



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

KURUM MERKEZLİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE FİZİKSEL
ORTAMLARIN VE ÖZ BAKIM BECERİ UYGULAMALARININ
KALİTESİNİN KARŞILAŞTIRILMASI
(Elazığ İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Arzu AKMEŞE

Malatya-2020

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**KURUM MERKEZLİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE FİZİKSEL
ORTAMLARIN VE ÖZ BAKIM BECERİ UYGULAMALARININ
KALİTESİNİN KARŞILAŞTIRILMASI
(Elazığ İli Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Arzu AKMEŞE

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Merve ÜNAL
İkinci Danışman: Doç. Dr. Gökçe KURT

Malatya-2020

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	
		Yayın Tarihi	
Revizyon No			
Revizyon Tarihi			
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ		Sayfa No	

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

KURUM MERKEZLİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE FİZİKSEL ORTAMLARIN VE
ÖZBAKIM BECERİ UYGULAMALARININ KALİTESİNİN KARŞILAŞTIRILMASI
(ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMANLAR
DR. ÖĞR. ÜYESİ MERVE ÜNAL
DOÇ. DR. GÖKÇE KURT

HAZIRLAYAN
ARZU AKMEŞE

Jürimiz tarafından 10/04/2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

1. Dr. Öğr. Üyesi Halil UZUN

2. Dr. Öğr. Üyesi Munise DURAN

3. Dr. Öğr. Üyesi Merve ÜNAL

İmza



O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Merve ÜNAL ve Doç. Dr. Gökçe KURT'un danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Kurum Merkezli Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Ortamların ve Öz Bakım Beceri Uygulamalarının Kalitesinin Karşılaştırılması (Elazığ İli Örneği)** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Arzu AKMEŞE

ÖN SÖZ

İlgisi, tutumları, davranışlarıyla akademik ve mesleki hayatımda güçlü etkileri olan, kıymetli hocam Doç. Dr. Gökçe KURT'a süreç boyunca gösterdiği ilgisi, anlayışı ve emeği için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Değerli hocam, Dr. Öğr. Üyesi Merve ÜNAL'a desteği ve ilgisi için teşekkür ederim.

Desteği ve sevgisiyle bana güç veren annem Kıymet AKMEŞE'ye, sonsuz merhameti ve anlayışıyla her zaman yanımda olan babam Muzaffer AKMEŞE'ye ve tüm yaşamım boyunca en iyi motivasyon kaynağım olan, tüm ümitsizliklerimin üstesinden gelen abim Ahmet AKMEŞE'ye hayatıma kattıkları tüm değerler ve bana verdikleri sonsuz destek için çok teşekkür ederim.

Süreç boyunca benden desteklerini esirgemeyen kıymetli dost ve meslektaşlarım, Ceylan CİNAL, Ayşe ŞATIR, Büşra ÇAĞLAKPINAR, Özge ÖZSEYMEN'e ve tez sürecindeki değerli yol arkadaşım Yekta YARAY'a, çalışmamın uygulaması için kurumlarında gözlem yaptığım idareci ve öğretmenlere misafirperverlikleri ve olumlu tutumlarından dolayı teşekkür ederim.

Karşılıksız sevgileri, bitmez tükenmez enerjileriyle bana güç veren sevgili öğrencilerime teşekkür ederim.

Arzu AKMEŞE

ÖZET

KURUM MERKEZLİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE FİZİKSEL ORTAMLARIN VE ÖZ BAKIM BECERİ UYGULAMALARININ KALİTESİNİN KARŞILAŞTIRILMASI (Elazığ İli Örneği)

AKMEŞE, Arzu
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı,
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Merve ÜNAL
Tez 2. Danışmanı: Doç. Dr. Gökçe KURT
Nisan-2020, xii+92 Sayfa

Okul öncesi eğitim, temel becerilerin ve alışkanlıkların kazandırıldığı gelişimsel açıdan önemli bir dönemdir. Bu temel beceri ve alışkanlıklara yönelik hazırlanan kazanımların davranışlara dönüşebilmesi için kurumların fiziksel ortamlarının ve öz bakım becerilerine yönelik rutin uygulamalarının, çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Kurumların bu alanlarda yeterli donanım ve uygulamaya sahip olması, okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmasını sağlamakta etkili olacaktır. Bu çalışma, okul öncesi dönemde kurumların fiziksel ortam ve öz bakım beceri uygulamalarına ilişkin kalitesinin, resmi bağımsız anaokulları ile resmi ilköğretim kurumlarının bünyesinde yer alan anasınıflarının karşılaştırmasını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2018-2019 eğitim öğretim yılında Elazığ ili merkez ilçesinde yer alan 10 bağımsız anaokulu ve 10 anasınıfından oluşmaktadır. Kurumların kalitesini belirlemek için Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği-3 (EÇODÖ-3)'ün mekân-mobilyalar ve öz bakım uygulamaları alt ölçekleriyle araştırmacının tuttuğu gözlem notları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Kurumların kalite değerlendirmesi için betimsel analiz yapılarak kalite düzeylerine ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Kurumlar arası farklılaşmayı belirlemek için Mann Whitney-U testi, boyutlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, kurumların mekân ve mobilyalar ile öz bakım beceri uygulamalarına ilişkin genel kalite düzeylerinde kurum türüne göre farklılaşma tespit edilmiştir. Alt boyutlarda farklılaşma kapalı alan, özel alan, çocuklar için pano, motor hareketleri için oyun alanı, motor hareketleri için ekipman, yemek ve tuvalet uygulamalarında anaokullarının lehine farklılaşma göstermiştir. Alt boyutların tamamında anaokullarının kalite puanları anasınıflarının kalite puanlarına eşit ya da daha yüksek düzeydedir. Bu durum genel kalite düzeylerinin yükseltilmesi ve kurumların arası farklılaşmanın azaltılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, fiziksel ortam, öz bakım beceri uygulamaları, okul öncesi eğitimde kalite



ABSTRACT

COMPARISON OF THE QUALITY OF PHYSICAL ENVIRONMENTS AND SELF CARE SKILL ROUTINES IN CENTER BASED PRESCHOOL EDUCATION (The example of Elazığ)

AKMEŞE, Arzu

Master of Education, İnönü University Institute of Educational Sciences,
Department of Preschool Education

Advisor: Assist. Prof. Dr. Merve ÜNAL

Second Advisor: Assoc. Prof. Dr. Gökçe KURT

April-2020, xii+92

Preschool education is an important developmental period in which basic skills and fluidity are gained. In order for the gains prepared for these basic skills and habits to be transformed into behaviors, the physical environments of the institutions and routine practices for self-care skills should be arranged in such a way that they can meet the needs of children. The aim of this study was to examine the quality of institutions in terms of physical environment and self-care skill practices in preschool period and the comparison of primary schools within official independent kindergartens and official dependent kindergartens. The study group consisted of 10 independent kindergartens and 10 dependent kindergartens in the central district of Elazığ province in the 2018 - 2019 academic year. In order to determine the quality of institutions, space-furniture and self-care skill practices subscales of Early Childhood Environment Rating Scale-3 (ECERS-3) and observation notes held by the researcher were used as data collection instruments. Data were analyzed using SPSS program. For the quality assessment of the institutions, descriptive analysis was carried out and the quality levels were evaluated. Mann Whitney U test was used to determine the differences between institutions and Spearman Brown coefficient was calculated to determine the relationships between dimensions.

As a result, differentiation was determined according to the type of institution in the general quality levels of institutions and spaces and furniture and self-care applications. Differences in the sub-dimensions were differentiated in favor of

kindergartens in indoor space, space for privacy, child related display, rough motor playground, rough motor equipment, meals and toilet applications. In all sub-dimensions, the quality scores of independent kindergartens are equal to or higher than the quality scores of dependent kindergartens. This situation necessitates the need to increase the general quality levels and reduce the differentiation between the institutions.

Keywords: Preschool education, physical environments, self care skill routines, early childhood education quality



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Problem Cümlesi.....	4
1.4.1. Alt Problemler.....	4
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	6
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Kuramsal Bilgiler	7
2.1.1. Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitim Ortamları	7
2.1.2. Erken Çocukluk Eğitim Yaklaşımlarına Göre Eğitim Ortamları.....	12
2.1.2.1. Montessorri yaklaşımına göre eğitim ortamları.....	12
2.1.2.2. High Scope yaklaşımına göre eğitim ortamları.....	13
2.1.2.3. Reggio Emilia yaklaşımına göre eğitim ortamları.....	14
2.1.3. Erken Çocukluk Eğitim Ortamlarında Fiziksel Ortam ve Öz Bakım Beceri Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergeleri.....	15
2.1.3.1. Mekân ve mobilyalar	16
2.1.3.1.1. Kapalı alan.....	17
2.1.3.1.2. Bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalar.....	20
2.1.3.1.3. Oyun ve öğrenme için oda düzenlemesi.....	21
2.1.3.1.4. Özel alan.....	22
2.1.3.1.5. Çocuklarla ilgili pano.....	23
2.1.3.1.6. Motor hareketleri için oyun alanı.....	23
2.1.3.1.7. Motor hareketleri için ekipman.....	25
2.1.3.2. Öz bakım beceri uygulamalarının kalitesi.....	26
2.1.3.2.1. Yemek/atıştırma uygulamaları.....	29
2.1.3.2.2. Tuvalet/alt değiştirme uygulamaları.....	30
2.1.3.2.3. Sağlık uygulamaları.....	31
2.1.3.2.4. Güvenlik uygulamaları.....	33
2.2. İlgili Araştırmalar	34
2.2.1. Fiziksel Ortam Konusunda Yurt İçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar	34
2.2.2. Fiziksel Ortam Konusunda Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar	37

2.2.3. Öz Bakım Beceri Uygulamaları Konusunda Yurt İçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	39
2.2.4. Öz Bakım Beceri Uygulamaları Konusunda Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	41
3. YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Evren ve Örneklem	44
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.4. Verilerin Analizi.....	49
4. BULGULAR VE YORUM	50
4.1. EÇODÖ-3 Mekan Mobilyalar ve Öz Bakım Beceri Uygulamaları Alt Ölçeğinin Uygulanmasına İlişkin Analizler.....	50
4.1.1. EÇODÖ-3 Mekan Mobilyalar ve Öz bakım Beceri Uygulamalarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	50
4.1.2. EÇODÖ-3 Mekan Mobilyalar ve Öz bakım Beceri Uygulamaları Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Analizi.....	52
4.1.3. EÇODÖ-3 Mekan Mobilyalar ve Öz bakım Beceri Uygulamaları Alt Boyutlarının Birbiriyle Olan İlişkisi.....	52
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	55
4.2.1. Birinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	55
4.2.2. İkinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	57
4.2.3. Üçüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	58
4.2.4. Dördüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	60
4.2.5. Beşinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	60
4.2.6. Altıncı Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	62
4.2.7. Yedinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	63
4.2.8. Sekizinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	64
4.2.9. Dokuzuncu Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65
4.2.10. Onuncu Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	66
4.2.11. On Birinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	67
4.2.12. On İkinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	68
4.2.13. On Üçüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	70
4.2.14. On Dördüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	71
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	73
5.1. Sonuçlar.....	73
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	73
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	73
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	74
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	74
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	74
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	75
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	75
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	75
5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	76
5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	76
5.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	76

5.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	77
5.1.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	77
5.1.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	77
5.2. Öneriler	78
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	78
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	80
KAYNAKÇA	82
EKLER	92
EK 1. Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	92



TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Örnekleme İlişkin Bilgiler	45
Tablo 2. Uzmanlar Arası Kolerasyon Analizi	47
Tablo 3. Gözlemciler Arası Kolerasyon Analizi.....	47
Tablo 4. EÇODÖ-3 Mekân Mobilyalar ve Öz Bakım Beceri Uygulamaları Alt Ölçeği Güvenirlik Analizi.....	47
Tablo 5. Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Mekan Mobilyalar ve Öz Bakım Beceri Uygulamalarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	51
Tablo 6. EÇODÖ-3 Mekan-Mobilyalar ve Öz Bakım Beceri Uygulamaları Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Analizi.....	52
Tablo 7. Anaokullarının Mekan Mobilyalar ve Öz Bakım Beceri Uygulamaları Alt Ölçeğinde Yer Alan Alt Boyutların Birbirleriyle olan İlişkisi.....	53
Tablo 8. Anasınıfı Mekan Mobilyalar ve Öz Bakım Beceri Uygulamaları Alt Ölçeğinde Yer Alan Alt Boyutların Birbirleriyle olan İlişkisi.....	54
Tablo 9. Anaokulu ve Anasınıflarının “Kapalı Alan” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-UTesti Sonuçları.....	55
Tablo 10. Anaokulu ve Anasınıflarının “Bakım Oyun ve Öğrenme için Mobilyalar” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	57
Tablo 11. Anaokulu ve Anasınıflarının “Oyun ve Öğrenme İçin Oda Düzenlemesi” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları..	59
Tablo 12. Anaokulu ve Anasınıflarının “Özel Alan” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 13. Anaokulu ve Anasınıflarının “Çocuklarla İlgili Pano” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 14. Anaokulu ve Anasınıflarının “Motor hareketleri için Oyun Alanı” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 15. Anaokulu ve Anasınıflarının “Motor Hareketler için Ekipman” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	63
Tablo 16. Anaokulu ve Anasınıflarının “Mekan Mobilyalar” Alt Ölçeğiyle İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	64

Tablo 17. Anaokulu ve Anasınıflarının “Yemek/Atıştırma Uygulamaları” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	65
Tablo 18. Anaokulu ve Anasınıflarının “Tuvalet/ Bez Değişirme Uygulamaları” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	66
Tablo 19. Anaokulu ve Anasınıflarının “Sağlık Uygulamaları” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	67
Tablo 20. Anaokulu ve Anasınıflarının “Güvenlik Uygulamaları” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 21. Anaokulu ve Anasınıflarının “ Öz Bakım Beceri Uygulamaları” Alt Ölçeğiyle İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 22. Anaokulu ve Anasınıflarının “Mekan ve Mobilyalar ile Öz Bakım Beceri Uygulamaları Genel Toplam” Alt Ölçekleriyle İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	71

KISALTMALAR LİSTESİ

- AÇEV:** Anne Çocuk Eğitim Vakfı
- BOÖM:** Bakım, Oyun ve Öğrenme İçin Mobilyalar
- ÇSP:** Çocuklarla İlgili Pano
- ECERS:** Early Childhood Environment Rating Scale
- EÇODÖ:** Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği
- ERG:** Eğitim Reformu Girişimi
- GU:** Güvenlik Uygulamaları
- KA:** Kapalı Alan
- MHOA:** Motor Hareketleri İçin Oyun Alanı
- MHE:** Motor Hareketleri İçin Ekipman
- MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı
- OÖOD:** Oyun ve Öğrenme İçin Oda Düzenlemesi
- ÖA:** Özel Alan
- SU:** Sağlık Uygulamaları
- TU:** Tuvalet/Bez Değişirme Uygulamaları
- YU:** Yemek/Atıştırmalık Uygulamaları

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma konusuna ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, çalışmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve anahtar kelimeler tanımlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bireyin çevresine ve topluma fiziksel, sosyal ve psikolojik açıdan uyumunu sağlamak için yaşamın ilk yıllarındaki önemli gelişimsel görevler ailelere yüklenmişken, üç yaşından itibaren bu sorumluluk eğitim kurumlarıyla paylaşılmaktadır. Yaşamın ilk yıllarında gerçekleşen öğrenmelerin öneminden dolayı erken yaşlarda çocukların içinde bulunduğu eğitsel ortamların kalitesi oldukça önemlidir. Senemoğlu (2011) kaliteli eğitime; program, öğretmen ve fiziksel çevre unsurlarında gerekli niteliklerin sağlanması şartıyla ulaşılabileceğini ifade eder. Özellikle erken çocukluk döneminde eğitim ortamları, gelişimsel ilerleme, akademik öğrenmeler ve alışkanlık kazanma süreçlerinde etki yaratmaktadır. Ortamın sunduğu imkânlar ile içerdiği düzenlemeler sayılan süreçleri destekleyici olduğu kadar kalıcılığını da sağlayabilmelidir. Fiziksel ortamın bu etkileri, müdahale edilebilir olduğu için birçok araştırmacının ilgisini çekmekte ve farklı yönleriyle çalışmalara konu olmaktadır.

Erken çocukluk yıllarında gelişim, sosyal ve fiziksel çevrenin etkisiyle şekillenir. Bu çevre, doğrudan sağladığı etkilerin yanı sıra düzenlemeleri içeren ortamlar aracılığıyla da gelişimi sağlar. Yapılacak düzenlemelerle gelişimin desteklenebileceği, tüm çocuklar için ulaşılabilir olan zenginleştirilmiş çevre şartları, kurum merkezli eğitsel ortamlar aracılığıyla sağlanır. Erken çocukluk döneminde aile merkezli eğitim uygulamaları önemli bir yere sahip olmasına rağmen, kurum merkezli okul öncesi eğitim fırsat eşitliğini sağlayan en etkili modeldir (Kuday, 2007; Madra, 2017).

Dünya’da ve ülkemizde yaşanan sosyal ve ekonomik değişimlerin sonucu olarak kurum merkezli erken çocukluk eğitimine verilen önem artmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılları için yayınlanan eğitim istatistiklerine göre; okullaşma oranı 3-5 yaş için %38.5, 4-5 yaş için ise %50.4’tür (Eğitim Reformu Girişimi, 2018). Günümüzde kadın istihdamının artmasına bağlı olarak gerek duyulan çocuk bakım hizmetlerini sağlayan ve olumsuz çevre koşullarına sahip çocukların gelişimleri için kaliteli eğitim

ortamları oluşturan kurum temelli erken çocukluk eğitimine talep artmıştır. Kurum merkezli erken çocukluk eğitiminde sayısal olarak yaşanan artışın nitelikli kurumlarla desteklenmesi, okul öncesi eğitimden beklenen amaçların gerçekleşmesini kolaylaştırır. Okul öncesi eğitimde hedeflenen amaçların gerçekleştirebilmesi için kurumların kalitesinin artırılması gerekmektedir (Özgül, 2011). Çünkü çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri üzerinde donanımlı çevrelerin olumlu etkileri vardır (Dowling, 2010). Bu sebeple ülkemizde erken çocukluk eğitiminin çocukları ilköğretime hazırlamak, çevresel şartlardan kaynaklanan eşitsizlikleri gidermek, ana dilin doğru kullanımını sağlamak ve tüm gelişim alanlarında ilerleme sağlamak olan amaçlarını gerçekleştirmek için kurumlarda bulunması gereken özellikler ve materyaller tüm okullar için sağlanmalı ve değişen ihtiyaçlara göre yenilenmelidir.

Okul öncesi dönemde okullaşma oranının artırılmasına yönelik Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmaları olumlu sonuç vererek, okul öncesi eğitimden faydalanan çocuk oranı arttırılmıştır.

- 2009-2010 yılında 3-5 yaşta %26.92, 4-5 yaşta %38.55 olan okullaşma oranı;
- 2014-2015 yılında 3-5 yaşta %32.68, 4-5 yaşta %41.57 ve 5 yaşta %53.78 oranındadır.
- 2018-2019 yılında ise 3-5 yaşta %39.11, 4-5 yaşta %50.79 ve 5 yaşta %68.30 oranına ulaşmıştır (MEB, 2019).

Özellikle 4-5 yaşta en az bir yıl kaliteli okul öncesi eğitimin toplumun tüm kesimlerine ulaştırılmasının hedeflendiği çalışmalar ile okullaşma oranı son on yılda %37,58 arttırarak önemli bir gelişme elde edilmiştir. Ancak kurumların kalitesi için aynı tespit yapılamamaktadır. Yapılan çalışmalarda ülkemizdeki erken çocukluk eğitim kurumlarının kalitesinin orta düzeyde olduğu görülmektedir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2017; Aksoy, 2009; Feyman, 2006; Özgül, 2011; Solak, 2017; Ünüvar, 2011). Erken yıllarda alınan kurum merkezli okul öncesi eğitimin gerekliliğinin önemli bir göstergesi olan bu sayısal artışın nitelik yönü ile de desteklenmesi gerekmektedir.

