 yaş	1	1.00			
25-34 yaş	2	7.50			
35-44 yaş	5	8.80	3	5.746	.125
45-54 yaş	4	4.50			
Toplam	**12**				

p> .05

Çizelge 4.5.2.2'ye bakıldığında yapılan "Kruskall-Wallis H Testi" sonuçlarına göre, yöneticinin yaşına göre, okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [X^2 (3)=5.746, p>.05]. Bu durumun nedeni, eğitim-öğretim sürecinde yöneticiye ait fizyolojik özelliklerden daha ziyade sosyal, kültürel ve eğitimsel niteliklerin işe koşulması olabilir. Yaş değişkenine bağlı olmaksızın yöneticinin araştırmacı, yenilikçi ve işbirlikçi olması ile eğitim ortamlarının niteliğinin artırılabileceği beklenen bir durumdur. Oktay ve diğerleri'nin (2006) yaptığı araştırmada da,

eğitim ortamlarının fiziksel ve psikososyal boyutlarının yöneticinin yaşına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.3. Yöneticilerin İlgi Alanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Yöneticilerin belirli alanlara ilgi duyması, kurumun o alana ilişkin eğitim ortamının yapılanmasında etkili olabilir. Yöneticinin kendisi için önem arz eden bu ilgi alanlarına paralel olarak girişimlerde bulunması, doğal olarak gelişmesi beklenen bir sonuç olarak öngörülebilir. Araştırma kapsamında yer alan yöneticilerin ilgi alanları ve bu ilgi alanlarının yüzde ve frekans dağılımları Çizelge 4.5.3.1' de gösterilmiştir.

Çizelge 4. 5. 3. 1. Yöneticilerin İlgi Alanlarının Çalıştıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Dağılımı

İlgi Alanı	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI												f	%
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L		
Bilgisayar/ İnternet	*			*		*	*	*	*	*		*	**8**	**66.66**
Müzik	*			*			*	*	*	*			**6**	**50.0**
Açık hava etkinlikleri	*					*	*	*	*			*	**6**	**50.0**
Sinema	*				*				*	*		*	**5**	**41.66**
Spor					*	*				*		*	**4**	**33.33**
Drama			*				*	*			*		**4**	**33.33**
Tiyatro	*								*	*		*	**4**	**33.33**
TV, Video izleme	*			*					*			*	**4**	**33.33**
Görsel sanat etkinlikleri					*			*					**2**	**16.66**
Satranç/ Bulmaca				*									**1**	**8.33**

Çizelge 4.5.3.1'de görüldüğü gibi, yöneticilerin % 66.66'sının ilgi alanına bilgisayar/ internet girmektedir. Yöneticilerin % 50'sinin ilgi alanına müzik ve açık hava etkinlikleri, % 41.66'sının de sinema girmektedir. Spor, drama, tiyatro ve TV, video izleme, yöneticilerin % 33.33'ünün ilgi alanına girerken; görsel sanat etkinlikleri % 16.66'sının ve satranç/ bulmaca % 8.33' ünün ilgi alanına girmektedir. Yöneticiler tarafından belirtilen diğer ilgi alanları

ise, aile ile zaman geçirmek (Bu bir ilgi alanı olmadığı halde belirtilmiştir) ve avcılık olmuştur.

Yöneticilerin ilgi alanlarına ilişkin olarak okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, her bir ilgi alanı ile ilişkili olan ECERS-R maddesine ait puanlar değerlendirilmiştir.

Yöneticilerin müzik ilgisine ilişkin olarak ECERS-R'nin "müzik ve hareket" olanakları maddesi incelendiğinde görülmüştür ki, bu maddeye ilişkin niteliği yetersiz ile çok az arasında (2 puan), çok az (3 puan), çok az ile iyi arasında (4 puan) ve iyi ile çok iyi arasında (6 puan) olan, kurumların yöneticileri müziğe ilgi duymaktadırlar. Ayrıca "müzik ve hareket" olanakları açısından yetersiz (1 puan) kurum olmamasına karşın, kurumda dans merkezinin bulunduğu kurum yöneticisinin ilgi alanına müzik girerken; sınıfta müzik köşesinin yer almadığı kurumların yöneticilerinin de ilgi alanına müzik girmektedir. Bu bağlamda, yöneticilerin müzik ilgisinin eğitim ortamının niteliğinde müzik boyutu açısından farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Yöneticinin açık hava etkinliği ilgisi ile ECERS-R'nin "günlük çizelge" olanakları maddesi arasındaki ilişki incelendiğinde, % 20 oranında bu okulda açık-hava etkinliklerine yer verildiği ancak; açık hava etkinlikleri için uygun mekânın ve gelişimsel hiçbir araç-gerecin bulunmadığı görülmektedir. Araştırma kapsamındaki MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının çoğunluğunda, okul öncesi eğitimin yöneticiden bağımsız olarak uygulamaya geçirilmesi; yöneticinin denetim ve yönlendirmesi olmadan geliştirilmeye çalışılması söz konusudur. Bu durum, yöneticinin açık hava etkinlikleri ilgi alanına göre eğitim ortamının niteliğinin farklılık göstermemesinin bir nedeni olabilir. Bu bağlamda, yöneticilerin sahip oldukları ilgi alanına ilişkin olarak kullanılan eğitim ortamını yapılandırmaya güdülenmesi gerekmektedir.

Yöneticilerin % 41.66 (5 kişi)'sının ilgi alanına sinema girerken; % 33.33 (4 kişi)'ünün ilgi alanına tiyatro girmektedir. İlgi alanına sinema ve tiyatro giren yöneticilerin kurumlarının eğitim ortamlarına bakıldığında da yalnızca bir kurum hariç, (MEB' e bağlı bağımsız anaokulu bünyesindeki

anasınıfı) diğer kurumların ECERS-R ortalama puanlarının çok düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca sinemaya ilgi duyduğunu belirten yöneticilerin, aynı zamanda tiyatroya da ilgi duyduğu görülmektedir. Sinemaya ve tiyatroya ilgili olduğunu belirten yöneticilerin, kurumlarında çocuklarla sinemaya/tiyatroya gitme gibi etkinliklere yer verilmediği de gözlenmiştir. Buna göre eğitim ortamlarının niteliğinin her iki ilgi alanına göre, farklılaşmadığı söylenebilmektedir.

Spor ilgi alanına sahip yöneticilerin eğitim ortamı ECERS-R'nin "motor hareketleri için alan" ve "motor hareketleri için malzeme" olanakları maddesi incelendiğinde, bu boyutların yetersiz (1 puan)' den çok iyi (7 puan)' ye doğru sıralanan oranda niteliğe sahip olduğu görülmüştür. Buna göre, yöneticilerin spor ilgi alanının, bu alana ilişkin alan ve malzeme boyutuna nitelik kazandırabildiği gibi, etkisiz kalabildiği de görülmüştür. Bu tutarsızlık, bu alanda anlamlı bir farklılık olmadığının göstergesidir.

Yöneticilerin drama ilgi alanı ile ECERS-R'nin "drama" olanakları maddesi arasındaki ilişki incelendiğinde, ECERS-R'nin drama maddesine ilişkin olarak iyi-çok iyi arasında tanımlanan değerde puana sahip (6 puan) -özel anaokulu- yöneticisinin drama ile ilgilendiği görülmüştür. Bu durumun nedeni, yöneticinin çocuğun gelişiminin bu yöntemle desteklenmesine olan inancı olabileceği gibi, dikkat çekici ve beğeni sağlayıcı bu aktivitelere velilerin istek ve talepleri nedeniyle yer verilmesi de olabilir. Ayrıca yöneticinin drama yöntemine ilgili olduğu diğer kurumlarda drama salonunun, drama oyunları için farklı depoların bulunmadığı ve ortamın drama maddesinden yetersiz (1 puan) olarak tanımlanan puanı aldığı görülmüştür. Yöneticinin ilgi alanlarının eğitim ortamına yansımayacak şekilde var olması söz konusu olduğu için, yöneticinin "drama" ilgi alanına ilişkin olarak eğitim ortamının niteliğinin farklılık göstermediği söylenebilir.

Görsel sanat etkinlikleri de, araştırma örnekleminde yer alan yöneticilerin % 16.66 (2 kişi)'sının ilgi alanındadır. Görsel sanat etkinliklerine olan yönetici ilgisinin, bu ilgi alanı ile ilişkili boyuttaki ortam niteliğinde farklılık yaratıp yaratmadığını saptamak üzere ECERS-R'nin sanat etkinlikleri

maddesine ilişkin aldıkları puanlar incelendiğinde, bu kurumların iyi ile çok iyi olarak tanımlanan değerde niteliğe sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca görsel sanat etkinliklerine ilgi duyan yöneticilerin kurumlarında sanat çalışmalarının yürütüldüğü ve sergilendiği gözlenmiştir. Bu durumda, yöneticinin görsel sanat etkinlikleri ilgi alanına göre, eğitim ortamının niteliğinin farklılaşabildiği söylenebilir.

Satranç/bulmaca yöneticiler tarafından en az ilgi duyulan alan (% 8.33) olmuştur. Yöneticilerin % 66.66'sı (8 kişi) bilgisayar/internete ilgi duyarken; % 33.33'ünün (4 kişi) TV ve video izlemeye ilgi duymaktadır. Yöneticilerin bu ilgilerinin eğitim ortamının niteliğine ilişkin farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ECERS-R'nin TV, video ve/veya bilgisayar etkinlikleri maddesine ilişkin olanakları değerlendirilmiştir. Araştırma örneklemine dahil olan kurumların çok azında okuma-yazma çalışmaları ve kavram kazanımı, bilgisayar programı kullanımı görülürken, bilgisayarın hikâye dinleme ve müzik dinleme aracı olarak kullanıldığı görülmüştür. Bilgisayarın bazı kurumlarda oyun oynama aracı olarak kullanılırken; televizyonun da zaman geçirme aracı olarak kontrolsüzce kullanıldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda yöneticilerin bilgisayar/ internet ve TV/video izleme alanındaki ilgilerinin de eğitim ortamlarının niteliğini etkilemediği düşünülmektedir. Bir çok ilgi alanları ile öğretmenlerin olduğu gibi, yöneticilerin de eğitim ortamlarına olumlu bir katkısının olmaması dikkat çekici bir sonuçtur.

4.5.4. Yöneticilerin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.5.4.1 incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan yöneticilerin % 41.66'sının mesleki deneyiminin 20 ve üzeri yıl olduğu, 10-14 yıl mesleki deneyimi olan yöneticinin ise daha az (% 8.33) olduğu görülmektedir.

Çizelge 4. 5. 4. 1. Yöneticilerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı

Mesleki Deneyim	N	%
0-2 yıl	2	16.66
6-9 yıl	2	16.66
10-14 yıl	1	8.33
15-19 yıl	2	16.66
20+… yıl	5	41.66
Toplam	**12**	**100**

Yöneticinin mesleki deneyimine göre, kurumun ECERS-R genel toplam puanına ilişkin farkın analizi Çizelge 4.5.4.2'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 5. 4. 2. Yöneticilerinin Mesleki Deneyimine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis" Sonuçları

Mesleki Deneyim	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
0-2 Yıl	2	3.50			
6-9 yıl	2	10.00			
10-14 yıl	1	12.00			
15-19 yıl	2	6.50	4	6.246	.182
20+… yıl	5	5.20			
Toplam	**12**				

p> .05

Çizelge 4.5.4.2'de görüldüğü gibi, yöneticilerin mesleki deneyimine göre, okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [X^2 (4)=6.246, p>.05]. Ortalama farka bakıldığında ise, mesleki deneyimi 10-14 yıl olan yöneticilerin en yüksek farka sahip olduğu görülmektedir. Kaykanacı'nın (2003) araştırma sonuçlarında ise, yöneticinin mesleki deneyimine göre eğitim öğretim işlerinde ve okul-çevre işlerinde sadece ayrılan zaman dilimi açısından farklılıkların olduğu; ancak yönetim işlerine verilen önem bakımından bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulguların ışığında, yöneticinin deneyiminden kaynaklanabilecek bilgi birikimini eğitim ortamına yansıtmadığı ya da eğitim ortamına önem vermediği söylenebilir.

4.5.5. Yöneticilerin En Son Mezun Olduğu Lisans Düzeyine ve Programına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Yöneticinin en son mezun olduğu lisans düzeyine ve programına göre, kurumun ECERS-R genel toplam puanına ilişkin farkın analizi Çizelge 4.5.5.1'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 5. 5. 1. Yöneticilerin En Son Mezun Olduğu Lisans Düzeyine ve Programına Göre Dağılımı

Eğitim Programı	Lisans Programı Mezunları İçin Eğitim Durumu					
	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	N	%
Okul Öncesi Öğretmenliği	2	2	-	-	4	33.33
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	1		-	-	1	8.33
Anasınıfı Öğretmenliği	-	-	-	-	-	-
Diğer (Beden Eğitimi, Coğrafya, Türkçe Öğretmenliği Sınıf Öğretmenliği)	-	7	-	-	7	58.33

Çizelge 4.5.5.1 incelendiğinde, yöneticilerin % 41.66 (5 kişi)'sının okul öncesi dönem çocuklarının gelişim ve öğrenmesi üzerine eğitim veren programlardan mezun olduğu; % 58.33 (7 kişi)'ünün ise, alan dışı programlardan mezun olduğu görülmüştür. Maden' in (1986) çalışmasında da okul öncesi eğitim kurumlarının bir kısmının bu amaçla yetiştirilen kişiler tarafından yönetilmediği belirlenmiştir. Yöneticilerin mezun olduğu lisans düzeyine ve programına göre, okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, ECERS-R genel toplam puanlarına ilişkin olarak "Kruskall-Wallis H Testi" yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 5.6.5.2.'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 5. 5. 2. Yöneticilerin En Son Mezun Olduğu Lisans Düzeyine ve Programına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Lisans Durumu	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
Ön Lisans Okul Öncesi Öğretmenliği	2	5.50			
Lisans Okul Öncesi Öğretmenliği	2	8.50	3	3.714	.294
Lisans Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	1	12.00			
Diğerleri	7	5.43			

p> .05

Çizelge 4.5.5.2 incelendiğinde, öğretmenin mezun olduğu lisans düzeyine ve programına göre, eğitim ortamlarının niteliğinin farklılık göstermediği görülmektedir [X^2 (3)=3.714, p>.05]. Kaykanacı (2003) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlik eğitimi almış ve 5 yılın üzerinde meslekî deneyimi olan müdürlerin eğitim-öğretim işlerine öncelik verdiği görülmüştür. Eğitim ortamlarının niteliğinin yöneticilerin en son mezun

olduğu lisans düzeyine ve programına göre farklılaşmamasının nedeni, yöneticilerin temel olarak öğretmenlik eğitimi verilen fakültelerden mezun olması olabilir. Ancak araştırmanın ilk amacı doğrultusunda eğitim ortamlarının niteliği incelendiğinde de (Çizelge. 4.2.1), kurumların çoğunluğunun eğitim ortamlarının niteliğinin düşük olduğu görülmüştür. Bu durumda, yöneticinin mezun olduğu lisans düzeyi ve programı ile eğitim ortamlarının niteliğinin birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Oysaki, AÇEV (2002) Okulöncesi Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Toplantısı Raporu'nda okul öncesinde çalışacak yöneticinin eğitim fakültelerinin okulöncesi eğitimi anabilim dalı, okulöncesi öğretmenliği 4 yıllık lisans programı mezunu olması ve 5 yıllık okul öncesi öğretmenliği deneyimine sahip olması gerektiği ve üniversitelerin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü mezunlarının da alanlarında 5 yıllık deneyime sahip oldukları takdirde yönetici olarak atanabilecekleri vurgulanmıştır. Bu rapordaki önerilere rağmen, farklı lisans programından farklı düzeylerde mezun olmanın bu araştırma sonuçlarına göre bir farklılık yaratmaması; alan mezunu olan yöneticilerin eğitim ortamına yansıyacak kadar farklı bir mesleki yeterliliğe sahip olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

4.5.6. Yöneticilerin Katıldıkları Kurs Sayısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çorbacı ve diğerleri (2003) tarafından yapılan gözden geçirme araştırmasında, yöneticilerin genellikle okul öncesi yayınlara ilgisinin düşük olduğu, okul öncesi eğitime ilişkin etkinliklere katılmadıkları, okul öncesi eğitimi ve hedeflerini bilmedikleri ve anasınıflarının müfettişlerce denetlenmesini istemediklerinin görüldüğü bildirilmiştir. Okul öncesi eğitimin önemi, amaç ve ilkeleri, amaç ve kazanımları hakkında bilgi sahibi olan yöneticinin okul öncesi eğitimin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi yolunda harekete geçeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda yöneticilerin okul öncesi eğitime ilişkin katıldığı kursların, seminerlerin ve konferansların okul öncesi eğitim ortamlarının niteliği üzerinde etkili olup olmadığının araştırılmasına gerek duyulmuştur.

Çizelge 4.5.6.1 incelendiğinde, kursa hiç katılmayan yöneticilerin % 75 oranında olduğu ve 6 defa katılan yöneticilerin % 8.33 oranında olduğu görülmektedir.

Çizelge 4. 5. 6. 1. Yöneticilerin Katıldıkları Kurs Sayısına Göre Dağılımı

Kurs Sayısı	N	%
Hiç katılmadım	9	75.0
1 defa katıldım	1	8.33
4 defa katıldım	1	8.33
6 defa katıldım	1	8.33
Toplam	**12**	**100**

Yöneticilerin katıldığı kurs sayısına göre, ECERS-R genel toplam puanlarına ilişkin farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan "Kruskall Wallis H Testi" sonuçları Çizelge 4.5.6.2'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 5. 6. 2. Yöneticilerin Katıldığı Kurs Sayısına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Kurs Sayısı	N	Ort. Fark	Sd	X^2	p
Hiç katılmadım	9	6.00			
1 defa katıldım	1	7.00			
4 defa katıldım	1	5.00	3	2.692	.442
6 defa katıldım	1	12.00			
Toplam	**12**				

p>.05

Çizelge 4.5.6.2'ye bakıldığında okul öncesi eğitim kurumundan sorumlu yöneticilerin okul öncesi eğitime ilişkin katıldığı kurs sayısına göre okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [X^2 (3)= 2.692, p>.05]. Bu durum, araştırma kapsamındaki yöneticilerin okul öncesi eğitime ilişkin katıldıkları kurs sayılarının yetersiz olmasına; diğer taraftan kurs bilgilerinin işlevsel olarak kullanılmamasına bağlanabilir.

4.5.7. Yöneticilerin Katıldıkları Seminer Sayısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.5.7.1'de görüldüğü gibi yöneticilerin % 33.33'ü okul öncesi eğitime ilişkin hiçbir seminere katılmamışken; 10 defa seminere katılan yönetici oranı ise, % 16.66 (2 kişi)'dır.

Çizelge 4. 5. 7. 1. Yöneticilerin Katıldıkları Seminer Sayısına Göre Dağılımı

Seminer Sayısı	N	%
Hiç katılmadım	4	33.33
1 defa katıldım	1	8.33
2 defa katıldım	2	16.66
3 defa katıldım	1	8.33
4 defa katıldım	2	16.66
5 defa katıldım	1	8.33
10 defa katıldım	2	16.66
Toplam	**12**	**100**

Yöneticilerin okul öncesi eğitime ilişkin katıldıkları seminerlere göre, ECERS-R genel toplam puanına ilişkin farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan ""Kruskall-Wallis H Testi" sonuçları Çizelge 4.5.7.2' de sunulmuştur.

Çizelge 4. 5. 7. 2. Yöneticilerin Katıldığı Seminer Sayısına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Kurs Sayısı	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
Hiç katılmadım	4	4.50	6	6.538	.366
1 defa katıldım	2	5.50			
2 defa katıldım	2	4.50			
3 defa katıldım	1	8.00			
4 defa katıldım	1	11.00			
5 defa katıldım	1	9.00			
10 defa katıldım	1	12.00			
Toplam	**12**				

p>.05

Çizelge 4.5.8.7'ye bakıldığında, yöneticinin okul öncesi eğitime ilişkin katıldığı seminer sayısına göre, eğitim ortamlarının niteliğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [X^2 (6)=6.538, p>.05]. Bu durumun nedeni,

katılımın söz konusu olduğu seminerlerde eğitim ortamının niteliğine ilişkin bilgilerin sunulmaması ya da işlevsel olmaması olabilir.

Haktanır'ın (2007), farklı eğitim kademesindeki grupların katıldığı hizmet içi eğitim çalışmalarına ilişkin gözlemlerini aktardığı çalışmada, yöneticilerin yöneticilik performansları ile ilgili çalışmalara çoğunlukla katılmadıkları bildirilmektedir. Ayrıca, öncelikle alanda çalışan öğretmen ve müdürler ile müfettişlerin farklı mezuniyet ve bilgi düzeylerine sahip olmalarının ve bilgisayara sahip olsalar bile gelişmeleri kendi kendilerine takip ederek bilgilerini güncellemeye çoğunlukla istekli olmamalarının alanda teorik ve uygulamalı açıdan çok geride kalmalarına yol açtığı belirtilmektedir. Bu bulgular dikkate alındığında, alınan seminerlerin eğitim ortamlarının niteliğine olumlu katkısının olamayacağı açıktır.

4.5.8. Yöneticilerin Katıldıkları Konferans Sayısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.5.8.1'de görüldüğü gibi yöneticilerin % 58.33'ü okul öncesi eğitimle ilgili hiçbir konferansa katılmamıştır. Yöneticilerin sadece % 16.66'sı 10 defa konferansa katılırken, % 25'i 4 defa katılmıştır.

Çizelge 4. 5. 8. 1. Yöneticilerin Katıldıkları Konferans Sayısına Göre Dağılımı

Konferans Sayısı	N	%
Hiç katılmadım	7	58.33
4 defa katıldım	3	25
10 defa katıldım	2	16.66
Toplam	**12**	**100**

Yöneticilerin katıldıkları konferans sayısına göre, ECERS-R genel toplam puanına ilişkin farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan "Kruskall-Wallis H Testi" sonuçları Çizelge 4.6.8.2'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 5. 8. 2. Yöneticilerin Katıldığı Konferans Sayısına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H" Sonuçları

Kurs Sayısı	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
Hiç katılmadım	7	4.29	2	6.839	.033*
4 defa katıldım	3	8.67			
10 defa katıldım	2	11.00			

*p<.05

Çizelge 4.5.8.2 incelendiğinde, “Kruskall-Wallis H Testi” sonuçlarına göre yöneticinin katıldığı konferans sayısına göre ECERS-R genel toplam puanına ilişkin anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [X^2 (2)=6.739, p>.05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için “Mann-Whitney U Testi” kullanılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.6.8.3’de sunulmuştur.