Ülkemizde kurum merkezli okul öncesi eğitim çeşitli sebeplerden dolayı farklı kademe ve türdeki okulların bünyesinde açılmakta, bağımsız anaokulları, ilkokul ya da ortaokula bağlı anasınıfları ve meslek liselerinin uygulama anasınıfları şeklinde adlandırılmaktadır. Anaokulları kurumun bağımsız yapısı ve fiziksel ortamın elverişli olması sebebiyle 36-69 aylık çocukların kayıtlarını kabul ederken; ilkokul ya da

ortaokula bağı anasınıfları ve meslek liselerinin uygulama anasınıfları 48-69 aylık çocukların kayıtlarını almaktadır. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarındaki bu çeşitliliğin eğitsel ortamlar üzerindeki etkisi, kalitenin mekân-mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamaları boyutlarında incelenecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortamlarının ve öz bakım beceri uygulamalarının kalitesi ele alınmaktadır. Eğitim, çok boyutlu bir kavramdır ve bu özelliği kalite çalışmalarında çok boyutlu bir bakış açısını gerektirmektedir. Erken çocukluk eğitiminin kalitesi; fiziksel ortam, öz bakım beceri uygulamaları, program, öğrenme etkinlikleri, iletişim ve dil-okuryazarlık boyutlarından etkilenmektedir (Harms, Clifford ve Cryer, 2015). Erken çocukluk eğitiminin kalitesini etkileyen unsurlardan fiziksel ortam ve öz bakım beceri uygulamaları, beceri ve alışkanlık kazandırma yönünden kalite üzerinde çevresel etki oluşturur. Fiziksel ortam, bina, derslik, öğrenme araç- gereçleri, oyuncaklar, malzemeler, kurum bölümleri gibi pek çok unsurdan oluşur. Öz bakım beceri uygulamaları ise yemek, tuvalet, sağlık ve güvenlik uygulamalarına ilişkin rutinlerden oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesine ilişkin çalışmalar çoğunlukla temel başlıklarda genel değerlendirmeler içermektedir. Kalitenin alt boyutlarının ayrı ayrı çalışma konusu yapılması sorunların ve sorumlulukların daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir (Ünüvar, 2011). Bu sebeple araştırmada okul öncesi eğitimin fiziksel ortam ve öz bakım beceri uygulamalarıyla ilgili kalite boyutları incelenecektir. Araştırmanın amacı, Elazığ il merkezinde tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 10 anasınıfında ve 10 bağımsız anaokulunda “Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği-3” ün mekan mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamaları alt ölçeklerini kullanarak, iki kurum türü arasında fiziksel ortam ve öz bakım beceri uygulamalarına ilişkin kalitenin karşılaştırmasını yapmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okulların, öğrenenlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan cazip mekânlar olması gerekir. Eğitim kurumlarının fiziksel yapısında meydana gelen değişimler, çocukları bilişsel ve duygusal açıdan etkilemektedir (Higgins, Hall, Wall, Worner ve McCaughey, 2005). Kaliteli bir eğitim ortamında; ilgi çeken, ihtiyaçların karşılandığı, çocukların gelişimsel özelliklerine duyarlı, sistemin ve kurumun amaçlarına uygun, okul

ve sınıf yönetimini kolaylaştıran, sorunlu davranışların oluşmasını engelleyen, yeniliklere ayak uyduran, tüm personelin iş birliği içinde çalıştığı bir yapı oluşturulmalıdır. Bu yapının oluşturulduğu kurumlarda çocuklar olumlu davranışlar kazanıp, öğrenmelerini zenginleştirip, tüm gelişim alanlarında ilerleme gösterir (Kıldan ve Ahi, 2014). Mekânın özellikleri çocukların öğrenmelerini kolaylaştırdığı gibi çocukların psikolojik iyi oluşlarını sağlayıp, zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okula ilişkin aidiyet duygusu taşımalarını sağlamalıdır. Güçlü etkilere sahip olan fiziksel ortamların kalitesi, okul öncesi eğitimden beklenen faydanın artmasını sağlayacaktır.

Bu konuda yapılan kapsamlı bir çalışmada AÇEV, “Geleceğe İlk Adım Projesi” kapsamında oluşturulan sınıf düzenlemelerinin ve mevcut kurumlardaki sınıf düzenlemelerinin fiziksel niteliğini EÇODÖ’ne göre değerlendirmiştir. Proje kapsamında düzenlemelerin yapıldığı kurumlar yüksek, mevcut kurumlar ise düşük puanlar almıştır (AÇEV, 2017). Bunu yanı sıra ülkemizde erken çocukluk eğitiminin kalitesini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, kurumların kalite düzeylerinin orta seviyede olduğu görülür (Aksoy, 2009; Feyman, 2016; Özgül, 2011; Karaküçük, 2008; Solak, 2007; Yılmaz, 2003). Bu durum ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarının niteliklerinin iyileştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Fırsat eşitsizliklerinden oluşan gelişimsel farklılıkları önlemek ve erken yılların yarattığı etkili öğrenme fırsatlarını kaçırmamak adına eğitim ortamlarının nitelikleri iyileştirilmelidir. Bu sebeple yapılacak olan çalışma MEB’e bağlı kurumların fiziksel nitelikleri ve öz bakım beceri uygulamalarının alt boyutları hakkında bilgi sunacaktır. Böylece kaliteyi etkileyen iki değişkenin, alt boyutlarına ilişkin detaylı incelemeler yapılabilecektir.

1.4. Problem Cümlesi

Bu araştırmada “Anaokulları ve anasınıfları arasında fiziksel ortamların ve öz bakım beceri uygulamalarının kalitesi yönünden istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?” problemi ile aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1.4.1. Alt Problemler

1. Anasınıfı ve anaokullarında kapalı alanların kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı derecede farklılaşma var mıdır?

2. Anasınıfı ve anaokullarında bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?

3. Anasınıfı ve anaokullarında oyun ve öğrenme için oda düzenlemesinin kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?

4. Anasınıfı ve anaokullarında özel alan kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?

5. Anasınıfı ve anaokullarının çocuklarla ilgili pano kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?

6. Anasınıfı ve anaokullarının motor hareketleri için oyun alanı kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?

7. Anasınıfı ve anaokullarının motor hareketleri için ekipman kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?

8. Anasınıfı ve anaokullarında mekân ve mobilyalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?

9. Anasınıfı ve anaokullarının yemek/atıştırma uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?

10. Anasınıfı ve anaokullarının tuvalet/ bez değiştirme uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?

11. Anasınıfı ve anaokullarının sağlık uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?

12. Anasınıfı ve anaokullarının güvenlik uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?

13. Anasınıfı ve anaokullarının öz bakım beceri uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?

14. Anasınıfı ve anaokullarının mekân- mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada temel alınan varsayımları;

- Araştırmanın örneklemini oluşturan 10 bağımsız anaokulu ve 10 anasınıfının evreni yansıttığı,
- Araştırmacının yaptığı gözlemin yansız olduğu kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

- Örnekleme, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki MEB'e bağlı bağımsız anaokulları, ilkokullara bağlı anasınıfları ile,
- Verilerin toplanma süresi, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 15.04.2019-25.05.2019 tarihleri ile,
- Bulgular; EÇODÖ- 3'ün mekân mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamaları alt ölçekleri ile elde edilen veriler ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Anasınıfı: 48-69 aylık çocukların okul öncesi eğitim alması için örgün ve yaygın eğitim kurumlarında açılan sınıflardır (MEB, 2019).

Anaokulu: 36-68 aylık çocukların okul öncesi eğitim alması için açılan okullardır (MEB, 2019).

Kalite: Herhangi bir şeyin sahip olduğu, değerlendirilebilen ve ayırt edicilik özelliği kazandıran unsurlardır (TDK, 2011).

Fiziksel ortam: Eğitsel uygulamaların yapılacağı mekân fiziksel ortam olarak adlandırılır (Tabançalı, 2012).

Öz bakım beceri uygulamaları: Kişisel temizliğin ve günlük yaşam becerilerinin gerektirdiği sorumlulukların yerine getirilmesini sağlayan becerilere ilişkin uygulamalardır (Harms, Clifford ve Cryer, 2015).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmaya ilişkin kuramsal bilgiler; erken çocukluk eğitiminde eğitim ortamları, erken çocukluk eğitim yaklaşımlarına göre eğitim ortamları ve bu ortamların fiziksel ortam ile öz bakım beceri uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri başlıklarında açıklanmıştır. İlgili araştırmalar kısmında fiziksel ortam ve öz bakım beceri uygulamaları konu alanlarına ilişkin yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitim Ortamları

Ülkemizde erken çocukluk eğitimi, ev merkezli, kurum merkezli ya da her iki ortamın kaynaştırıldığı programlar aracılığıyla yürütülmektedir. Ev merkezli eğitim programları çocukların erken yıllardaki gelişiminden sorumlu olan anne ve babaları, çocuk gelişimi ve olumlu ebeveyn tutumları hakkında bilgilendirerek sağlıklı gelişim ortamları oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu programlarda çevresel unsurlar düzenlenerek zengin uyarıcı çevre ile çocukların sağlıklı ve destekleyici sosyal ortamlara erken yaşlarda ulaşmaları hedeflenir (Baydar, Akçınar ve İmer, 2017). Kurum merkezli okul öncesi eğitim ve anne eğitim programının etkililiğinin karşılaştırıldığı Erken Destek Projesi' nin sonuçlarına göre anne eğitimi ortamdaki olumsuz koşulların etkisini iyileştirmede, anaokulu eğitimi kadar işlevseldir. Anaokulu eğitimi alamayan çocukların şartlarını eşitlemede ev merkezli eğitim yöntemlerinin etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır (Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar, 2005). Kurum ve ev merkezli programların kaynaştırıldığı modellerde ise çocukların eğitim aldığı kurum, anne ve babalara da ihtiyaç duydukları konularda destekleyici eğitim hizmetlerinin verildiği uygulamaları içerir (Bekman, 2000). Kısacası tüm modeller, çocukların erken yaşlarda kaliteli bir eğitim ortamına erişimlerini sağlayıp, gelişimlerini desteklemek ve sosyal şartlardan doğan eşitsizliklerin etkisini azaltmayı hedeflemektedir. Ülkemizde erken çocukluk eğitimi için oluşturulan alternatif yöntemler, bu dönemde ev ve kurum gibi iki ayrı eğitim ortamı sunmaktadır. Çocukların eğitsel açıdan gelişimlerini sağlamak için iki tür çevresel ortam içinde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Çevresel etkiler tüm gelişim alanları üzerinde önemli etkilere sahiptir. Gelişim psikologları karşılaşılan uyarıcı miktarını ve çevrenin destekleyici etkisini kuramlarında vurgulamaktadır. Piaget uyarıcı miktarının şema sayısını arttırdığını ve böylece bilişsel gelişimin ilerleme gösterdiğini belirtir (Wadsworth, 2015). Uyarıcıların sayıca çok olması ve bu uyarıcıların nitelik olarak çeşitlilik göstermesi gelişimsel ilerleme üzerinde olumlu etki oluşturmaktadır. Vygotsky ise sosyal çevrenin dışsal etkileri aracılığıyla gelişimsel ilerlemenin sağlandığı ve becerilerin çevrenin desteğiyle kazanıldığı bir gelişimsel süreç açıklamaktadır. Bu kurama göre davranışlar çevreden edinilen yaşantılar ile kazanılır (Bodrova ve Leong, 2017). Bruner çevrenin gelişim üzerindeki rolünü yetişkinlerin donanımına bağlamaktadır. Donanımlı yetişkinler, uyarıcıların anlamlandırılması için yaptıkları açıklamalar ile gelişimsel destek sunar (Senemoğlu, 2011). Çevresel unsurların bu etkileri bireyler üzerinde fiziksel ve sosyal etkiler oluşturur. Bu etkilerin bilincinde olmak, erken çocukluk döneminde eğitsel ortamların düzenlenmesine katkı sağlayarak, gelişimi olumlu yönde destekleyecek uygulamaların yapılmasını sağlayarak okul öncesi eğitimin niteliğini arttırır.

Çevre sahip olduğu unsurlarla doğrudan ya da dolaylı olarak çocukların gelişimini etkiler. Çocuğun fiziksel çevresinde herhangi bir düzenleme ya da yönlendirme olmadan geçirdiği yaşantılar doğrudan etkinin, yetişkinlerin düzenlemeleriyle amaçlı öğrenmeler oluşturan ortamlar ise dolaylı etkinin var olduğu ortamlardır (Evans, 2006). Çevrenin farklı şekillerde oluşturduğu etki, bilinçli bir şekilde kullanıldığında gelişimin dolaylı etkiler ile desteklenmesi sağlanabileceğinden, amaçlı ve sistemli kurumlar oluşturularak, tüm çocuklar için kolaylaştırıcı öğrenme ve gelişim ortamları oluşturulabilir. Bu ortamlar ise ancak kaliteli okul öncesi eğitim kurumları aracılığıyla sağlanabilir. Kurumlarda bulunması gereken kalite ölçütleri oluşturulurken çocukların, ailelerin idarecilerin, alan uzmanlarının fikirlerinden yararlanılmalıdır. Ebeveynlere göre kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarını öğretmenlerin niteliği, müfredat, okulun sosyal yapısı, gerçekleştirilen uygulamalar ve çevre düzenlemeleri oluşturmaktadır (Yamamoto ve Li, 2012).

Yaşamın ilk yıllarında gerçekleşen öğrenmelerin öneminden dolayı erken yaşlarda çocukların içinde bulunduğu ortamların kalitesi önem kazanmaktadır. Harms, Clifford ve Cryer (2015) erken çocukluk ortamında kaliteyi, 6 başlık altında sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre kaliteli ortam; öğrenme aktivitelerinden, etkileşimden, program yapısından, öz bakım beceri uygulamalarından, dil-okuma yazma

alanından, mekân ve mobilyaların niteliğinden oluşmaktadır. Bu sınıflandırma ile oluşturulan göstergeler, eğitim ortamlarına ilişkin geri bildirim sunduğu gibi bir kurumda bulunması gereken kalite standartlarını da açıklamaktadır.

Kurumlarda bulunması gereken niteliklerin tanımlanması yapılacak uygulamaların kalitesini etkileyeceği için eğitim ortamlarının sahip olması gereken özelliklerin açıkça tanımlanmış olması gerektirmektedir. Eğitim ortamları, hedef kitlenin gelişim düzeyi, eğitimsel amaçlara uygun, kazandırılmak istenen becerileri kolaylaştıracak, akranları ve yetişkinler ile kurulan iletişimi güçlendirecek şekilde planlanmalıdır (Demiriz, Ulutaş ve Karadağ, 2011). Aynı zamanda çocukların ilgilerine duyarlı, bir sonraki eğitim kurumuna hazırlayan, değişime açık, tüm çocukların rahatça faydalanabileceği, kültürel değerlere uygun, doğayla içi içe, sağlıklı ve güvenli ortamlar olmalıdır (Ulutaş, 2012). Bu ölçütleri sağlayan kurumlar yeterli düzeydedir ve kaliteli eğitimin verilmesi için gerekli ortama sahiptir.

Kaliteli eğitim ortamında bulunması gereken pek çok özellik vardır. Bu özelliklerden ilki, amaca yönelik bilinçli düzenlemelerdir. Eğitim ortamları sahip oldukları bu özellik ile çocukların davranışları üzerinde olumlu etkiler oluşturur. Eğitim süreci içinde gözlemlenen eksiklikler ve hatalar ortama yapılan müdahaleler ile desteklenerek olumlu sonuçlar elde edilebilir (Weinstein, 1977). Bu müdahalelerin şeklini ve etkisini belirleyecek olan ise ortama ilişkin yapılan gözlem ve değerlendirmelerin niteliğidir. Sorun alanlarının tanımlandığı, grubun yaş ve gelişimsel özelliklerinin ölçüt alındığı değerlendirmeler uygulamalara yönelik açıklayıcı ve etkileyici çözümler sunabilir.

Kurumların sahip olduğu koşullar çocukların gelişimi üzerinde farklı etkiler oluşturur. Eğitim kurumlarının kalitesi ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, ortam kalitesinin bilişsel gelişimi olumlu, fiziksel gelişimi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Feyman, 2016). Bu durum öğretmenlerin sınıf ortamını bilişsel öğrenmeler için aktif kullandığını gösterirken, fiziksel gelişimi destekleyici düzenlemelere gereken önemi vermediklerini göstermektedir.

Eğitim ortamları tüm gelişim alanlarında çocukların ilerlemesini sağlayacak düzenlemelere sahip olmalıdır. Bu ilke eğitim ortamlarının düzenlenmesinde önemli olmasına rağmen, Kalkan ve Akman (2009)'ın yapmış olduğu kalite çalışmasında

ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının uluslararası kalite ölçütlerini sağlayamadığı ve gelişimsel açıdan yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum yönetici ve personelin gerekli bilgilere sahip olmaması, denetimlerin yetersiz olması ve kurumların kalite ölçütlerinin iyi tanımlanmamış olması şeklinde açıklanmıştır. Yapılacak düzenlemelere ilişkin açıklayıcı yönergelerin olmaması, her eğitim kurumunun farklı fiziksel yapıya sahip olmasına sebep olmakta, bu durum hem fırsat eşitsizliğine hem de tarafsız değerlendirmelerin yapılamamasına neden olmaktadır.

Eğitim ortamını etkileyen birçok değişken olmasına rağmen, öğretmenler ortam kalitesini belirlemede çoğu durumda diğer unsurlardan daha belirleyici olmaktadır. Bazı durumlarda fiziksel çevre imkânlarının sınırlı olması, programda yer alan uygulamaların gerçekleştirilememesine yol açar (Babaroğlu, 2018). Çevresel ortamlardaki sınırlılıklar öğretmenlerin sorumluluklarını arttırıp iş yüklerini çoğaltsa da ortaya çıkabilecek olumsuz durumların etkisini, alınacak önlemler ve yapılacak düzenlemeler ile öğretmenler belirlemektedir.

Kurum merkezli erken çocukluk eğitiminin, diğer modellere göre etkili olmasının en önemli sebebi nitelikli ve sayıca fazla uyarıcıya sahip olmasıdır. Özel okul ve devlet okullarının kalite karşılaştırılmasının yapıldığı bir çalışmada, kurumlarda ince ve kaba motor becerileri geliştirmeye yönelik oyuncakların yeterli sayıda ve kalitede olmadığı, öğrencilerin sınıf içinde aktif olmalarını sağlayacak düzenlemelerin yer almadığı ve sınıfların ilgi köşelerine göre düzenlenmediği sonucuna ulaşılmıştır (Gol-Guven, 2009). Çocukların gelişim potansiyellerini destekleyen ortamların oluşturulmasında kaynaklar her ne kadar önemli olsa da başlı başına yeterli değildir. Maddi imkânların yapılacak düzenlemelerin finanse edilmesinde kolaylaştırıcı etkisi olduğu kanısı yaygın olsa da eğitsel ortamda kaliteyi belirleyen asıl unsur bilinçli uygulamalardır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal özellikleri açısından tüm kurumlar için zorunlu tutulan ölçütler yoktur. Bu yüzden çevresel ortamlar kurumdan kuruma farklılık göstermektedir (Karaküçük, 2008; Kubanç, 2014). Bu durum her çocuğun erişim hakkı olan kaliteli çevresel ortamlara erişimlerini kısıtlamakta ve fırsat eşitsizliğinin oluşmasına sebep olmaktadır. Çevrenin sahip olduğu yetersizliklerin etkisini azaltmak ve fırsatları eşitlemek için oluşturulmuş olan kurumların bu çeşit yetersizliklere sahip olması, kurumların amaçlarını ne düzeyde kazandırdığını sorgulatmaktadır.

Eğitim ortamlarının fiziksel dzeneni, kazanımlar ve öğrenme etkinlikleri birbirini destekleyen ve yapılan çalışmaların etkililiğini belirleyen unsurlardır (Gol-Guven, 2017). Bu sebeple okul ve sınıf ortamlarının yeterliliğini arttırmak için öğretimsel amaçlara uygun düzenlemeler oluşturulmalıdır (Tabancalı, 2012). Örneğin çocuklara kazandırılmak istenen beceri ve alışkanlıkların pratik edilmesini kolaylaştırıcı düzenlemeler, bu alanlarda istenilen kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırır.

Eğitsel ortamlarda, çevresel düzenlemeler çocukların sınıf içerisindeki davranışlarını etkilemektedir. Çevre düzenlemelerinin çocuklar üzerindeki olumlu etkileri, çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Babaroğlu, 2018; Earthman ve Lemasters, 1996). Eğer çevre, kurallara uymayı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmişse, sınıf kurallarına aykırı davranışlar daha az gözlemlenir (Essa, 2011). Günlük rutinleri kolaylaştıracak, hareket imkânı sağlayacak, ihtiyaçlara cevap verecek bir şekilde düzenlenmiş ortamlar kurallara uymayı kolaylaştırır. Fiziksel çevrenin alışkanlıklar üzerindeki düzenleyici etkisi kurallar ve rutinler sayesinde öğrencilere kazandırılır.

Kalite standartlarına uyacak şekilde oluşturulan eğitsel ortamlar, eğitsel amaçların gerçekleştirilmesini kolaylaştırdığı gibi çocukların olumlu davranışları kazanmasında da etkili bir rol oynamaktadır. Kurumların fiziki yapısı çocukların kendilerini rahat ve güvende hissettikleri, merak duygusunu harekete geçirerek öğrenme isteği uyandıran, planlanan kazanımlara ulaşmayı sağlayan donanım ve düzenlemeye sahip olmalıdır (Özkubat, 2013).

Eğitim ortamlarına ilişkin düzenlemelerde önemli olan diğer bir özellik, yeniliklerin takip edilmesi ve kurumların gerekli düzenlemelerle kalitesinin artırılmasıdır. Bu durum yöneticilerinin ve öğretmenlerin hızla gelişen, bilimsel ve toplumsal yapının ürettiği ihtiyaçlara cevap verebilen yeniliklerin eğitim ortamlarına kazandırılmasını sağlayacak uygulamaları ile mümkündür. Yapılan araştırmalara göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıflarının ortam kalitesi daha yüksektir (Feyman, 2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler deneyim açısından yetersiz olsalar da yeni uygulamalar konusunda, deneyimli öğretmenlere göre daha fazla bilgiye sahiptirler. Mesleki deneyime bağlı görülen bu farklılaşmanın, eğitim ortamlarının kalitesinin artırılmasında yeni ve güncel uygulamaların eğitim ortamlarına dâhil edilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Günümüz toplumunun teknoloji ile değişen yapısı okulların ve sınıfların yapısında bulunması gereken yeni bir materyal grubu oluşturmuştur. Mili Eğitim Bakanlığı'nın (2020), Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi kapsamında anasınıflarına yerleştirilen akıllı tahtalar sınıf içi uygulamalarda interaktif uygulamaların yapılmasına fırsat sunmaktadır. Çocuklara günlük yaşamında önemli bir yere sahip olan teknolojik araç gereçleri bilinçli ve doğru kullanma becerisi kazandırmak kurumların önemli amaçlarından biri haline gelmektedir. Teknoloji kullanımı ile çocukların becerileri geliştirilebilir. Örneğin, düşük gelirli ailelerin çocuklarının matematik becerilerini tablet ve geliştirilen bir oyun yazılımı aracılığıyla desteklemesinin amaçlandığı bir müfredat denemesinde, geliştirilen uygulama çocuklara üç tabletin yer aldığı bir öğrenme merkezinde, haftanın dört günü, onar dakika ve sınıftaki tüm çocukların uygulama yapmasının sağlandığı bir planla uygulanmıştır. Yapılan son testlere göre, çocukların normal müfredatı takip eden çocuklara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Schacter ve Jo, 2016). Bilgisayar destekli eğitim teknolojilerinin kullanımı ilgi çekici olduğu kadar, kalıcı öğrenmelerin oluşmasını da sağlamaktadır. Ancak ülkemizde okul öncesi dönemde teknolojik araç gereçler ve materyaller sınıfların fiziksel unsurları arasında yeterince yer almamaktadır.

Özetle nitelikli bir erken çocukluk eğitimi için kaliteli eğitsel ortamların tüm çocuklara sunulması gerekmektedir. Çevresel şartların iyileştirilmesinde ailelere gerekli destek sunulmalı kurumlar ise gerekli önlemleri alarak kalitelerini arttıracak düzenlemeler oluşturmalıdır. Kaliteli eğitim ortamları oluşturulurken çocukların yaş, gelişimsel özellik, ilgi ve hazır bulunuşlukları dikkate alınmalı, kurumların eğitsel uygulamalara uygun ve davranış kazandırma süreçlerini kolaylaştırıcı düzenlemelere sahip olması sağlanmalıdır.

2.1.2. Erken Çocukluk Eğitim Yaklaşımlarına Göre Eğitim Ortamları

Bu bölümde erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarından Montessori, High Scope ve Reggio Emilia Yaklaşımlarının eğitim ortamları hakkında bilgi verilecektir.

2.1.2.1. Montessori yaklaşımına göre eğitim ortamları

Montessori çocukların doğum öncesinde dahi var olan bir gelişim planına göre ilerleme gösterdiğini ve bunun doğumla birlikte duyarlı dönemler aracılığıyla geliştiğini savunur. Duyarlı dönemlerde doğuştan sahip olunan keşif yeteneği sayesinde öğrenmeler çoğalır ve genişler (Lillard, 2013). Çevresel unsurlar merak duyusunu

harekete geçirip, denemeler yapılmasına imkân vererek birçok öğrenmenin oluşmasını sağlar.

Montessori sınıflarının tasarımında çocukların ilgi, zevk ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak; sınıfın fiziksel ortamı, çocukların rahat olduğu, faaliyetlere katılımlarını kolaylaştıran sıcak ortamlar oluşturacak şekilde düzenlenir. Bu ortamda çocuklar sınırlandırılmış sürelerle bağlı olmaksızın, kendi kararlarını vererek seçtikleri materyallerle öğrenmelerini oluşturabilecekleri ortamlar oluşturulur (AÇEV, 2019).

Montessori sınıflarında yapılan tüm fiziksel düzenlemelerin odak noktası çocuklardır. Örneğin, çocukların çalışmalarını sürdürürken tek bir noktaya bağlı kalmalarını engellemek amacıyla öğretmen masaları yerleştirilmez. Bu yaklaşımda öğretmenler öğretici rolünde olmadığı için materyaller öğretmenlere yönelik değil de, çocukların kullanımına yönelik tasarlanmıştır (Topbaş, 2015). Öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki en büyük sorumlulukları çevreyi öğretimsel ve gelişimsel amaçlara uygun olacak şekilde düzenlemek ve süreç boyunca meydana gelen aksaklıklarda gerekli müdahaleleri yapmaktır (Wardle, 2009).

Materyaller öğretimsel amaçlara ulaşmaya ve beceri kazandırmaya yönelik hazırlanmıştır (Wardle, 2009). Montessori materyalleri günlük yaşam, duyu, dil, matematik ve kozmik eğitim materyalleri şeklinde beş grupta sınıflandırılır (Topbaş, 2015). Materyaller çocukların öğrenmelerini bağımsız şekilde yapılandıracakları fırsatlar sunar. Montessori materyallerinin en belirgin özellikleri, tasarımların çocukların ilgisini çekecek nitelikte, planlanan etkinlikler için de kullanılabilen, öğretilmek istenen tek bir amacın var olduğu, sınıfta sınırlı sayıda bulunan ve çocukların öğreticinin denetimi olmadan deneme yanılma yöntemiyle hatalarını görerek öğrenmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmış olmalarıdır (Montessori, 2016). Materyallerin tasarımındaki tüm bu ilkeler erken yaşlardaki çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygundur. Montessori yaklaşımında materyaller kadar öğretim alanları da önemlidir. Sınıflarda çocukların bağımsız çalışabileceği bir düzen oluşturulur ve açık oyun alanları öğrenmelerin zenginleştirilmesine katkı sağlayacak şekilde tasarlanır (Wardle, 2009).

2.1.2.2. High Scope yaklaşımına göre eğitim ortamları

High Scope yaklaşımı çocukların, öğrenme sürecinde etkin rol alarak ve çevresiyle kurduğu olumlu sosyal yapılar aracılığıyla öğrendiğini savunur. High Scope

yaklaşımının okul öncesi eğitim programında sosyal duygusal gelişim, matematik, fiziksel gelişim ve sağlık, bilim ve teknoloji, sosyal çalışmalar, dil ve iletişim, öğrenme yaklaşımları alanlarında 58 temel gelişim göstergesi yer almaktadır (High Scope Educational Resaearch Foundation, 2018). Tüm bu gelişimsel göstergelerin ediniminde, etkin öğrenme süreçlerinin gerekliliği yaklaşımın temel prensibidir.

Etkin öğrenme; materyal çeşitliliğinin sağlandığı ve çocukların materyal kullanımında sınırlandırmanın olmadığı, kendi seçtikleri materyallerle öğrenmelerini oluşturduğu süreçtir. Bu süreçte çocukların yaptıklarını açıklamaları beklenirken, yetişkin desteği onların ihtiyacına göre problem çözmesine ve özgün öğrenmeler oluşturması için sunulmalıdır. Öğrenme süreci çocuklar tarafından başlatılır, sürdürülür ve öğrenenin kontrolü altındadır. Böylece etkin öğrenme yaklaşımı ile çocuklara kazandırılmak istenen girişimcilik, sorumluluk, karar verme, öz disiplin, yaratıcılık, atılganlık ve öz güven becerileri kazandırılır (AÇEV, 2019).

Estetik açıdan çocukların ilgisini çeken, oyun materyallerinde çeşitliliğin olduğu, öğrenme merkezlerinin oluşturulduğu, çocukların öğrenmelerinde etkili olacak günlük yaşam ve doğa materyallerinin bulundurulduğu, çocukların güvenliğini tehdit etmeyen, oyunlarını zenginleştiren ve bul-kullan-yerine koy kuralına uygun şekilde oluşturulmuş ortamların öğrenilenlerin etkililiğini arttırdığını ifade eder (Hohman ve Weikart, 2002; akt. Arıkan, 2018).

2.1.2.3. Reggio Emilia yaklaşımına göre eğitim ortamları

İtalya'nın Reggio Emilia kasabasında Loris Malaguzzi ve kasabanın halkı tarafından desteklenerek oluşturulan bu yaklaşımın önemli beş boyutu vardır. Çocuğun öğrenme sürecindeki rolü, öğretmenin rolü, süreç esnasında değerlendirmesi yapılarak hem gelişimsel takip amaçlı hem de yeni öğrenmelere ilham veren çocuk çalışmaları (belgeler), fiziksel çevre ve süreç içerisinde ortaya çıkan projelerdir (İnan, 2012). Reggio Emilia yaklaşımı boyutlarından da anlaşılacağı üzere zorunlu bir müfredatla süreci şekillendiren bir içeriğe sahip değildir. Önemli olan çevrenin çocukların özgür çalışmalar yapabileceği şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin aktif rol aldığı ve öğretmenlerin yol gösterici olarak çalıştığı bir sistemle ilerleyen eğitim süreçlerine dayanır. Tüm boyutlar birbiriyle ilişkili olduğu için başarılı bir eğitim ortamı tüm boyutların uyum içinde çalışmasını gerektirmektedir.

Reggio Emilia yaklaşımına göre okullar çocukların ilgisini çekmek, sosyalleşmelerini sağlamak, keşif yapabilecekleri alanlar yaratmak, kurum çalışanları ve ailelerin etkinliklerine ilişkin görsellerin sergilendiği alanlar oluşturmaya imkân verecek şekilde geniş tasarlanır. Kurumun merkezinde piazza adı verilen bölüm yer alır ve mümkün olduğunca gün ışığıyla aydınlatılması sağlanır. Piazzaların en önemli işlevi çocukların sosyalleşmesini sağlamaktır. Bunun yanı sıra bu bölümde sergilenen etkinlikler ile çocuklar kendi ilerlemelerini gözlemleyebildikleri gibi çevrelerinde meydana gelen değişime de şahitlik ederler. Reggio Emilia yaklaşımına uygun tasarlanmış okullarda atölyeler önemli görülen bir diğer çevre unsurudur. Öğrenilenlerin yaşantılarla desteklenmesi için kullanılır (İnan, 2012; New ve Kantor, 2009).

Reggio Emilia yaklaşımında, öğretimsel araç olarak kullanıldığı için çevrede yapılan düzenlemeler son derece önemlidir. Nitelikli eğitim ortamı kültürel ve çevresel uyumu olan, çocuklara davranış ve beceri kazandırarak geliştirici unsurlar barındırmalıdır (İnan, 2012). Çevre, çocukların kendi öğrenmelerini oluşturmalarına hizmet edeceği gibi arkadaşları ve öğretmenleriyle kurduğu etkileşimlerle de öğrenebildiği şekilde yapılandırılmalıdır. Öğretmenlerin görevi bu noktada öğretimsel olmaktan çıkıp, nitelikli çevre şartlarının oluşturulması ve çocukların öğrenme süreçlerine rehber olunmasını içerir. Bu yaklaşımda aileler de çeşitli görev ve sorumluluklar alır ve çocuklarının gelişiminde destekleyici bir unsur olarak yer alırlar (Cadwell, 1997; akt. Wardle, 2009).

Malaguzzi çevreyi çocuklar ve öğretmenler için farklı unsurlara değinerek tanımlar. Çocuklar için çevre; özgürce kullanabildikleri, eğitsel çalışmalara ve projelere uyarıcı zemin hazırlayan, sosyal ve duygusal açıdan çocukları destekleyen, ihtiyaçlarının karşılanıp ilgilerinin beslendiği alanlardır. Öğretmenler içinse çevre; öğrenci, veli ve meslektaşlarıyla ilişkilerini destekleyen, mesleki gelişimlerine katkı sunan ve sosyal yaşamının korunduğu alandır (İnan, 2012). Çevre fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutlarda öğrenciler üzerinde olduğu kadar öğretmenler üzerinde de etkilidir.

2.1.3. Erken Çocukluk Eğitim Ortamlarında Fiziksel Ortam ve Öz Bakım Beceri Uygulamalarına İlişkin Kalite Göstergeleri

Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel ortam farklı bölümlerden oluşmaktadır. İlgili alan yazında, konum ve yapı, iç mekân ve materyaller, dış mekân ve materyaller ile sağlık ve güvenlik önlemleri şeklinde sıralanan dört başlık altında fiziksel çevre

incelenmektedir (Bilgin, 2018; Demiriz ve ark., 2011; Ulutaş, 2012). Okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi açıklanırken Harms ve diğerleri (2015) fiziksel ortama ilişkin unsurları; kapalı alan, bakım oyun için mobilyalar, oyun öğrenme için oda düzenlemesi, motor oyun için alan, motor oyun için ekipman, özel alan ve çocuklarla ilgili sergilenen pano kalite göstergelerine göre sınıflandırılmıştır. Bu bölümde fiziksel ortam, yukardaki göstergelere göre açıklanmıştır.

2.1.3.1. Mekân ve mobilyalar

Kaliteli okul öncesi eğitim için kurumun yapısı ve bu yapının işlerliği önemli bir unsurdur. Kurumun yapı boyutunda, ortamın kalitesini gösteren en somut unsur fiziksel çevredir. Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel çevresi çocukların ihtiyaçlarına cevap veren, kurumda çalışan personellerin gereksinimlerini karşılayan ve veliler için ayrılmış özel alanlardan oluşacak şekilde yapılandırılmalıdır (AÇEV, 2018).

Eğitim ortamlarının fiziksel yapısını oluşturan mekân ile mobilyaların, seçilmesinde ve düzenlenmesinde dikkate alınması gereken birçok unsur vardır. Özellikle eğitim ortamlarının fiziksel yapısı düzenlenirken, ortamı kullanacak grubun yaş ve gelişimsel özellikleri iyi değerlendirilmelidir. Kaliteli eğitim ortamlarının çocukların gelişimini hızlandırdığı yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Canbeldek ve Erdoğan, 2016; Canbeldek, 2015; Feyman, 2006; Karlıdağ, 2018). Bu sebeple grubun yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun hazırlanmış ortamlar ile çocukların ilgisini çekerek, onlar için rahatça oynama ve çalışma imkânı sunarak, çocukların hedeflenen gelişim alanlarına göre desteklenmesi sağlanır.

Erken çocukluk eğitim kurumlarının iç ve dış mekânları, çocukların güvende ve rahat hissettikleri, öğrenmelerini deneyimleme ve tekrarlama fırsatları buldukları, akranlarıyla ile iletişimde oldukları, kendi öğrenmelerini ve güdülenmelerini arttıran düzenlemelere sahip olmalıdır. Mekân tasarımında dikkat edilmesi gereken diğer bir unsur ise iç ve dış mekânların tasarımının birbirini tamamlıyor olmasıdır (Dowling, 2010). İç mekânda gerçekleştirilen tüm etkinliklerin dış mekânda da gerçekleştirilebildiği, kuralların ve sorumlulukların ortak olduğu ve estetik açıdan uyumun olduğu mekânlar tasarlanmalıdır.

Kaliteli bir fiziksel çevre oluşturmak kadar önemli olan diğer bir konu ise mevcut şartların korunmasıdır. Çocukların öğrenmesi ve olumlu davranış kazanması konusunda mobilyalar, malzemeler, aydınlatma, sıcaklık, yeterli alan, binanın yapısı

gibi özelliklerin yanı sıra çocukların okulun fiziksel düzenlemelerinde aileleriyle sorumluluk alması da önemlidir. Bunun sebebi emek verilen bu ortamların, çocuklar tarafından daha çok sahiplenilmesi ve korunması olarak açıklanmaktadır (Earthman ve Lemasters 1996). Bu durum ortamların kalitesini artırma konusunda öğrencilerin duyarlılığını arttırmayı ve onların gücüyle eğitim ortamlarının zenginleştirilmesini sağlamaktadır.

Öğretmenler okulların fiziksel unsurlarını tanımlarken ilk olarak mobilyalar ve eğitim materyallerini sıralamaktadır. Bu unsurları binanın çocukların gelişim düzeylerine uygunluğu, güvenliği ve konumu gibi ölçütler takip etmektedir (Şahin, 2009). Bu durum fiziksel çevrenin tanımlanma şeklinde özelden genele doğru bir önem sırası olduğunu göstermektedir.

2.1.3.1.1. Kapalı alan

Bir okul öncesi eğitim kurumunda bulunması gereken bölümler; idari odalar, öğretmenler odası, kapalı ve açık oyun alanları, tuvaletler, revir, uyku ve yemek odalarıdır. Bu bölümlerden idari odalar, tuvaletler, kapalı ve açık oyun alanları tüm okullarda bulunmaktadır. Fakat öğretmenler odası, revir, uyku ve yemek odaları, gösterilen çeşitli sebeplerden dolayı okul öncesi eğitim kurumlarında yaygınlaştırılamamıştır (Erdoğan ve Canbeldek, 2015; Kubanç, 2014). Yeterli fiziksel alanın bulunmaması, tam gün eğitim verilmediği için uyku ve yemek odalarına çoğu okulda gereksinim duyulmaması ve anasınıflarında kesintisiz eğitim yapılmasından dolayı öğretmenler odasına ihtiyaç olmaması gibi sebeplerden dolayı kurumlarda tüm bölümlere yer verilmemektedir.

Kapalı alan unsurlarından en önemlisi, çocukların günün büyük bir bölümünü geçirdikleri yer olan sınıftır. Sınıf ortamı fiziksel ve sosyal niteliklere sahip iki boyutlu bir kavramdır. Sınıf kavramında yer alan sosyal unsurlar, derslik ve sınıf kavramının kapsamını belirlemektedir (Toprakçı, 2008). Sınıf ortamı öğrencilerin fiziksel ihtiyaçları kadar psikolojik ihtiyaçlarını da karşılayabilmelidir. Çocukların sınıfa karşı geliştirdikleri tutumları belirleyebileceği gibi, olumsuz yaşantıların etkisini azaltmaya yönelik düzenlemeler de içermelidir (Weinsten ve Mignano, 1997; akt. Kök, 2010). Bu sebeple sınıf düzenlemelerinde çocukların geldiği sosyal çevre, yaş, ilgi ve zevkleri dikkate alınmalıdır.

Sınıf ortamının fiziksel unsurları; ışıklandırma, sıcaklık, hava, gürültü, temizlik, estetik, sınıf mevcudu, materyaller, güvenlik ve dersliğin yerleşim düzeni şeklinde sıralanmaktadır (Tabancalı, 2012; Toprakçı, 2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında bu fiziksel unsurlara panolar, öğrenme merkezleri ve gözlem camları da ilave edilebilir. Sınıflarda kapının bir bölümüne yerleştirilmiş aynalı camlarla sınıfta gerçekleştirilen çalışmanın gözlemlenmesi sağlanabilir (Bilgin, 2018). Bu özellik sayesinde aileler sınıf içi uygulamaların nasıl yapıldığı hakkında fikir sahibi olduğu gibi, idare tarafından gerekli denetimin yapılması sağlanır.