Çizelge 4. 5. 8. 3. Yöneticinin Katıldığı Konferans Sayısına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanındaki Farklılığa İlişkin “Mann-Whitney U Testi” Sonuçları

Konferans Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hiç katılmadım	7	4.29	30.00	2.00	.053
4 defa katıldım	3	8.33	25.00		
4 defa katıldım	3	2.33	7.00	1.00	.248
10 defa katıldım	2	4.00	8.00		
Hiç katılmadım	7	4.00	28.00	.00	.040*
10 defa katıldım	2	8.50	17.00		

*p<.05

Çizelge 4.5.8.3 incelendiğinde “Mann-Whitney U Testi” sonuçlarına göre, eğitim ortamının niteliğinin yöneticinin konferansa hiç katılmaması ile 10 kez katılmasına ilişkin olarak farklılık gösterdiği; bu farklılığın konferansa 10 kez katılan yöneticilerin lehine olduğu görülmektedir (U=.00, p<.05). Sıra ortalamalarına dikkat edildiğinde; en yüksek farkın, hiç katılmayan ile 10 kez katılan arasında; en düşük farkın ise 4 kez katılan ile 10 kez katılan arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, konferansların eğitim-öğretim sürecini etkili ve verimli değerlendirme çabası içerisinde olan yöneticileri yüreklendirmesi, bireysel ilgi ve istek ile konferans sayesinde elde edilen bilgilerin anlam kazanmış olması ile açıklanabilir. Zembat’ın (2001) araştırma sonucunda, öğretmenin ve yöneticinin hizmet içi eğitime katılma sayısına göre, eğitim ortamlarının niteliğinin farklılaştığının vurgulanması da, araştırma bulgularını desteklemektedir.

4.5.9. Yöneticilerin Eğitime Devam Etme İsteğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.5.9.1’de görüldüğü gibi, eğitime devam etmek isteyen yöneticiler (% 50) ile devam etmek istemeyen yöneticilerin (% 50) oranları eşittir.

Çizelge 4. 5. 9. 1. Yöneticilerin Eğitime Devam Etme İsteğine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları

Eğitime Devam İsteği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	6	7.56	68.00	4.00	.079
Hayır	6	3.33	10.00		

p> .05

Çizelge 4.5.9.1'deki "Mann-Whitney U Testi" sonuçları incelendiğinde, sıra ortalamalarına göre eğitime devam etmek isteyen yöneticilerin eğitim ortamlarının ECERS-R genel toplam puanının (7.56), devam etmek istemeyenlere (3.33) göre daha yüksek olduğu ancak; yöneticilerin eğitime devam etme isteğine göre, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U=4.00, p>.05). Buna göre, yöneticilerin eğitime devam etme isteğinin eğitim ortamlarının niteliğini olumlu yönde etkileyebildiği ancak; eğitim ortamlarının niteliğinde anlamlı bir farklılık yaratacak durum olmadığı söylenebilir.

4.5.10. Yöneticilerin Gözlenen Kurumdaki Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.5.10.1 incelendiğinde, yöneticilerin şu an görev yaptıkları kurumdaki çalışma sürelerinin % 33.3 oranında 5-10 yıl, % 25.0 oranında 0-2 yıl ve 5-10 yıl olduğu görülürken; 15-19 yılın % 16.6 oranında olduğu görülmektedir. 20 ve üzeri yıl çalışma süresine sahip yöneticiye rastlanmamaktadır.

Çizelge 4. 5. 10. 1. Yöneticilerin Gözlenen Kurumdaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Çalışma Süresi	N	%
0-2 yıl	3	25.0
2-4 yıl	3	25.0
5-10 yıl	4	33.3
15-19 yıl	2	16.6
Toplam	**12**	**100**

Eğitim ortamının yapılandırılması ve donanım kazanması için, yöneticinin okul öncesi eğitim ortamına emek vermesi ve zaman harcaması

gerekmektedir. Maddi ve manevi yatırımın eğitim ortamlarını iyileştireceği düşüncesi ile yöneticilerin kurumdaki çalışma sürelerine göre, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin bir farklılık beklenmektedir.

Çizelge 4.5.10.2 incelendiğinde yapılan "Kruskall-Wallis H Testi" sonuçlarına göre, yöneticinin gözlenen kurumdaki çalışma süresine ilişkin olarak ECERS-R genel toplam puanında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [X^2 (3)=8.276, p<.05].

Çizelge 4. 5. 10. 2. Yöneticilerin Gözlenen Kurumdaki Çalışma Sürelerine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Çalışma Süresi	N	Ortalama Fark	Sd	X^2	p
0-1 yıl	3	3.33	3	8.276	.041*
2-4 yıl	3	11.00			
5-10 yıl	4	4.75			
15-19 yıl	2	8.00			

*p<.05

Belirtilen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için, "Mann-Whitney U Testi" yapılmıştır. Sonuçlar, Çizelge 4.5.10.3' de sunulmuştur.

Çizelge 4. 5. 10. 3. Yöneticilerin Gözlenen Kurumdaki Çalışma Sürelerine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanındaki Farklılığa İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları

Çalışma Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
0-1 yıl	3	2.00	6.00	.00	.049*
2-4 yıl	3	5.00	15.00		
0-1 yıl	3	3.33	10.00	4.00	.480
5-10 yıl	4	4.50	18.00		
0-1 yıl	3	2.00	6.00	.00	.083
15-19 yıl	2	4.50	9.00		
2-4 yıl	3	6.00	18.00	.00	.034*
5-10 yıl	4	2.50	10.00		
2-4 yıl	3	4.00	12.00	.00	.083
15-19 yıl	2	1.50	3.00		
5-10 yıl	4	2.75	11.00	1.00	.165
15-19 yıl	2	5.00	10.00		

*p<.05

Çizelge 4.5.10.3'deki "Mann-Whitney U Testi" sonuçları incelendiğinde, yöneticinin gözlenen kurumdaki çalışma sürelerine göre, 0-1 yıl ile 2-4 yıl arasında ve 2-4 yıl ile 5-10 yıl arasında 2-4 yılın lehine eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (U=.00, p<.05). Bu durumun nedeni, 0-1 yıl arası çalışma sürelerine sahip yöneticilerin mesleki deneyimlerinde yetersizliklerin olması, 5-10 yıl arası çalışma sürelerine sahip öğretmenlerin de zamanın ve olumsuz koşulların getirdiği mesleki tükenmişliğe maruz kalması; diğer taraftan 2-4 yıl arası çalışma süresine sahip yöneticilerde meslekteki tecrübesizliklerin azalması ve mesleki güdülenmişliğin söz konusu olması ile kendilerini gerçekleştirme yoluna gitmeleri olabilir. Ayrıca, yöneticilerin 2-4 yıl ile 15-19 yıl arasındaki çalışma süresinin eğitim ortamlarının niteliğini etkilememesi, 15-19 yıl arası çalışma süresine sahip yöneticilerin, deneyimle oluşabilecek farklılıkları telafi etmesi ile açıklanabilir.

Erkan ve Özkaran'ın (1997) Türkiye'deki yerel yönetime bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında yaptığı nitelik çalışmasında, yöneticilerin çoğunluğunun hizmet süresinin 0-5 yıl olduğu ve hiçbir yöneticinin hizmet-içi eğitim çalışmalarına katılmadığı; ancak çoğunluğunun yöneticilik konusunda kendilerini yeterli gördüğü saptanmıştır. Bu durum, kat edilen yıllar içerisinde çözümsüz kalınan konular olduğunu belirtmekte; eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin sorunların kaynağına açıklık getirmektedir.

4.5.11. Yöneticilerin Öğretmenlik Yapıp Yapmama Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin, yöneticiliğe başlamadan önce öğretmenlik yapması eğitim ortamının önemini algılaması ve olumlu yönde geliştirmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, yöneticinin öğretmenlik yapıp yapmama durumuna ilişkin olarak eğitim ortamlarının niteliğinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek araştırma amaçlarına alınmıştır. Yöneticinin öğretmenlik yapıp yapmama durumuna göre, kurumların ECERS-R genel toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan "Mann-Whitney U Testi" sonuçları Çizelge 4.5.11.1' de sunulmuştur.

Çizelge 4.5.11.1'de görüldüğü gibi, yöneticilerin % 83.33'ü (10 kişi) öğretmenlik yapmış iken; % 16.66 (2 kişi)'sı daha önce öğretmenlik yapmamıştır.

Çizelge 4. 5. 11. 1. Yöneticilerin Öğretmenlik Yapıp Yapmama Durumuna Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları

Yöneticinin Öğretmenlik Yapma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	10	7.10	71.00	4.00	.197
Hayır	2	3.50	7.00		

p> .05

Çizelge 4.5.11.1'deki "Mann-Whitney U Testi" sonuçlarına göre de, yöneticinin öğretmenlik yapıp yapmamasına ilişkin olarak eğitim ortamlarının niteliğinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir (U=4.00, p>.05). Özel kurumlar başta olmak üzere bazı okul öncesi eğitim kurumlarında, yükseköğrenimini yeni tamamlamış kişilerin yönetici kadrosunda yer aldığı gözlemler arasındadır. Bu kişilerin bilgilerinin taze olması ve güncelliğini koruması nedeniyle, mesleki yaşamlarında ideallerini gerçekleştirme yoluna gitmeleri ve içinde bulundukları eğitim ortamlarını geliştirmeleri söz konusu olabilir. Bu durum da yöneticinin öğretmenlik yapıp yapmamasına göre, eğitim ortamlarının niteliğinin farklılaşmamasının bir nedeni olabilir. Ancak ortalama puanlara bakıldığında, yöneticinin öğretmenlik yaptığı kurumların ortalama puanlarının (7.10), diğer kurumlara göre (3.50) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, yöneticinin öğretmenlik yapmasının bilgilerine işlevsellik kazandırabileceği ve hangi ortamlarda "öğrenmeyi sağlamanın" daha doğru olabileceğini yaşantı içerisinde fark edebileceğinin göstergesi olabilir.

Buna göre, okul öncesi eğitim kurumunun eğitim ortamının iyileştirilmesinde yöneticinin sadece fiili olarak görev yapması değil; bu süre zarfında okul öncesi eğitim ortamına önem vermesi, çeşitli kaynakları okul öncesi eğitime aktararak eğitim ortamının niteliğini artırmaya çalışması gereklidir diyebiliriz.

4.5.12. Kurumun Okul Öncesi Eğitim İçin Özel Olarak İnşâ Edilmiş Olup Olmamasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.5.12.1 incelendiğinde kurumların % 25'inin (N=3) okul öncesi eğitim için özel olarak inşâ edildiği; % 75'inin (N=9) ise başka amaçlar için tasarlanarak inşâ edildiği görülmüştür.

Çizelge 4. 5. 12. 1. Kurumun Okul Öncesi Eğitim İçin Özel Olarak İnşa Edilmiş Olup Olmamasına Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Mann-Whitney U Testi" Sonuçları

Kurumun Özel Olarak Yapılma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	3	10.00	30.00	3.00	.052
Hayır	9	5.33	48.00		

p> .05

Çizelge 4.5.12.1'deki "Mann-Whitney U Testi" sonuçlarına göre, kurumların okul öncesi eğitim için özel olarak inşa edilmiş olup olmamasına göre, ECERS-R genel toplam puanına ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı da görülmektedir (U=3.00, p>.05). Ülkemizde İlköğretim okulları bünyesinde anasınıflarına yer verilmekte ve ev ya da iş yeri olarak tasarlanan mekânlar farklı nedenlerle, okul öncesi eğitim kurumuna dönüştürülerek kullanılabilmektedir. Bu kurumlarda da okul öncesi eğitim alanından öğretmenlerin ya da yöneticilerin görev yapıyor olması ve belirli formasyona sahip kişilerin bu kurumlara yerleştiriliyor olması, özel olarak tasarlanmayan kurumlarda niteliğe ilişkin farklılığın oluşmamasının bir nedeni olabilir. Mekânın kurulma amacından bağımsız olarak, öğretmenin bireysel çaba ve gayreti eğitim ortamının niteliğini artırırken; kurumun dezavantajlarını azaltabilir.

Ancak ECERS-R genel toplam puanlarına bakıldığında da özel olarak tasarlanmış kurumlarda eğitim ortamlarının niteliğinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kurumun okul öncesi eğitim için özel olarak yapılmasının, eğitim ortamının niteliğini olumlu yönde etkileyebileceğini ancak eğitim ortamının niteliği için çok önemli bir koşul olmadığını ortaya koymaktadır.

4.5.13. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Olarak Kurumun Eğitim-Bakım Ücretine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çorbacı ve diğerleri'nin (2003) yaptığı çalışmada ebeveynlerin kurumun seçiminde verilen eğitimi birinci derecede, kurum ücretini ise ikinci derecede önemli buldukları görülmüştür. Aynı çalışmada ebeveynlerin anasınıflarının tam gün ve tam yıl çalışması ile ödenen ücrete devletin de katkısının bulunmasını bekledikleri görülmüştür. Bu bağlamda, ailelerin tercihlerini etkileyen okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim-bakım ücretinin kurumun niteliğini etkileyip etkilemediği araştırılmaya değer görülmüştür.

Çizelge 4.5.13.1'de görüldüğü gibi, araştırma kapsamındaki kurumların % 25'inde eğitim-bakım ücreti alınmazken; % 8.33'ünün aylık 400 TL' dir. Kuruma bir çocuk için verilen eğitim-bakım ücretine göre, eğitim ortamının niteliğinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan "Kruskall-Wallis H Testi" sonuçları Çizelge 4.5.13.1'de sunulmuştur.

Çizelge 4. 5. 13. 1. Kurumun Eğitim-Bakım Ücretine Göre ECERS-R Genel Toplam Puanına İlişkin "Kruskall-Wallis H Testi" Sonuçları

Ücret	N	%	Ort. Fark	sd	X^2	p
Hiç alınmıyor	3	25.0	6.33			
Yıllık 100 TL	2	16.66	2.00			
Yıllık 150 TL	1	8.33	3.00			
Aylık 130 TL	1	16.66	10.50			
Aylık 200 TL	1	8.33	5.00	7	9.33	.230
Aylık 250 TL	2	16.66	3.50			
Aylık 270 TL.	1	8.33	9.00			
Aylık 400 TL	1	8.33	5.00			
Toplam	**12**	**100**				

p>.05

Çizelge 4.5.13.1 incelendiğinde, kurumda bir çocuk için ödeme yapılan eğitim bakım ücretine göre kurumun eğitim ortamının niteliğinin farklılaşmadığı görülmektedir [X^2 (7)=9.33, p>.05]. Günümüzde halen bazı aileler ve kurumlar tarafından okul öncesi eğitim kurumlarının sadece bakım amaçlı kullanılması söz konusudur. Bu amaç çerçevesinde yapılandırılan kurumlarda beslenme, temizlik gibi temel ihtiyaçlar dikkate alınmakta; aile-personel etkileşimi sağlanmaktadır. Ancak okul öncesi dönem çocuğunun

motor, bilişsel-dil ve sosyal-duygusal gelişimini sağlayacak alan ve malzeme sağlanamamakta ve bu gelişim alanlarını devindirecek amaç ve kazanımlar doğrultusunda eğitim programı yapılandırılmamaktadır. Çocuğun uzun vadedeki yaşamına odaklanmaktan çok, sınırlı hedefler üzerine oturtulan bu kurumların eğitim ortamlarının niteliğinin de, bu nedenlerle eğitim-bakım ücretine paralel olarak geliştirilemediği düşünülmektedir.

Calder'in (2007) yaptığı çalışma ile resmi okul öncesi eğitim kurumlarında okul ücreti olarak aileler tam gün için ayda $40 ödeme yaparken; özel okul öncesi eğitim kurumlarında bu ücretin 2001 yılı için ortalama $2500 ile $3000 olduğu görülmüştür. Bu durum, özel okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim-bakım ücretinin resmi kurumlara göre daha yüksek olduğunun göstergesidir. Ücretin yüksekliğine karşın, özel kurumlarda da eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin sorunların varlığı söz konusudur. Bu durum da, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

4.5.14. Yönetici Görüşlerine Göre Nitelikli Bir Eğitim Ortamının Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.5.14.1'de görüldüğü gibi yöneticilerin % 50'si (6 ortam) kurumlarında var olan durumları, % 50'si (6 ortam) de kurumlarında var olmayan durumları barındıracak şekilde okul öncesi eğitim ortamının özelliklerini nitelikli olarak belirtmişlerdir.

Çizelge 4. 5. 14. 1. Yönetici Görüşlerine Göre Nitelikli Bir Eğitim Ortamının Sahip Olması Gereken Özellikler ile Araştırmacının Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması

Kurum Türü	Kurumlar	Yönetici Görüşlerine Göre Nitelikli Bir Eğitim Ortamının Sahip Olması Gereken Özellikler	Araştırmacının Gözlem Sonuçları	
			VAR	*YOK*
Bağımsız Anaokulları	A	Eğitim ortamı, 36-72 aylık çocukların eğitimine göre hazırlanmalı.	*	
	B	Öğretmenin Kendini yetiştirmeli ve sınıf düzenlemesi yapmalı.	*	
MEB' e Bağlı İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasıfları	C	Ortam donanımlı, çekici olmalı, WC yakın yerde olmalı		*
	D	Geniş olmalı, ilköğretimden ayrı mekânda olmalı, lavabo, mutfak, oyun alanı olmalı	*	
	E	Ortam donanımlı, müstakil olmalı, oyun bahçesi alanı ve personel için uygulama alanları bulunmalı		*
	F	Ortam donanımlı, düzgün, kullanışlı olmalı.		*
	G	Açık oyun alanları olmalı, sosyalleşme ve tuvalet, yemek eğitimi sağlanmalı.	*	
Özel Anaokulları	H	Ortam donanımlı olmalı, güvenlik, samimiyet ve doğallık taşımalı.	*	
	İ	Ortam donanımlı olmalı, eğitimde belirlenen amaç kazanıma bağlı kalınmalı.		*
	J	Tek katlı, ferah ve geniş olmalı.		*
Özel İ.Ö.O Bünyesindeki Anasınıfları	K	Teknoloji kullanımı olmalı, alt katta olmamalı.		*
	L	Ortam donanımlı olmalı, öğretmen yaş grubuna hitap eden, alanında yeterli ve pedagojik açıdan hazırlıklı olmalı.	*	
Toplam			6 ortam (%50)	6 ortam (%50)

Yöneticilerin yarısı tarafından söz konusu durumun önemli olduğu söylenmesine karşın, kurumlarında bu boyutun yetersiz kalmasının nedeni, yöneticinin bilgilerini uygulamaya dökmemesi ve eksikliklerin giderilmesi konusunda harekete geçmemesi olabilir. Ayrıca ECERS-R genel toplam puanından ortalamanın üzerinde alan kurumların, yöneticilerine ait görüşlerinin eğitim ortamında var olduğu ve yöneticiye göre önemli olan nitelik göstergelerinin işlevsel olduğu görülmektedir. MEB' e bağlı bağımsız anaokulu yöneticisinin tamamının belirttiği nitelik göstergeleri eğitim ortamında yer almaktadır; ancak diğer okul türleri arasında düşüncede hâkim olan özellikler bazı eğitim ortamlarında mevcut değildir. Yöneticilerin

görüşlerinde nitelikli okul öncesi eğitime ilişkin doğru göstergeler yer alsa bile, yöneticilerin görüş ve düşüncelerinin ortama uyarlanmaması ya da uyarlanamaması, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin olarak bir farklılık oluşmamasının nedeni olarak görülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Tokat ili Merkez sınırları içerisinde 2007-2008 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim hizmeti veren 2 MEB' e bağlı bağımsız anaokulu, 2 özel İlköğretim okulu bünyesindeki anasınıfı, 3 özel anaokulu ve 5 MEB' e bağlı ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıfı olmak üzere 12 okul öncesi eğitim kurumu üzerinde yürütülen bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarının niteliği bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar, amaçlar doğrultusunda sınıflandırılarak sunulmuştur.

5.1.1. Eğitim Ortamlarının Nitelik Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Eğitim ortamlarının farklı boyutlarının nitelik düzeyi yapılan analizlerle ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda, eğitim ortamlarının "Sınıf Alanı ve Mobilyalar" ve "Aile ve Personel" boyutunun niteliğinin "çok az " olduğu; "Rutin Kişisel Bakım", "Dil ve Akıl Etme" ve "Etkileşim" boyutunun niteliğinin "çok az ile iyi" arasında olduğu görülürken; "Aktiviteler" ve "Program Yapısı" boyutunun niteliğinin "yetersiz ile çok az arasında" olduğu görülmüştür. Eğitim ortamlarının genel niteliğinin de "çok az" olduğunun görülmesi ile örneklem grubundaki kurumların çoğunluğunun eğitim ortamlarının niteliğinin genel olarak iyi olmadığı söylenebilir.

5.1.2. Okul Türüne Göre Eğitim Ortamlarının Nitelik Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada MEB'e Bağlı İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfları, MEB'e Bağlı Bağımsız Anaokulları, Özel Anaokulları ve Özel İlköğretim Okulları Bünyesindeki Anasınıfları arasında **"**Sınıf Alanı ve Mobilyalar", "Rutin Kişisel Bakım", "Dil ve Akıl Etme", "Aktiviteler", "Etkileşim" ve "Program Yapısı" boyutunun niteliği açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı; "Aile ve Personel" boyutuna ilişkin olarak ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Okul türüne göre, "Aile ve Personel" boyutuna ilişkin farklılığın MEB' e bağlı bağımsız anaokulları ile MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları arasında olduğu ve MEB' e bağlı bağımsız anaokullarının lehine gerçekleştiği görülmüştür.

5.1.3. Öğretmen Kişisel Bilgilerine Göre Eğitim Ortamlarının Nitelik Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenin yaşına göre, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öğretmenin ilgi alanlarına ilişkin olarak okul öncesi eğitim ortamlarının niteliği incelendiğinde; öğretmenin müzik, spor, drama, satranç, TV/ video izleme, bilgisayar/ internet, tiyatro ve görsel sanat etkinliklerine karşı ilgili olmasının eğitim ortamının niteliğini etkilemediği; ancak öğretmenin sinemaya ilgi duymasının eğitim ortamlarının niteliğini olumlu yönde etkileyebildiği görülmüştür.

Öğretmenin mesleki deneyimine göre, okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılığın 0-2 yıl ile 3-5 yıl arası deneyime sahip olan gruplar arasında olduğu ve 0-2 yıl deneyime sahip olan grubun lehine sonuçlandığı görülmüştür.