Işıklandırma: Doğal ışığın insanlar üzerindeki güçlü fizyolojik etkisi, beslenmeden sonra ikinci sırada gelmektedir (Wortman, 1975; akt. Arnas, 2016). Bu çevresel unsur, çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Anasınıflarında mümkün olduğunca doğal ışık kaynaklarından yararlanılmaya çalışılsa da, aydınlatmanın istenilen seviyede olmadığı alanlar olacaktır. Dikkatin yapılan çalışmaya yoğunlaşmasını istediğimiz etkinlik alanlarının, iyi aydınlatılmış olması sağlanmalıdır. Eğer bu alanlar yeterli derecede aydınlık değilse, gerekli ışıklandırma çalışmaları yapılmalıdır (Essa, 2011).

Havalandırma ve ısıtma: 18-20 derece sınıf için ideal sıcaklık değeridir ve kurumun tüm bölümlerinde bu sıcaklığın eşit olması sağlanmalıdır (Tabancalı, 2012). İç mekân ısıtma sistemleri oluşturulurken, çocukların ısınma ihtiyaçları karşılandığı gibi güvenlik açısından sorun oluşturmayacak önlemler de alınmalıdır (Demiriz ve ark., 2011). Kalorifer petekleri çocuklara zarar vermeyecek şekilde kapatılmalıdır. Çocukların gelişimsel ihtiyaçlarından dolayı, anasınıflarının sık sık havalandırılması gerekmektedir. Havalandırma için ayrıca kurulmuş bir sistem bulunmuyorsa, bu gereksinimin pencerelerden karşılanacağı için pencere kanatları ve yüksekliği çocukların zarar görmeyecekleri şekilde ayarlanmalıdır.

Eğitim kurumlarında sağlıklı ısıtma ve havalandırma imkânlarının sağlanabilmesi için alınacak tedbirler yapısal olduğu kadar personel eğitimlerini ve denetimleri de içermektedir. Kurumun yapısı ve konumu, ısıtma ve havalandırma sistemleri, sınıftaki tüm malzemeler ve sınıf mevcudu, ortamın hava kalitesini etkilemektedir (Babaroğlu, 2015). Havalandırma sistemi, sağlık problemlerine ve dikkat dağınıklığına yol açmamak için kurumun özelliklerine uygun olacak şekilde yapılandırılmalıdır.

Sınıf mevcudu: 2018 eğitim öğretim yılı için paylaşılan istatistiklere göre bir öğretmene düşen öğrenci sayısı anasınıfları için 22, anaokulları için ise 14'tür (ERG, 2018). Sınıf mevcutları yaş gruplarına ve özel gereksinimli öğrencilerin sayısına göre farklılaşma göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında bir sınıf en az 10, en fazla 20 öğrenciden oluşur. İki kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıflar, 10 öğrenciden oluşacak şekilde ayarlanır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Yaş gruplarına göre bir sınıfta en fazla bulunacak öğrenci sayısı; 48-60 aylık çocuklar için 15, 36-48 aylık çocuklar için 13, 24-36 aylık çocuklar için 7 olarak belirlenmiştir. 24-36 aylık çocuklarla çalışan eğitimcilerin yardımcı öğretmen desteği sağlanması gerekmektedir (Bilgin, 2018).

Kubanç'ın (2014) yaptığı araştırmada incelenen okulların sınıf mevcutlarının yönetmelikte belirtilen sayılarda olmadığı, üst sınır olarak öngörülen sınıf mevcutlarının aşıldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, sınıf içinde kişi başına düşen alanı azaltmakta, sınıf yönetimini zorlaştırmakta ve çocuklar için mevcut materyallere erişimi zorlaştırmaktadır.

Gürültü: Okul öncesi eğitim kurumlarında gürültünün kontrol edilmesi yürütülen çalışmaların niteliğini etkiler. Ses yalıtımı, farklı çalışmaların yürütüldüğü alanlarda uygun ortamların oluşmasına katkı sağladığı için iç mekânın taşınması gereken önemli bir özelliktir (Demiriz ve ark., 2011). Sınıflar arası olduğu kadar oyun ve dinlenme alanları arasında ses geçişlerinin engellendiği ortamlar, yapılan etkinliklerde çocukların dikkatlerini yoğunlaştırmalarını kolaylaştırır.

Estetik: İç mekânda düzenlemeler yaparken estetik kaygılar ön planda olduğu kadar, kullanışlı tercihler de yapılmalıdır. Duvar boyaları sağlık ve temizlik açısından kolay uygulamalara imkan vermelidir (Demiriz ve ark., 2011). Duvarlar renklendirilirken farklı renklerin bir arada kullanılması, çocukların yumuşak renklerde sakinliği, canlı renklerde ise uyarılmış olmayı fark etmelerini sağlar (Dowling, 2010).

Sınıfın boyutu: Öğrencilerin sınıf ortamında sahip oldukları alanın genişliği gelişim özelliklerini de etkilemektedir. Geniş sınıflarda eğitim gören anasınıfı öğrencilerinin tüm gelişim alanlarında gösterdikleri ilerleme, küçük sınıflarda eğitim gören çocuklara göre daha yüksektir (Canbeldek ve Erdoğan, 2016). Sınıf için ayrılan alan en az 36 metre kare olmalı ve kullanılan mobilyalar çocuklara hareket imkânı sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Ulutaş, 2012). Erdoğan ve Canbeldek (2015) okul

öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel özelliklerini değerlendirdiği çalışmada; sınıfların fiziksel boyutlarının öğrenci sayısına göre yeterli olmadığı sonucuna varmışlardır.

Fiziksel yapıda zamanla bozulmaların meydana gelmesi kaçınılmazdır. Bu sebeple kurumun tüm fiziksel unsurları bina, iç ve dış mekânlar, sağlık ve güvenlik tedbirleri sık sık gözden geçirilmelidir (Ulutaş, 2012). Böylece kurumların sahip olduğu nitelikli fiziksel ortamın kalıcı olması sağlanabilir.

2.1.3.1.2. Bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalar

Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması gereken donatım malzemeleri ve standartları MEB tarafından belirlenmiştir. Bu malzemeler; sandalye, etkinlik masası, sınıf içi kapaksız materyal dolapları, kapaklı ve çekmeceli dolaplar, öğretmen dolabı, kitaplık, kampet, kukla sahnesi, halı, ayna, askı, ayakkabılık, ilkyardım dolabı, yemek masası ve sandalyesi, panolar ve çöp kovası şeklinde sıralanmıştır. Malzemelerin ebatları, malzemeye ilişkin güvenlik önlemleri ve yerleştirilmesine ilişkin esaslar Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından açıklanmıştır (MEB, 2014).

Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan mobilyalar yeterli sayıda ve çocukların boylarına uygun olmalıdır. Zemin temizlik açısından kolay ve sağlıklı uygulamaların yapılmasına imkân verecek halılarla döşenmelidir (Ulutaş, 2012). Mobilyalarda, çocukların rahatlama ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri yumuşak alanlar olmalıdır. Çocukların kullanımına yönelik hazırlanan dolap düzenlemelerinde erişilebilirlik önemli bir planlama unsuru olarak dikkate alınmalıdır. Erişilebilirlik hem fiziksel engellerin olmamasını hem de öğretmenler tarafından kullanımına kısıtlama getirilmiş materyal ve mobilyanın bulunmaması olarak ifade edilebilir (Harms ve ark., 2015). Örneğin açık raflar, güvenli olmasının yanı sıra oyuncaklara ve materyallere ulaşma konusunda çocuklar açısından uygun düzenlemelerin oluşturulmasını sağlar.

Çocukların öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek, gelişimsel özelliklerine uygun mobilya ve materyallerin olması kurum düzenlemelerinde standart olarak belirtilmiştir. Bu standart, çocukların kişisel malzemeleri için ayrı dolapların derslikte yer alması, özel gereksinimi olan çocukların kullanabileceği uyarlanabilir materyal ve mobilyalar ile küçük grup ya da bireysel oyunların oynanmasına engel olmayan mobilyalarla döşenmelidir (AÇEV, 2018). Zamanla yıpranan, kırılan, zarar gören mobilyaların temizliği ve tamiri ihmal edilmeden yapılmalıdır.

2.1.3.1.3. Oyun ve öğrenme için oda düzenlemesi

Oyun ve öğrenme için oda düzenlemesi yapılırken düzenlenen alanların kullanım amaçları bilinmeli ve bu amaca yönelik oluşturulmalıdır. Oyun alanı ve öğrenme merkezleri farklı şekillerde yapılandırılmış sınıf içi alanlardır. Oyun alanı, özel amacı olmayan sadece oyun için tasarlanmış ve uygun materyallerle donatılmış sınıf bölümleridir. Öğrenme merkezleri ise belirli ilgi alanlarına yönelik materyal bulunan ve yapılacak uygulamanın özel bir alana göre sınırlandırıldığı öğrenme alanlarıdır.

Öğrenme merkezleri yeterli oyuncuğa sahip değilse o ilgi alanı için bu kısım oyun alanı olarak değerlendirilir. Oyun alanı, öğrenme merkezi ve sınıf düzenlemesi oluşturulurken öğretmenlerin öğrencileri rahatça gözlemleyebileceği bir düzen oluşturulmalıdır (Harms ve ark., 2015).

Öğrenme merkezleri, okul öncesi eğitimde bağımsız öğrenmelerin gerçekleştiği önemli alanlardır. Gelişim kuramlarının okul öncesi eğitim sınıflarındaki yansıması olarak öğrenme merkezleri oluşturmak birçok öğretmen tarafından önemli görülse de, sınıflarda bu anlayışın somut yansımalarına çok sık rastlanmamaktadır (Şahin, 2009). Bu duruma kurumlarda, iş güvenliği sebebiyle duvara monte edilen dolapların kullanılması ve kalabalık dersliklerde yeterli fiziksel alanın bulunmaması sebep olarak gösterilebilir.

Öğrenme merkezleri oluşturulurken; sınıf düzeni, mevcut materyaller ve merkezlerin konumu çocukların rahat hareket edebildikleri, yetişkin yardımına daha az ihtiyaç duydukları, dikkatlerini çeken ve amaçladıkları kazanımlara hızlıca ulaşmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Göl-Güven, 2017). Bu şekilde düzenlenen merkezler, çocukların bağımsız çalışmalar yapmasını sağladığı için özgüven ve öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasında en etkili sınıf içi öğrenme alanlarıdır.

Sınıf içerisinde yer alan bu alanlar çocukların bağımsız çalışmalar yaptıkları, temalara göre düzenlenmiş, sınıf içinde yeterli alanın ayrıldığı, planlarla uyumlu kazanım ve göstergelere uygun faaliyetlerin yapılmasına imkân veren, farklı merkezlerde yürütülen çalışmaların birbirini etkilememesi için gerekli önlemlerin alındığı, öğrenci sayısına göre yeterli alanın ayrıldığı, materyal çeşitliliğinin olduğu ve çocukların ilgisine göre değişimlerin yapıldığı alanlar olmalıdır. Okul öncesi eğitim programında öğrenme merkezleri çocukların ilgilerine ya da belirli gün ve haftalar programına uygun olarak hazırlanan yeni merkezler şeklinde düzenlenebilir. Programda

kurumlarda bulunması önerilen merkezler ise sanat, blok, müzik, kitap, fen ve dramatik oyun materyalleriyle oluşturulmuş merkezlerdir (MEB, 2013a).

Erken yaşantılarda karşılaşılan uyarıcı miktarı gelişimsel açıdan önemli olduğu için öğrenme merkezleri ve bu köşelerde yer alan materyallerin sayısı ile niteliği önem kazanmaktadır. Çocukların gelişimini desteklemek ve öğrenmelerini hızlandırmak, öğrenme merkezlerinin amacına uygun düzenlenmesini gerekli kılmaktadır (Çelik ve Kök, 2007). Merak, okul öncesi dönemde birçok öğrenmeye yol açan ve öğrenmeleri şekillendiren itici bir güce sahiptir. Bu dönemde öğretmenler ilgi köşelerini düzenlerken çocukların kendi öğrenmelerini oluşturup şekillendirebilecekleri alanlar oluşturmalıdır (Güven, 2017).

Okul öncesi dönemde materyallerin seçiminde şu özelliklere dikkat edilmelidir;

- Çocukların yaratıcı düşünme becerilerini desteklemelidir.
- Materyallerin kullanım çeşitliliği olmalıdır.
- Merkezlerde, hedeflenen becerileri ortaya çıkaracak materyaller olmalıdır.
- Çocukların ilgilerini çekmelidir.
- Materyallerin işlevleri çocuklar tarafından bilinmelidir.
- Materyaller ihtiyaç duyulan miktarda olmalıdır.
- Materyaller düzenli aralıklarda temizlenmeli ve ilgiyi çekebilmek adına zaman zaman değişimler yapılmalıdır (AÇEV, 2018).

2.1.3.1.4. Özel alan

Özel alan kavramı okul öncesi dönemde çocukların zaman zaman ortamdan uzaklaşma isteğine cevap verecek sınırlandırılmış bir alanı ya da farklı bir bölüme bir süreliğine geçebilmesini ifade eder. Ayrıca yaptığı çalışmanın ya da oyunun bölünmemesini ve engellenmeden uğraşını devam ettirmesinin sağlanabileceği alandır (Harms ve ark, 2015).

Kişiler arası ilişkilerde fiziksel mesafeye dayalı, özel alan kavramı samimi ve yabancı insanların iletişim süreci içinde yaklaşabileceği alanı ifade etmektedir. Bu alan samimiyet düzeyinin yakın olmadığı ya da yabancı kişiler tarafından ihlal edildiğinde, kişilerin rahatsız olma ve kaygılanmasına neden olmaktadır (Cüceloğlu, 2006). Fiziksel ortamın bir unsuru olarak tanımlanan özel alanın ilk göstergesi, sınıf içinde çocukların müdahalelere maruz kalmadığı rahat olma durumudur.

Özel alan kavramına ilişkin ikinci gösterge ise çocukların bağımsız ya da grup halinde bağımsız çalışmaları istedikleri zaman yürütebilmelerine imkân sunan alanlar olarak açıklanmaktadır. Bu şekilde oluşturulan alanların çocukların iletişim becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu ve sosyal etkileşimi desteklediği belirtilmiştir (Alaswad, 2013). Bu sebeple sınıf düzenlemelerinde çocuklara sunulan gelişimsel desteğin niteliğini arttırmak amacıyla, bu fiziksel unsurun sınıf düzenlemelerinde amacına uygun şekilde yapılandırılması sağlanmalıdır.

2.1.3.1.5. Çocuklarla ilgili pano

Panolar genellikle bir tema çerçevesinde, sınıfın diğer fiziksel unsurlarıyla estetik açıdan uyumlu ve çocukların göz hizasında yer alacak şekilde sınıflara yerleştirilir. Panolar öğrencilerin etkinliklerini sergilemek amacıyla kullanıldığı kadar çocukların başarılarının paylaşıldığı ve yeni öğrenilecek konulara ilişkin ipuçlarını sunmak için de kullanılabilir (Salend, 2011). Montessori, Waldorf, Reggio Emilia tarzı yaklaşımlara göre panoların sınıf ortamındaki varlığı önemlidir ve öğretici yanları oldukça güçlüdür. Ülkemizdeki uygulamalarda panolar genellikle velileri bilgilendirmek amacıyla haber panoları, etkinlikleri sergilemek için sınıf panoları ya da duyuruları iletmek amacıyla kullanılır.

Dersliklerde ve koridorlarda yer alan panoların sadece düzenlenmesi değil etkileşimli kullanımı da önemlidir. Personelin panolarda yer alan materyallerden yola çıkarak yaptıkları konuşmalar kalite değerlendirmesinde önemli görülen bir ölçüttür (Harms ve ark., 2015).

2.1.3.1.6. Motor hareketleri için oyun alanı

Motor hareketleri için oyun alanları genellikle okulların açık alanlarında yer almakla birlikte oyun odaları şeklinde düzenlenen kurum bölümleri de vardır. Açık hava oyun alanlarının kullanılmadığı mevsimlerde, çocukların oyun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan alanlardır. Bu oyun odalarında daha çok kaba motor becerilerin gelişimine yönelik oyuncaklar vardır (Demiriz ve ark., 2011). Grup ve bireysel oyunların oynanmasına imkân verecek şekilde yapılandırılmalıdır. Oyun odaları çocukların dört mevsim kullanabilecekleri alanlar olmasına rağmen, sınırlı fiziksel alana ve temiz havaya sahip olmaması çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olan açık kaba motor oyun alanlarını daha istenilir kılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim kurumlarında bahçe yapısına ilişkin düzenlediği madde okul bahçelerinin, sağlık kurallarına, eğitimsel amaçlara ve çocukların çok yönlü gelişimlerine uygun alanlar olarak tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2013b). Türkiye Standartlar Enstitüsü'nün verilerine göre, okul bahçelerinin sahip olması gereken alan öğrenci başına 5 metrekare olarak belirlenmiş olmasına rağmen, yapılan araştırmalar bu alanın yaklaşık 3,2 metrekare olduğunu ortaya koymuştur (ERG, 2018). Bahçelerin yeterli alana sahip olmaması özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının, dış mekân düzenlemelerinde gerekli etkinlik alanlarının oluşturulmasını zorlaştırdığı için, kurumların kalite ölçütlerini bu alanda yeterli düzeyde sağlayamamasına sebep olmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekân düzenlemeleri sadece oyun etkinliklerine yönelik planlanmamalıdır (Demiriz ve ark., 2011). Bu alanlar yeni öğrenmeler oluşturacağı gibi, öğrenilenlerin uygulanmasına imkân verecek fiziksel donanımına sahip olmalıdır. Dış mekânda gözlemlenen ve dikkat çeken bir durum yeni öğrenmelere yol açabileceği gibi öğrenilen bir konunun gerçek yaşamdaki karşılığını deneyimleme fırsatı sunduğu için çocukların kalıcı öğrenmeler oluşturmada etkilidir.

Açık hava oyun ve etkinlik alanları çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkilere yol açmaktadır (Simonon, 2000; akt. Bilgin, 2018). Campbell (2013), açık hava oyun alanlarını beş ayrı yapıda sınıflandırır. İlki kaba motor becerilerin desteklediği, doğal ya da yapay malzemeler kullanılarak hazırlanmış oyun alanlarıdır. İkinci kısım, sakin ve kapalı bir ortamda çocukların yalnız ya da birkaç arkadaşıyla oynadığı bireysel alanlardır. Ekolojik alanlar, çevre bilincinin kazandırıldığı; deneysel alanlar ise gözlem ve keşif çalışmalarının yapıldığı kısımlardır. Son olarak toplanma alanı olarak isimlendirilen bölgede, büyük grup etkinlikleri düzenlenmektedir.

Açık hava oyun ve etkinlik alanları çevre eğitimi çalışmalarının temelini oluşturur (Kıldan ve Ahi, 2014). Kapalı oyun alanlarına göre daha fazla hareket imkânı sunan bu alanlar, aynı zamanda gözlem ve keşif yapma fırsatı yarattığı için etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılır (Dowling, 2010). Oluşturulan alanlar çocukların doğal yaşamda deneyim kazanmalarına imkân tanıdığı gibi, çevresel sistemleri tanımaları ve farkındalık kazanmaları için ortam oluşturur.

Kurumların dış mekânlarında çocukların eğlenerek öğrenecekleri, sorumluluk alacakları düzenlemeler yapılmalıdır. Bahçede yer alan oyun alanları, çocukların fazla enerjilerini atacakları, gözlemler ve keşifler yapabilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Kum havuzlarına, çeşitli hayvanların bakım sorumluluklarını yerine getirebilecekleri alanlara, trafik eğitim alanına, bisiklet parkuruna, ağaçlara ve bitkilere yer verilebilir (Ünüvar, 2011). Okul bahçelerinde yüzme havuzlarına yer verilmesi çocukların motor becerilerinin gelişmesinin yanı sıra sosyal duygusal gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (Bilgin, 2018). Çocukların doğal ilgilerinden yola çıkarak hazırlanan ortamlar çocuklar için zevkli ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağladığı gibi gelişimsel ilerlemelerini de sağlamaktadır.

Çocukların kaba motor becerilerini geliştirecek parkurlar ve materyaller okul bahçelerinde bulundurulmalıdır. Bahçede yer alan oyuncaklar arasındaki mesafe 2 metre olacak şekilde ayarlanmalı ve çocuklar için hiçbir tehlike arz etmeyecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu oyuncaklar, tüm çocuklar için erişilebilir olmalı yani özel gereksinimli öğrencilerin oyunlarında engel oluşturmamalıdır. Ayrıca okul bahçeleri, güvenliği sağlamak ve izinsiz giriş çıkışları engellemek adına koruma altına alınmalıdır (Güleş, 2013).

2.1.3.1.7. Motor hareketleri için ekipman

Motor hareketleri için gerekli olan ekipmanlar, çoğunlukla büyük boyutlarda ve sınırlı becerilerin kullanımına yöneliktir. Motor hareketler için kullanılan oyuncaklarda tasarım, kullanılabilirliği sağlamak için oldukça önemlidir. Bu ekipmanların sahip olması gereken özellikler;

- Sabit ve çok fazla yer kaplayan bu oyuncakların birden fazla beceriyi geliştirecek şekilde çok yönlü tasarlanması,
- Farklı yaş gruplarından çocukların ortak kullanımında olduğu için aynı oyuncağın aynı gelişimsel özelliğinde kolaydan zora olacak şekilde aşamalandırıldığı bir tasarımın oluşturulması,
- Oyun alanlarının çocuklar arasında rekabeti değil de iletişimi güçlendirecek şekilde planlanması, bunun yanı sıra yalnız kalmak isteyen çocuklara bu fırsatın sunulması,
- Sağlam, dayanıklı ve gerekli güvenlik tedbirlerinin alındığı oyun alanlarının oluşturulması gerekmektedir (Essa, 2011).

Motor becerilerin geliştirilmesine yönelik oyuncaklar çoğu zaman benzer işlevlere sahiptir. 3-6 yaş arası çocuklar için üretilmiş olan oyuncakların gelişim alanlarına göre desteklediği becerilerin incelendiği bir çalışmada, oyuncakların en düşük düzeyde desteklediği beceri alanı kaba motor beceriler olarak tespit edilmiştir. Akademik beceriler ile doğrudan ilgili olan gelişim alanlarını destekleyici oyuncakların sayısı yüksekken diğer beceri alanlarını destekleyen sınırlı tasarım mevcuttur (Kaya, 2007). Çocukların gelişiminde en etkili araç olan oyuncakların kaba motor becerileri geliştirme konusunda yeterli işleve sahip olmaması, gelişimin temel prensibi olan bütüncül gelişimin sağlanamamasına yol açabilir. Bu durumun engellenmesi için oyuncak ve materyal tasarımlarında tüm gelişim alanları göz önünde bulundurulmalıdır.

2.1.3.2. Öz bakım beceri uygulamalarının kalitesi

Cavkaytar (2005), günlük hayattaki tüm gereksinimlerin karşılanmasından başlayarak, mesleki becerileri kazanmaya kadar süren gelişimsel süreçleri bağımsız yaşam becerileri olarak adlandırmaktadır. Bu beceriler; temel beceriler, uyum becerileri, günlük yaşam becerileri ile mesleğe ve mesleki becerilere hazırlık olarak dört grupta sınıflandırılır. Bu sınıflandırmada öz bakım becerileri, günlük yaşam becerileri içinde yer alır. Öz bakım becerileri yaşamın ilk yıllarında kazanılır ve ilerleyen yıllarda ise bu becerilere ilişkin alışkanlıkların düzenlenmesi ve doğru bir şekilde kazanılması sağlanır (Oktay, 2002). Öz bakım becerilerinin kazanılmasında aşamalılık gösteren bu özel durum, anne ve babaların davranışlarının öz bakım becerileri kazanmadaki önemini arttırmaktadır. Okul ise hatalı davranışların düzenlenmesi ve kazanılan becerilerin sosyal ortamlarda devamlılığını sağlama sorumluluğunu alır. Bu iki eğitsel ortamda geçirilen yaşantılar sonucunda bağımsız yaşam becerileri gelişmiş, kendi ihtiyaçlarını karşılayan çocuklar yetiştirildiği gibi erken yaşlarda kazanılan ve ömür boyu devam ettirilecek olan alışkanlıkların kazanılması sağlanmış olur.

Öz bakım kişisel temizliğin ve günlük yaşam becerilerinin gerekliliğini yerine getirmek için önemli bir gelişim alanıdır. Günlük yaşam becerilerinin tanımlanma şekli ise kültürel özellik gösterebildiği için toplumdan topluma değişim göstermektedir. Bu beceri alanı sadece kişisel temizlik ve bakımı kapsamadığı için kültürel çeşitlilik oluşturmaktadır. Örnek vermek gerekirse kardeşlerin bakımıyla ilgili alınan sorumluluklar da bu alana ait beceriler olarak tanımlanmaktadır (Trawick- Smith, 2014). Kişisel ya da öz sözcükleriyle bireyselleştirilmiş bu beceri alanının sağlık, temizlik ve bakım becerilerine yönelik toplumsal sorumluluklar barındırması alan yazında farklı

sınıflandırmalar oluşturmuştur. Genel olarak öz bakım becerilerini dört başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar;

1. Bağımsız yeme ve içme becerileri,
2. Giyinme becerileri,
3. Tuvalet becerileri,
4. Kişisel sorumluluk ya da kişisel bakım becerileri (Cavkaytar, 2005; Trawick-Smith, 2014; Varol, 2007).

Öz bakım, günlük rutin bakımlarında fiziksel ve kişisel sorumluluk almalarını sağlayan ve gelişiminin, motor becerilerin gelişimiyle eş güdüm içinde olduğu beceri alanıdır (Trawick-Smith, 2014). El göz koordinasyonu, duyu organlarıyla yeterli algılama, manipülatif becerilerin gelişmesi, kaslarda gerçekleşen olgunlaşma öz bakım gelişiminin fiziksel gelişimle ilgili alandır (Varol, 2011). Vücudu kullanmaya ilişkin gelişen süreçlere ek olarak gözlem ve deneyim bu alanlardaki öğrenmelerde etkili olmaktadır. Bunun yanı sıra bilgilenme, mantık yürütme, tutum ve alışkanlık kazanma süreçleri de aktiftir (Cavkaytar, 2005). Bunun yanı sıra öz bakım becerilerinin kazanılmış olmasının çocukların sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkisi vardır (Taşdemir-Yiğitoğlu, Kıray Vural ve Körükçü, 2018). Öz bakım uygulamaları motor beceriler ve bilişsel süreçlerin ortaklaşa gelişimini gerektirmesinin yanı sıra sosyal kabul ve bağımsız yaşam becerileri kazanma gibi sosyal boyutu olan önemli bir beceri alanıdır. Gelişimsel özellikleri açısından bu beceri alanı uygulama yapmaya ve yaşantı kazanmaya dayanan öğrenme süreçleri gerektirir. Eğitim ortamlarında öz bakım beceri uygulamalarının desteklendiği etkinlikler ve rutinler oluşturmak önemli olduğu için yapılan fiziksel düzenlemeler, etkinlik uygulamaları ve bakım rutinleri doğru şekilde planlanmalıdır.

Erken çocukluk döneminde temizlik alışkanlıklarının kazandırılması, iki yaş sonrasına denk gelen ve oldukça önemli olan gelişimsel görevlerdendir. Alışkanlığın kazandırılması sürecinde ailenin tutumu etkili olmaktadır. Süreç boyunca ebeveynlerin temizlik alışkanlıkları, çocuklar tarafından örnek alınmaktadır. Bu sebeple ailelerin uygun davranışlarla model olmaları, gösterilen davranışın düzenlenmesi için geri dönüşte bulunmaları ve davranışların tekrar yapılması için pekiştirmeleri öz bakım becerilerin kazanılmasına yardımcı olacaktır (MEB, 2016).

Okul öncesi eğitimin, çocukların öz bakım becerilerinin gelişiminde etkili olduğu araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Demiriz ve Dinçer, 2001; Kılıç, 2008). Erken

yaşlarda verilen kaliteli erken çocukluk eğitimi tüm beceri alanlarında olduğu kadar öz bakım becerilerinde de fark yaratmaktadır. Okul öncesi eğitime üç-dört yaşında başlayan öğrenciler ile beş-altı yaşında başlayan öğrencilerin öz bakım becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, üç yaşında okul öncesi eğitim kurumlarına başlayan çocukların bu gelişim alanında dört yaşında başlayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yalçın, Başar ve Çetinkaya, 2013).

Okul öncesi eğitim programında öz bakım becerilerine ilişkin kazanımlar şöyledir:

- Bedeniyle ilgili temizlik işlerini yapar.
- Uygun şekilde giyinir.
- Ev ve okul içinde sorumluluk alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.
- Yeterli ve dengeli beslenir.
- Dinlenmenin önemini açıklar.
- Beslenme, beden temizliği ve çevre temizliği için gerekli olan araç gereçleri kullanır.
- Tehlike ve kaza durumlarından kendini korur.
- Sağlığını korumak için önlem alır (MEB, 2013a).

Bu eğitim döneminin doğru uygulamalarla geçirilmesi genel olarak erken çocukluk eğitiminin kalitesinin iyileşmesine ortam hazırlar. Bu dönemde kazanılan alışkanlıkların toplumsal yaşam içinde öğrenilecek ve ailelerin kazandırdığı temel öz bakım becerilerinin düzenlenip geliştirilmesini sağlayacak olan okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel donanımına ve gerekli uygulamaların yapılmasına elverişli olması gerekmektedir. Erken yaşlarda kazanılan doğru öz bakım becerileri toplumsal uyumun sağlanmasında kolaylaştırıcı olmaktadır.

Öz bakım beceri uygulamaları, birden fazla boyutta gelişimsel özellik gösteren, çocukların yaşantılarıyla oluşan ve eğitim süreci içerisinde yapılan gözlemlerle düzenlenmesi gereken beceri alanıdır. Bu özelliklerinden dolayı öz bakım uygulamalarına ilişkin kalite değerlendirmeleri gelişimsel uygunluk, kültüre uygun rutinler ve alışkanlıklar temel alınarak değerlendirilmelidir (Trawick- Smith, 2014).

Okul öncesi eğitim ortamlarını oluşturan unsurlar tanımlanırken, öz bakım becerileri genellikle bir gelişim alanı olarak ele alınmaktadır. Öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar kurumlarda günlük rutinler şeklinde uygulanan ve çeşitli fiziksel

düzenlemelere ihtiyaç duyan bir beceri alanıdır. Ancak eğitim ortamları incelenirken öz bakım becerilerine yönelik fiziksel düzenlemeler ve uygulamalar genellikle fiziksel ortam unsuru olarak tanımlanan sağlık ve güvenlik alanlarında tanımlanmaktadır (Bilgin, 2018; Demiriz ve ark., 2011; Ulutaş, 2012). Bu sınıflandırmanın yanı sıra Harms ve diğerleri (2015), öz bakım beceri uygulamalarını yemek, tuvalet, sağlık ve güvenlik uygulamaları başlıklarında incelemektedir. Bu bölümde öz bakım beceri uygulamalarına ilişkin kalite göstergeleri yemek, tuvalet, sağlık ve güvenlik uygulamaları başlıklarında açıklanmıştır.

2.1.3.2.1. Yemek/atıştırma uygulamaları

Öz bakım uygulamalarından, yemek yeme beceri alanına ilişkin uygulamalar genellikle kurumların mutfak ve yemekhanelerinde gerçekleştirilmektedir. Bu alanlar okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması gereken bölümler arasında yer almaktadır. Mutfak ve yemek odalarının ayrı oluşturulduğu okullar olduğu gibi her iki bölümün de aynı mekânda olduğu okullar da vardır. Bu bölümlerin gerekli temizlik işlemlerinin yapılmasını kolaylaştırmak amacıyla zeminde kaymayan yapı malzemeleri kullanılmalıdır. Çocukların birbirlerine rahatsızlık vermeyecekleri şekilde yerleşmelerine imkân veren oturma düzeni oluşturulmalı ve bu bölüm için ayrılan alanın genişliği bu imkânı sunabilmelidir. Mutfakta, yiyeceklerin sağlıklı korunmasını ve pişirilmesini sağlayacak araç gereçler bulundurulmalıdır (Demiriz ve ark., 2011). MEB (2014), Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ne göre kurumlarda mutfak ve yemek odaları oluşturulmalı ancak bu bölümler için yeterli alan yoksa dersliklerin gerekli temizlik işlemleri yapılarak beslenme saatleri için kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu yaş grubunda olan çocukların gelişimsel özelliklerine göre yapılan beslenme saati uygulamaları bu alandaki öz bakım gelişiminin istenen nitelikte olmasını sağlayacaktır.

Yiyeceklerin tüketilmesiyle ilgili öz bakım becerileri; parmaklarıyla yiyebilme, içecekleri bardaktan içebilme, yiyecekleri tabağına alabilme, kaşık bıçak kullanabilme, yiyecekleri kesebilme, sofraya kurallarına uygun bir şekilde yiyecekleri tüketebilmedir (Cavkaytar, 2005; Varol, 2007). Bu becerilerin gelişmesiyle birlikte sağlıklı ve dengeli beslenme için gerekli olan doğru beslenme alışkanlıkları ve yiyecekleri verilen süre içerisinde bitirme davranışlarının kazandırılması gerekmektedir. Bu sebeple yemek yeme süreleri sınırlandırılmalı ve çocuklar ödülle yiyecekleri bitirme konusunda motive edilmeye çalışılmamalıdır (Yavuzer, 2017). Doğru beslenme alışkanlıklarının

kazandırılması ile çocukların bağımsızlık kazanması ve toplumsal yaşama erken yaşlarda katılımına imkân sunar. Bu durum çocukların öz güveni, toplum içinde sosyal kabul ve saygınlık kazanmalarını kolaylaştıracak becerilerdir (Varol, 2007).

Erken çocukluk döneminde doğru beslenme alışkanlıklarının kazandırılmadığı durumlarda yetersiz beslenme sonucu malnütrisyon görülebileceği gibi yiyeceklerin aşırı tüketilmesi sonucu obezite de oluşabilir. Bu çeşit beslenme sorunları hareketsizlik ile birlikte görüldüğünde ciddi rahatsızlıkların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Kılıç, 2013). Beslenme sorunlarına yol açmamak adına hazırlanan yemek listeleri çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını ve sağlıklı olmalarını sağlayan içeriğe sahip olmalıdır.

Okul öncesi dönemde beslenme gelişim için önemli olduğu kadar, eğitimin alışkanlık kazandırma boyutuyla da ilgili olduğu için kurumların yemekhaneleri temiz, düzenli, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun araç gereçlerin kullanıldığı alanlar olmalıdır. Duvarlarda sağlıklı yiyeceklere ait görsellerin ve afişlerin bulundurulması farkındalık kazandırılmasında etkili olacaktır. Beslenme konusunda doğru alışkanlıklar kazandırmak için düzenleme ve uygulamaların yapılacağı alanlar yemekhaneler ve yemek saatleri ile sınırlandırılmamıştır. Gün içinde uygulanan etkinlik planlarında beslenme eğitime yönelik yapılacak uygulamalar çocukların doğru beslenme alışkanlıkları kazanmalarını sağlayacaktır. Okul öncesi dönemde sağlıklı ve yeterli beslenmenin çocuklara kazandırılması için farklı yöntemlerin etkililiği araştırılmıştır. Yürütülen çalışmalar sonucunda matematik etkinlikleri aracılığıyla çocukların besin gruplarını ve bu besinlerin tüketim miktarlarını öğrendikleri (Şenturan, 2017), diğer bir çalışmada ise proje yaklaşımı temel alınarak, besin grupları konu alanı üzerinden yeterli ve dengeli beslenme davranışlarının kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmaların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Obalı, 2009). MEB ve Sağlık Bakanlığı' nın ortaklaşa yürüttüğü "Beslenme Dostu Okul" projesi, çocukların sağlıklı beslenme ve düzenli egzersiz yapma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2019). Tüm yaş gruplarında artan obezite ve beslenmeye bağlı oluşan birçok sağlık sorunu erken yaşlarda doğru beslenme alışkanlıkları kazanmanın önemini arttırmaktadır. Bu projeye farkındalık ve bilinçlendirme çalışmaları sağlanmaktadır.

2.1.3.2.2. Tuvalet/bez değiştirme uygulamaları

Tuvalet eğitimi, çocuklara kazandırıldığı yaş itibariyle zorlu gelişim dönemlerinden biridir. Bu zorluk alışkanlığın karmaşıklığı kadar farklı gelişimsel

dönemlerde gerçekleşen paralel süreçlerden de etkilenmektedir. İki yaşın başında başlayan süreç ailelerin yönlendirmelerine karşı gelme eğiliminin arttığı, tuvalet eğitimine ilişkin verilen yönergelere uymama davranışlarının gözlemlendiği bir dönemdir. Yani tuvalet eğitimi, öz bakım becerisi kadar sosyal duygusal gelişim yaşantılarıyla kişilik gelişimi üzerinde önemli etkiler oluşturmaktadır (MEB, 2016). Okul öncesi eğitim kurumuna devam edecek çocukların tuvalet alışkanlığını kazanmış olması ön koşul olarak sunulmaktadır. Bu şart çocukların altına kaçırma durumunda yaşayacakları fiziksel rahatsızlıkların yanı sıra utanç ve sosyal baskının yaratacağı strese maruz bırakmamak amacıyla uygulanmaktadır. Çünkü bu tarz yaşantılar bu yaş gruplarında gelişimsel açıdan olumsuz sonuçlar yaratabilir (Yavuzer, 2017).

Tuvalet öz bakım becerisine yönelik uygulamalar tuvalet ihtiyacı olduğunda gitme, tuvaletini yapma, bedenini temizleme, sifonu çekme, giysilerini düzeltme, ellerini temizleme şeklinde sıralanmıştır (Cavkaytar, 2005). Boşaltım sisteminin denetimi önce bağırsakta ardından idrar kesesinde gelişir. Öncelikle gece kaçırılmaları kontrol edilmeye başlanır, ardından gün boyu boşaltım sistemi kontrol altında tutulur (Yavuzer, 2017). Bağırsak ve idrar kesesinin denetimi çocuklar tarafından sağlanabilecek gelişim düzeyine gelindiğinde, giyinme becerilerinin de kazanılmasıyla tuvalet alışkanlığının kazanımı için çocukların hazır olduğu söylenebilir (Varol, 2007).

Tuvaletler, sınıf ve bahçede etkinliklerini sürdüren öğrencilerin kolay ulaşabilecekleri yerde olmalı ve lavabo sayısı belirlenirken dört öğrenci için bir lavabo olacak şekilde ayarlanmalıdır (Bilgin, 2018). Lavabo ve tuvaletler çocukların boylarına uygun yükseklikte yerleştirildiği, gerekli temizlik çalışmalarının sıklıkla yapıldığı, sabun ve kağıt havlunun bulundurduğu, kayma ve yaralanmalara yol açmayacak malzemelerle döşenip, yetişkinlerin sürekli gözetiminde olacak şekilde yapılandırılmalıdır (Demiriz ve ark., 2011). Tuvaletlerde, çocuklarda mahremiyet duygusunun oluşmasını sağlamanın yanı sıra, görevli personelin bir sorun olduğunda müdahale etmesini sağlayacak şekilde kapılar yer almalıdır.

2.1.3.2.3. Sağlık uygulamaları

Okul öncesi eğitim kurumlarında sağlık uygulamaları temizlik, olası kaza durumlarında ilkyardım ve sağlığı korumaya yöneliktir. Gerekli durumlarda faydalanmak amacıyla kurumlarda revirler bulunmalıdır. Eğitim kurumlarında meydana gelebilecek bir kaza, yaralanma ya da hastalanma durumuna yönelik müdahalelerin

yapılmasını sağlayan revirlerde birer doktor ve hemşire çalışmalıdır. Revir, çocukların sık kullandığı alanlara uzak bir noktada, temiz, gerekli ilk yardım malzemeleri ve ilaçların uygun dolaplarda muhafaza edildiği şekilde oluşturulmalıdır (MEB, 2013b).