Öğretmenin en son mezun olduğu lisans düzeyine ve programına göre, okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitime ilişkin olarak katıldıkları kurs ve seminer sayısına göre okul öncesi eğitim ortamının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı; ancak konferans sayısına göre okul öncesi eğitim ortamının niteliğinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılığın konferansa hiç katılmayan öğretmenler ile 2 kez katılanlar ve 2 kez katılanlar ile 3 kez katılanlar arasında ve 2 kez katılan grubun lehine olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okul öncesi/ anaokulu öğretmenliğini tercih etme sebebine göre, okul öncesi eğitim ortamının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılığın , “çocukları sevdiği için” tercih edenler ile “öğretmenliği sevdiği için” tercih edenler arasında ve “öğretmenliği sevdiği için” tercih edenler ile “rahatça iş bulunabildiği için” tercih edenler arasında olduğu; “öğretmenliği sevdiği için” tercih edenlerin lehine sonuçlandığı görülmüştür.

Öğretmenlerin okul öncesi/anaokulu öğretmeni olmasalardı tercih etmek isteyecekleri mesleğe göre, okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin çalışma durumuna (kadrolu ya da sözleşmeli) göre, eğitim ortamının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Eğitimine devam etmek isteyen öğretmenlerin eğitim ortamlarının niteliğinin, diğer gruptan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin eğitimine devam etme isteğine göre, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin gözlenen okul öncesi eğitim kurumundaki çalışma süresine göre, eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Usta öğreticinin ya da yardımcı öğretmenin bulunmadığı eğitim ortamlarının niteliğinin, daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak eğitim ortamlarında usta öğreticinin ya da yardımcı öğretmenin bulunmasına göre, eğitim ortamının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Okul öncesi öğretmeninin okul öncesi eğitim kurumunda eğitim ortamından kaynaklı sorunlar yaşıyor olup olmama durumuna göre, okul öncesi eğitim ortamının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin niteliğe ilişkin görüşleri ile gözlenen eğitim ortamlarının niteliği okul türüne göre karşılaştırıldığında, MEB'e bağlı bağımsız anaokulu ve özel ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarının eğitim ortamlarının niteliğinin öğretmen görüşleri ile paralellik gösterdiği görülmüştür.

5.1.4. Yönetici Kişisel Bilgilerine Göre Eğitim Ortamlarının Nitelik Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi eğitim kurumundaki kadın yöneticilerin eğitim ortamlarının daha yüksek nitelikte olduğu; ancak, yöneticinin cinsiyetine göre, okul öncesi eğitim kurumunun niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Yöneticinin müzik, spor, drama, açık hava etkinlikleri, satranç/ bulmaca, bilgisayar/internet, sinema, tiyatro, TV ve video izleme ilgi alanlarına sahip olması durumuna göre, okul öncesi eğitim ortamının niteliğine ilişkin bir farklılığın olmadığı; ancak yöneticinin görsel sanat

etkinlikleri ilgi alanına sahip olması ile eğitim ortamlarının niteliğinin olumlu yönde farklılaşabildiği görülmüştür.

Yöneticinin yaşına göre, okul öncesi eğitim ortamının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Yöneticinin mesleki deneyimine göre, okul öncesi eğitim ortamının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Yöneticinin en son mezun olduğu lisans düzeyine ve programına göre, okul öncesi eğitim ortamının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Eğitime devam etmek isteyen yöneticilerin eğitim ortamların niteliğinin daha yüksek olduğu ancak; yöneticilerin eğitime devam etme isteğine göre, okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Yöneticinin katıldığı kurs ve seminer sayısına göre, okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak yöneticinin katıldığı konferans sayısına göre, okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin bir farklılığın olduğu görülürken; bu farklılığın konferansa hiç katılmayan ile 10 kez katılan yönetici arasında ve 10 kez katılan grubun lehine sonuçlandığı görülmüştür.

Yöneticilerin gözlenen kurumdaki çalışma süresine göre eğitim ortamının niteliğine ilişkin bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılığın 0-1 yıl ile 2-4 yıl ve 2-4 yıl ile 5-10 yıl arası çalışma süresine sahip yöneticilerin eğitim ortamları arasında ve 2-4 yıl çalışma süresine sahip yöneticilerin eğitim ortamlarının lehine olduğu görülmüştür.

Yöneticiliğe başlamadan önce öğretmenlik yapan yöneticinin kurumunun eğitim ortamının niteliğinin daha yüksek olduğu; ancak yöneticinin öğretmenlik yapıp yapmamasına göre, okul öncesi eğitim ortamının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Okul öncesi eğitim için özel olarak inşa edilen kurumun eğitim ortamının niteliğinin, başka amaçlar için inşa edilen ama okul öncesi eğitim için kullanılan kurumun eğitim ortamının niteliğinden daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak kurumun okul öncesi eğitim için özel olarak inşa edilmiş olup olmamasına göre, kurumun eğitim ortamının niteliğine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Yöneticinin çalıştığı kurumda, bir çocuk için ödenen eğitim bakım ücretine göre, kurumun eğitim ortamının niteliğinin farklılaşmadığı görülmüştür.

Yöneticilerin niteliğe ilişkin görüşleri ile gözlenen eğitim ortamlarının niteliği okul türüne göre karşılaştırıldığında, MEB'e bağlı bağımsız anaokullarının eğitim ortamlarının niteliğinin yönetici görüşleri ile paralellik gösterdiği görülmüştür.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin standart göstergeler oluşturulmalı ve bütün okul öncesi eğitim kurumlarının en üst düzeyde niteliğe sahip olması yönünde düzenlemeler yapılmalıdır.

Okul öncesi eğitimde sınıf alanı ve mobilyalar, rutin kişisel etkinlikler, dil ve akıl etme, aktiviteler, program yapısı, etkileşim, aile ve personel konusunda öğretmenlere ve yöneticilere ilişkin konferanslar düzenlenmelidir.

Eğitim ortamlarında farklı tür etkinlikler uygulanabilir kılınmalıdır. Farklı içerik ve özelliğe sahip okul öncesi eğitim etkinlikleri için yeterli malzeme ve materyalin temin edilmesi, yeterli mekânın sağlanması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin etkinlikler boyutuna ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ile malzeme ve materyalin ya da mekânın varlığı anlam kazanacağından dolayı, gerek öğretmenlerin bireysel gayretleriyle gerek yönetici ya da uzman desteği ve yönlendirmesi ile bu konu ele alınmalıdır.

Eğitim ortamında öğretmenlerin program hazırlama ilkelerine uymaları ve programları uygulamadaki eksikliklerini gidermeleri gerekmektedir.

Aile katılımı çalışmaları çerçevesinde ebeveyn eğitim toplantıları yapılmalı, katılımın artırılması için de farklı yöntemler denenmelidir. Bunun yanı sıra, yetişkinler çocuk sahibi olmaya karar vermelerinden itibaren çocukları ile ilgili konularda bilgi sahibi olma yolunda adım atmalıdır.

5.2.2. Politikaya Yönelik Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine daha çok bağımsız anaokulu yapmaları önerilmektedir.

Eğitim ortamlarının personel olanaklarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi, kişisel ve eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması yanında; işbirliği, iletişim gibi eğitimin sosyal unsurlarına ulaşılabilmesi mümkün kılınmalıdır. Öte yandan; okul öncesi eğitim ortamı çocuğun yanı sıra ailelerin gereksinimlerini duyarlılıkla karşılayan bir mekân, bilgilendiren, yönlendiren ve eğitim veren ortam olmalı; okul öncesi eğitim kurumları aile katılım çalışmalarını teşvik eden bir misyona sahip olmalıdır.

Mevcut olan okul öncesi eğitim kurumlarının niteliği geliştirilmeli, oluşturulacak okul öncesi eğitim kurumlarında da nitelik göz ardı edilmemeli,

kurumların nitelik göstergeleri uzman kişiler tarafından denetlenmeli ve mekanizmanın işlerliği artırılmalıdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğinin artırılması için, kamu ve özel kurumların ve kuruluşların desteği gereklidir. Bu kurumlar ve kuruluşlar, mevcut durumun iyileştirilmesi yönünde paylarına düşen sorumlulukları yerine getirmelidir.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin etkili ve verimli çalışmalarla okul öncesi eğitime ilişkin konularda bilgileri artırılmalı; okul öncesi eğitim alanında yetkin kişiler tarafından okul öncesi eğitime ilişkin farklı konularda eğitim verilmeli, eksikliklerin görülmesi ve giderilme çabaları gündeme getirilmelidir.

Eğitim ortamlarından sorumlu öğretmenlere, nitelikli bir okul öncesi eğitim ortamının sahip olması gereken özellikler, gözlem yapma teknikleri, eğitim araç gereçlerini ve eğitim ortamlarını etkin kullanma konularında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Okul öncesi eğitim kurumu personeli, kendi bünyesinde çeşitli konumda ve düzeyde toplantı, seminer, konferans düzenleyerek, eğitim ortamlarının niteliğini ele almalı ve niteliği artırma yönünde gerekli çözüm önerilerini tartışmalıdır.

Okul öncesi eğitime ilişkin yürütülen çeşitli çalışmalar ile, öğretmenlere güçlüklerle baş edebilmede gerekli bilgi ve beceriler kazandırılmalı; zor koşullarda da eğitim ortamının niteliğine ilişkin düzenlemeler mümkün kılınmalıdır.

Teftiş, denetim ve değerlendirmelerde resmi işlemlerin kontrolü yapılırken; okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğine ilişkin dönütler verilmeli, yeni düzenlemeler için öneriler getirilmelidir. Düzenli, eğitici, tamamlayıcı ve yapıcı bir denetim ve değerlendirme sistemi oluşturulmalıdır.

Yöneticiler, girişimci olma, yönetme, denetleme, öğretmenleri çoklu performans kriterlerine göre değerlendirme, inisiyatif alarak değişik ortamlar oluşturma, bunları yapabilmek için de kaynak bulma konusunda desteklenmeli ve eğitim almalıdır.

Alanda görülen ve araştırma sonucunda da ortaya konan yetersizliklerin giderilmesi için, eğitim alanındaki bütün karar vericiler (MEB, Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, teftiş ve denetim mekanizmasındaki yetkililer, öğretmen ve yöneticiler) alanda yapılmış bu gibi araştırmaları okumalı, sonuç ve önerileri gözden geçirmeli ve gerekli reformları yapmalıdır.

5.2.3. Araştırmalara Yönelik Öneriler

İleride yapılacak araştırmalarda, öğretmen ve yöneticiye ait farklı bilgilerin eğitim ortamının niteliğine etkisi incelenebilir. Öğretmene ve yöneticiye ait kişisel özelliklerin genişletildiği, geniş çaplı bir araştırma yapılabilir.

Bu araştırmada 6 yaş grubu çocukların eğitim ortamlarının niteliği incelenmiştir. Farklı bir araştırmada, 3-6 yaş grubunun eğitim ortamlarının niteliği incelenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının sınıf alanı ve mobilyalar boyutunun niteliği ısı, ışık, havalandırma, renk, malzeme ve mobilya açısından olduğu kadar özel hayat alanı ile büyük-motor alanına ilişkin alan ve malzeme açısından da incelenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının rutin kişisel bakım boyutunun niteliği ayrı bir çalışma olarak ele alınabilir, ebeveyn görüşleri ile rutin kişisel bakım olanakları değerlendirilebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının dil ve akıl etme boyutunun niteliği ayrı bir çalışma olarak ele alınabilir; dil ve akıl etme boyutuna ilişkin olanaklar niceliksel ve niteliksel olarak değerlendirilebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının aktiviteler boyutunun niteliği ayrı bir çalışma olarak ele alınabilir. Yer verilen aktivitelerin işlevselliği, çeşitliliği ve etkililiği değerlendirilebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının etkileşim boyutunun niteliği ayrı bir çalışma olarak ele alınabilir. Öğretmen-yönetici; yönetici-ebeveyn; öğretmen-ebeveyn etkileşimine yer verilebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının program yapısı boyutunun niteliği ayrı bir çalışma olarak ele alınabilir. Kurumun program hazırlama koşulları, program hazırlama aşamaları ile kurumun programın uygulanması ve değerlendirilmesi sürecindeki etkinliği incelenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının aile ve personel boyutunun niteliği ayrı bir çalışma olarak ele alınabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan personelin nitelikli okul öncesi eğitim kurumuna ilişkin özellikleri incelenebilir.

Öğretmenlere yeterli denetim ve değerlendirmenin sağlanmamasının etkili ve verimli çalışmayı etkileyeceği göz önünde tutularak, denetim ve değerlendirme davranışlarında yaşanılan sorunlar ve çözüm önerileri araştırılabilir.

Farklı eğitsel yaklaşımların okul öncesinde eğitim ortamlarına ilişkin önerilerinden yola çıkılarak ortam boyutlarını ele alan bir ölçek geliştirilebilir ve bu ölçek ile eğitim ortamlarının niteliği değerlendirilebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamları üzerinde boylamsal bir çalışma yürütülebilir. Devam eden yıllarda aşamalı olarak gözlenebilir; sürecin ve bu süreçte değişen personelin eğitim ortamına katkıları saptanabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğine ilişkin farklı illerde de çalışmalar yürütülebilir. Eğitim ortamlarının niteliği karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKLAR

Acer, D. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel ve Eğitsel Ortamları. G.Haktanır. (Editör). **Okul Öncesi Eğitimine Giriş.** Ankara: Anı Yayıncılık. ss.231-258' deki bölüm.

Ada, Ş. (1997). İlköğretim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Geliştirilmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (7), 21-28.

Aksu, M. (2005). Eğitim Fakültelerinin Değişen Rolleri ve Avrupa Boyutu. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu.** Ankara: Ofset Tesisleri. ss.25-42' deki bölüm.

Aktaş Arnas, Y., Erden, Ş. Arslan, D. Cömertpay, B. (2003). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Günlük Programda Yer Verdikleri Etkinlikler ve Bu Etkinliklerde Kullandıkları Yöntemler. G.Haktanır ve T.Güler (Editörler). **Türkiye Okulöncesi Eğitimini Geliştirme Derneği OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı-Kuşadası- Bildiri Kitabı.** İstanbul: YA-PA Yayınları. 3, ss.435-450' deki bölüm.

Alakoç, D. ve Turcan, A. İ. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İletişim ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. N. Aral ve B. Tuğrul. (Yay. Haz.) **Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu-Kıbrıs-(Uluslararası Katılımlı).** İstanbul: YA-PA Yayınları. 1, ss.243-257' deki bölüm.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV] (2002). **Okulöncesi Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Toplantısı Raporu**. 7 Çok Geç. Ankara: AÇEV Yayınları.

Arnas, Y. A. (2002). Bir Öğrenme Merkezi Olarak Blok Köşesi. **Çoluk Çocuk Dergisi,** (19), 14-15.

Argun, Y. ve İkiz, E. (2003). Anaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel ve Sosyal Uyumları ile Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. G.Haktanır ve T.Güler (Editörler). **Türkiye Okulöncesi Eğitimini Geliştirme Derneği OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı-Kuşadası-Bildiri Kitabı.** İstanbul: YA-PA Yayınları. **1,** ss.284-302' deki bölüm.

Arslan, A. (1999). Çocukta Dil ve Müzikal Yeteneğin Gelişimi. R. Zembat. (Editör). **Marmara Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı.** İstanbul: YA-PA Yayınları. ss.142-145' deki bölüm.

Aslan, D. Bilaloğlu, R.G. ve Arnas, Y.A. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Günlük Programda Yer Verdikleri Matematik Etkinliklerinin ve Bu Etkinlikleri Uygulama Biçimlerinin İncelenmesi. (Yay. Haz. N. Aral ve B. Tuğrul). **Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu-Kıbrıs- (Uluslararası Katılımlı).** İstanbul: YA-PA Yayınları. **1,** ss.243-257' deki bölüm.

Baykal, A. (2005). Öğretmenlik Nasıl Öğrenilir? **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu.** Ankara: Ofset Tesisleri, ss.259-279' deki bölüm.

Bircan, İ. (2005). Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği ve İstihdam Sorunu. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu.** Ankara: Ofset Tesisleri, ss.207-212' deki bölüm.

Budunç, B. (2007). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Çalışma Ortamlarının Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Buldu, M. ve Yılmaz, A. (2005). Assessing The Quality İn Different U.S. Early Childhood Education Programs. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14** (1), 121-136.

Bulut, M. S. ve İflazoğlu, A. (2006). Ana Sınıfı Öğretmenleri İle Öğretmen Adaylarının Sınıfta Karşılaştıkları Problem Davranışlar ve Bu Davranışlara Yönelik Geliştirdikleri Stratejiler: Nitel Bir Çalışma Örneği. N. Aral ve B. Tuğrul (Yay. Haz.) **Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu-Kıbrıs-(Uluslararası Katılımlı).** İstanbul: YA-PA Yayınları. 1, ss.217-242' deki bölüm.

Büyüköztürk, Ş. (2006). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum** (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö.Ç. ve Köklü, N. (2008). **Sosyal Bilimler İçin İstatistik.** (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Calder, P. (1995). Using the Early Childhood Environment Rating Scale as a Measure to Make Cross- National Evulations of Quality : Advantages and Limitations. **Paper presented at the 5th European Conferance on the Quality of Early Childhood Education**, Paris, 142-150.

Cassidy, D. J., Hestenes, L., Hestenes, S. ve Mims, S. (2003). Measurement of Quality in Preschool Child Care Classrooms: The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised and İts' Psychometric Properties. **Early Childhood Research Quarterly***,* **20** (3), 345-360.

Cin, S. (1989). **Okul Öncesi Eğitimi ve Anaokulları Tasarımına Yansıması Üzerine Bir Araştırma.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Conezio, K. and French, L. (2002). Science in the Preschool Classroom: Capitalizing on Children's Fascination with the Everyday world to Foster Language and Literacy Development. **National Association for the Education of Young Children, 57** (5), 12–18.

Çengel, Y. A. (2005). AB Sürecinde Rasyonel Eğitime Geçiş: Vizyon ve Misyon. **Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi.** (167). Web: http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-cengel.htm 11.06.2008' de alınmıştır.

Çetinkaya, C. (2006). **Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çevik, S. (2007). **Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Dış Mekânlarının Kaza Unsurları Açısından İncelenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. **Sosyal Bilimler Dergisi,** (19), 185- 20.

Çoban, A. (2004). Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Kaynağı Olarak Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28** (1), 55-64.

Çorbacı, A. Haktanır, G. ve Dinçer, Ç. (2003). 0-6 Yaşındaki Türk Çocukları ile İlgili Olarak Yapılmış Olan Araştırmaların Değerlendirilmesi. G.Haktanır ve T.Güler (Editörler). **Türkiye Okulöncesi Eğitimini Geliştirme Derneği OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı-Kuşadası- Bildiri Kitabı.** İstanbul: YA-PA Yayınları.1, ss.91-117' deki bölüm.

Dağabakan, F.Ö. ve Dağabakan, D. (2006). "**Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları".** http://ooegm.meb.gov.tr/dokuman/cocuklarda_dil_ gelisimi.pdf 06.02.2008' de alınmıştır.

Dağlıoğlu, E. (2007). Okul Öncesi Öğretmeninin Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme. G.Haktanır. (Editör). **Okul Öncesi Eğitimine Giriş.** Ankara: Anı Yayıncılık. ss.39-70' deki bölüm.

Demirel, Ö. (1993). **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: USEM Yayınları,11.

Demirel, Ö. (1999). **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı.** (1.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demiriz, S., Karadağ, A. Ulutaş, İ. (2003). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donamı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dere, H. ve Ömeroğlu, E. (2001). **Okul Öncesi Dönemde Fen Doğa Matematik Çalışmaları.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Deretarla Gül, E. ve Erden, Ş. (2003). Anasınıfı Öğretmenlerinin Anadili Etkinliklerini ve Kitap Köşesinin Niteliğini Değerlendirmeleri. G. Haktanır ve T.Güler (Editörler). **Türkiye Okulöncesi Eğitimini Geliştirme Derneği OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı -Kuşadası- Bildiri Kitabı.** İstanbul: YA-PA Yayınları. **3,** ss.135-151' deki bölüm.

Dinçer, Ç. (2005). Çocukların Yaşam Değişikliklerine Uyumu. A. Oktay, ve Ö. P.Unutkan. (Yay. Haz.). **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular.** İstanbul: MORPA Kültür Yayınları. ss.101-129' deki bölüm.

Dinçer, Ç., Tuğrul, B., Alisinanoğlu, F. ve Yaşar, Ş (2005). Hizmetlerde Kalite- Program ve İzleme Değerlendirme. **AÇEV, MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi'nin Katkıları ve Üniversitelerin Katılımıyla Düzenlenen "Okul Öncesi Eğitim' de Kalite" Toplantısı Raporu.** İstanbul.

Dönmez, B. (2004). Sosyal Sistem Olarak Sınıf ve Sınıfın İklimi. **Sınıf Yönetimi.** M. Şişman ve S. Turan. (Editörler). Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss.43-62' deki bölüm.

Düzce, N. Cinel, N.Ö., ve Akça, Ö. (2005). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Programı ve Plan Hazırlama.** İstanbul: YA-PA Yayınları.

Erdiler, Z. B. (2003). Türkiye' de Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Müfredata İlişkin Düşünceleri ve Sınıf İçi Etkinlikleri. G. Haktanır ve T.Güler (Editörler). **Türkiye Okulöncesi Eğitimini Geliştirme Derneği OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı-Kuşadası-Bildiri Kitabı.** İstanbul: YA-PA Yayınları. **3**, ss.473-490' deki bölüm.

Erkan, S. ve Özkaran, N. (1997). Türkiye' de Yerel Yönetimlere Bağlı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Bir Nitelik Araştırması. G. Haktanır. (Yay. Haz.). **Türkiye Okulöncesi Eğitimini Geliştirme Derneği Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu "Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar"**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. ss.157-181' deki bölüm.

Ergin, H. (2006). **İletişim Becerileri: Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Becerileri Düzeylerine Etkisi.** Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

Gulden, M. G. (2007). Evaluation of the Quality of Early Childhood Classrooms in Turkey . **Early Child and Development Care,** 1-13, Online Publication, 2007.

Güler, D. S. (2003). Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanmasında Kurum Yöneticilerinin Yönetsel ve Liderlik Sorumluluklarına İlişkin Değerlendirmeleri. G. Haktanır ve T.Güler (Editörler). **Türkiye Okulöncesi Eğitimini Geliştirme Derneği OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı -Kuşadası- Bildiri Kitabı.** İstanbul: YA-PA Yayınları. **3**, ss.124-134' deki bölüm.

Gür Ö. Ş. ve Zorlu, T. (2002). **Çocuk Mekânları** (1. Baskı). İstanbul: Yapı-Endüstri Merkezi Yayınları.

Gürkan, T**.** (2005). Okul Öncesi Eğitiminde Kaliteyi Etkileyen Faktörler Konusunda, Üniversitelerden Toplanan Anket Sonuçları. **AÇEV, MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi'nin Katkıları ve Üniversitelerin Katılımıyla Düzenlenen "Okul Öncesi Eğitim'de Kalite" Toplantısı Raporu,** İstanbul.