Giyinme ve kişisel sorumluluk becerileri sağlık uygulamaları alanında değerlendirilebilir. Ceket, eldiven, ayakkabı, çorap, pantolon, gömlek, tişört, atlet ve eteği giyebilmek ve çıkarabilmek; şapka çıkarıp takabilmek; ayakkabının bağlarını bağlayıp çözebilmek; düğmelerini açıp ilikleyebilmek; kemerini çıkarıp bağlayabilmek giyinmeye ilişkin becerilerdir (Cavkaytar, 2005). Hava şartlarına uygun bir şekilde giyinebilmek sağlığı korumak açısından önemli bir öz bakım becerisidir.

Çocuklar günün büyük bir bölümünü öğretmenleriyle geçirmelerine rağmen kurumlarda iletişim halinde oldukları birçok kişi vardır. Eğitim kurumunun fiziksel ve sosyal niteliği üzerinde kurumda çalışan tüm personelin etkisi olduğu için, kurum personelinin çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olması uygulamaların başarısını artırır (Kök, 2010). Kurumların hizmet kalitesini arttıran diğer bir unsur ise çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerine duyarlı, gerekli çalışmalarını zamanında ve uygun şekilde yürüten personellerdir. Temizliğe ilişkin sorumluluklarını zamanında yapan görevliler, fiziksel çevrenin sağlıklı olmasını sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde kurumların hijyen kurallarına uygun temizliğinin yapılması ve korunması çocukların sağlığı açısından son derece önemlidir. Mikroplardan arındırılmış steril ortamlar için kullanılan tüm temizlik malzemelerinin uygun şekilde kullanılması gerekmektedir. Ayrıca yemek ve tuvalet zamanlarında çocukların desteğe ihtiyaç duyduğu anlarda öğretmenlere ve çocuklara yardımcı olmak kurumda çalışan personellerin görevidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında alınması gereken sağlık tedbirleri şu şekildedir:

- Sağlıklı içme suyuna sahip olan okulların aynı zamanda kişi başına 25 lt alacak bir su deposuna da sahip olması gerekir. Su deposunun yılda en az bir kez bakımı yapılarak, temizliği sağlanır.
- Yüksek sesin oluşturacağı etkiyi azaltmak için gerekli yapısal önlemler alınmalıdır.
- Ortamın zararlı canlılardan arındırılmış olması ve eğer varsa gerekli ilaçlama çalışmalarının çocukların olmadığı zamanlarda, gerekli işlem basamakları takip edilerek doğru şekilde uygulanması gerekmektedir.
- Odaların nem ve sıcaklığını sabit bir seviyede tutmak için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

- Kurumdaki tüm materyallerin ve mekânların temizliğinin düzenli ve kapsamlı şekilde yapılması sağlanmalı ve gerekli tüm araç gereçler bulundurulmalıdır.
- Okullarda ilk yardım malzemeleri bulundurulmalı ve düzenli aralıklarla malzemelerin kontrolü sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin okulda ve okul çevresinde sağlıklı bir çevrede bulunmaları sağlanmalıdır.
- Kullanılan temizlik malzemeleri anti alerjen olmalıdır (Demiriz ve ark., 2011; Güleş, 2013; MEB, 2014).

2.1.3.2.4. Güvenlik uygulamaları

Okul öncesi dönemde güvenlik sadece yetişkinlerin aldığı önlemlerle sınırlı kalmayıp, çocukların kendilerini olası kazalardan korumalarını da gerektirdiği için güvenlik uygulamaları, önlemleri içerdiği kadar bilinçlendirmeyi de içermelidir. 48-60 aylık çocukların tehlike kavramına ilişkin düşünceleri fiziksel çevreye yöneliktir (Akşin ve Tunçeli, 2015). Bu sebeple yaşadıkları ortamda olası risklerin farkında olmaları ve olası kazalarda neler yapmaları gerektiğini bilmeleri bu dönemde kazandırılması gereken önemli bir öz bakım becerisidir.

Çocukların evde başına gelen kazalarla ilgili yapılan çalışmalarda kaza sebepleri genellikle çocukların merakı ve fiziki çevrenin olası risklerden arındırılmamış olmasından kaynaklanmaktadır. Ev ortamında oluşabilecek kazalarda aileler gerekli güvenlik önlemlerini alarak riskleri azaltabilirler (Karatepe ve Ekberbiçer, 2016). 0-14 yaş arası çocukların en sık geçirdiği kazalar sırasıyla; düşme, kesici delici aletlerin yol açtığı kazalar, travmatik kazalar ve materyallerden kaynaklanan kazalardır (Altuntaş, Kaya, Demir, Oyman, Metecan, Rastgel ve Öngel, 2013). Eğitim kurumlarında ise riskler idare, personel ve öğretmenlerin çalışmalarıyla önlenebilir. Bu sebeple ilgililerin güvenlik sorunları ve önlemleri hakkında bilgi düzeylerinin artırılması ve doğru uygulamaların ihmal edilmeden zamanında yapılması sağlanmalıdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında alınması gereken güvenlik önlemleri şu şekildedir:

- Olası bir yangın durumuna yönelik gerekli önlemlerin alınması ve malzemelerin kontrollerinin sık sık yapılması gerekmektedir. Belirli aralıklarla tatbikatların yapılması, beklenmeyen durumlara karşı hazırlıklı olmayı sağlar.
- İş sağlığı ve güvenliğine ilişkin gerekli önlemler alınmalıdır.

- Öğrencilerin okulda ve okul çevresinde güvenli bir ortamda bulunmaları sağlanmalıdır.
- Kablolar açıkta olmamalı ve 1,5 metre yüksekliğe yerleştirilmelidir.
- Yıldırım çarpması tehlikesine karşı önlem olarak paratoner bulundurulmalıdır.
- Zemin çocukların rahat ve güvenli hareket etmesini sağlayacak şekilde halı ya da kaymayan malzemelerle döşenmelidir.
- Mobilya ve materyaller, çocukların zarar görebileceği detaylardan arındırılmış olmalıdır.
- Tesisat sistemleri ile ilgili borular ve tüm prizler çocukların erişemeyeceği şekilde döşenmelidir.
- Okul bahçelerinin giriş çıkışlarının kontrol edilebilmesi ve izinsiz giriş çıkışların önlenmesi için okul bahçelerinin duvarları olmalıdır (Demiriz ve ark., 2011; Güleş, 2013; MEB, 2014).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Fiziksel Ortam Konusunda Yurt İçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar

Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel açıdan incelendiği doktora tez çalışmasında Kurşunlu (2018), yaptığı çalışmada 12 il ve 120 kurumda bağımsız anaokulları, anasınıfları ve uygulama anaokullarını fiziksel açıdan değerlendirip, 36 okul öncesi öğretmeni ile görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Görüşme Formu”, “Okul Bahçesi Özellikleri Gözlem Formu”, “Sınıf İçi Fiziksel Ortam Özellikleri Gözlem Formu” ve “Okul Mimarisi Genel Özellikleri Gözlem Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler üzerinde betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır. Sonuç olarak kurumların ulusal ve uluslararası standartlara uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Selimhocaoglu (2017) yaptığı tez çalışmasında, anaokullarının fiziksel koşullarını donanım, bölümler ve yeterlilik başlıklarında oluşturduğu standartlara göre değerlendirmiştir. Kırşehir ilindeki 7 anaokulunda gerçekleştirilen çalışmada araştırmacının hazırladığı gözlem ve görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşme formları kurumların idarecilerine uygulanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda kurumların belirlenen standartlara yüksek oranda uygun olduğu tespit edilmiştir.

Sumeli (2015), üniversitelere bağlı okul öncesi eğitim kurumlarıyla devlet okullarının fiziksel ortamlarına dair yürüttüğü çalışmasının örneklemini, İstanbul’da yer alan devlet ve vakıf üniversitelerinden beşer okul ile MEB’e bağlı 5 anasınıfları ve 5 anaokulunda görev alan toplam 190 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortamların İncelenmesi” anketiyle yönetici ve öğretmenlerden toplanmıştır. Sonuç olarak üniversitelerin bünyesinde yer alan kurumlar iyi durumdayken, MEB’e bağlı anasınıflarının birçok alanda yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bağımsız anaokullarının, anasınıflarına göre fiziksel açıdan daha donanımlı olduğu tespit edilmiştir.

Kubanç (2014), yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortamlarını incelemiştir. Çalışması için 52 maddeden oluşan iç ve dış mekânın şartlarını ve donanımlarını incelemek için yapılandırılmış gözlem formu kullanmıştır. Elazığ ilinde, 10 okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, öğrenci mevcutlarının yoğunluğu, gelişimsel açıdan iç ortamın kısmen yeterli olduğu, idari bölümlerin genellikle oluşturulduğu, revirin hiçbir kurumda yer almadığı, ilgi köşeleri ve motor gelişim materyallerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Güleş (2013), okul öncesi eğitim kurumlarında kalite standartlarını belirlemek amacıyla veli, öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada, belirlenen 7 boyuta ilişkin toplam 80 ifade oluşturularak; 538 veli, 51 öğretmen ve 15 yöneticinin görüşüne sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda ifadelerin tümü okul öncesi eğitim kurumları için gerekli olan standartlar olarak kabul edilmiştir.

Aksoy (2009)’un eğitim ortamlarının niteliğini, kurum türüne, yönetici ve öğretmenlerin yeterliliğine göre ortaya çıkan kalite farklılaşmasını incelediği çalışmasında, Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği ile öğretmen ve yöneticilere ait bilgi formları kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışma grubu MEB’e bağlı 5 anasınıfları, MEB’e bağlı 2 anaokulu, 3 özel anaokulu, 2 özel anasınıflarında toplam 12 okul ve bu okullarda 6 yaş sınıflarında görev yapan 12 öğretmen ve 12 yöneticiden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda kurum türüne göre kurumların niteliğinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Mekân mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamaları alt boyutlarında MEB’e bağlı anaokullarının “iyi”, MEB’e bağlı anasınıflarının mekân ve mobilyalar alanında “yetersiz” rutin kişisel bakım alanında ise “iyi”, özel anaokullarının ve özel anasınıflarının “çok az” ile “iyi” arasında kalite düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak eğitim ortamlarının kalitesi ise “çok az” düzeyindedir. Diğer

değişkenler açısından sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki deneyim süresinin uzunluğu, alanlarıyla ilgili konferanslara katılma durumları ve mesleklerini ilgi alanlarına göre seçme değişkenlerine göre farklılaşma gösterirken; yöneticiler de ise görsel sanatlara ilgili olma ve kurumdaki görev süresinin uzunluğu farklılaşma oluşturmuştur.

Şahin (2009), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda fiziksel unsurların oluşturduğu etkilere dair algılarının tespiti amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile 3-6 yaş grubuyla çalışan toplam 36 öğretmenden bilgi alınmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde fiziksel ortamın etkileri, düzenlenmesi, eğitsel süreçlere olan etkisi ve geliştirilmesine ilişkin algıları analiz edilmiştir. Yapılan nitel araştırma sonucuna göre yedi temel tema belirlenmiştir. Sınıf yönetimini etkileyen faktörler, fiziksel ortam, sınıftaki ilgi köşeleri, sınıf ortamının iyi ve zayıf yönleri, ortamın zayıf yönleri için çözüm yolları, fiziksel ortamın sınıf içi etkinliklere ve öğretmen-öğrenci iletişimine etkisi, sınıf ortamının genel gelişimi olarak belirtilmiştir.

Karaküçük (2008) okul öncesi eğitim kurumlarını fiziksel açıdan incelediği çalışmasında, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla anaokulu, anasınıfı ve kreşin yer aldığı 15 okul öncesi eğitim kurumunu değerlendirmiş ve kurumlar arası farklılaşmanın yanı sıra fiziksel koşulların çoğu standarda uygun olmadığını tespit etmiştir.

Solak (2007) Adana il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini incelediği çalışmasında, sekiz resmi ve sekiz özel anaokulunda gözlem çalışması yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda kurumların kalite değerleri orta seviyede tespit edilmiş ve kurum türleri arasında farklılaşma bulunmamıştır. Mekân ve mobilyalar alt ölçeğinde farklılaşma bulunmazken, rutin kişisel bakım alt ölçeğinde kurumlara göre farklılaşma tespit edilmiştir.

Feyman (2006), okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi ile çocukların gelişimsel özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, bir resmi ve bir özel okuldan 6 anasınıfı ve bu sınıflara devam eden 120 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmada Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği-R (ECERS-R), Okul Öncesi Çocuklar İçin Gelişimsel Değerlendirme Testi (DAYC) ile öğretmen ve öğrenci bilgi formları veri toplama araçları kullanılmıştır. Çalışma sonunda resmi ve özel anasınıfları arasında kurum türüne bağlı farklılaşma bulunmamıştır. Kurumların genel kalitesi resmi

anasınıflarında “çok az”, özel anasınıflarında “çok az” ile “iyi” arasında kalite düzeyindedir. Sınıf kalitesi ile gelişimsel özellikler arasındaki ilişki açısından sonuçlar incelendiğinde kaliteli sınıf ortamları ile bilişsel gelişimin olumlu yönde ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Sınıf kalitesi ve fiziksel gelişim arasında ise olumsuz yönde ilişki tespit edilmiştir. Öz bakım ve uyum davranışları ile sınıf kalitesi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıflarının daha kaliteli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2003), resmi ve özel ilkokullara ait anasınıfları ve birinci sınıfların fiziksel ortamlarını değerlendirdiği çalışmada, “Fiziki Ortam Gözlem Formu” kullanarak, 66 özel ve 400 resmi ilkokuldan veri toplamıştır. Sonuçlar incelendiğinde, devlet okulları güvenlik, engelli bireylerin erişimi, sınıf dışı öğrenme alanları, kapalı oyun alanı, okul bahçelerin yaşça büyük çocuklarla ortak kullanılması ve anasınıflarının ilgi köşelerine göre düzenlenmemiş olması ortaya çıkan yetersizlikler olarak tespit edilmiştir.

2.2.2. Fiziksel Ortam Konusunda Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar

Francis (2014), yürüttüğü çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarının derslik boyutunun çocukların sınıf içindeki yaşamları ve başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. 21 öğretmen ve toplam 354 çocuk ile yürütülen çalışmada, sınıfları değerlendirirken 15 çocuktan oluşanları düşük gruplar, 20 çocuktan oluşanları yüksek gruplar olarak sınıflandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi (CLASS), Peabody Resimli Kelime Testi (PPTV-3), Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Testi (TOPEL) ve Woodcock Johnson Testi (WJ-3) kullanılmıştır. Sınıfların ortam kalitesi ve çocukların bilişsel değerlendirmeleri ilgili testler uygulanarak toplanan veriler nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Sonuç olarak çocuk sayısının az olduğu sınıflarda öğrencilerin öğretmenleriyle daha çok iletişim kurduğu ve yapılan etkinliklere daha fazla katıldığı tespit edilmiştir. Dersliğin büyüklüğü sınıfların kalitesi, çocukların etkinliklerde geçirdiği süre ve süreç boyunca kurulan etkileşim üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Çocukların bilişsel gelişiminde derslik büyüklüğü etkili olmaktadır.

Alaswad (2013), sınıfın fiziksel çevresinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal etkileşim düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yarı deneysel bir çalışma yürütmüştür. 3-5 yaş çocuklarının devam ettiği, 25 çocuktan oluşan okul öncesi

eğitim sınıflarında özel alanlar oluşturularak bu sınıf düzenlemesinin çocukların etkileşimleri üzerindeki etkisi gözlemlenmiştir. Gözlem süresi altı hafta boyunca, haftada iki kez ve 20 dakikalık oturumlar halinde günlük toplam bir saat olacak şekilde planlanmıştır. Çocukların sınıf içindeki davranışları düzenlemenin öncesinde ve sonrasında ayrı ayrı gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler Erken Çocukluk Ortamları Gözlem Listesi'ne kaydedildi. Sonuç olarak yapılan özel alan düzenlemesinin çocukların sosyal etkileşim düzeylerinin kalitesini ve süresini etkilediği tespit edilmiştir.

Yapılan başka bir çalışmada Lucci (2004), okul öncesi eğitim sınıflarının niteliğinin artırılması için, Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği' nin kullanımının sınıfların geliştirilmesi üzerindeki etkisini incelemiştir. 15 okul öncesi eğitim kurumunda, yöneticilere ilgili ölçek hakkında gerekli açıklamaları içeren eğitimler verilmiştir. Ölçek araştırmacı tarafından sınıflarda gözlem çalışması olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin kurumların niteliğinin artırılması ve kurum müdürlerine rehberlik etmesi açısından olumlu etkileri olduğu ortaya koyulmuştur. EÇODÖ' nin alt başlıklarına göre sonuçlar incelendiğinde, öz bakım beceri uygulamaları, öğrenme etkinlikleri ve etkileşim boyutlarının sınıfların niteliğinin artırılmasında etkili olduğu; mekân-mobilyalar, dil- akıl yürütme, program ve aile-personel boyutlarında ise sınıfların niteliğinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Munson (2003), sınıf düzenlemesi, program ve öğretmen çocuk etkileşiminin çocukların yaratıcılık, bağımsız olma ve görev yönelimi becerileri üzerindeki etkisini incelemek için 103 sınıfta gözlem çalışması yürütmüştür. Kurumların büyüklüğüne göre bir ya da iki derslik seçilerek örneklem oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak çocukların gelişimlerini değerlendirmek için Peabody Resimli Kelime Testi ve Woodcock-Johnson Başarı Testi; gözlem için Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği (ECERS), Sınıf Davranış Envanteri (CBI) ve Bakıcı Etkileşim Ölçeği (BDT) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, bağımsız değişkenler olan sınıf düzenlemesi, program ve etkileşim değişkenleri yüksek derecede ilişkili; bağımsız değişkenler yaratıcılık, bağımsızlık ve görev yönelimi ise orta derecede birbirleriyle ilişkili bulunmuştur. Kurumda verilen bakım hizmetinin niteliğinin iyi olması gelişimi de olumlu yönde etkilemektedir. Sınıf düzenlemesi çocukların görev yönelimi ve yaratıcılık becerilerinde etkili değilken çocukların bağımsızlık becerileri üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Program ile görev yönelimi arasında ilişki tespit edilemezken, bağımsızlık ve yaratıcılık becerileri üzerinde programın olumlu etkisi belirlenmiştir.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ile değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Yurt dışında yapılan bir diğer çalışmada Hall (1999), sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocuklara iki ayrı sınıf içi çevresel düzenleme içeren program uygulamış ve bu programların etkililiğini incelemiştir. Çalışma grubunu 3-5 yaş aralığında dört çocuk oluşturmuştur. Programın uygulayıcısı olan iki öğretmen gönüllük esasına göre çalışmaya katılmış ve programlarla ilgili eğitime alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği (ECERS) ve Eko Davranışsal Değerlendirme Sistemleri Yazılımı (EBASS)'ın bir bölümü olan ESPACE gözlem aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan gözlem çalışmalarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla ikinci bir gözlemcinin değerlendirmeleri alınmıştır. İşlem Uygunluğu Kontrol Listesi (TFC) ile öğretmenlerin müdahale programını uygulama süreçlerini değerlendirirken; Sosyal Geçerlilik Anketi (SVQ) ile yapılan müdahale çalışmasının çocukların çevresi tarafından yararlılık düzeyinin nasıl değerlendirildiği ölçülmüştür. Yürütülen deneysel çalışmanın sonucunda, iki program arasında mekân-mobilya, program ve etkileşim boyutlarında farklılaşma bulunmuştur. Kaliteli okul öncesi eğitim ortamlarının, çocukların olumlu sosyal davranışları kazanmasında ve uygulamasında katkı sağladığı tespit edilmiştir.

2.2.3. Öz Bakım Beceri Uygulamaları Konusunda Yurt İçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar

Ata, Karayol, Kimzan ve Orçan Kaçan (2019) annelerin çocuklarına öz bakım becerileri konusunda sundukları destekleyici uygulamaları çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmada, 330 anne ile görüşme yapılmıştır. Annelerin çocuklarıyla yaptığı öz bakım beceri çalışmalarının cinsiyet, yaş, okula devam süresi, özel ya da devlet okuluna gitme, babaların yaş ve öğrenim durumu ile sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre etkileri değerlendirilmiştir. Veriler “Genel Bilgi Formu” ve “Öz Bakım Becerilerinde Ebeveyn Desteği Envanteri (ÖBEDE)” ile toplanmıştır. Tarama modelindeki bu çalışmada, babaların yaşı ve öğrenim durumları, ailenin sosyo-ekonomik durumu, çocuğun cinsiyeti, çocuğun okula devam ettiği yılın artması ve annenin çalışıyor olması arasında farklılaşma bulunmamıştır. Ancak çocuğun yaşının ve özel okula devam ediyor olmasının annelerin uygulamaları üzerinde farklılaşma yarattığı tespit edilmiştir. Çocukların gelişimsel ilerlemeleri arttıkça öz bakım becerilerine yönelik destekleyici uygulamaları da azalmaktadır.