Güven, E. D. ve Cevher, F. N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18** (2), 1-22.

Güven, G. (2006). **Kütahya' daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Oyun ve Spor Programlarının İncelenip Değerlendirilmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Haktanır, G**.** (2005)**.** Erken Çocukluk Eğitimi ve Üniversitelerde Kalite. **AÇEV, MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi'nin Katkıları ve Üniversitelerin Katılımıyla Düzenlenen "Okul Öncesi Eğitim'de Kalite" Toplantısı Raporu**, İstanbul.

Haktanır, G. (2007). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Niteliği. **Türkiye Özel Okullar Birliği (ÖZOKBİR) Tarafından Düzenlenen VI.Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı.** Antalya, 65-82.

Harms, T., Clifford, R.M. ve Cryer, D. (1998). **Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition.** London: Frank Porter Graham Child Development Center, Columbia University Teachers College Press.

Herrera, M. O., Mathiesen, M. E., Merino, J. M. ve İsidora, R. (2005). Learning Contexts for Young Children in Chile: Process Quality Assessment in Preschool Centres**. International Journal of Early Years Education,** Vol 13, No 1, 13-27.

Hohmann, M. ve Weikart, D.P. (2000). **HIGHSCOPE: Okul Öncesi ve Çocuk Bakım Programları İçin Etkin Öğrenme Uygulamaları Küçük Çocukların Eğitimi** (Çev. S. S. Kohen ve Ü. Öğüt). İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı Yayını No 1. (Eserin orijinali 1995'de yayımlandı).

Işık, H. (2004). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni. M. Şişman ve S. Turan. (Editörler). **Sınıf Yönetimi.** (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss.11-24' deki bölüm.

İpek, C. ve Uçar, R. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3** (1), 34-53.

Kandır, A. İnal, G. ve Özbey, S. (2003). **Okul Öncesi Dönemde Öğretmen Çocuk İletişimi.** http://www.tevfikfikret-ank.k12.tr/haber/bildiri/102-105.pdf 30.03.2008' de alınmıştır.

Kacar, Ö. A. ve Doğan, N. (2007). **Okul Öncesi Eğitimde Bilgisayar Destekli Eğitimin Rolü.** Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya: Akademik Bilişim.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). Çocuk Gelişiminde Erken Destek Projesi: Türkiye Örneği. S. Bekman (Editör). **"Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller" Seminer Bildirileri.** İstanbul: UNICEF Yayınları. ss.41-59' daki bölüm.

Kağıtçıbaşı, Ç. Sunar, D. Bekman, S. ve Cemalzılar, Z. (2005). Erken Müdahalenin Erişkenlikte Süren Etkileri. **Erken Destek Projesi' nin İkinci Takip Araştırması'nın Ön Bulguları.** Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) Yayını.

Kalemci, F. (1998). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlemesi ve Çalışan Eğitimci Personelin Nitelikleri Yönünden İncelenmesi.** (1.Basım). Ankara: Aydoğdu Ofset.

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

Kasalı, İ. (2002). **Anaokulları ve Anasınıflarındaki 4-6 Yaş Çocuklarının Eğitimlerinde Kullanılan Araç-Gereçlerin Mevcut Durumu ve Niteliklerinin Belirlenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Kaya, Ö.M. ve Gültekin, M. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi ve Katılımları İle Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Ana-Baba Görüşleri. G. Haktanır ve T.Güler (Editörler). **Türkiye Okulöncesi Eğitimini Geliştirme Derneği OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı -Kuşadası- Bildiri Kitabı.** İstanbul: YA-PA Yayınları. **3,** ss.311-333' deki bölüm.

Kaykanacı, M. (2003). İlköğretim Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem ve Harcadıkları Zaman. **Kastomunu Eğitim Dergisi, 11** (1), 137-158.

Kenanlar, S. (2007). **Özel ve Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Okulöncesi Öğretmenlerinin Okulöncesi Eğitimine İlişkin Görüş ve Beklentilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi.** XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi-Tokat- Bildiri Kitabı, **3**, 354-358.

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

Kuran, K. (2004). Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi. Mehmet Şişman ve Selahattin Turan. (Editörler). **Sınıf Yönetimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss.63-83' deki bölüm.

Küçükkaragöz, H.(2000). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Yeşilyaprak. (Editör). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss.77-107' deki bölüm.

Küçükahmet, L. (1997a). Öğretmen Tutumlarının İncelenmesinin Eğitimdeki Önemi. **Eğitim Programları ve Öğretim. Öğretim İlke ve Yöntemleri.** (8.Baskı). Ankara: Baran Ofset.

Küçükahmet, L. (1997b). Öğretim ve Öğrenmeye İlişkin İlkeler. **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L. (1997c). Öğrenmeye İlişkin İlkeler. **Eğitim Programları ve Öğretim. Öğretim İlke ve Yöntemleri.** Ankara: Baran Ofset.

Köksal, İ. (2002). **Anaokulu ve Anasınıfına Devam Eden 3-6 Yaş Çocuklarının Anne-Babalarının Okul Öncesi Eğitim Kurumu Seçimlerini Etkileyen Etmenler.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köksoy, A.M. ve Taş, A.M. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Anaokulu Öğretmenlerinin Müzik Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi (Niğde İli Örneği). **Gazi üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6** (1), 31-40.

Maden, F. (1986). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetimle İlgili Karşılaşılan Problemlerin Belirlenmesi (Ankara İli Kız Meslek Liseleri, Pratik Kız Sanat Okulları ve İlköğretimlere Bağlı Anasınıfları ve Anaokullarında Yapılan bir Çalışma).** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Web Sitesi. http://www.ooegm.meb.gov.tr 28.05.2008' de alınmıştır.

Metin, N. Arı, M, Güneysu, S. Dikmen, B. Atik, B. Aydın, Ç. Üstün, E. ve Uysal, N. (1993). **Ana-Babaların Anaokullarından Beklentileri.** IX. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri. İstanbul:YA-PA Yayınları, ss.96-106' daki makale.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). **Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin).** Ankara: MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2007). **17. Millî Eğitim Şûrası.** Türk Milli Eğitim Sisteminde Kademeler Arası Geçişler, Yönlendirme ve Sınav Sistemi, Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi Raporlar, Görüşmeler ve Kararlar. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı Web Sitesi. http://www.meb.gov.tr 07.11.2007' de alınmıştır.

Myers, R. (1990). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Farklı Modeller. S.Bekman. (Editör). **"Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller" Seminer Bildirileri.** İstanbul: UNİCEF Yayınları. ss.11-38' deki bölüm.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). **Orta Dereceli Kız Teknik Öğretim Okulları Okul Öncesi Eğitimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Oktay, A. (2000). **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem** (2.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.

Oktay, A. ve Araştırma Grupları (2006). Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi. N. Aral ve B. Tuğrul. (Yay. Haz.) **Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu-Kıbrıs-(Uluslararası Katılımlı).** Tuğrul.İstanbul: YA-PA Yayınları. 1, ss.75-95' deki bölüm.

Okutan, M. ve Arslan, Ü. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yönetim ve Denetim Problemleri. (Trabzon İli Örneği). N. Aral ve B. Tuğrul. (Yay. Haz.) **Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu-Kıbrıs-(Uluslararası Katılımlı).** İstanbul: YA-PA Yayınları. **1**, ss.333-342' deki bölüm.

Önder, A. (1999). Eğitici Drama'nın Doğru Olarak Uygulanması. **Marmara Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı.** R. Zembat. (Editör). İstanbul: Ya-Pa Yayınları. ss.100-106' daki bölüm.

Önder, A. (2004). **Ailede İletişim, Konuşarak ve Dinleyerek Anlaşalım.** (2.Baskı). İstanbul: MORPA Kültür Yayınları.

Özbey, S. (2006). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerinin Belirlenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Perihanoğlu , P. ve Yıldız, R. (2004). Okulöncesi Eğitimde Araç-Gereç Bulunma Düzeyi İle Öğrencilerin Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişki (Van İli Örneği). **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, 1** (2). 1-15.

Poyraz, H. (2006a). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Şartlar ve Fiziksel Güvenlik. H. Poyraz ve H. Dere. (Yay. Haz.). **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri.** (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık. ss.53-70'deki bölüm.

Poyraz, H. (2006b). Okul Öncesinde Okul-Aile İlişkileri. **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri.** H. Poyraz ve H. Dere. (Yay. Haz.). (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, ss.99-102' deki bölüm.

Ramazan, O. (2005). Okul Öncesi Kurumlarda Fiziksel Ortam. A. Oktay ve Ö.P. Unutkan. (Yay. Haz.). **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular.** İstanbul: MORPA Kültür Yayınları, ss.45-60' daki bölüm.

Sever, S. (2003). **Çocuk ve Edebiyat.** (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

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

Şahin, B. (2006). **Okul Öncesi Dönemde Bilgisayar Destekli Fen Öğretimi ve Etkilerinin İncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, F.T. ve Turla, A. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Aile Katılım Çalışmalarının İncelenmesi. G. Haktanır ve T.Güler. (Editörler). **Türkiye Okulöncesi Eğitimini Geliştirme Derneği OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı -Kuşadası- Bildiri Kitabı.** İstanbul: YA-PA Yayınları, **1**, ss.379-392' deki bölüm.

Şen, S. (2007). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Temel Özellikleri ve Gereksinimleri. G.Haktanır. (Editör). **Okul Öncesi Eğitimine Giriş.** Ankara: Anı Yayıncılık, ss.71-123' deki bölüm.

Temel, F. Kandır, A. Erdemir, N. ve Çiftçibaşı, H.K. (2003). **Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı ve Program Örnekleri.** İstanbul: MORPA Kültür Yayınları.

Temiz, E. (2006). **Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi: Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri.** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu -Denizli- Bildiri kitabı. 193-207.

Topbaş, E. (2004). **Montessori Yöntemi İle Çocuk Eğitimi**. Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.

Tovim, K, K. (1996). **The Turkish Adaptation of Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS).** Thesis Submitted to the Instıtute of Social Sciences in Partial Satisfaction of the Requirements for the Degree of Master of Arts, Boğaziçi University in Educational Sciences, Ankara.

Tuğrul, B. Dinçer, Ç. Alisinanoğlu, F. ve Yaşar, Ş. (2005). Hizmetlerde Kalite-Personel ve Fiziki Şartlar. **AÇEV, MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi'nin Katkıları ve Üniversitelerin Katılımıyla Düzenlenen "Okul Öncesi Eğitim' de Kalite" Toplantısı Raporu**, İstanbul.

Turan, S. (2004). Yönetimle İlgili Temel Teori ve Yaklaşımlar. **Sınıf Yönetimi.** M. Şişman ve S. Turan. (Editörler). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.1-10' daki bölüm.

Umay, A. (2003). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretmeye Ne Kadar Hazır Olduklarına İlişkin Bazı İpuçları. Hacettepe **Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (25), 194-203.

Uysal, F. (2006). **Okul Öncesi Eğitim Merkezlerinde İç ve Dış Mekan Organizasyonlarının Eğitim Yaklaşımları Çerçevesinde İncelenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uysal, E. (2006). **Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Çoklu Zeka Kuramına Göre İncelenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünal, N. (2006). **Okul Öncesi Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Üstün, E., Erkan, S. ve Akman, B. (2004). Türkiye'de Okulöncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. **Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10**, 129-136.

Yılmaz, E. (2006). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazanmalarında Müzikli Oyun Etkinliklerinin Kullanılmasının Etkisi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yılmazer, N. Ş. (2003)**. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Anasınıfı ve Birinci Sınıflar Açısından Fiziksel Ortamlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Weikart, D. P. (1990). Okul Öncesi Çocuklar İçin Temeller: High/ Scope Yaklaşımı. Çocuk Gelişiminde Erken Destek Projesi: Türkiye Örneği. S. Bekman. (Editör). "**Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller" Seminer Bildirileri.** İstanbul: UNICEF Yayınları, ss.63-123' deki bölüm.

Zembat, R. (2001). **Nitelik Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlgili Araştırma.** İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayını.

Zembat, R. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. A,Oktay ve Ö.P, Unutkan. (Yay. Haz.). **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular.** İstanbul: MORPA Kültür Yayınları, ss.25-44' deki bölüm.

EKLER

EK 1. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R)

EK 2. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği Sonuç Sayfası

EK 3. Öğretmene Ait Kişisel Bilgi Formu

EK 4. Yöneticiye Ait Kişisel Bilgi Formu

EK 5. Araştırma İzin Yazısı

EK 6. Eğitim Ortamlarına İlişkin Gözlem Fotoğrafları

EK 1: Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R)

a. Sınıf Alanı ve Mobilyalar

1. İç mekân

1.1 Yetişkinler ve eşyalar için yetersiz mekân

1.2 Mekânda yeterli ışık, havalandırma, sıcaklık, sıcaklık kontrolü ya da ses sönümleyen malzemelerin eksikliği

1.3 Yetersiz bakım (duvar, tavan boyasının dökülmesi, pürüzlü hasarlı zeminler)

1.4. Güçlükle idare edilen mekân (yapış yapış ya da kirli zemin, kirli bırakılmış zemin, taşan çöp kovaları)

3.1 Çocuklar yetişkinler ve eşyalar için yeterli mekân

3.2 Uygun aydınlatma, havalandırma, sıcaklık kontrolü ve ses sönümleyici maddeler

3.3 İyi bakılmış mekân

3.4 Makul derecede temiz ve düzenli mekân

3.5 Sınıfı kullanan tüm çocuklar ve yetişkinler için erişilebilir mekân (örn; özürlü insanlar için rampalar, tekerlekli sandalye ve yürüteç için erişim)NA mümkün

5.1 Çocukların, yetişkinlerin rahatça hareket edeceği iç mekân, örn; eşyalar çocukların hareketini kısıtlamaz, engelli çocukların ihtiyaç duyduğu ekipmanlar için yeterli boşluk

5.2 İyi havalandırma, pencereden veya tavandan gün ışığı

5.3 Özürlü çocuklar ve yetişkinler için erişilebilir mekân

7.1 Kontrol edilebilir doğal ışık (örn; ayarlanabilir pencereler)

7.2 Kontrol edilebilir havalandırma(örn; açılabilir pencere, personel tarafından kullanılan havalandırma fanı)

Açıklama notlar;

- Asıl mekan çok sayıda çocuğun aynı anda bulunmasını gerektirir.
  - Günlük aktivitelerden dolayı bazı dağınıklıkların olması beklenir. Makul derecede temiz; günlük bakımların yapılıp, dökülen meyve suyu gibi dağınıklıkların temizlenmesi gibi anlamına gelir.
  - İç mekanı minimum kabul edilebilir olarak göz önüne alınması için, programa katılan tüm özürlü çocuk ve yetişkinler yok ise 3.5 göstergesinin puanı NA'dır. 5 puanı için programa katılanlar arasında özürlü olup olmadığına bakılmaksızın erişim sağlanmalıdır. Bu nedenle 5.3 için yalnızca evet ya da hayır puanı verilebilir.
  - Dışa açılan kapılar eğer bir güvenlik tehdidi oluşturmuyorsa havalandırma kontrolü olarak kabul edilebilir. (örn; eğer kapı çocukların odayı habersizce terk etmelerini engelleyecek bir mekanizmaya sahipse)

2. Günlük bakım, oyun ve öğrenme

2.1 Günlük bakımında öğrenmek ve oynamak için yeterli olmayan malzeme (örn; çocukların aynı anda kullanması için yeterli olmayan sandalye, oyuncaklar için çok az raf)

2.2 Mobilyalar çok ucuza tamir edildiğinde çocuklar incinebilir(örn; çıkmış çiviler ya da teller, sandalyenin oynayan zayıf ayakları)

3.1 Günlük öğrenme ve oyun için yeterli mobilyalar var

3.2 Mobilyaların çoğu sağlam ve iyi tamir edilmiş

3.3 Özürlü çocukların ihtiyacı olan mobilyalar var (örn; özürlü çocuklar için değiştirilmiş sandalyeler var)

5.1 Mobilyaların çoğu çocuklar için

5.2 Bütün mobilyalar sağlam ve iyi tamir edilmiş

5.3 Engelli çocuklara uygun hale getirilmiş mobilyalar çocukların eşleşmesine izin verir (örn; özel sandalye kullanan çocuk masada diğerleri ile beraber oturabilir)

7.1 Günlük bakım mobilyaları kullanıma uygundur.

7.2 Tahtadan sıralar kum / su masası ya da kolay kullanım açıklama notları:

- Masalar ve sandalyeler yemekler ve ara öğünler için, paspaslar ya da öğlen uykusu için karyolalar, küpler ya da öteki çocuk materyalleri ile ilgili depolar,

düşük açık raflar; oyun, öğrenme malzemeleri için düşük alçak raflar özendirilmiştir. Raflar çocukların kendi başlarına ulaşabilecekleri oyuncaklar ve malzemelerle dolu olmalıdır.

- Çocukların farklı yaşlarda farklı boyutlarda olmasından beri amaç burada bakımdaki çocuklara uygun boyutlarda uygun mobilyalar olmasıdır. Yetişkin ölçüsünde daha fazla olan mobilyalar 6 - 7 yaşındaki çocuklar için uygunken 2 -3 yaşındaki çocuklar için yeterince ufak değildir. Sandalyeler için çocuk boyu göz önünde tutulmalıdır. Çocukların ayakları oturduklarında yere değmelidir. Masa boyu çocukların dizlerinin masa altına girmesine ve dirsekleri de masa üstünde olacak şekilde olması uygundur.

3. Rahatlama ve dinlenme için döşeme

1.1 Çocuklar için hiç yumuşak değil (örn; döşeme, mobilyalar, yastıklar, fasülye çantaları, sandalyeler)

1.2 Çocuklara hiç yumuşak oyuncak sağlanmaması (örn; doldurulmuş hayvanlar, yumuşak bebekler)

3.1 Çocuklar için bazı yumuşak mobilyalar var (örn; halıyla kaplanmış oyun alanı, yastıklar)

3.2 Çocuklar için bazı yumuşak oyuncaklar var.

5.1 Rahat bir alan, yani çocukların günün önemli bir bölümünü alan var.

5.2 Yumuşak döşemelerin çoğu yumuşak ve iyi tamir edilmiş.

5.3 Rahat alan fiziksel oyun için kullanılıyor.

7.1 Rahat alana ek olarak bulunan yumuşak mobilyalar çocuklar için uygun (örn; yastıklarla dolu oyun alanı ya da duvardan duvara halı)

7.2 Çocuklara uygun bir çok temiz oyuncak var

Aydınlatıcı notlar:

- Dinlenmek ve rahatlamak için döşeme, çocuklara öğrenme ve oyun aktiviteleri sırasında rahatlık sağlar. Günlük bakım da kullanılan mobilyalar, portatif karyolalar, battaniyeler ve yastıklar öğleden sonraki uyku için gereklidir. Bunu değerlendirirken göz önünde tutulmaz.
- Rahat alan açıkça belirlenmiş miktarda yumuşaklık olan çocukların dinlenme odasında uyurken, okurken ya da sessizce oynarken kullandığı alandır.(örn;birçok yastıkla dolu, halı kaplı bir oda, döşenmiş bir kanepe ya da yastıklarla kaplı bir yatak)

4. Oynamak için düzenlenmiş oda

1.1 İlgi merkezleri yok

1.2 Oyun alanlarında denetim zor

3.1 En aşağı 2 ilgi merkezi tanımlanmış

3.2 Oyun alanındaki görsel denetim zor değildir

3.3 Bir kerede bir çok aktivite yapmak için yeterli alan (örn; boş zemin bloklar için, sanatsal yetenekleri geliştireceği masa alanı)

3.4 Bir çok oyun alanı içine girebilir. Çocuklara yetersizlikler grup içinde kaydedilir.

5.1 En aşağı 3 ilgi alanı tanımlanmış ve uygun bir biçimde döşenmiştir. (örn; raflar ve idare için uygundur)

5.2 Aktivite merkezleri sessiz ve birinin sesinin diğerine karışmayacağı şekilde yerleştirilmiştir. (örn; okuma ve dinlenme alanları, bloklarla diğer ev alanlarından ayrılmalı)

5.3 Alan bir çok aktivitelerin rahatsız edilemeyeceği şekilde ayarlanmış olmalı. (örn;raflar çocukların aktivitelerinin içinde değil etrafından dolaşacağı şekilde yerleştirilmiş olmalı)

7.1 En aşağı 5 ilgi merkezi değişik görevin tecrübelerini sağlar.

7.2 Merkezler çocukların örgütselliklerini kullanacak şekilde düzenlenmiştir. (örn; etiketlenmiş açık raflar, etiketlenmiş oyuncak kutuları, açık rafların çok doldurulmamış oyuncak depolama alanının yanında oyun alanı)

7.3 Ek malzemenin eklenebileceği ya da değiştirilebileceği merkezler

Aydınlatıcı notlar :

İlgi alanı malzemelerin çeşitlerine göre düzenlendiği ve depolandığı; böylece

çocukların içine girebileceği ve düzgünce döşenmiş oyun alanlarıdır. Çocuklar için sağlanmış belirli oyun çeşitleri vardır. İlgi merkezlerine örnek olarak sanat aktiviteleri, dramatik oyunlar, okuma, bilim ve el hünerlerini geliştirme gösterilebilir.

5. Özel hayat için alan

1.1 Diğer çocukların rahatsız etmesinden korunur. Çocuklar yalnız veya bir başka arkadaşla oynamalarına izin verilmiyor.

3.1 Çocukların kendilerine özel alan bulmaları ya da yaratmaları için serbest bırakılmıştır. (örn; mobilyaların arkası ya da oda bölücüleri içinde, odanın sessiz bir köşesinde)

3.2 Özel hayat alanı personel tarafından rahatlıkla gözlemlenebilir.

3.3 Alan 1 ya da 2 çocuğun oynaması için yapılmış diğerlerinin rahatsız etmesinden korunmuştur.

5.1 Özel hayat için alan günün önemli bir bölümü için içine girilebilir alan olarak

7.1 Özel hayat için birden fazla alan vardır.

7.2 Personel bir ya da iki çocuk için aktiviteleri hazırlar. Özel alanda çocuk diğer genel grup aktivitelerinden uzaktır.

Aydınlatıcı Notlar

- Özel hayat için alanın amacı, çocuklara grup yaşamının baskısından ayrı bir rahatlık vermektir. Gruptan soyutlanmak bu sistemde ceza olarak verilemez. Diğer çocukların rahatsız etmesinden korunmuş olan personel tarafından denetlenir. Bu alan özel yaşam için kullanılan bir alan olarak kabul edilir. Özel alan kitap rafları gibi fiziksel engellerle kullanılarak yapılabilir. Bir çocuğun diğer çocuğu rahatsız etmemesi kural olarak desteklenerek masada çalışan çocukların sayılarını trafik alanının içine ve dışında çalışanlar özel yaşam alanına örnek olarak; küçük bir çatı katı alanı verilebilir. Aktivite merkezleri, kullanılan bir ya da iki çocukla sınırlandırıldığı geniş karton kutu personeli ve kapalı şekilde seçilmiş küçük bir bahçe oyun evi.

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

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

6. Çocuklarla ilgili gösterilebilir materyaller

1.1 Çocuklara gösterilebilecek materyaller yoktur.

Henüz olgunlaşmamış yaş grupları için uygun olmayan materyallere;

1.2 örnek olarak şiddeti yansıtan resimler, daha yetişkin çocuklar veya yetişkinler için uygun olan oda düzeyinin okulöncesi sınıflarda kullanılması gösterilebilir.

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

3.2 Bazı çocukların çalışmaları gösterilebilir.

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

5.2 Çocuklar tarafından yapılan çalışmaların bir çoğu sergilenebilir.

5.3 Bir çok obje çocukların göz hizasında sergilenir.

7.1 Henüz olgunlaşmamış çocuklar için bireyselleştirilmemiş spesifik çalışmalar yapılabilir.

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

Aydınlatıcı notlar :

- Uygun olarak kastedilen çocuğun gelişim seviyesine yazma ve bireysel yeteneklerine uygun materyallerin seçilmesidir. Ayrıca bu yaklaşım plan dahilindeki bir çok hasta geçerliliğini korur.
- Henüz yeni tamamlanmış sanatsal çalışmalar sınıf içindeki diğer çalışmalar için bir gösterge olamaz.
- Bireyselleştirilmiş çalışmadan kastedilen her çocuğa özgün çalışmaların

yaratabileceği alan ve yöntemin belirlenmesidir. Bu nedenle bireyselleştirilmiş ürünler birbirlerinden biraz farklı görünebilir. Çocukların öğretmenlerinin örneklerini işleyerek yaptığı işler ve kattığı sınırlı yaratıcılık bireyselleştirilmiş çalışma olarak değerlendirilemez.

7. Gross motor oyunlar için alan

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

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

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

3.2 Gross motor alanları genellikle güvenlidir. Ancak açık alanda çocuk alanının çerçevelenmesi, tırmanma oyun aletlerinin altının yeterince yumuşak malzemelerle doldurulmalıdır.

5.1 Yeterli miktarda açık alanlar ve bazı kapalı alanlar.

5.2 Alan kolaylıkla grup içindeki çocuklar için uygun hale getirilmiştir. Örneğin aynı veya yakın seviyedeki sınıflar özürlü çocuklar için engellerin kaldırılması.

5.3 Alan farklı aktivitelerin birbirini rahatsız etmeyecek, engellemeyecek şekilde organize edilmelidir. Örneğin; direksiyonlu oyuncaklar tırmanışlı oyuncaklardan ve toplu oyuncaklardan ayrılmalıdır.

7.1 Açık hava gross motor alanı farklı oyunlara olanak sağlayacak çeşitlilikte yüzey alanlarına sahiptir. Örneğin; kum, çimen

7.2 Açık hava alanı bazı koruma materyallerine sahiptir. Örneğin; yağmurdan ve güneşten korunmak için tente, rüzgarlık

7.3 Alan sahip olduğu olanaklarla kullanışlı ve çocuklar için elverişli olmalıdır. Örneğin; tuvalete ve içme suyuna yakın olması araç gereçler için depoların olması sınıfın açık alanına doğrudan bağlantısının olması.

Aydınlatıcı notlar :

- Hem açık hem de kapalı alanlar için gross motor oyunlarına uygun olan alan için karar verirken sadece bir tanesi gösterge olarak seçilmelidir. Tüm alanlar gross motor oyunları için hazır olmalı hatta çocuk olmasa bile alanlar aynı özenle korunmalıdır.
- Her ne kadar gross motor olamayan alanlar çocuklar için komple güvenli olsa bile çocukların ciddi sakatlanmalarına yol açacak etkenler dikkate alınmalıdır. Örneğin; duvardan düşmek, vücudun farklı yerlerinde çizikler oluşması.

Soru ; bulunduğunuz noktada gross özellikle gross motor oyunları için kullanılabilecek kapalı alan var mı?

- 5 puanlaması için alan mutlaka grubun büyüklüğüne uygun olmalıdır.Sınıfların değiştiğini veya bir çok grubun aynı alanı aynı zamanda kullanıp kullanmadığını tespit edin. Bazı kapalı alanlar özellikle kötü havalarda gross motor oyunları için elverişli olmalıdır. Bunlar genellikle başka aktiviteler içinde kullanılabilir.Kötü hava koşulları, hava kirliliği tehlikeli sosyal koşullar olması durumunda alanın özelliklerine 5 verilmesi alanın yeterli açık hava ve kapalı alanlara sahip olmasına bağlıdır.

8. Gross motor ekipmanları

1.1 Çok az sayıda gross motor ekipmanı oyun için kullanılabilir.

1.2 Ekipmanlar genellikle kötü durumdadır.

1.3 Birçok ekipman çocukların yazı ve yeteneklerine uygun değildir. Örneğin yetişkinler ölçüsünde basketbol potası, okulöncesi çocuklar için boyu yüksekliğinde açık kaydırak .

3.1 Bazı gross motor ekipmanları tam çocuklar tarafından en az günde 1 saat kullanılabilmeli.

3.2 Ekipmanlar genellikle iyi durumdadır, iyi bakılır.

3.3 Birçok ekipman çocukların yazı ve yetenekleri için uygundur.

5.1 Burada yeterli gross motor ekipmanı vardır. Böylelikle çocuklar çok beklemeden ekipmanları kullanabilir.

5.2 Ekipmanlar farklı yetenekleri geliştirebilir nitelikte olmalıdır. Örneğin; denge tırmanma, top oynama, direksiyonlu ve pedal yönetimli oyuncaklar vardır.

5.3 Adaptasyon veya özel ekipmanlar grup içindeki özürlü çocukların hizmetine sunulur. NA mümkündür

7.1 Hem yerleşik hem taşınabilir gross motor ekipmanları kullanılır.

7.2 Gross motor ekipmanları farklı seviyelerdeki çocukların yeteneklerini geliştirir. Örneğin; 3 direksiyonlu, pedallı, pedalsız bisikletler, farklı ebatlarda toplar, eğimli ve merdivenli tırmanış alanları.

Açıklayıcı notlar :

- Gross motor ekipmanlarına örnek verilirse; salıncaklar, kaydıraklar, tırmanma ekipmanları, merdivenler gibi toplar ve sportif ekipmanlar, direksiyonlu oyuncaklar, matlar, ipler gibi ekipmanlar kapalı ve açık olan ekipmanları birlikte değerlendirilir.
- 4 saat ve daha az programlar için en az yarım saatlik uygulama gereklidir.
- Mevcut ekipmanların fiziksel modifikasyonu veya özel dizayna sahip ekipmanların geliştirilmesinin yanı sıra özürlü çocuklara görevli personelin yardımcı olmasıyla onların tıpkı diğer çocuklar gibi gross motor tecrübesini yaşabilmelerinin sağlanmasında "adaptasyon" un kapsamı içindedir. NA adaptasyona ihtiyaç duymayan çocukların gruba girişlerinde gözlemlenmesini puanlamaktadır.

b. Rutin Kişisel Bakım

9. Selamlama (karşılama / yolculama)

1 Çocukların karşılaşmasında genellikle özensiz davranılır.

2 Yolculamalar iyi organize edilmemiştir.

3 Ailelerin çocuklarını sınıfa bırakmalarına izin verilmez.

1.4 Çocukların karşılaşmasında genellikle özensiz davranılır.

1.5 Yolculamalar iyi organize edilmemiştir.

1.6 Ailelerin çocuklarını sınıfa bırakmalarına izin verilmez.

3.1 Çocukların çoğu sıcak bir atmosferde karşılanır. Örneğin; çalışanlar çocuğu görmekten mutluluk duyar gözükür. Gülümser, memnuniyet duyduğunu gösteren bir ses tonu kullanır.

3.2 Yolculama gayet iyi organize edilir. Örneğin çocukların eşyaları gitmeye hazırlanır.

3.3 Aileler çocuklarını sınıfa bırakma hakkına sahiptir.

5.1 Her çocuk ayrı ayrı karşılanır. Örneğin; çalışan çocuğun ismini bilir, çocuğa merhaba der, çocuğun evde kullandığı dili kullanarak merhaba der.

5.2 Gayet memnuniyet verici yolculama yapılır. Örneğin; çocuklar acele ettirilmez. Her yeri kucaklanır ve güle güle denir.

5.3 Ailelerde çalışanlar tarafından gayet sıcak karşılanır.NA mümkündür.

7.1 Eğer gerekiyorsa çocuklar geldiğinde çocuklara yardım edilerek sürmekte olan aktivitelere dahil edilir.

7.2 Çocuklar ayrılacakları zamana kadar yoğun faaliyette bulunurlar. Örneğin aktivite olmadan geçirdikleri zaman yoktur. Oyun içinde konforlu bir şekilde beklemeleri sağlanır.

7.3 Çalışanlar ayrılış ve karşılama sırasında ailelerle bilgi alışverişinde bulunur. NA mümkündür.

Aydınlatıcı notlar :

- Sadece birkaç çocuğun karşılama ve ayrılış zamanında gözlemlenmesi durumunda genel kanı bu örnek doğrultusunda oluşturulur.

  Eğer çocukların aileleri tarafından getirilmediği bir program mevcutsa NA; 5.3 ve 7.3 ailelerle çalışanlar arasındaki iletişim puanlaması obje38'e göre yapılır. 5.3 ve 7.3 için her ailenin çalışan biri tarafından sıcak bir şekilde karşılanması ve bilgilendirilmesi gereklidir. Ancak genel olarak ailelere bu şekilde davranılması gerekir.

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

10. Yemekler ve atıştırmalar

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

1.2 Yemek servisi kabul edilmeyecek gıda değerlerine sahiptir.

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

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

1.5 Çocukların gıda alerjileri dikkate alınmaz.

3.1 Yemek ve atıştırmalar uygun bir zamanlama ile sunulur.

3.2 Yemeklerle atıştırmalar arasında bir denge vardır

3.3 Temizlik ve hijyen koşulları genellikle iyidir ve sürekliliği vardır.

3.4 Yemek ve atıştırmalar uygun bir zamanlama ile sunulur. Yemek ve atıştırma sırasında cezalandırmaya dayanmayan bir atmosfer hakimdir.

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

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

5.1 Çalışanların çoğu yemek ve atıştırma sırasında çocuklarla birlikte oturur.

5.2 Memnuniyet verici bir atmosfer vardır.

5.3 Çocuklar bağımsız olarak kendi başlarına yemek yiyebilmeleri için cesaretlendirilir.

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

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

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

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

Aydınlatıcı notlar :

- Erken çocukluk döneminde gıda değerlerinin doğru kullanılması için USD'ave Kanada'daki guideler gibi programlar uygulanmalıdır. Haftalık mönü kontrol edilmeli ve yemek servisi gözlenmelidir. Nadiren görülen ve gıda planlamasına uygun olmayan uygulamalar puanlamayı etkilememelidir.
- Eğer temizlik koşulları genel olarak olması gerektiği gibi ise ve hijyen prosedürleri çok net biçimde program içinde yer alıyorsa ara sıra meydana gelebilecek aksama ve başarısızlık uygulamalara karşı 3.3 için kredi verilebilir.
- Çalışanların servis yapmak için masaları terk etmeleri gerekirse de zamanın çoğunu çocuklarla oturarak geçirmelidir. Her masanın bir görevliye sahip olması gerekmektedir. Bazı görevliler çocuklarla otururken servise yardımcı olabilirler.
- Soru; eğer çocukların bazı gıdalara alerjisi varsa veya ailelerin beslenme sınırlamaları varsa ne yaparsınız?

11. Şekerleme / dinlenme

1.1 Şekerleme / dinlenme takvimi çocukların çoğu için uygun değildir.

1.2 Şekerleme / dinlenme alanı uygun koşullara sahip değildir.

1.3 Biraz destek sağlanır veya sağlanan destek kötü koşullarda sağlanır.

3.1 Şekerleme / dinlenme takvimi çocukların bir çoğu için uygundur. Örneğin çoğu çocuk uyur.

3.2 Şekerleme / dinlenme için sağlanan destek sağlık koşullarına uygundur. Örneğin alan karanlık değildir.

3.3 Şekerleme / dinlenme sırasında yeterli destek odanın içinde sağlanır ve korunur.

3.4 Sakin, cezalandırmaya dayanmayan bir program uygulanır.

5.1 Çocukların rahatlamasına yardımcı olur. Örneğin; yumuşak müzik, sırtının okşanması ve yumuşak oyuncaklar.

5.2 Dinlenmeyi kolaylaştırıcı bir alan sağlanması. Örneğin loş ışık.

5.3 Bütün karyolalar en az 3 fit ayrı durmalıdır. Ayırmak için sağlam bariyerler kullanılabilir.

7.1 Şekerleme / dinlenme takvimi çocukların her birinin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde esnek hazırlanmıştır. Örneğin; oyun zamanında yorulan çocukların dinlenmesine olanak sağlanır.

7.2 Şekerleme / dinlenme yapmayan veya erken uyanan çocuklar içinde farklı olanaklar sağlanmıştır. Örn; erken kalkanların kitap okumasına ve sessizce oynamasına izin verilir, birbirinden ayrılmış alanlar ve farklı aktiviteler uyanık olan çocuklar için sağlanmıştır.

Açıklayıcı Notlar:

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

Soru; Şekerleme ve dinlenmeyi nasıl gerçekleştirdiğinizi tarif eder misiniz?

- (3.3) bu zamanda nasıl destek sağlıyorsunuz?
- (3.4) eğer çocuklar dinlenme zamanından önce yorgan düzenlerse veya erken uyanırlarsa ne yapıyorsunuz?
- (5.3) karyolalar birbirinden ne kadar uzaklıkta yerleştirilmiştir?

12. Tuvalet ve Alt Değiştirme

1.1 Sağlıklı alanlar sağlanamaz.

1.2 Temel önlemlerin azlığı çocukların bakımını engeller. Örn; tuvalet kağıdı ve sabun olmaması, aynı havlunun bir çok çocuk tarafından kullanılması, suların olmaması

1.3 Tuvaletten ellerin yıkanması çocuklar ve personel tarafından sıklıkla ihmal edilir.

1.4 Çocukların yersiz ve kötü denetimi

3.1 Sağlıklı koşullar sağlanır.

3.2 Çocukların bakımı için temel önlemler alınır.

3.3 Tuvaletten sonra zaman personel ve çocukların kişisel ihtiyaçlarına göre ayarlanır.

3.4 Tuvalet zamanları çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre ayarlanır.

3.5 Çocukların yetenek ve yaşlarına göre yeterli denetim

5.1 Sağlıklı koşulları sağlamak kolaydır.

5.2 Grup içindeki çocuklar için ulaşılabilir ve uygun önlemler; eğer gerekli ise lavabo, tuvalet kenarına basamak, çocukların fiziksel yetersizlikleri için trabzan odaya bitişik tuvaletler

5.3 Personel - çocuk arasındaki ilişki memnuniyeti

7.1 Çocukların boyunda tuvalet ve alçak lavabolar sağlanır.

7.2 Çocukların hazırlanması için kendi kendine yardım yeteneği desteklenir.

Sınıflandırma için notlar :

- Büyük çocukların altını bezleme gibi özel işlemler gerektiğinde çocukların itibarını korumak için sağlıklı haller sağlanmalıdır.
- Gözlem sırasında gün içerisinde ne tip şeylerin meydana geldiği el yıkanmasında görüldüğü zannedilir.
- Yetersiz denetim demek personelin çocukların güvenliğini koruması veya sağlıklı işlemler sağlamayı kontrol etmemesi. Örn; sağlık için tehlikeli olduğundan genel kullanımdan kaçınılmalıdır.

13. Sağlık alışkanlığı

1.1 Personel genellikle mikrop yayılmasını kesmek için hareket etmez. Örn; ev içindeki ve ev dışındaki oyun alanlarındaki hayvanlardan mikrop bulaşması, burun temizlenmemesi ve kirli bezlerin uygunca atılmaması gibi.

1.2 Ev içindeki ya da dışındaki çocuk bakım alanlarında sigara içilmesine izin verilmesi.

3.1 Personel ve çocuklar tarafından yeterli el yıkaması, burun silindikten sonra, hayvanlar ellendikten sonra yapılır veya eller sabunlanır.

3.2 Personel genellikle mikrop yayılımını kesmeyi sağlar.

3.3 Sigara içme çocuk bakım alanlarında olmaz.

3.4 Bulaşıcı hastalıkların yayılmasını azaltmak için işlemler yapılır.

5.1 Ev içindeki ve ev dışındaki durumlara göre çocuklar giydirilir. Örn; havanın kötü olduğu günlerde çocukların elbiseleri değiştirilir. Soğuk havalarda elbiseler kurutulur. Sağlık alışkanlıkları için personeller iyi modellerdir.

5.2 Sağlık alışkanlıkları için personeller iyi modellerdir.

5.3 Çocukların görünümlerine dikkat edilir.

7.1 Çocuklara kendi başlarına sağlık alışkanlıklarını yerine getirmesi öğretilir.

7.2 Kişisel diş fırçaları belirlenir ve saklanır, tüm gün içerisinde en az bir defa kullanılır.

Sınıflandırmalar için notlar :

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

Soru ;

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

14. Güvenlik alışkanlıkları

1.1 Ev içinde ciddi yaralanmalarda çeşitli tehlikeler ortaya çıkabilir.

1.2 Dışarıda ciddi yaralanmalarda çeşitli tehlikeler ortaya çıkabilir.

1.3 Ev içinde ve dışında çocukları korumak için yetersiz denetim

3.1 İçerde ve dışarıda güvenliği tehlikeye sokacak önemli olay olmaması

3.2 Çocukların içerde ve dışarıda güvenliğini denetleyicinin yeterli olması

3.3 Olabilecek acil durumları önleyebilecek malzemenin olması

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

5.2 Personel güvenlik kurallarının nedeninin çocuklara açıklanması

7.1 Oyun odaları güvenlik önlemlerine göre düzenlenmiştir.

7.2 Çocuklar genellikle kuralların takipçisidir.

Aydınlatıcı notlar :

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

- Ev içindeki bazı güvenlik problemler
  - Emniyetsiz elektrik fişleri
  - Elektrik kaçıran kablolar
  - Ağır eşyalar, çocuk mobilyaları çekilebilir.
  - İlaçlar, temizlik malzemeleri diğer maddeler çocukların ulaşamayacağı yerde saklı tutulur.
  - Soba üzerine ulaşılabilir tencere kullanmak
  - Fırın kontrolü kolay olmalı
  - Yüksek sıcaklık derecesindeki su
  - Paspas veya halının kayması
  - Sıcak fırın ya da şömine kullanımında tedbirsizlik
  - Açık merdiven boşluğu
  - Kapı önünde oyun oynama
- Ev dışındaki bazı güvenlik problemleri
  - Çocukların araçları kullanmasını kolaylaştırıcı açıklamaların olmaması
  - Her hangi bir maddenin her zaman kilitli tutulması
  - Keskin veya tehlikeli maddelerin varlığı
  - Oyun araçlarının çok yüksekte iyi bağlanmamış olması
  - Oyun ekipmanlarının sakatlanmalara, sıkışmalara yol açabilecek şekilde olması

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

c. Dil ve Akıl Etme

15. Kitaplar ve resimler

1.1 Çok az kitap ulaşılabilir.

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

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

3.2 Günlük dil algılayıcı aktivite zamanı personelle yapılır.

5.1 Genelde seçilen kitaplarda günlük metin parçalarıyla karşılaşabiliriz.

5.2 Günlük kullanılan bazı ek dil araçları

5.3 Okuma merkezlerinde organize edilmiş kitaplar

5.4 Gruptaki çocuklara uygun kitaplar, dil materyalleri, aktiviteler

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

7.1 Kitaplar ve dil materyalleri onun ilgileri doğrultusundadır.

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

Aydınlatıcı notlar :

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

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

16. Çocukları iletişime cesaretlendirme

1.1 Çocukların cesaretlendirilmesi için yetkililer tarafından aktiviteler kullanılmadı.

1.2 Çocukları iletişime cesaretlendirme de birkaç materyal kullanılabilir.

3.1 Çocukları cesaretlendirme de yetkililer tarafından iletişim için bazı aktiviteler kullanma

3.2 Çocukları iletişime cesaretlendirme de bazı materyaller kullanılabilir.

3.3 Grupta iletişim aktiviteleri genellikle çocuklar için uygundur.

5.1 Grup ve oyun zamanlarında iletişim aktiviteleri aynı anda yapılabilir. Örn; çocuklara resim hakkında hikayeler anlatılır, küçük gruplar hikayeyi tartışır.

5.2 Çocukları iletişime cesaretlendiren çeşitli ilgi merkezlerine göre malzemeler kullanılır.

7.1 Çocuklar iletişim aktivitesinde iken yetkililer çocukların yaşlarına ve yeteneklerine göre dinler ve konuşurlar.

7.2 Yetkililerin yazı dili kullanarak çocuklarla iletişimi. Örn; çocuklara yazı yazdırılıp bu metni geri okutma, ailelerine not yazma da onlara yardım edilir.

Aydınlatıcı notlar :

- Farklı yaştaki ve yetenekteki çocuklar, farklı dilde farklı sınıflarda değişik metotlarla iletişime cesaretlendirilir. Çocuklara farklı anadilde konuşması için uygun aktiviteler kullanmak zorundadır. Bunlar alternatif iletişim metotlarıdır.
- Cesaretlendirme de anlamlı dilde kullanılan malzemeler telefonla oynama, evcil hayvanlarla oynama, oyuncaklar, küçük figürler ve hayvanlar, iletişim tahtası ve özürlü çocuklar için diğer uygulanabilir aktiviteler.

Soru; çocuklara ne yapabilecekleri, ne oynayabilecekleri hakkında yardım ettiniz mi? Lütfen örnek veriniz.

17. Akıl etme yeteneğini geliştirmek için dil kullanmak.

1.1 Yetkililer çocuklarla mantıklı ilişkiler hakkında konuşmaz.

1.2 Tanıtıma uygun görüşler, örn; çocuklar için görüşler yaş ve yeteneklere göre çok zor, çalışma kağıtlarındaki somut örnekler, öğretme metotlarına uygun değil, öğretmenler yardım etmeden cevap verilir.

3.1 Yetkililer bazen mantıklı ilişkiler ya da görüşler hakkında konuşurlar. Örn; dışarı çıkma zamanı yemekten sonra olacağı açıklanır, çocukların kullanacağı mantıksal alan ölçüsü farklı olur.