Taşdemir Yiğitoğlu, Kıray Vural ve Körükçü (2018), çocukların sosyal gelişim düzeyleri ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için, 4-5 yaş grubu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 227 çocuk ile çalışma yürütülmüştür. Çalışma için veriler “Kişisel Bilgi formu”, “Öz Bakım Becerileri Kontrol Listesi” ve “Davranış Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar çocukların sosyal gelişimlerinin öz bakım becerileri ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Giyinme becerilerinde cinsiyet, doğum sırası ve okul öncesi eğitime başlama yaşı olumlu yönde farklılaşma gösterirken, yemek yeme ve kişisel bakımda sadece cinsiyete göre farklılaşma gözlemlenmiştir. Öz bakım becerileri üzerinde kardeş sayısı, ebeveynlerin eğitim düzeyi, annenin mesleği ve ebeveynlerin yaşının herhangi bir etkisi bulunmamıştır.

Dinçer, Demiriz ve Ergül (2017)'ün yürüttüğü çalışmada okul öncesi dönemde “Öz Bakım Becerileri Ölçeği- Öğretmen Formu”nun geçerlilik ve güvenilirlik çalışma yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu dönemde kazandırılması gereken öz bakım becerilerinden, hangilerinin önemli olduğunu düşündüklerini tespit etmek amaçlanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin öz bakım becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin önemli gördüğü öz bakım becerileri ise kişisel temizlik ve tuvalet olarak belirlenmiştir.

Bayer (2015), okul öncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerinin kazanımına yönelik Montessori yönteminin etkisini incelediği çalışmasında, 3-6 yaş arasında 40 çocuğun katıldığı deneysel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın sonunda Montessori yönteminin; çocukların kazalardan korunma ve çevre düzenleme becerilerinde farklılaşma görülmezken, yemek, dinlenme, giyinme, temizlik ve kişisel bakım becerilerinde olumlu yönde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Başar (2013), 30-66 aylıkken ilkokula başlayan çocukların öz bakım beceri düzeylerini değerlendirmiştir. 60-66 ay ve 60-84 ay arası öğrencilerin yer aldığı sınıflarda görev yapan 26 sınıf öğretmenin görüşlerinden yola çıkarak yapılan betimsel çalışma sonucunda, 60-66 aylık çocukların ilkokul için gerekli öz bakım becerilerine sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Çetinkaya (2012), öz bakım becerilerini veli görüşlerine göre incelediği çalışmasında, okul öncesi eğitime 3-4 yaşlarında başlayan öğrenciler ile 4-5 yaşta başlayan öğrencilerin öz bakım becerilerini karşılaştırmıştır. 11 ilkokul ve 7

anaokulunda toplam 253 veliden, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öz Bakım Becerileri Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Sonuçta, öz bakım becerilerinin okula başlama yaşıyla ilişkili olduğu ve erken yaşlarda okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların bu gelişim alanında geç başlayan akranlarına göre yeterli beceriye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kartal, Kurban, Zencir ve Kapıkıran (2010), ebeveyn davranışlarının 5-6 yaş çocuklarının öz bakım ve sosyal davranışlarına etkisini incelemişlerdir. 5-6 yaş grubunda çocuğu olan toplam 534 anneye yüz yüze görüşme yöntemiyle anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket; “Bilgi Formu”, “Öz Bakım Ölçeği”, “Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Ghent Ebeveyn Davranış Ölçeği” nden oluşmaktadır. Sonuç olarak, annelerin ebeveyn davranışları ile çocukların öz bakım ve sosyal becerileri üzerinde olumlu ancak zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Konya (2007), öz bakım becerilerinin kazandırılmasında kubaşık öğrenme etkinliklerinin ne derece etkili olacağını tespit etmek amacıyla 5 yaş öğrencilerinden oluşan 29 öğrenci ile 15 haftalık deneysel bir çalışma yürütmüştür. Deney grubu kubaşık öğrenme etkinlikleri ile öz bakım becerilerine yönelik etkinlikler yaparken, kontrol grubuna çoklu zekâya uygun etkinlikler uygulanmıştır. Ön test ve son test olarak “Öz Bakım Becerileri Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Kubaşık öğrenme etkinliklerinin, çocukların öz bakım becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Demiriz ve Dinçer (2000), alışan annelerin okul öncesi dönem çocuklarının öz bakım becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 5-6 yaş çocuğu olan, 298 çalışan ve 216 çalışmayan anne, tesadüfi örnekleme yöntemiyle çalışma grubuna alınmıştır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından “Seattle Testi”, “Portage Kontrol Listesi” ve “Denver II Gelişimsel Tarama Testi” kullanılarak oluşturulan ankettir. Anket, ilgili testlerin sadece öz bakım becerilerine yönelik maddeleri kullanılarak oluşturulmuştur. Annelerin alışıyor olmasının çocukların öz bakım becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

2.2.4. Öz Bakım Beceri Uygulamaları Konusunda Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar

Schoot (2017)’un oluşturduğu sezgisel yeme eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının beslenme alışkanlıkları üzerindeki etkisinin incelendiği deneysel çalışmada,

yaşları 3 ile 5 arasında toplam 14 çocuk ile çalışılmıştır. Uygulanan okul öncesi eğitim programına dört haftadan oluşan beslenme eğitim programı dâhil edilerek çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın yapılacağı kurumun seçiminde beslenme eğitiminin parçası olan yiyeceklerin saklanması sağlayacak fiziksel imkânlara sahip olan bir kurum ve tüm çocuklar tarafından beslenme alerjisi belirtilmeyen bir sınıf seçilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol grubu oluşturularak kontrol grubuna sadece beslenme eğitimi, deney grubuna ise hem beslenme eğitimi hem de eve gönderilen hikâye kitapları aracılığıyla eğitim verilmiştir. Ön test ve son test olarak resim derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ilk hafta için farklılaşma tespit edilememişken, ikinci haftadan sonra beslenme eğitiminin çocukların alışkanlıkları üzerinde farklılaşma ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Beslenme eğitimi sonucunda çocukların yiyecekleri tüketme miktarlarını ayarlayabildikleri ve çocuklar tarafından farklı yiyeceklerin tüketiminin arttığı gözlemlenmiştir.

Chapparo ve Hooper (2005), okul öncesi dönem çocuklarının öz bakım uygulamalarına ilişkin algılarını incelemiştir. Gözlem ve görüşme tekniğinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmada, 6 yaş grubunda 13 kız ve 11 erkek çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların öz bakım uygulamalarına ilişkin; kendi deneyimleri ile yetişkinlerin davranış ve beklentilerine göre tanımladıkları iki çeşit algıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Cason (2001), çoklu zekâ kuramını temel alarak hazırlanan okul öncesi beslenme eğitim programının etkililiğinin değerlendirdiği çalışmasında, 46 eğitimci aracılığıyla 6102 çocuğa eğitim programını uygulamıştır. Programda meyve, sebze ve sağlıklı atıştırmalıkların tanıtılması, doğru beslenme alışkanlıkları ve tüketilmesi gereken yiyecek miktarı gibi konu başlıklarında, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun materyal ve yöntemlerin kullanılarak öğretimin gerçekleştirildiği 12 derslik planlama yapılmıştır. Çocuklara dört sayfalık tutum ve resimsel bilginin yer aldığı test, ön test ve son test uygulanmıştır. Veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Sonuç olarak çocukların yiyecek çeşitleri ve bu yiyeceklerin tüketim miktarına ilişkin bilgi düzeylerinin arttığı görülmüştür. Velilerle yapılan görüşmelerde çocukların tükettikleri yiyecek miktarının arttığı, tükettikleri yiyecek türlerinin çeşitlendiği ortaya çıkmıştır.

DeGraaf (1991), dört yaş çocuklarında öz bakım becerilerinin kazanım süreçleri ve ailelerin ev merkezli olarak katıldığı ebeveyn eğitim programının etkilerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında, 7 kız çocuğu ve onların aileleriyle çalışmıştır.

Evler, program uygulaması, değerlendirmeler ve değerlendirmelere ilişkin müdahaleler için toplam beş kez ziyaret edilmiştir. Çocuklar için öz bakım kontrol listesi, problem davranış listesi, ailelerin günlük raporları, ailelerin etkinlik listesi ve Standford Okul ncesi İçselleştirme Dışsallaştırma leği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Çocuklara davranışların açıklandığı posterler ve resimlerin kullanıldığı bu çalışmada sabah rutinlerini içeren öz bakım becerilerinin kazandırılmasında olumlu artış olduğu ve bu becerilerin program boyunca yapılan gözlemlere dayanarak kalıcı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, ebeveynlerin ğretim yöntemlerinin gözlemlenerek, uygulanan eğitim programının işlerliğini değerlendirildiği bu çalışmanın etkili olduğu bulunmuştur. Öğrencileri teşvik edici yöntemlerin kullanılmasının, davranışların kazandırılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli açıklanarak, evren ve örnekleme ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Veri toplamaya ilişkin araç, süreç ve analizlerle ilgili açıklamalar da bu bölümde yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortamlarının ve öz bakım beceri uygulamalarının kalitesinin, anasınıfları ve bağımsız anaokulları arasında karşılaştırılmasıdır. Betimsel model niteliğindeki bu çalışmada anasınıfları ve bağımsız anaokullarının fiziksel ortam kalitesinde öz bakım beceri uygulamalarında herhangi bir farklılaşma olup olmadığı da incelenecektir. Çalışma gözleme dayalı araştırma türlerinden ilişkisel tarama yöntemine uygun olacak şekilde modellenmiştir. Gözleme dayalı araştırmalarda veriler araştırmacılar tarafından çeşitli veri toplama araçları kullanılarak toplanır. İlişkisel tarama tipi araştırmalar, değişkenler arasındaki nedensellik hakkında bilgi vermeden iki değişken arasında var olan değişimin değişkenlerden birinin etkisiyle ortaya çıktığını gösteren çalışmalardır (Can, 2018).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Elazığ ili merkez ilçesinde yer alan, 20 anaokulu ve ilkokul ve ortaokul bünyesinde yer alan 30 anasınıfı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki MEB'e bağlı 10 bağımsız anaokulu ve 10 anasınıfı olmak üzere toplam 20 okul öncesi eğitim sınıfı oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken basit yansız örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem evrende yer alan tüm birimlerin örnekleme girme ihtimalinin eşit olduğu bir seçim sonucuna dayanarak oluşturulur (Can, 2018). Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden sözlü iletişim yoluyla alınan bilgilere göre kurumların yer aldığı sosyoekonomik çevrelere göre üst sosyoekonomik düzeyden 3, orta sosyoekonomik düzeyden 4 ve alt sosyoekonomik düzeyden 3 okulun örnekleme dâhil edilmiştir. Gözlem çalışması, kurumların rastgele seçilen bir dersliğinde ve kurumun diğer bölümlerinde yürütülmüştür. Evren ve örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 1 de belirtilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Bilgiler

Kurum Türü	Evren		Örneklem	
	N	%	n	%
Bağımsız Anaokulu	20	40	10	50
Anasınıfı	30	60	10	50
Toplam	50	100	20	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği-3 (EÇODÖ-3)'ün öz bakım beceri uygulamaları ile mekân ve mobilyalar alt ölçekleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada EÇODÖ'nün 2015 yılında güncellenmesiyle oluşturulan son versiyonu EÇODÖ-3 kullanılmıştır. Ölçeğin yalnızca iki alt boyutu çalışıldığı için kurumlarda üçer saatlik gözlem çalışması yapılmış, bu gözlemlere dayanarak ölçek puanlanmıştır. Yapılan çalışmada ölçekten elde edilen veriler nicel veri analiz yöntemleriyle analiz edildikten sonra, araştırmacının gözlem notlarıyla birlikte bulgular ve yorum bölümünde sunulmuştur.

Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale [ECERS]), ABD'nin North Carolina Üniversitesi'nde Harms, Clifford ve Cryer (1980-1990) tarafından geliştirilmiştir. EÇODÖ, ABD ve Dünya' da erken çocukluk eğitiminde kalitenin değerlendirilmesinde yaygın kullanılan bir araçtır. 16 ülkede resmi olarak yayınlanmıştır. EÇODÖ-3 (2015) ise ölçeğin son güncellenmiş basımıdır. Ölçek bu basımda, hem içerik hem de uygulama açısından, alandaki gelişmelere uygun olarak yenilenmiştir. Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına göre alt ölçeklerin sınıf içi korelasyonu .90, ölçeğin iç tutarlılığı ise .93 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Tovim (1996) tarafından yapılmıştır. Türkçe uyarlaması için yürütülen çalışmada öncelikle ölçeğin Türkçe çevirisi hazırlanıp, daha sonra araştırmacılar tarafından Türkçe formun dilsel eşitliği ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmacılar arası gözlem sonuçlarının ortalaması 84.2 olarak tespit edilmiştir. Uyarlamanın geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin elde edilen güvenilirlik katsayısı .97 olarak tespit edilmiştir. Yapılan çalışma EÇODÖ'nün ülkemizde erken çocukluk eğitim ortamlarının değerlendirilmesinde uygun bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır (Tovim, 1996).

EÇODÖ-3'te 6 alt ölçek ve 35 boyut yer alır. Alt ölçekler, mekân ve mobilyalar, öz bakım beceri uygulamaları, dil ve okuryazarlık, öğrenme etkinlikleri, etkileşim ve

program yapısından oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan, mekân–mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamaları alt ölçeklerinde toplam 146 madde yer almaktadır. Mekân ve mobilyalar alt ölçeği 7, öz bakım beceri uygulamaları ise 4 boyuttan oluşmaktadır. Alt ölçeklerde yer alan boyutlar şu şekildedir:

Mekân ve mobilyalar

1. Kapalı alan,
2. Bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalar,
3. Oyun ve öğrenme için oda düzenlemesi,
4. Özel alan,
5. Çocuklarla ilgili sergilenen pano,
6. Motor hareketleri için oyun alanı,
7. Motor hareketleri için ekipman.

Öz bakım beceri uygulamaları

8. Yemek/atıştırma uygulamaları,
9. Tuvalet/bez değiştirme uygulamaları,
10. Sağlık uygulamaları,
11. Güvenlik uygulamaları.

EÇODÖ, erken çocukluk eğitiminde kaliteyi ölçmek amacıyla yaygın kullanılan, alan yazındaki değişimler ve gelişen yeni durumlara uygun olarak çeşitli güncellemelerle yenilenen bir ölçektir. EÇODÖ-3, 2015 yılında son güncellemelerle ölçeğin düzenlenmiş halidir. EÇODÖ-3'ün mekân–mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamaları alt ölçekleri için yapılan çeviri çalışmasında ölçek İngilizceden Türkçeye çevrilmiş ve iki uzmanın görüşü alınarak ölçek düzenlenmiştir. Uzman görüşlerine ilişkin yapılan korelasyon analizi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2’de uzmanlar arası korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, yüksek düzeyde korelasyon olduğu görülmektedir ($r: .814, p<.01$).

Tablo 2. Uzmanlar Arası Kolerasyon Analizi

		Uzman A	Uzman B
Uzman A	Kolerasyon	1	.814*
	p		.000
	N	146	11
Uzman B	Kolerasyon	.814*	
	p	.000	
	N	146	143

Ölçeğin çeviri çalışması tamamlandıktan sonra ölçek, iki gözlemci tarafından bir bağımsız anaokulunda gözlem yapılarak puanlaması yapılmıştır. Gözlem sonuçları arasındaki güvenilirlik çalışmaları için, yapılan iki gözlemin sonuçları arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Yapılan gözlemlere ilişkin korelasyon analizi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Gözlemciler Arası Kolerasyon Analizi

		Gözlemci A	Gözlemci B
Gözlemci A	Kolerasyon	1	.971*
	p		.000
	N	11	11
Gözlemci B	Kolerasyon	.971*	
	p	.000	
	N	11	11

Tablo 3’te görüldüğü bağımsız anaokulu anasınıfında yapılan birinci ve ikinci gözlemcilerin puanlamaları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r: .971, p < .01$).

Erken Çocukluk Dönemi Değerlendirme Ölçeği (EÇODÖ-3)’nin “Mekân ve Mobilyalar” ve “Öz Bakım Beceri Uygulamaları” alt ölçeklerine ilişkin yapılan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4’deki gibidir.

Tablo 4. EÇODÖ-3 Mekân Mobilyalar ve Öz Bakım Beceri Uygulamaları Alt Ölçeği Güvenirlik Analizi

Ölçek	Okul Sayısı	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha (α)
Mekân ve Mobilyalar	20	7	.89
Öz Bakım Uygulamaları	20	4	.73

Tablo incelendiğinde alt ölçeklere ilişkin güvenilirlik katsayıları mekan ve mobilyalar alt ölçeğinde .89, öz bakım uygulamaları alt ölçeğinde .73 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt ölçeğin cronbach alpha değeri $60 \leq \alpha < .90$ olduğundan yapılan ölçümlerin “oldukça güvenilir” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Can, 2018).

Ölçek puanlanırken, ölçek maddeleri örnekler ve açıklama notları dikkate alınarak değerlendirilir. Oyun öğrenme için oda düzenlemesi, alt ölçeğinde yer alan ilk dört madde aşağıda örnek olarak verilmiştir:

1.1. Pek çok oyun alanı oyunun iyi ilerleyemeyeceği kadar kalabalıktır.

1.2. Sınıftaki çok az oyun materyalleri çocukların bağımsız kullanımı için düzenlenmiştir.

1.3. Çocukları oynarken gözlemlemek öğretmenler için son derece zordur (Örn: Birçok çocuk sık sık tamamen gözden uzakta ya da işitilmeyecek kadar uzaktadır ve öğretmenler denetlemek için odada dolaşamazlar).

1.4. Özel oda gerektiren engelliler ile kaydedilmiş çocuklar için uygun olmayan oyun alanları.

EÇODÖ-3'te her bir maddenin puanlanmasına ilişkin açıklama notlarına yer verilir. Bu şekilde yapılan gözlemlerin tarafsızlığı sağlanabilmektedir. Gözlem boyunca öğrencilerin ve çalışanların rutin faaliyetleri engellenmeyecek şekilde çalışma yürütülür. Kurumla alakalı alınması gereken genel bilgiler gözleme başlamadan önce personelden soru cevap yöntemiyle alınır. EÇODÖ-3'ün bir grup için tüm alt boyutlarıyla uygulama süresi toplam üç saattir. Ancak materyal ve kaba motor gelişim alanına yönelik gözlem yapılması gerekliliği oluştuğunda bu süre arttırılabilir. EÇODÖ-3'ün kullanılacağı sınıfların yaş grubu 3-5 yaş grubundan oluşmalıdır. Eğer grupta üç yaşın altında %75 oranından fazla çocuk bulunuyorsa, bu grupta kalitenin değerlendirilmesi için kullanımı uygun değildir.

EÇODÖ-3 gözlem yapılırken, her bir madde için “Evet”, “Hayır” ya da “Uygun değil (NA)” seçeneklerinden biri işaretlenir. Madde belirtilen ölçüt için geçerliyse “Evet”, geçerli değilse “Hayır” eğer gözlemlenmesi için herhangi bir durum ya da olay oluşmadıysa “Uygun değil” seçeneği işaretlenir. “Uygun değil” değerlendirmesi, o ölçüt için yeterli gözlem yapılmadıysa işaretlenir. Puanlama yapılırken göstergelerin “Evet” ve “Hayır” sayıları dikkate alınıp, 1 ile 7 arasında madde puanı verilir. Tüm

maddelerden alınan puanlar toplanarak alt ölçek puanları, alt ölçek puanlarının toplamıyla da kaliteye ilişkin genel puanı oluşturulur.

EÇODÖ-3 ile yapılan bu çalışmada, tüm veriler gözlemcinin puanlamalarına dayalıdır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler analiz edilirken Harms, Clifford ve Cryer (2015) tarafından geliştirilen, Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği (EÇODÖ-3)'nin öz bakım uygulamaları alt ölçeğinde 7, mekân ve mobilyalar alt ölçeğinde yer alan 4 boyut; 1 ile 7 değerleri arasında puanlanarak bu alt ölçeklere ilişkin puanlar hesaplanmıştır. Puan;

- 1 “yetersiz”,
- 2- 3 aradaysa “çok az”,
- 4-5 arasında “iyi” ve
- 6-7 arasında “mükemmel” şeklinde sınıflandırılan kalite düzeylerinden hangisinde yer aldığını ortaya koymaktadır.