3.2 Çocukların bulundukları gruplara göre bazı görüşler üretilir, bu görüşlerde çocukların yaşlarına ve yeteneklerine göre üretilir.

5.1 Yetkililer çocuklar materyaller ile oynarken mantıklı ilişkiler hakkında konuşur.

5.2 Problemi çözerken çocukları konuşturmaya cesaretlendirme. Örn; niçin çocuklar kısaltılmış objeleri farklı gruplar içine koyar, hangi yolla iki resim benzer veya farklıdır.

7.1 Gün içerisinde yetkililer gerçek olayları kullanarak görüşlerin gelişmesini sağlar.

7.2 Çocukların problemlerini çözmek için ilgileri ya da ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. Örn; yemek masalarını hazırlama da ne kadar kaşığa ihtiyaçları olduğuna yardım ederek ayarlamaları yapma.

Açıklayıcı notlar :
Görüşler, neden - sonuç, benzerlikler- farklılıklar, sıralamalar, karşılaştırmalar, birebir ilgi, özel ilişki gibi kavramları içerir.

18. Konuşma dilinin kullanımı

1.1 Personelin öncelikle çocuklarla onların davranışlarını kontrol etme ve çalışma yöntemlerini belirleme üzerinde konuşması

1.2 Personel nadiren çocukların konuşmalarına karşılık verir.

1.3 Çocukları konuşmaları günün büyük bir bölümünü alır.

3.1 Bazı personel - çocuk konuşmaları örn; evet, hayır ya da daha kısa cevaplı sorular sorar. Çocukların sorularına kısa cevaplar verir.

3.2 Çocuklar günün çoğunluğunda konuşabilmeli.

5.1 Birçok personel – çocuk konuşmaları serbest oyunda ve günlük işlerde oluşur.

5.2 Konuşma bölümler halinde, personel tarafından bilgi değişimi için sosyal etkileşimler için kullanılmalı.

5.3 Personel çocukların sunduğu şeylere bilgiler ekleyerek çehresini genişletirler.

5.4 Personel çocuklar arası iletişimde destek verir, engelli çocukları da içine katarak. Örn; çocuklarda bir diğerini dinlemeyi hatırlatır. Eğer biri işaret dili kullanıyorsa diğerlerine de öğretir.

7.1 Personel çocukların çoğu ile birebir iletişim halindedir.

7.2 Çocuklar sorulan sorulara uzun ve karışık cevaplar verebilmeleri için cesaretlendirilir. Örn; küçük çocuk ne ve nerede soruları sorar, daha büyüğü neden ve nasıl diye sorar.

Açıklayıcı notlar :

- Birden fazla personel çocuklarla çalıştığı zaman bunu personelin çocuklarla iletişimin genel etkisi olarak ele alabiliriz.
- Konuşmaya gösterilen hoşgörüye göre bazı dinleme ve konuşma, cevap bölümleri personelle çocuk arasında olmalıdır. Tek yönlü emirler ve bildirimler gibi iletişimden çok farklıdır. Daha az konuşma faaliyeti olan çocuk için cevap belki kelimelerle değil ama mimiklerle, işaret dili gibi iletişim çeşitleri ile olabilir.
- Genişletme, personelin çocukların kurduğu çizimlere daha fazla bilgi katması demektir. Örn; çocuk kamyona bak der, o kırmızı damperli kamyondur, onun bir şeyler taşımak için arkasında kasası vardır der.

d. Aktiviteler

19. Küçük motor

1.1 Günlük kullanıma uygun çok az, gelişmiş iyi motor vardır.

3.1 İyi motor materyalleri genelde çürük tamir edilmiş ya da tamamlanmamıştır. Örn; yap – bozların bazı parçaları eksiktir.

3.2 Her türlü gelişimsel iyi motor materyalleri mevcut

3.3 Malzemelerin çoğu iyi tamir edilmiş ve tamam.

5.1 Günün önemli bir bölümü için kullanılan bir çok gelişimsel iyi motor materyalleri mevcut.

5.2 Materyaller iyi organize edilmiş. Örn; pegler ve pegboardlar beraber depolanmış, oyuncaklar bölümlerine ayrılmış.

5.3 Değişik zorluk derecelerinde materyaller mevcuttur. Örn; düzenli ve karışık yap– bozlar, iyi motor kümeleri olarak mevcuttur.

7.1 İlgi alanlarına göre materyalleri mevcut. Örn; ilginin bir süre sonra dağılmasını önleyecek başka materyaller mevcut.

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

Aydınlatıcı notlar :

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

20. Sanat - el işi

1.1 Sanatsal aktiviteler çocuklar için nadiren mümkündür.

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

3.1 Bazı sanatsal malzemelere en az bir saatliğine ulaşılabilir.

3.2 Bazı kişisel kendini ifade etmede sanat malzemeleriyle izin verir.

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

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

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

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

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

Aydınlatıcı notlar :

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

21. Müzik / hareket

1.1 Çocuklar için müzik ve hareket deneyimi yok

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

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

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

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

5.1 Çocukların kullanımı için bir çok müzik materyalleri var. Örn; kasetçalar, dans alanı, özürlü çocuklar için uygun hale getirilmiş dans merkezi.

5.2 Çocuklarla çok değişik tarzlarda müzikler kullanılır. Örn; klasik ve pop müzik, farklı kültürlerden müzikler, bazı yabancı dilde şarkılar söylemek.

5.3 Müzik serbest seçim ve grup çalışması için var.

7.1 Müzik çalışmaları çocuklara sıkça sunulduğunda kavramlarını geliştirir. Örn; müzik aleti çalmak için bir misafir getirilir, çocuklar müzik aleti yaparlar. Personel çocukların farklı

tonları duyabilmeleri için çalışmalar ayarlar.

7.2 Yaratıcı müzik çalışmaları desteklenir. Örn; çocuklara şarkılara yeni söz yapmaları söylenir ve serbest dans desteklenir.

22. Blok

1.1 Çocukların oyunu için az blok var.

3.1 Aynı anda en az iki çocuğun çalışabileceği ve yeterli miktarda blok mevcuttur.

3.2 blok oyunları için kullanılabilir açık zemin bulunur.

3.3 günün her saati kolaylıkla ulaşılabilir.

5.1 aynı anda 3 veya daha fazla çocuğun çalışabileceği ve yeterli miktarda blok materyalleri mevcuttur.

5.2 blok malzemeleri türlerine göre düzenlenmiş.

5.3 özel blok malzemeleri ayrı bir tarafa ve uygun bir şekilde yerleştirilmiş.

5.4 günün her anında oyun için ulaşılabilinir.

7.1 En az iki türdeki bloklara ve günün istenilen zamanında ulaşılabilinir.

7.2 bloklar ve yardımcı malzemeler raflarda sınıflandırılmış kullanıma açık bir şekildedir.

7.3 bazı blok oyunları açık havalarda oynanmaya müsaittir.

23. Kum / su

1.1 Açık olan veya kapalı olan alanlarda su oyunları için bir destek sağlanmaz.

1.2 Kum veya su oyunları için herhangi bir oyuncak bulunmaz.

3.1 açık alan veya kapalı alanlarda kum veya su oyunları için bazı olanaklar sağlanır.

3.2 bazı kum oyuncakları bulunur.

5.1 açık hava veya kapalı alanlarda kum ve su oyunları için alan sağlanır.

5.2 oynamak için bir çok oyuncak bulunur. Örn; kürekler, kamyonlar, kazıcılar, hayvanlar, oyuncak insanlar vb.

5.3 kum veya su oyunları günde en az bir saat oynanır.

7.1 hem açık alan hem de kapalı alanlarda kum ve su oyunları için destek sağlanır ve olanaklar bulunur.

7.2 su ve kum ile farklı aktiviteler yapılır. Örn; suya baloncuklar atılır, kumun içindeki materyaller değiştirilir, kuma pirinç eklenir.

Aydınlatıcı notlar :

- Materyaller kolaylıkla dökülebilir olmalıdır. Örn; pirinç, mercimek gibi maddeler kum yerine kullanılabilir. Çocukların kazı yapabileceği, kovalarını doldurabileceği ve dökebileceği miktarda olmalıdır.
- Burada destek sağlamaktan kastedilen personelin kum ve su oyunları için gerekli olan materyalleri sağlamasıdır. Çocukların çukurlarda, yükseltilerde toprak içindeki oyun alanlarında oyun oynama ihtiyaçları karşılanmalı
- Her oda kendi su ve kum masalarına sahip olmak zorunda değildir, ancak başka odalarda paylaşılıyorsa su ve kum masaları düzenli olarak kullanılabilir olmalıdır.

  Soru; (3.1) - çocuklarla su ve kum kullanıyor musunuz? Bunu nasıl ve ne sıklıkla yapıyorsunuz?
  (3.2) - kum ve su oyunlarında kullanılabilecek oyuncaklarınız var mı? Bunları tarif eder misiniz?
  (7.2) - çocuklar için kum ve su ile yapılan aktivitelerde farklılıklar yaratabiliyor musunuz?

24. Drama oyunu

1.1 drama oyunu ya da giyinmek için materyal ve ekipmanlar yok.

3.1 Çocukların kendi kendilerine aile rolü oynayabileceği bazı drama oyunu materyalleri mevcut. (örn; kostümler, evcilik gereçleri, oyuncak bebekler)

3.2 materyallere günün en az bir saati erişilebilir.

3.3 drama oyunları için farklı depolar var.

5.1 pek çok drama oyun materyali mevcut, kostümler dahil

5.2 materyaller günün büyük bir bölümü erişilebilir.

5.3 en az iki farklı tema için ekipler; örn, ev hanımı ve iş

5.4 tam olarak tayin edilmiş drama oyun alanı, oyun ve depo alanı
farklı temalara dönüştürülebilen materyaller; örn, iş için küçük kutular

7.1 farklılıklar sunan eşyalar; örn, farklı kültürleri temsil eden eşyalar, özürlü insanların kullandığı ekipmanlar

7.2 aktif dış alan drama oyunları için sunulan eşyalar

7.3 drama oyununu zenginleştirmek için resimler vb.

Açıklayıcı notlar :

- Drama oyunu, gerçek gibi yapmak ya da inandırmaktır. Bu tip oyunlar, çocuklar kendi kendilerine bir rol canlandırdıklarında ya da oyuncak evdeki küçük insanlara figürler yaptıklarında ortaya çıkar. Drama oyunu evcilik (örn; oyuncak bebekler, çocuk mobilyaları, kıyafetler, mutfak aletleri), farklı işler (örn; ofis, inşaat, mağaza, taşımacılık), fantastik (örn; hayvanlar, dinazorlar, hikaye kahramanları) ve boş zamanlar (örn; kamp, spor) gibi farklı konulardaki eşyalarla zenginleştirilir.
- Kostümler yüksek topuklu ayakkabı, elbiseler, çantalar ve genellikle sahnelerde kullanılan kadın şapkalarından daha fazlasını içermelidir. Kadınlar ve erkekler tarafından iş de giyilen kıyafetler bulunmalıdır. Örn; baret, kovboy şapkası, koşu ayakkabısı ve montlar
- Bu göstergenin amacı çocukların diğer aktiviteleri rahatsız etmeden aktif ve sessiz oynayabilecekleri yeterince geniş bir alan sunmaktır. Jimnastik salonu ya da çok amaçlı bir oda gibi iç mekanlar dış mekan yerine kullanılabilir. Binalar (küçük evler, arabalar, tekneler) ve kamp eşyaları, iş, aşçılık, taşımacılık gibi kostümler bulunabilir.

Soru; (7.1) - çocukların kullanabileceği başka drama oyun gereçleri var mı? Açıklayın.
(7.3) - drama oyunu için kullanılan eşyalar dışarıda ya da daha geniş bir iç mekanda kullanıldı mı?
(7.4) - çocukların drama oyununu iyileştirmek için herhangi bir şey yaptınız mı?

25. Tabiat / bilim

1.1 oyun materyali ya da doğa / bilim aktiviteleri yok

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

3.2 günlük kullanılabilen materyaller

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

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

5.2 materyaller günün önemli bir bölümü için erişilebilir.

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

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

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

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

Açıklayıcı notlar :

- doğa / bilim; doğal nesne koleksiyonları (örn; taş, böcek vb) bakmak ve gözlemlemek için canlı varlıklar (örn; ev bitkileri, bahçeler,ev hayvanları), doğa / bilim kitaplar, oyunları ya da oyuncakları (örn;doğa kartları) ve yemek pişirme, basit deneyler gibi doğa/bilim aktiviteleri (mıknatıs, büyüteç, batma - yüzme) gibi kategorileri içerir
- Çocukların kendi başlarına keşfedebileceği açık uçlu doğa / bilim materyalleri geniş bir yaş grubu ve yeteneği için genellikle geliştirilebilir uygundur. Çocukların kişisel yeteneklerinin ötesinde kabiliyet isteyen materyaller değildir. Örn;ikiyaşından küçük çocuklar için termometreden hava sıcaklığına bakmak)

Soru; (3.3) - çocuklar doğa / bilim maddesi getiriyorlar mı? Nasıl ele alıyorsunuz?
(7.1) - gördüklerim dışında yaptığınız diğer doğa / bilim aktivitelerinden bazı örnekler verebilir misiniz? Yaklaşık hangi sıklıkla bu aktiviteler yapılıyor?

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

26. Matematik / sayılar

1.1 Ulaşılabilir matematik / sayı araçları yok

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

3.1 gelişmeye müsait matematik / sayı araçlarına ulaşılabilir.

3.2 Araçlara günlük olarak kolay ulaşabilmek

5.1 bir çok gelişmeye müsait araçlara ulaşılabilir. (örn; şekil ve boyut sayma, ölçme, öğrenme için materyaller)

5.2 Günün önemli bir bölümü için araçlara ulaşılabilir.

5.3 araçlar çok iyi organize edilmiş ve iyi durumdadır. (örn; çeşit olarak oyun için gerekli olan tüm parçalar sıralanır)

5.4 Matematik ve sayı öğrenmek için günlük aktiviteler sağlanır. (örn; tabloları ayarlamak, adım atarken saymak, sıralı işleri yaparken zamanlayıcı kullanmak)

7.1 en az her iki haftada personel tarafından matematik ve sayı aktiviteleri için gerekli olan bir çok tavsiye verilir. (örn; çocukların boylarını karşılaştıracak grafikler yapma, kuş kafesindeki kuşların sayısını saymak ve kaydetmek)

7.2 ilgileri sağlamak için araçlar değerlendirilir. (örn; oyuncak ayıları sayan çocuklarla dinazorları sayan çocuklar değiştirilir)

Aydınlatıcı notlar :

- Matematik ve sayılar için gerekli olan araçlar çocuğu sayma, ölçme, miktar, karşılaştırma ve şekilleri tanıma ile yazılan sayılara aşina olmasına yardım eder. Saymak için nesneler teraziler, cetveller, sayı bulmacaları, manyetik sayılar, domino veya loto sayıları gibi sayı bulmacaları, geometrik şekiller sayı ve matematik araçlarına örneklerdir.
- Gelişmeye müsait matematik ve sayı araçları çocuğun daha sonraki okulları da ihtiyaç duyacağı soyut işlemlerle ilgili yaklaşımlarını geliştirmek için sabit nesnelerin miktarı, boyutu, şekilleri ile ilgili deneyimlerini kullanmalarına yardım eder. Bir araç veya aktivitenin uygun olup olmaması, çocukların ilgi ve yeteneklerine bağlıdır.

Soru; (7.1) - çocuklarla beraber yaptığınız bazı matematik aktiviteleri ile ilgili örnekler verebilir misiniz?

(7.2) - çocuklarla kullandığınız başka diğer matematik araçları var mıdır? Bunlar nasıl gerçekleşmektedir?

27. TV, video veya bilgisayarın kullanımı

1.1 kullanılan araçlar gelişmeye müsait değildir. (örn; şiddete ve cinselliğe dayalı, kesin içerik korkutucu karakter veya hikayeler, çok zor bilgisayar oyunları)

1.2 tv, bilgisayar kullandırılırken alternatif aktivitelere izin verilmez. Örn; tüm çocuklar aynı anda video seyretmelidir.

3.1 Tüm araçlar şiddet içerikli olmamalı ve kültürel hassasiyet olmalıdır.

3.2 Tv ve bilgisayar kullandırılırken alternatif aktivitelere ulaşılabilir.

3.3 çocukların televizyon ve video veya bilgisayar kullanımına zaman olmalıdır. Örn; tv – video tüm gün programı içinde bir saat ile bilgisayarda günlük 20 dakika ile sınırlandırılmalı.

5.1 Çocuklar için iyi diye düşünülen araçlar sınırlandırılmalı. Örn; susam sokağı, eğitici video ve bilgisayar oyunları fakat çoğu çizgi filmler değil.

5.2 bilgisayar kullanımı bir çok serbest seçilen aktivitelerden biridir.

5.3 Araçların çoğu aktivitelere katılımı cesaretlendirir. Örn; çocuklar dans edebilir, şarkı söyleyebilir veya video çalışması yapabilir. Bilgisayar yazılımları çocukların düşünmesine ve karar vermesine yardım eder.

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

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

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

Aydınlatıcı notlar :

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

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

Çocuklara tv, video oyunu, bilgisayar araçlarını nasıl seçiyorsun?

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

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

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

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

28. Kabul edilebilir çeşitliliği geliştirmek

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

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

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

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

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

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

5.1 bir çok kitap, resimler ve materyallere ulaşılabilinir.

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

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

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

Açıklayıcı notlar :

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

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

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

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

e. Etkileşim

29. Gross motor aktivitelerinin rehberliğinin yapılması

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

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

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

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

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

5.2 çoğu personel – çocuk ilişkisi güzel ve yardım edicidir.

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

bisiklete binmesine yardımcı olur.)

7.1 Personel çocuklarla oyunlar hakkındaki fikirleriyle ilgili konuşur.

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

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

Soru; personelin çocuklar gross motor aktivitelerindeyken onlara nasıl rehberlik etmesi gerektiğini tanımlayabilir misiniz?
(5.3) – çocuklar araçları kullanırken güçlük çekerse ne olur?

30. Çocuklara genel rehberlik (gross motor dışında)

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

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

3.1 çocukların güvenliğini korumak için yeterli rehberlik

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

3.3 Rehberlik genelde cezalandırıcı değildir ve kontrol kabul edilebilir ölçülerdedir.

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

5.2 gerektiğinde personel çocuklara yardımcı olur ve teşvik eder. (örn; oyuna katılmakta zorlanan çocuğa yardımcı olmak, çocuğun yap bozu tamamlamasına yardımcı olmak)

5.3 personel küçük bir grup ya da tek bir çocukla ilgilenirken bile tüm grubun ne yaptığının farkındadır. (örn; personel tek bir çocukla ilgilenirken sık sık etrafı gözler, göremediği alanlarda başka bir personelin bulunduğundan emin olur)

5.4 personel çocukların gayretleri ve başarılarıyla ilgilenir.

7.1 personel çocuklarla oyunları hakkındaki fikirleriyle ilgili konuşur. Çocukların düşüncelerini geliştirmek için sorular sorar ve bilgiler verir.

7.2 personelin öğrettikleri ve çocukların tek başına keşfetme ihtiyacı arasındaki denge korunur. (örn; çocuğa yaptığı resim hakkında soru sorulmadan önce yaptığı resmi bitirmesi beklenir)

31. Disiplin

1.1 çocuklar şiddetli yöntemlerle kontrol edilir. Örn; dövmek, bağırmak, uzun süreli hapis, aç bırakmak

1.2 Disiplin; emir ve kontrollerin işlemeyeceği kadar gevşektir.

1.3 davranışlardan beklentiler genelde çocuğun yaşı ve gelişim düzeyine uygun değildir. Örn; herkes yemeklerde sessiz olmalıdır, çocuklar uzun süreler boyunca sessiz olmalıdır.

3.1 personel fiziksel cezalar ve sert yöntemler uygulamaz.

3.2 personel genelde bir çocuğun diğerini incitmesini önlemeye yetecek kontrolü elinde bulundurur.

3.3 davranışlardan beklentiler genelde çocuğun yaşı ve eğitim düzeyine uygundur.

5.1 personel cezalandırıcı olmayan disiplin yöntemlerini verimli kullanır.(örn;pozitif davranışlarda bulunmasını uyarmak, kabul edilemez davranışlardan kabul edilebilir davranışlara yönlendirmek)

5.2 program karmaşayı önlemek ve yaşa uygun etkileşimleri geliştirmek üzerine kuruludur. Örn; aynı oyuncaktan birden fazla bulundurmak, çocukların favori oyuncaklarıyla oynamalarını sağlamak.

5.3 personel çocukların davranışlarına tutarlı tepkiler verir. Örn; farklı personel aynı kuralları ve metotları uygular, temel kurallar her çocuğa uygulanır.

7.1 personel çocukların kendi karmaşa ve problemlerini çözmesi için onlarla aktif olarak ilgilenir. Örn; çocuklara problemlerini anlatma ve özüm üretme konusunda yardımcı olur.

7.2 personel çocukların sosyal yetenekleri anlamasına yönelik aktiviteler düzenler. Örn; hikaye kitapları kullanılır, grup tartışmaları düzenlenir, yaygın karmaşalar düzenlenir.

7.3 personel diğer uzmanlardan davranış problemleriyle ilgili tavsiyeler alır.

Açıklayıcı notlar :

Personel arasında farklı durum ve çocuklarla ilgili problemleri çözerken genel bir tutarlılık olmalıdır. Bu hiç esnekliğin olmayacağı anlamına gelmez.

Dövmek ya da hırpalamanın olmaması, birbirine saygı gibi pozitif sosyal etkileşimi sağlayan kurallar her zaman takip edilmelidir. Özürlü bir çocuğun, temel sınıf içi kuralları takip etmesi için özel bir program gerekebilir.

Soru: (1.1) - katı disiplinin gerekli olduğunu düşünür müsünüz? Lütfen kullandığınız metotları açıklayınız.

(7.2) - çocukların birbiriyle iyi geçinmesini sağlayacak teşvik edici aktiviteler düşünüyor musunuz?

(7.3) - çok zor bir davranış problemine sahip bir çocukla ilgileniyor olsaydınız ne yapardınız?

32. Personel çocuk etkileşimi

1.1 personel çocuklara karşı sorumlu ve çocuklar yakın değildir. Örn; çocukları görmeden gelmek, çocuklara karşı soğuk ve mesafeli görünmek

1.2 iletişim memnun edici değildir. Örn; ses tonu rahatsız edici ve katıdır.

1.3 kontrol için fiziksel temas uygulanır. Örn; çocuklara acele etmeleri için dokunmak ya da uygunsuz fiziksel temas uygulanır. İstenmeyen sarılma ya da gıdıklamalar

3.1 personel çocuklar genelde sıcak destekleyici tepkiler verir.

3.2 eğer varsa çok – az memnun etmeyen iletişim

5.1 personel uygun fiziksel temas ve sıcaklık gösterir. Örn; çocuğun sırtını sıvazlamak

5.2 personel çocuklara saygı gösterir. Örn; dikkatli dinler, göz teması kurar, adil davranır.

5.3 personel kızgın, üzgün ve kırılmış çocuklara sempatik tepkiler verir.

7.1 personel çocuklarla olmaktan mutlu görünür.

7.2 personel çocuklar ve yetişkinler arasında karşılıklı saygının gelişmesini teşvik eder. Örn; personel çocuklar soru sormayı bitirene kadar bekler, çocukları büyükler konuşurken dinlemeyi kibar bir dille teşvik eder.

33. Çocuklar arasındaki iletişim

1.1 çocuklar arasındaki iletişim teşvik edilmez. Örn; çiftler arasında konuşmak teşvik edilmez, çocuklar kendi oyun arkadaşlarını seçmek için yeterli fırsat verilmez.

1.2 Pozitif grup iletişimine destek personel tarafından ya çok az verilir ya da hiç verilmez.

1.3 Pozitif grup iletişimi ya çok azdır ya da hiç yoktur. Örn; kızdırmak, kavga etmek yaygındır.

3.1 çiftlerin iletişimi teşvik edilir. Örn; çocukların doğal gruplaşma ve iletişim sağlaması için serbestçe dolaşmalarına izin verilir.

3.2 personel negatif ve incitici grup iletişimini durdurur. Örn; lakap takmak, kavga etmek

3.3 bazı pozitif grup iletişimleri ortaya çıkar.

5.1 personel güzel sosyal davranışları örnekler. Örn; başkalarına karşı kibardır. Onları dinler, yardımlaşır.

5.2 personel çocukların grupla uygun sosyal davranışlar göstermesine yardımcı olur. Örn; çocukların karışıklar yüzünden kavga etmek yerine konuşmalarına yardımcı olur. Sosyal olarak yalnız kalmış çocukların arkadaş bulmasını teşvik eder., çocukların diğerlerinin düşüncelerini anlamarlına yardımcı olur.

7.1 grup iletişimleri genelde pozitiftir. Örn; daha büyük çocuklar genelde yardımlaşır ve paylaşır. Çocuklar genelde kavga etmeden oynar.

7.2 Personel çocuklara beraber çalışıp, görevleri tamamlamaları için fırsatlar verir. Örn;

çocuklar bir sürü malzemesi olan bir çorba yapar, masa ve sandalyeleri getirmek için işbirliği yapar.

Soru; (7.2) - çocukları beraber çalışmak için teşvik eden aktiviteler yapıyor musunuz? Örnekler verebilir misiniz?

f. Program yapısı

34. Çizelge

1.1 çizelge ya çocukların bireysel ilgi alanlarına zaman bırakmayacak kadar katı ya da günlük aktivite devamlılığı sağlayamayacak kadar esnektir.

3.1 çocukların yatkın olduğu temel bir günlük çizelge bulunur. Örn; rutin aktiviteler genelde çoğu gün aynı sırada yapılır.

3.2 yazılı çizelge genelde odada asılı olur

3.3 en az bir iç ve bir dış oyun saati (hava şartları el verdikçe) her gün uygulanır.

3.4 Hem gross motor hem de daha az aktif oyunlar günlük olarak uygulanır.

5.1 çizelge, yapı ve esneklik arasında bir denge sağlar. Örn; düzenli çizelgelenmiş dışarıda oyun saati güzel havalarda uzatılabilir.

5.2 Çeşitli oyun aktiviteleri her gün öğretmen öncülüğü ve çocukların katılımıyla uygulanır.

5.3 Günün önemli bir bölümü oyun aktiviteleri için kullanılır.

5.4 günlük aktiviteleri arasında uzun bekleme periyotları yaşanmaz.

7.1 günlük aktiviteler arasında kesin geçişler vardır. Örn; önceki aktivite bitmeden sonraki aktivitenin araçları hazır olur. Geçişler genelde tüm grup yerine birkaç görevli çocuk tarafından halledilir

7.2 çizelgelerde kişisel ihtiyaçları karşılamak için değişiklikler yapılır. Örn; dikkati çabuk dağılan çocuklar için daha kısa hikaye zamanları, yavaş yiyen çocuklar için ekstra zaman.

Açıklayıcı notlar :

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

35. Serbest oyun

1.1 serbest oyunlar için ya çok ya az zaman vardır, ya da günün çoğu rehbersiz serbest oyunlarla geçer.

1.2 çocuklar için serbest oyun zamanlarında kullanmak üzere yeterli oyuncak, oyun ve araç sağlanmaz.

3.1 havanın elverdiği ölçüde iç ve dış oyun saatleri günlük olarak ayarlanır.

3.2 çocukların sağlık ve güvenliğini korumak için rehberlik sağlanır.

3.3 çocukların serbest oyun zamanında kullanmaları için bazı oyuncak ve araçlar ulaşılabilen yerlerde bulundurulur

çocukların serbest oyun zamanında kullanmaları için bazı oyuncak ve araçlar ulaşılabilen yerlerde bulundurulur.

5.1 serbest oyun zamanları günün büyük zamanını kapsayacak şekilde hem içeride hem de dışarıda düzenlenir. Örn; çeşitli serbest oyun zamanları günlük olarak çizelgelenir.

5.2 çocukların oynaması için rehberlik ve materyal sağlanır. Örn; personel çocuklara gerekli araçları almalarında yardımcı olur. Kullanılması güç araçların kullanımına yardım eder.

5.3 serbest zaman için bol ve çeşitli oyuncak, oyun ve araç sağlanır.

7.1 rehberlik eğitici bir iletişim olarak kullanılır. Örn; personel çocuklara problemlerin çözümlerini düşünmeleri için yardım eder, çocukları aktiviteler hakkında konuşmaya teşvik eder.

7.2 yeni araçlar / tecrübeler serbest oyunlar için periyodik olarak eklenir. Örn; araçlar değiştirilir, çocukların ilgilerine göre aktiviteler eklenir.

Açıklayıcı notlar :

• Çocuklara bağımsız oyunlar için araç ve arkadaş seçme izni verilir. Yetişkin iletişimi çocukların ihtiyacına göre şekillenir. Personelin seçtiği araçlar ya da personel tarafından seçilen arkadaşlarla oynanan oyunlar serbest oyun sayılmaz.

Soru ; çocukların oynayabileceği birkaç serbest oyun fırsatı tanımlayabilir misiniz? Bunlar nerede ve ne zaman olur? Çocuklar nelerle oynayabilirler?

36. Grup zamanı

1.1 Günün büyük bir bölümü çocuklar gruplandırılır. Örn; günün büyük bir bölümünde çocuklar aynı zamanda aynı sanat projesi, aynı anda hikaye etkinliği, aynı anda banyo kullanımı vb.

1.2 Pek az sayıda çocuklar bireysel ya da küçük grup olarak etkileşim kurmaktadırlar.

3.1 Bazı oyun aktiviteleri küçük grup ya da ayrı ayrı oynanır.

3.2 Bazı fırsatlardan (elverişli durumlardan) dolayı çocuklar kendilerine ait küçük grupları oluştururlar.

5.1 Bütün grup toplantıları sınırlı ve kısa dönemlerde, çocukların bireysel ve gelişim ihtiyaçlarına uygun olarak oluşturulur.

5.2 Birçok oyun aktiviteleri, küçük grup ya da ayrı ayrı olarak oynanır.

5.3 Bazı rutin etkinlikler küçük grup ya da bireysel olarak yapılır.

7.1 Gün boyunca farklı grupların değişimi sağlanır.

7.2 Personel eğitsel etkileşimi küçük gruplar ve bireysel olarak çalışan çocuklara ilaveten bütün grup ile sağlar. Örn; hikaye okumak, küçük gruplar ile yemek pişirmek veya fen - doğa aktiviteleri.

g. <u>Aile ve personel</u>

38. Aileler için koşullar

1.1 Ailelere program hakkında yetkililer tarafından hiçbir bilgi verilmez.

1.2 aileler çocuklarının programlarını gözlemlemeye teşvik edilmez.

3.1 ailelere program hakkında yetkililer tarafından yazılı bilgiler verilir. Örn; ücretler, yemek saatleri, sağlık kuralları

3.2 çocuklarla ilgili bazı bilgilerin personel ve aile arasında paylaşımı sağlanır. Örn; istek üzerinde aile konferansları, aile için materyaller.

3.3 aile fertlerinin çocukların programına katılabilmesi için bazı olanaklar.

3.4 aile fertleri ile personel arasındaki iletişim genelde saygılı ve pozitiftir.

5.1 aileler çocukların geçmişte yaşadıklarını anlatmaya teşvik edilir.

5.2 aileler felsefe ve uygulanışı hakkında bilgilendirilir. Örn; aile el kitabı, disiplin yöntemi, aktivitelerin tanımlanması.

5.3 personel ve aileler arasında çocuklarla ilgili bilgilerin daha fazla paylaşımı. Örn; periyodik konferanslar ve aile toplantıları

5.4 aileleri çocukların programına dahil olmaya teşvik edici alternatifler kullanılır. Örn; çocukla yemek yemek, aile piyangolarına katılmak.

7.1 ailelerin programı değerlendirmelerine izin verilir.

7.2 aileler gerektiğinde diğer uzmanlara yönlendirirli. Örn; sağlık problemleri, danışmanlık

7.3 aileler karar verme aşamasında personelle beraber programa dahil olur.

Soru ;

(1.1, 3.1) - ailelere program hakkında yazılı bilgi veriliyor mu? Bu bilgiler neleri ihtiva ediyor?

(1.1, 3.2, 5.4) - aileler ve siz çocuklarla ilgili bilgileri paylaşıyor musunuz? Nasıl?

(3.2, 5.3) - aileler ve siz çocuklarla ilgili bilgileri paylaşıyor musunuz? Nasıl?

(3.4) - ailelerle ilişkilerinin genelde nasıl?

(5.1) - aileler çocukları sınıflarda ziyaret edebiliyor mu?

(7.1) - aileler programın değerlendirilmesinde rol oynuyor mu? Nasıl oluyor? Ne sıklıkta?

(7.2) - aileler zorluklar yaşadığında ne yaparsınız? Onları yardım için diğer uzmanlara yönlendiriyor musunuz?

(7.3) – program için karar verme aşamasında ailelerin rolü var mı? Bu nasıl oluyor?

Açıklayıcı notlar :

- Bu ihtiyaçlar 8 saatlik iş günlerine göre belirlenmiştir. Gerektiğinde daha kısa zaman dilimlerinde uygulanabilmelidir.

Soru ;

(1.2, 3.4, 5.3) - gün içinde molalarınız var mı? Çocuklardan hangi zamanlarda uzak kalabiliyorsunuz?

(3.5) - kişisel eşyalarınızı (cüzdan, çanta gibi) nerelerde saklıyorsunuz?

40. Personelin okul ihtiyaçlarının tedariği

1.1 telefonlara erişim yoktur.

1.2 personelin eşyaları için saklama yerleri yoktur. Örn; personelin aktivitelerde kullanacağı araçları saklayacak yer yoktur.

1.3 çocuklar eğitimdeyken bireysel görüşmelerin yapılabileceği alanlar yoktur.

3.1 Telefonlara yeterli erişim var.

3.2 Küçük bir saklama alanı bulunur.

3.3 çocuklar eğitimdeyken bireysel görüşmelerin yapılabileceği alanlar az da olsa vardır.

5.1 Büyük bir saklama alanı bulunur.

5.2 program yönetimi için ayrılmış ofis alanları bulunur.

5.3 konferans ve yetişkin görüşmeleri için ayrılan alan tatmin edicidir. Örn; çok amaçlı kullanımlar çizelge yapmayı zorlaştırmaz, gizlilik sağlanmıştır.

7.1 iyi donatılmış ofisler mevcuttur. Örn; bilgisayar, faks

7.2 çocukların oyun alanlarından ayrı olarak düzenlenmiş, bireysel ve grup görüşmeleri için kullanılan konforlu alanlar bulunur.

Açıklama notları:

Çocuk bakım evinde müdür odası ya da okuldaki bir odada bir müdür odası ya da bir ofis olarak tanımlanır.

Sorular;

(1.1, 1.3) telefonlara erişiminiz var mı? Nerede?

(1.2, 3.2, 5.1) kullanabildiğiniz saklama alanları var mı?

(1.3, 3.5, 5.3, 7.2) aile – öğretmen görüşmeleri ya da yetişkin toplantıları için kullanabildiğiniz alanlar var mı?

(5.2, 7.1) program için kullanabildiğiniz bir ofis var mı?

41. Personel iletişimi ve işbirliği

1.1 çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan iletişim personel arasında yoktur. Örn; erken ayrılan çocukla ilgili bilgi paylaşılmaz.

1.2 Kişiler arası ilişkiler bakım sorumlulukları ile çakışır. Örn; personel çocuklara bakmak için yerine kendi arasında vakit geçirir veya birbirlerine kızar.

1.3 personel görevleri eşit paylaşılmaz. Örn; bir personel ağır işler yaparken diğeri boş durur.

3.1 çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan bazı temel bilgiler bilinir. Örn; tüm personel çocuğun alerjisi hakkında bilgi sahibidir.

3.2 personel arasındaki kişisel ilişkiler bakım sorumlulukları ile çakışmaz.

3.3 personel görevleri adil dağıtılmıştır.

5.1 çocuklar ile ilgili bilgiler personel arasında her gün paylaşılır. Örn; aktivitelerin hangi sürelerde ve ne uzunlukta yapıldığı.

5.2 personel iletişimi pozitiftir ve destekleyici, sıcak bir atmosferdedir.

5.3 sorumluluklar hem bakım hem de uyum aktivitelerinin sorunsuz yürüyeceği şeklinde paylaştırılmıştır.

7.1 aynı grupta ya da aynı odada çalışan personel haftada en az bir kez ortak plan yapar.

7.2 her personel için sorumluluklar açıkça tanımlanmıştır. Örn; bir tanesi oyun alanını hazırlarken diğeri çocuklarla ilgilenir, birisi çocukları dinlenmeye hazırlarken diğeri diş fırçalayanları denetler.

7.3 program personel arasında pozitif ilişkiler geliştirir. Örn; sosyal aktiviteler düzenlenir.

Açıklama notları :

- Bir grupta çalışan personel sayısı iki ya da daha fazla ise personelin çalışma saatleri grupla farklı zamanlarda bile olsa personeli gruplayınız. Aynı grupla sadece bir personel çalışıyorsa bu maddeyi NA olarak puanlayınız.

Sorular;

(1.1, 3.1, 5.1) grubunuzda çalışan diğer personel ile çocuklar ile ilgili bilgileri paylaşma şansınız oluyor mu? Bu ne sıklıkta ve ne zaman oluyor?

(7.1) yardımcılarınızla planlama yapma zamanınız oluyor mu? Ne sıklıkla?

(7.2) yardımcılarınızla kimin ne yapacağına nasıl karar veriyorsunuz?

(7.3) sizin ve diğer personelin kaynaşabileceği aktiviteler düzenleniyor mu? örnekler verebilir misiniz?

42. Personel denetimi ve değerlendirmesi

1.1 personel için denetim sağlanamaması

1.2 personel çalışması hakkında değerlendirme ya da geri dönüşümün sağlanmaması

3.1 personel için bazı denetimler yapılır. Örn; yönetici resmi olarak gözlemler, gözlem şikayet halinde yapılır.

3.2 çalışma üzerine bazı geri bildirimler sağlanmaktadır.

5.1 yıllık gözlem denetimi sağlanmıştır.

5.2 yazılı çalışma değerlendirmesi personelle en az bir yıllık yapılır.

5.3 personelin gücü ve gelişmesi gereken alanları değerlendirme de belirlenmiştir.

5.4 hareket değerlendirme tavsiyeleri ile yerine getirilmiştir. Örn; çalışmayı geliştirici eğitim verilir. Eğer gerekirse yeni aletler satın alınır.

7.1 personel kendini değerlendirmeye katılır.

7.2 yıllık gözlemlere ek olarak personele sık gözlemler ve geri bildirimdeki destekleyici, yapıcı ve yardımcı olacak biçimde verilir.

43. Profesyonel gelişim, büyüme olanakları

1. 1 Hiçbir yönlendirme ya da eğitim olanağı personel için sağlanmamış

1. 2 Hiçbir toplantı yapılmıyor

3.1 yeni personel, bazı acil durum önlemleri ve sağlık işlemleri için yönlendirilir.

32 bazı servis eğitimleri sağlanmıştır

3.3 bazı profesyonel toplantıları yönetim kararlarını bildirmek için yapılır.

EK 2. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği Sonuç Sayfası

SONUÇ SAYFASI
Okulöncesi Öğrenme Ortamı Derecelendirme Ölçeği

Gözlemci :
Okul :
Sınıf :

Gözlem tarihi : _ _ / _ _ / _ _ _
Sınıftaki özürlü çocuk sayısı :
Özür tipi : ☐ fiziksel / duyusal ☐ bilişsel / dilsel ☐ sosyal – duygusal ☐ diğerleri ……..

Öğretmen(ler) :

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

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

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

SINIF ALANI VE MOBİLYALAR

1.Sınıf içi alanı 1 2 3 4 5 6 7 notlar

E H	E H NA	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
1.3☐ ☐	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐	
1.4☐ ☐	3.4☐ ☐		
	3.5☐ ☐ ☐		

2.Rutin bakım, oyun ve öğrenme için gerekli mobilyalar 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H NA	E H NA	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐ ☐	

3.Rahatlama için mobilyalar 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
		5.3 ☐ ☐	

4.Oyun için sınıf düzenlenmesi 1 2 3 4 5 6 7 notlar

E H	E H NA	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐	7.3 ☐ ☐
	3.4☐ ☐ ☐		

5.Hususi (özel) alan 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐

6.Çocuklarla ilgili sergi 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
		5.3 ☐ ☐	

7.Motor hareketleri için alan 1 2 3 4 5 6 7 notlar

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
		5.3 ☐ ☐	7.3☐ ☐

8.Motor hareketleri için malzeme 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H NA	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
1.3☐ ☐	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐ ☐	

A. Alt ölçek (madde 1 – 8) sonucu : _ _

B. Sonucu toplanan maddelerin sayısı : _ _

Sınıf alanı ve mobilyaların ortalama sonucu (A / B) : _._ _

RUTİN KİŞİSEL BAKIM

9.Karşılama / ayrılma 1 2 3 4 5 6 7 notlar

E H	E H	E H NA	E H NA
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
1.3☐ ☐	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐ ☐	7.3 ☐ ☐ ☐

10.Yemekler / atıştırma 1 2 3 4 5 6 7

E H NA	E H NA	E H NA	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
1.3☐ ☐	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐	7.3 ☐ ☐
1.4☐ ☐	3.4☐ ☐	5.4 ☐ ☐ ☐	
1.5☐ ☐ ☐	3.5☐ ☐ ☐		
	3.6☐ ☐ ☐		

11.Uyku / dinlenme 1 2 3 4 5 6 7 notlar

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
1.3☐ ☐	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐	
	3.4☐ ☐		

12.Tuvalet / alt değiştirme 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
1.3☐ ☐	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐	
1.4☐ ☐	3.4☐ ☐		
	3.5☐ ☐		

13.Sağlık uygulamaları 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H NA
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐ ☐
	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐	
	3.4☐ ☐		

14.Güvenlik uygulamaları 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
1.3☐ ☐	3.3☐ ☐		

A. Alt ölçek (madde 9 – 14) sonucu : _ _

B. Sonucu toplanan maddelerin sayısı : _ _

Rutin kişisel bakımlarının ortalama sonucu (A / B) : _._ _

DİL VE AKIL ETME

15.Kitaplar ve resimler 1 2 3 4 5 6 7 notlar

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
		5.3 ☐ ☐	
		5.4 ☐ ☐	
		5.5 ☐ ☐	

16.İletişime teşvik 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
	3.3☐ ☐		

17.Akıl etme yeteneğini geliştirmek için dil kullanımı 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐

18.Günlük dil kullanımı 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
1.3☐ ☐		5.3 ☐ ☐	7.3☐ ☐
		5.4 ☐ ☐	

A. Alt ölçek (madde15 – 18) sonucu : _ _

B. Sonucu toplanan maddelerin sayısı : _ _

Dil ve akıl etme ortalama sonucu (A / B) : _._ _

AKTİVİTELER

19. Motor 1 2 3 4 5 6 7 notlar

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
		5.3 ☐ ☐	

20. Sanat 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H NA
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
			7.3☐ ☐ ☐

21.Müzik / hareket 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
	3.3☐ ☐		7.3☐ ☐

22.Bloklar 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
	3.3☐ ☐	5.3☐ ☐	7.3☐ ☐
		5.4 ☐ ☐	

23.Kum / su 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
		5.3☐ ☐	

24. Drama | 1 2 3 4 5 6 7 | notlar

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐	7.3☐ ☐
		5.4 ☐ ☐	7.4☐ ☐

A. Alt ölçek (maddel9 – 28) sonucu : _ _

B. Sonucu toplanan maddelerin sayısı : _ _

Aktiviteler ortalama sonucu (A / B) : _._ _

ETKİLEŞİM

25. Fen / doğa | 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐	
		5.4 ☐ ☐	

29. Motor aktivitelerini denetleme | 1 2 3 4 5 6 7 | notlar

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
		5.3 ☐ ☐	7.3☐ ☐

26. Matematik / rakam | 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
		5.3 ☐ ☐	
		5.4 ☐ ☐	

30.Genel denetim | 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
	3.3☐ ☐	5.3☐ ☐	
		5.4☐ ☐	

27.TV, video ve/veya bilgisayar kullanımı | 1 2 3 4 5 6 7 NA

E H	E H	E H NA	E H NA
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐ ☐	7.2☐ ☐
	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐	
		5.4 ☐ ☐	

31.Disiplin | 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
1.3☐ ☐	3.3☐ ☐	5.3☐ ☐	7.3☐ ☐

28.Farklılıkları kabul edebilme | 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
1.3☐ ☐	3.3☐ ☐		

32.Personel çocuk etkileşimi | 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2☐ ☐	7.2☐ ☐
1.3☐ ☐		5.3☐ ☐	

33. Çocuklar arası etkileşim | 1 2 3 4 5 6 7 | notlar

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
1.3☐ ☐	3.3☐ ☐		

A. Alt ölçek (madde 29 – 33) sonucu : _ _

B. Sonucu toplanan maddelerin sayısı : _ _

Etkileşim ortalama sonucu (A / B) : _._ _

37.Özürlü çocuklar için sunulan imkanlar | 1 2 3 4 5 6 7 NA | notlar

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
1.3☐ ☐	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐	7.3☐ ☐
1.4☐ ☐	3.4☐ ☐		

A. Alt ölçek (madde34 – 37) sonucu : _ _

B. Sonucu toplanan maddelerin sayısı : _ _

Program yapısı ortalama sonucu (A / B) : _._ _

PROGRAM YAPISI

AİLE VE PERSONEL

34.Günlük çizelge | 1 2 3 4 5 6 7 | notlar

E H	E H	E H NA	E H NA
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
1.3☐ ☐	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐ ☐	7.3 ☐ ☐ ☐

38. Aile için sunulan imkanlar | 1 2 3 4 5 6 7 | notlar

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐	
	3.4☐ ☐	5.4 ☐ ☐	

35.Serbest zaman (serbest oyun) | 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐	

39. Personelin kişisel ihtiyaçları için sunulan imkanlar | 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H NA	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐	7.3 ☐ ☐
	3.4☐ ☐	5.4 ☐ ☐	
	3.5 ☐ ☐ ☐		

36. Grup zamanı | 1 2 3 4 5 6 7

E H NA	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
		5.3 ☐ ☐	7.3 ☐ ☐

40.Personelin profesyonel ihtiyaçları için sunulan imkanlar | 1 2 3 4 5 6 7

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2☐ ☐	7.2☐ ☐
1.3☐ ☐	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐	

41.Personel etkileşimi ve yardımlaşması | 1 2 3 4 5 6 7 NA | **notlar**

E H	E H	E H	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
1.3☐ ☐	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐	7.3☐ ☐

42.Personel denetimi ve Değerlendirilmesi | 1 2 3 4 5 6 7 NA |

E H	E H	E H NA	E H
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
		5.3 ☐ ☐	7.3☐ ☐
		5.4 ☐ ☐ ☐	

43. Profesyonel gelişim için imkanlar | 1 2 3 4 5 6 7 |

E H NA	E H	E H	E H NA
1.1☐ ☐	3.1☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1☐ ☐
1.2☐ ☐	3.2☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2☐ ☐
	3.3☐ ☐	5.3 ☐ ☐	7.3☐ ☐ ☐
		5.4 ☐ ☐	

A. Alt ölçek (madde 38 – 43) sonucu : _ _

B. Sonucu toplanan maddelerin sayısı : _ _

Aile ve personel ortalama sonucu (A / B) : _._ _

	Toplam ve Ortalama Sonuçlar *Toplam sonuç*	*Sonucu toplanan mad. Sayısı*	*Ortalama sonuç*
Sınıf alanı ve mobilyalar			
Rutin kişisel bakım			
Dil / akıl etme			
Aktiviteler			
Etkileşim			
Program yapısı			
Aile ve personel			
TOPLAM			

EK 3. Öğretmene Ait Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler,

Size sunulan bu bilgi formu, "Okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin, öğretmenin kişisel bilgilerine göre nasıl farklılaştığını belirlemek " amacıyla oluşturulmuştur. Bu bilgi formunda, size ve çalıştığınız kuruma ait bazı bilgileri içeren sorular yer almaktadır. Araştırmacının size sunduğu sorulara yanıtınızı belirtiniz; seçeneklerinin sizin için uygun olmadığını düşündüğünüz sorular var ise lütfen diğer (...) bir ifade olarak yanıtınızı belirtiniz. Formun son kısmında yer alan açık uçlu sorulara olan yanıtınızı açıklayınız. Araştırmanın güvenirliği için, aşağıdaki soruların içtenlikle yanıtlanması ve yanıtlarınızın objektif olması çok önemlidir. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Pınar AKSOY
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

1. Yaşınızı belirtiniz.

18 - 24 ( )

25 - 34 ( )

35 - 44 ( )

45 - 54 ( )

55 + ... ( )

2. İlgi Alanlarınızın neler olduğunu belirtiniz.

Müzik ( ) Bilgisayar/ İnternet ( )

Spor ( ) Sinema ( )

Drama ( ) Tyatro ( )

Açık Hava Etkinlikleri[Fen-doğa çalışmaları, kum/su etkinlikleri]( )

Görsel Sanat Etkinlikleri (resim, kil, heykel...) ( )

Satranç/ Bulmaca gibi oyunlar ( ) TV, Video izleme ( )

Diğer ( ) .....

3. Mesleki Deneyim (Kıdem) durumunuzu belirtiniz.

Mesleki Deneyim	
0-2 Yıl	
3-5 Yıl	
6-9 Yıl	
10-14 Yıl	
15-19 Yıl	
20 +...Yıl	

4. En son mezun olduğunuz lisans düzeyini ve programını belirtiniz.

Mezun Olunan Lisans Düzeyi	**Mezun Olunan Lisans Programı**
Ön Lisans	
Lisans	
Yüksek Lisans	
Doktora	

5. Okul öncesi eğitimine ilişkin kurs, seminer veya konferansa katılma durumunuzu belirtiniz.

Eğitim Etkinliği Türü	Sayısı
Kurs	
Seminer	
Konferans	

6. Aşağıdaki Anaokulu/ Okul Öncesi Öğretmenliği meslek tercih nedenlerinden sizin için en öncelikli olanını belirtiniz.

Çocukları sevdiğim için ( )
Öğretmenliği sevdiğim için ( )
Rahatça iş bulunabildiği için ( )
Yapabileceğim bir meslek olduğuna inandığım için ( )
ÖSS puanımla ancak burayı tercih edebildiğim için ( )
Ailem istediği için ( )
Toplumda saygın bir meslek olduğu için ( )
Kutsal bir meslek olduğu için ( )
Kendi anaokulu öğretmenimi sevdiğim için ( )
Ailemdeki öğretmenlere özendiğim için ( )
Öğretmen Lisesi çıkışlı olduğum için ( )
Bayan için uygun bir meslek olduğu için ( )

7. Şu an yapmakta olduğunuz mesleği seçmeseydiniz hangi mesleği seçerdiniz? Belirtiniz.

.....
.....

8. Çalıştığınız kurumdaki durumunuzu belirtiniz.

Kadrolu ( )
Sözleşmeli ( )

9. Eğitiminize devam etmek ister misiniz? Belirtiniz.

Evet ( )
Hayır ( )

10.Sınıflarda yardımcı öğretmen/ usta öğretici var mı?

Evet ( )

Hayır ( )

11. Şu anda çalışmakta olduğunuz (gözlenen) kurumdaki çalışma sürenizi belirtiniz.

0-1 Yıl	
2-4 Yıl	
5-10 Yıl	
11-14 Yıl	
15-19 Yıl	
20+.. Yıl	

12. Çalıştığınız okul öncesi eğitim kurumunda eğitim ortamından kaynaklı sorunlar yaşıyor musunuz?

Evet ( )

Hayır ( )

Bu konuda sorun yaşıyorsanız, aşağıya karşılaştığınız sorunları belirtiniz.

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

14. Sizce nitelikli okul öncesi eğitim kurumunda eğitim ortamı hangi özelliklere sahip olmalıdır?

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

***Eklemek istediğiniz bilgi ya da öneri varsa lütfen aşağıya belirtiniz.**

EK 3. Yöneticiye Ait Kişisel Bilgi Formu

Değerli Yöneticiler,

Size sunulan bu bilgi formu, "Okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin, öğretmenin kişisel bilgilerine göre nasıl farklılaştığını belirlemek " amacıyla oluşturulmuştur. Bu bilgi formunda, size ve çalıştığınız kuruma ait bazı bilgileri içeren sorular yer almaktadır. Araştırmacının size sunduğu sorulara yanıtınızı belirtiniz; seçeneklerinin sizin için uygun olmadığını düşündüğünüz sorular var ise lütfen diğer (...) bir ifade olarak yanıtınızı belirtiniz. Formun son kısmında yer alan açık uçlu sorulara olan yanıtınızı açıklayınız. Araştırmanın güvenirliği için, aşağıdaki soruların içtenlikle yanıtlanması ve yanıtlarınızın objektif olması çok önemlidir. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Pınar AKSOY
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

1. Yaşınızı belirtiniz.

18 - 24 ( )

25 - 34 ( )

35 - 44 ( )

45 - 54 ( )

55 + ... ( )

2. İlgi Alanlarınızın neler olduğunu belirtiniz.

Müzik ( ) Bilgisayar/ İnternet ( )

Spor ( ) Sinema ( )

Drama ( ) Tyatro ( )

Açık Hava Etkinlikleri[Fen-doğa çalışmaları,kum/su etkinlikleri]( )

Görsel Sanat Etkinlikleri (resim, kil, heykel...) ( )

Satranç/ Bulmaca gibi oyunlar ( ) TV, Video izleme ( )

Diğer ( ) .....

3. Mesleki Deneyim (Kıdem) durumunuzu belirtiniz.

Mesleki Deneyim	
0-2 Yıl	
3-5 Yıl	
6-9 Yıl	
10-14 Yıl	
15-19 Yıl	
20 +...Yıl	

4. En son mezun olduğunuz lisans düzeyini ve programını belirtiniz.

Mezun Olunan Lisans Düzeyi	**Mezun Olunan Lisans Programı**
Ön Lisans	
Lisans	
Yüksek Lisans	
Doktora	

5. Okul öncesi eğitimine ilişkin kurs, seminer veya konferansa katılma durumunuzu belirtiniz.

Eğitim Etkinliği Türü	Sayısı
Kurs	
Seminer	
Konferans	

6. Eğitiminize devam etmek ister misiniz? Belirtiniz.

Evet ( )

Hayır ( )

7. Şu anda çalışmakta olduğunuz (gözlenen) kurumdaki çalışma sürenizi belirtiniz.

0-1 Yıl	
2-4 Yıl	
5-10 Yıl	
11-14 Yıl	
15-19 Yıl	
20+.. Yıl	

8. Yöneticiliğe başlamadan önce öğretmenlik yaptınız mı?

Evet ( )

Hayır ( )

9. Eğitim kurumunuzun binası okul öncesi eğitim için özel olarak mı inşa edilmiş?

Evet ( )

Hayır ( )

10. Kurumunuza bir çocuk için ödeme yapılan eğitim-bakım ücretini belirtiniz.

.....TL

11. Sizce nitelikli okul öncesi eğitim kurumunda eğitim ortamı hangi özelliklere sahip olmalıdır?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

***Eklemek istediğiniz bilgi ya da öneri varsa lütfen aşağıya belirtiniz.**

EK 5. Araştırma İzin Yazısı

TC.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.60.00.03.04.500/ 22389
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

13 -12- 2007

VALİLİK MAKAMINA
TOKAT

İlgi : a) MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 05/04/2007 tarih 1796 Sayılı Yazısı
b)Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü'nün 20/03/2007 tarih ve 1549 sayılı yazısı.

İlgi yazıda; Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Araştırma Görevlisi Pınar AKSOY' un hazırlamış olduğu bilimsel amaçlı "Okul Öncesi Eğitim Ortalamalarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" konusunun (ECERS ölçeğini uygulamak ve öğretmen ve yönetici ile görüşme yapmak amacı ile) Tokat merkezdeki özel, resmi ve yarı özel okul öncesi(anaokulu) okullarında uygulamak istenmektedir.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Araştırma Görevlisi Pınar AKSOY' un hazırlamış olduğu bilimsel amaçlı "Okul Öncesi Eğitim Ortalamalarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" konusunun (ECERS ölçeğini uygulamak ve öğretmen ve yönetici ile görüşme yapmak amacı ile) Tokat merkezdeki özel, resmi ve yarı özel okul öncesi(anaokulu) okullarında uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer ALBAYRAK
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
30/11/2007
Bayram GALE
Vali a.
Vali Yardımcısı

EĞİTİME %100 DESTEK
İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Hükümet Konağı Kat 3
60100 Tokat
Eğitim Öğretim Şubesi
Tel : (0356) 214 10 17-140
Faks : (0356) 214 11 86
İnternet: http://tokat.meb.gov.tr
E-mail : tokatmem@meb.gov.tr

EK 6. GÖZLEM FOTOĞRAFLARI



Fotoğraf: Bahçe Oyun Araç Gereçleri kullanırken, BAĞIMSIZ ANAOKULU-TOKAT



Fotoğraf: Fen ve Doğa köşesine ilişkin resimsel ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf: Özel hayal alanına ilişkin resimler ÖZEL İ.Ö.O BÜNYESİNDEKİ ANASINIFI-TOKAT



Fotoğraf: Gruplandırılmış oyun grupları MEB'E BAĞLI İ.Ö.O BÜNYESİNDEKİ ANASINIFI-TOKAT



Fotoğraf: Drama kostümlerine ilişkin örnek ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf: Evcilik köşesine ilişkin özel resimler MEB'E BAĞLI İ.Ö.O BÜNYESİNDEKİ ANASINIFI-TOKAT



Fotoğraf: Küçük motor gelişimine yönelik çalışmalar MEB'E BAĞLI ÖZEL İ.Ö.O BÜNYESİNDEKİ ANASINIFI-TOKAT



Fotoğraf: Psikomotor gelişimi alanına yönelik etkinlik MEB'E BAĞLI ÖZEL İ.Ö.Ö BÜNYESİNDEKİ ANASINIFI-TOKAT



Fotoğraf: Çok amaçlı spor salonu ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf: Çok amaçlı kullanılan salon ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf: Okul öncesi dönem çocuğu için tasarlanmış oyun alanı MEB'E BAĞLI İ.Ö.O BÜNYESİNDEKİ ANASINIFI-TOKAT



Fotoğraf: Yemek / Dinlenme zamanı ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf: Dil ve Akıl etme etkinliği yürütülürken...
ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf:Proje çalışması
ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf:Yönetici odası ve görüşme alanı
ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf: Küçük motor gelişimine yönelik etkinlik
ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf:Sanat etkinliği çalışması
ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf:Düğmelerle gerçekleştirilen matematik etkinliği
ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf:Hikâye kartları ile hikaye anlatımı
ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf:Sınıflandırılmamış oyuncak köşesi
ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf:Çalışma kâğıtları ile yürütülen etkinlik
ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf: TV ve Video köşesi
MEB'E BAĞLI İ.Ö.O BÜNYESİNDEKİ
ANASINIFI-TOKAT



Fotoğraf: Sınıflandırılmış legolar
ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf:Kurum dış mekânı
BAĞIMSIZ ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf: Düzenlenmiş uyku alanı
BAĞIMSIZ ANAOKULU-TOKAT



Fotoğraf: Yemek salonu
BAĞIMSIZ ANAOKULU-TOKAT



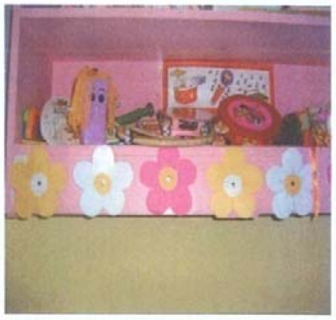
Fotoğraf: Grup zamanı etkinliği
BAĞIMSIZ ANAOKULU-TOKAT



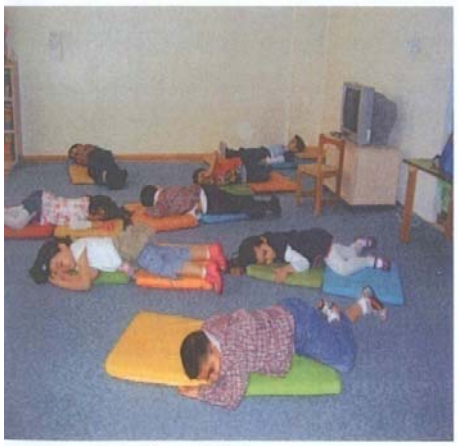
Fotoğraf: Açık hava etkinliği çalışması
BAĞIMSIZ ANAOKUL-TOKAT



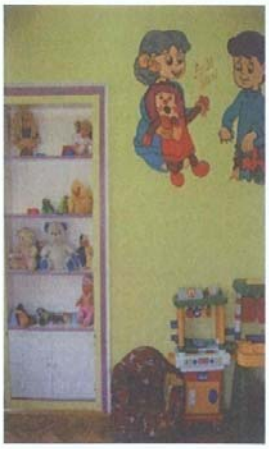
Fotoğraf: Özgün olmayan sanat etkinliği
ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf: Çocuklara ulaşabilir kılınmayan etkinlik köşesi
ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf: Drama etkinliği çalışması
ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf: Etiketlendirilmiş
Evcilik köşesi ve donanımı
BAĞIMSIZ ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf: Dolaplara istiflenmiş etkinlik malzemeleri
MEB'E BAĞLI İ.Ö.O BÜNYESİNDEKİ
ANASINIFI-TOKAT



Fotoğraf: Etiketlendirilmiş kukla köşesi
BAĞIMSIZ ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf: Müzik köşesi ve donanımı
MEB'E BAĞLI İ.Ö.O BÜNYESİNDEKİ



Fotoğraf:Tuvalet ve Lavabo olanakları
ÖZEL ANAOKUL-TOKAT



Fotoğraf:Kukla köşesi ile hikâye anlatımı
ÖZEL ANAOKUL-TOKAT

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ EĞİTİM ORTAMLARININ NİTELİĞİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (Tokat İli Örneği)

Aksoy, Pınar
Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı /Okul Öncesi Eğitimi
Danışman: Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR
Şubat 2009, xiii+ 229 sayfa

Bu araştırmada, Tokat il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının "sınıf alanı ve mobilyalar", "rutin kişisel bakım", "dil ve akıl etme", "aktiviteler", "etkileşim", "program yapısı", "aile ve personel" boyutlarının ve genel boyutunun nitelik düzeylerinin ve genel nitelik düzeylerinin kurum türüne ve öğretmen ile yönetici kişisel bilgilerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Tokat il merkezinde 6 yaş grubuna hizmet veren 5 MEB' e bağlı ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıfı, 2 bağımsız anaokulu, 3 özel anaokulu ve 2 özel ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıfı olmak üzere 12 okul öncesi eğitim kurumunun eğitim ortamı ile bu eğitim ortamlarından sorumlu öğretmenler (12 kişi) ve yöneticiler (12 kişi) oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R) 'nin yeni versiyonu ile araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmene ve yöneticiye ait kişisel bilgi formları kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, eğitim ortamlarının "Sınıf Alanı ve Mobilyalar" ve "Aile ve Personel" boyutunun niteliğinin "çok az" ; "Rutin Kişisel Bakım", "Dil ve Akıl Etme" ve "Etkileşim" boyutunun niteliğinin "çok az ile iyi" arasında ve "Aktiviteler" ve "Program Yapısı" boyutunun niteliğinin "yetersiz ile çok az arasında" olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları, eğitim ortamlarının genel nitelik düzeyinin ise "çok az" olduğunu göstermiştir. Ayrıca eğitim ortamlarının "aile ve personel" boyutunun niteliği açısından MEB' e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları ile bağımsız anaokulları

arasında ve bağımsız anaokullarının lehine bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Eğitim ortamlarının niteliği, öğretmenin sinemaya; yöneticinin ise görsel sanat etkinliklerine ilgili olması durumuna göre olumlu yönde anlamlı bir farklılık gösterirken; 0-2 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ve aynı okulda 2-4 yıl çalışma süresine sahip yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Okul öncesi/anaokulu öğretmenliğini "öğretmenlik mesleğini sevdiği için" tercih eden öğretmenlerin eğitim ortamlarının niteliği ve konferansa katılan öğretmen ve yöneticilerin eğitim ortamlarının niteliği pozitif yönde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Nitelikli bir okul öncesi eğitim ortamının hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusundaki öğretmen ve yönetici görüşleri ile araştırmacının gözlem sonuçları arasında, okul türüne göre farklılığın olduğu görülmüştür.

Bu araştırma, araştırma sonucunda ortaya konan yetersizliklerin giderilmesi için eğitim alanındaki bütün karar vericilerin, alanda yapılmış bu gibi araştırmaları okumaları, sonuç ve önerileri gözden geçirmeleri ve gerekli reformları yapmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bu araştırma Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliği hakkında çözüm üretebilmek için, Türkiye'nin farklı illerinde de çalışmaların yürütülmesini önermektedir.

Anahtar Sözcükler*:* *Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Niteliği, Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği, Öğretmen, Yönetici.*

ABSTRACT

AN EXAMINATION ON THE QUALITY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENTS OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN TERMS OF SOME VARIABLES (The Sample in The City of Tokat)

Aksoy, Pınar
Master Thesis, Department of Elementary Education/ Pre-school Ed.
Advisor: Professor. Gelengül HAKTANIR
February 2009, xiii+ 229 pages

The purpose of this study was to determine the quality levels of educational environments of pre-school education institutions for the dimensions of “classroom space and furniture”, “routine personal care”, “language and implication”, “activities”, “interaction”, “structure of the program”, “family and personnel” and general quality levels and to investigate whether the qualities would change according to species of institutions, personal information of teachers and managers of this institutions in the center of Tokat.

In this research the descriptive research model was applied. The sample for this study consists of 12 pre-school institutions caring for 6 years old children (2 autonomous pre-schools, 3 private pre-schools, 2 pre-schools within the private primary schools and 5 pre-schools within the government primary schools) and these pre-school institution’s teachers (12 persons) and managers (12 persons) in the center of Tokat.

As the data collection tools the “Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)-Revised Edition” and “The Personal Information Form” concerning teacher and manager which had been developed by the researcher herself, was used.

Results of the study showed that educational environment’s quality levels of the dimensions of “classroom area and furniture” and “family and personnel” was poor, the dimensions of “routine personal care”, “language and implication” and “interaction” was between poor and sufficient, while the “activities” and the

dimensions of “structure of program” was between insufficient and poor. Results showed that the quality level of the general educational environment was poor too.

Also, it was seen that for the dimension of the “family and personal”, there was a difference between the autonomous pre-schools and pre-schools within the government primary schools and the autonomous pre-schools is more advantageous than the pre-schools within the government primary schools.

While there was a positive significant difference on the quality levels of educational environments with respect to the teacher’s being interested in cinema and manager’s being interested in visual art activities; there was a positive significant difference in favor of the teachers having 0-2 years vocational experience and the manager having 2-4 years working period in observed institutions. The quality levels of the educational environments of the teachers, who had preferred preschool/nursery teacher training since “they like teaching profession”, and of the teachers and managers attended to the conferences showed a positive and significant difference.

There was a difference between teachers’ and managers’ opinions on specialities of a well-qualified educational environment and results of researcher’s observation, according to species of institutions.

This study stresses that all of the decision makers in the extent of education must read all researches being conducted in this area, review their results and proposals and do necessary reform in order to remove of deficiency which has introduced after the results of this research. Also, It suggests that to reproduce resolves for the quality of educational environments of pre-school institutions in Turkey, the researches must be conducted in different regions of Turkey.

Keywords*:* *Preschool Education, Quality of Preschool Educational Environment, Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R), Teacher, Manager.*