Betimsel analiz sonuçlarından yararlanılarak, alt ölçek ve bu ölçeklerin alt boyutlarından alınan puan ortalamaları kalite düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır.

Çalışmada anaokulları ve anasınıfları fiziksel ortam ve öz bakım beceri uygulamalarının kalitesinde farklılaşma incelendiği için veriler üzerinde nicel betimsel analiz yöntemleri uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Alt ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Her iki alt ölçeğin cronbach alpha değeri $60 \leq \alpha < .90$ olduğundan yapılan ölçümlerin “oldukça güvenilir” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Can, 2018). Uygulanacak analiz yönteminin belirlenmesi için verilerin normallik analizi yapılmış olup, verilerin normal dağılmaması ($p < .05$) ve örneklemin ($n=20$) normal dağılım yapılan testlere uygun olmaması parametrik olmayan testlerin kullanılmasını gerektirmiştir. Bu sebeple iki grubun ortalamalarını karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. EÇODÖ'nün, Mekan-Mobilyalar ve Öz Bakım Beceri Uygulamaları alt boyutlarının birbirleriyle olan ilişkisini analiz etmek için Spearman Sıra Farkları korelasyon analizi uygulanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Can, 2018).

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, yapılan çalışma sonucunda anaokulları ve anasınıflarından elde edilen verilerin analiziyle ortaya çıkan bulgular ve yorum yer almaktadır. Bulgu ve yorumlara ilişkin veriler, tablolar kullanılarak alt problemlere göre düzenlenmiştir.

4.1. EÇODÖ-3 Mekân Mobilyalar ve Öz Bakım Beceri Uygulamaları Alt Ölçeğinin Uygulanmasına İlişkin Analizler

EÇODÖ-3 ile yapılan ölçümlere ilişkin betimsel analiz, verilerin dağılımına ilişkin normallik analizi ve boyutların birbiriyle olan ilişkisini incelemek amacıyla Spearman Brown korelasyon katsayısı hesaplanarak tablollaştırılmış ve yorumlanarak sonuçlar raporlaştırılmıştır.

4.1.1. EÇODÖ-3 Mekân Mobilyalar ve Öz Bakım Beceri Uygulamalarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Araştırmanın problem cümlesi “*Anaokulları ve anasınıfları arasında fiziksel ortamların ve öz bakım beceri uygulamalarının kalitesi yönünden istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı fark var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği'nin “Mekân ve Mobilyalar” ile “Öz Bakım Beceri Uygulamaları” alt ölçeklerinden almış oldukları en yüksek ve en düşük puan, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen puanlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5'deki ortalama puanlara göre anaokulları; tuvalet/ alt değiştirme ($\bar{X}=7,00$), sağlık uygulamaları ($\bar{X}=6,10$), güvenlik uygulamaları ($\bar{X}=6,20$) ve motor hareketleri için oyun alanı ($\bar{X}=6,10$) boyutlarında “mükemmel”; kapalı alan ($\bar{X}=5,50$), bakım-oyun ve öğrenme için mobilyalar ($\bar{X}=5,50$), motor hareketler için ekipman ($\bar{X}=5,60$) ve yemek/ atıştırmalar ($\bar{X}=5,80$) boyutlarında “iyi”; özel alan ($\bar{X}=3,40$), oyun ve öğrenme için oda düzenlemesi ($\bar{X}=3,40$) ve çocuklarla ilgili sergilenen pano ($\bar{X}=2,30$) “çok az” kalite düzeyinde olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara göre anasınıfları; güvenlik uygulamaları ($\bar{X}=6,10$) boyutunda “mükemmel”; yemek/atıştırmalar ($\bar{X}=4,30$), tuvalet/ alt değiştirme ($\bar{X}=4,70$), sağlık uygulamaları ($\bar{X}=5,00$) ve bakım-oyun-öğrenme için mobilyalar ($\bar{X}=4,10$) boyutlarında “iyi”; özel

alan ($\bar{X}=2,40$), oyun öğrenme için oda düzenlemesi ($\bar{X}=2,20$), motor hareketler için oyun alanı ($\bar{X}=2,70$), motor hareketler için ekipmanlar ($\bar{X}=2,30$) ve kapalı alan ($\bar{X}=3,20$) boyutlarında “çok az”; çocuklarla ilgili pano ($\bar{X}=1,40$) boyutunda “yetersiz” kalite düzeyindedir. Genel ortalamalara bakıldığında anaokulları mekân-mobilyalar boyutunda ($\bar{X}=4,54$) “iyi”, öz bakım beceri uygulamaları boyutunda ($\bar{X}=6,27$) “mükemmel” kalitedir. Mekân mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamalarının toplam kalitesi ise ($\bar{X}=5,35$) “iyi” düzeyindedir. Genel ortalamalara göre anasınıfları mekân-mobilyalar boyutunda ($\bar{X}=2,61$) “çok az”, öz bakım beceri uygulamaları boyutunda ($\bar{X}=5,02$) “iyi” kalitedir. Mekân mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamalarının toplam kalitesi ise ($\bar{X}=3,81$) “çok az” düzeyindedir.

Tablo 5. Anaokulları ve Anasınıfları EÇODÖ-3 Mekân Mobilyalar ve Öz Bakım Beceri Uygulamalarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Okul	Min.	Max	\bar{X}	Ss	
<i>Anaokulu</i>	Kapalı alan	2,00	7,00	5,50	2,01
	Mobilyalar	1,00	7,00	5,50	2,54
	Oda düzenlemesi	1,00	6,00	3,40	2,06
	Mahremiyet alanı	3,00	7,00	3,40	1,26
	Pano	1,00	7,00	2,30	1,82
	Motor hareket oyun alanı	2,00	7,00	6,10	1,91
	Motor hareketler ekipman	1,00	7,00	5,60	1,83
	Mekan mobilya toplam	14	44	31,80	9,89
	Yemek	4,00	6,00	5,80	.63
	Tuvalet	7,00	7,00	7,00	.00
<i>Anasınıfı</i>	Sağlık	6,00	7,00	6,10	.31
	Güvenlik	2,00	7,00	6,20	1,75
	Öz bakım toplam	21,00	26,00	25,1	1,66
	Kapalı alan	1,00	7,00	3,20	2,25
	Mobilyalar	1,00	7,00	4,10	2,88
	Oda düzenlemesi	1,00	6,00	2,20	1,85
	Özel alan	1,00	3,00	2,40	.84
	Pano	1,00	5,00	1,40	1,26
	Motor hareket oyun alan	1,00	7,00	2,70	2,49
	Motor hareket ekipman	1,00	7,00	2,30	2,26
Mekan mobilya toplam	9,00	42,00	18,30	11,20	
Yemek	1,00	6,00	4,30	2,05	
Tuvalet	1,00	7,00	4,70	2,35	
Sağlık	1,00	7,00	5,00	2,00	
Güvenlik	1,00	7,00	6,10	1,91	
Öz bakım toplam	17,00	26,00	20,10	15,86	

4.1.2. EÇODÖ-3 Mekân-Mobilyalar ve Öz Bakım Beceri Uygulamaları Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Analizi

Testlere uygulanacak analiz yöntemlerini belirlemek amacıyla verilerin dağılımını incelemek için yapılan normallik analizinin sonuçları Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6. EÇODÖ-3 Mekân-Mobilyalar ve Öz Bakım Beceri Uygulamaları Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Analizi

	Kolmogorov- Smirnov			Shapiro wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Mekân- Mobilyalar	.26	2	.<00000			
Öz bakım uygulamaları				.53	9	.000*

*p<.05

Tablo 6'da mekân mobilyalar için hesaplanan Kolmogorow-Simirnov değeri ve öz bakım beceri uygulamaları için hesaplanan Shapiro-Wilk değerlerine göre p<.05 sonucuna ulaşılması, iki alt boyut için verilerin normal dağılmadığının göstergesidir.

4.1.3. EÇODÖ-3 Mekân-Mobilyalar ve Öz Bakım Beceri Uygulamaları Alt Boyutlarının Birbirleriyle Olan İlişkisi

Anaokulları ve anasınıflarının, mekan-mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamaları alt ölçeklerinde yer alan boyutların birbiriyle olan ilişkisini incelemek amacıyla Spearman Brown korelasyon katsayısı hesaplanarak, anaokulları için Tablo 7 ve anasınıfları için Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 7 incelendiğinde anaokullarının; çocuklarla ilgili pano ile bakım oyun ve öğrenme için mobilyalar arasında ($r=.71$ ve $p<.05$), çocuklarla ilgili pano ile oyun ve öğrenme için oda düzenlemesi arasında ($r=.66$ ve $p<.05$), motor hareketleri için oyun alanı ile bakım oyun ve öğrenme için mobilyalar arasında ($r=.68$ ve $p<.05$), motor hareketleri için ekipman ile oyun öğrenme için oda düzenlemesi arasında ($r=.97$ ve $p<.01$) motor hareketleri için ekipman ile motor hareketleri için oyun alanı arasında ($r=.76$ ve $p<.05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Anaokullarının Mekân Mobilyalar ve Öz Bakım Beceri Uygulamaları Alt Ölçeğinde Yer Alan Alt Boyutların Birbirleriyle Olan İlişkisi

Okul	KA	BOÖM	OÖOD	ÖA	ÇSP	MHOA	MHE	YU	TU	SU	GU	
Anaokulları	KA	-										
	BOÖM	,33	-									
	OÖOD	,49	,56	-								
	ÖA	-,13	,22	,42	-							
	ÇSP	,57	,71*	,66*	,06	-						
	MHOA	,25	,68*	,63	,17	,54	-					
	MHE	,37	,65*	,97**	,44	,59	,76*	-				
	YU	,56	,36	,42	,11	,37	,75*	,57	-			
	TU	-		
	SU	,31	,22	,18	-,11	,06	,17	-,66	,11	.	-	
	GU	-,47	,33	,23	,17	,26	,36	,40	-,17	.	-,58	-

*p<.05

Anaokullarının tuvalet/alt değiştirme alt boyutunda, tüm kurumlar tam puan aldığı için korelasyon değeri hesaplanmamıştır. Anaokulların mekan ve mobilya kalitelerine ilişkin maddelerinin pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Anaokullarında, ilişkili olan kalite unsurlarının ortak noktası fiziksel mekanda sahip olunan alanın yeterliliğidir. Motor hareketleri için ekipmanlar için yeterli alanın ve yemekhane gibi kurum bölümlerinin olması, incelenen kurumların yeterli fiziksel alana sahip olmasıyla açıklanabilir. Bu niteliğin dışında motor hareketleri için ekipman ile oyun öğrenme için oda düzenlemesi maddelerinin materyal ve oyuncak gereksinimi olan alanlar olması, bu boyutların aralarında oluşan ilişkiyi açıklamaktadır.

Tablo 8. Anasınıflarının Mekân Mobilyalar ve Öz Bakım Beceri Uygulamaları Alt Ölçeğinde Yer Alan Alt Boyutların Birbirleriyle Olan İlişkisi

Okul	KA	BOÖM	OÖOD	ÖA	ÇSP	MHOA	MHE	YU	TU	SU	GU
KA	-										
BOÖM	,59	-									
OÖOD	,70*	,63**	-								
ÖA	,09	,19	,28	-							
ÇSP	,48	,37	,59	,26	-						
MHOA	,54	,37	,36	,02	,53	-					
MHE	,73*	,49	,38	,000	,60	,78**	-				
YU	,85**	,59	,44	,15	,31	,40	,53	-			
TU	,77**	,71*	,45	,16	,59	,36	,66*	,85**	-		
SU	,60	,58	,09	-,02	,13	,25	,53	,84**	,81**	-	
GU	-,14	,08	,17	,51	,21	-,24	-,36	,15	,08	,12	-

***p<.001, **p<.01 ve *p<.05

Tablo 8 incelendiğinde anasınıflarının; oyun ve öğrenme için oda düzenlemesi ile kapalı alan arasında ($r=.70$, $p<.05$), bakım oyun ve öğrenme için mobilya ile oyun öğrenme için oda düzenlemesi arasında ($r=.63$, $p<.01$), motor hareketleri için ekipman ile Motor hareketleri için oyun alanı arasında ($r=.78$, $p<.01$), motor hareketleri için ekipman ile kapalı alan arasında ($r=.73$, $p<.05$), yemek uygulamaları ile kapalı alan arasında ($r=.9$, $p<.01$), tuvalet uygulamaları ile kapalı alan arasında ($r=.85$, $p<.01$), tuvalet uygulamaları ile bakım oyun ve öğrenme için mobilyalar arasında ($r=.71$, $p<.05$), tuvalet uygulamaları ile kaba motor ekipman arasında ($r=.77$, $p<.05$), tuvalet uygulamaları ile yemek uygulamaları arasında ($r=.85$, $p<.01$), sağlık uygulamaları ile yemek uygulamaları arasında ($r=.84$, $p<.01$), sağlık uygulamaları ile tuvalet uygulamaları arasında ($r=.81$, $p<.01$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anasınıflarının mekân mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamaları kalitelerine ilişkin maddelerinin pozitif yönde anlamlı düzeyde tespit edilen ilişkisi; anasınıflarının fiziksel alan ve fiziksel düzenleme içeren kalite unsurlarının bağlantılı olmasıyla açıklanabilir. Yeterli fiziksel alana sahip olan anasınıfları gerekli fiziksel

düzenlemelerin yapılmasına imkan verir. Bunu yanı sıra beslenme-sağlık ve hijyen-sağlık arasındaki ilişki, sağlık uygulamaları ile yemek ve tuvalet uygulamaları arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, okul öncesi dönemde kurumların fiziksel ortam ve öz bakım beceri uygulamalarına ilişkin kalitesinin, resmi bağımsız anaokulları ile resmi ilköğretim kurumlarının bünyesinde yer alan anasınıflarının karşılaştırması amacıyla toplanan verilerin analizi sonucunda alt problemlere göre elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı olarak da yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarında kapalı alanların kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı derecede farklılaşma var mıdır?*” olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemi analiz etmek için Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9. Anaokulu ve Anasınıflarının “Kapalı Alan” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anaokulu	10	13,5	135	24,50	.047*
Anasınıfı	10	7,95	79		

*p<.05

Tablo 9’daki sonuçlar incelendiğinde kapalı alan maddesine ilişkin, anaokulu ve anasınıfı kurum türleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (U=24,50 p<0,05). Bu alt boyutta okul öncesi eğitim kurumunun bağlı bulunduğu okul türünün kapalı alan kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anaokullarının anasınıflarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Sınıflarda yürütülen gözlem çalışmalarında anasınıflarının fiziksel büyüklüklerinin, anaokullarına göre yeterli alana sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Özellikle bazı anasınıfları okul mevcudunun yüksek olması sebebiyle derslik olarak tasarlanmamış alanların, anasınıflarına tahsis edilmesine yol açmıştır. Bazı anaokullarında ise kurumun mevcudunun yüksek olması sebebiyle bodrum katlarda açılan sınıflar ya da derslik olarak hazırlanmış alanın pvc ile bölünerek iki ayrı sınıf olarak kullanılması anaokullarının çoğu kurumda düşük kalite puanları almasına yol

açmıştır. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde bir sınıfta en az 10, en fazla 20 öğrenci mevcudu olması kabul edilmektedir. Ancak okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına ilişkin hedeflerden dolayı eğer talep olursa 20 çocuk olan üst sınır arttırılabilir (MEB, 2014). Yönetmelikte uygulamaya dair yer alan bu madde sınıf mevcutlarının belirli bir standartta kalmasını sağlayamadığı için kalabalık derslikler ortaya çıkmaktadır. İstatiksel sonuçlar ise anasınıflarının anaokullarına göre daha kalabalık olduğunu göstermektedir (ERG, 2018). Anasınıflarının mevcutların fazla olması ve yeterli fiziksel alana sahip olmaması düşük kalite puanları alınmasına sebep olmuştur.

Yeterli alana sahip olmayan derslikler sadece mekân boyutunda olumsuz etki oluşturmakla kalmayıp, sınıf düzeni, sergileme, merkez düzenlemeleri gibi birçok sınıf unsuru üzerinde de olumsuz etki oluşturmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen masası ve sandalyesinin yer alması yönetmeliklerle sınırlandırılmışken, anaokullarında az sayıda bulunması buna karşın anasınıflarının tamamında yer alması anaokullarının yönetmeliklere ilişkin uygulamalara daha dikkat ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Kurumun temel eğitimde erken çocukluk alanına göre sınırlandırılmış olması yapılan yönetsel uygulamalar üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu durum anaokullarında tespit edilen kalite farklılaşmasının gerekçelerinden biri olarak gösterilebilir.

Okulun bahçe düzenlemesi dersliğin aydınlatma, havalandırması üzerinde etki oluşturmaktadır. Binaya çok yakın dikilen ağaçlar sınıfların karanlık olmasına, küçük bahçeye sahip okullarda bahçede yer alan oyun ve eğitsel alanların tente ile kapatılması sonucunda aydınlatmanın yanı sıra havalandırma problemleri olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum kurum düzenlemelerinde iç ve dış mekân planlamalarının birbirinden bağımsız olmadığının bir göstergesidir (Dowling, 2010).

Anaokullarının doğal ışık almasını sağlamak amacıyla birkaç kurumda rastlanan cam tavan, yazın aşırı ısınma gerekçesiyle farklı yöntemlerle yoğun güneş ışığı engellenmiştir. Renkli cam ve sadece yaz aylarında kullanılan branda ile yapılan düzenlemeler hem işleve hem estetiğe uygundur. Ancak bir kurumda yağlı boya ile boyanmış olan camlar, bu alanın yılın farklı dönemlerinde oluşturulabilecek farklı düzenlemelere engel olmasının yanı sıra görünüm itibarıyla de estetik bir uygulama oluşturmamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları tasarlanırken coğrafi bölgenin şartları dikkate alınmalı ve uygun düzenlemeler yapılmalıdır (Ünal ve Uğur, 2016).

Çoğu anaokulu özel gereksinimli bireylerin erişimini sağlamak adına gerekli tedbirleri almışken, anasınıfları için erişilebilir derslikler yalnızca birkaç kurumda bulunmaktadır. Anasınıflarının bulunduğu ilkokul ya da ortaokulun giriş kısmında engelli rampaları bulunmasına rağmen dersliklerin yer aldığı kat ya da koridorlarda merdiven gibi engelleyici unsurların olması erişilebilirliği engellemektedir. Ülkemizde 3-5 yaş aralığında ve en az bir engeli bulunan toplam 70 bin civarında çocuk nüfusu vardır. Ancak bu çocukların okul öncesi eğitime katılım oranları %3,4'tür (Sarıışık, 2016). Tüm çocuklar için erişilebilir derslikler ve uygun fiziksel düzenlemeler kurumlarda oluşturulmalıdır.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarında bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi analiz etmek için Mann Whitney-U Testi uygulanmış sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Anaokulu ve Anasınıflarının “Bakım Oyun ve Öğrenme İçin Mobilyalar” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anaokulu	10	14	140	17	.242
Anasınıfı	10	7,2	72		

Tablo 10’deki sonuçlara bakıldığında bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalar maddesine ilişkin anaokulu ve anasınıfı kurum türleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($U= 17,00$ $p>0,05$). Bu grupta okul öncesi eğitim kurumunun bağlı bulunduğu okul türünün bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalar kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anaokullarının anasınıflarına göre daha yüksek ortalamaları olduğu anlaşılmaktadır.

Anasınıfı ve anaokullarının tamamında bulunan mobilya ve dolaplar çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun birçok niteliğe sahiptir. Fakat anasınıflarında materyal depolama alanları, çocukların kişisel dolapları, öz bakım uygulamaları ve oyuncakları için yeterli mobilya yoktur. Bu durum çocuklara kazandırılacak alışkanlıklar ve davranışlar üzerinde de etkili olmaktadır. Kendine ayrılmış özel bir alanı olmayan çocukların sorumluluk alma ve düzenli olma davranışlarını sergilemesi ve kazanması son derece zordur.

Anaokulları çocuklara kişisel depolama alanı sunma konusunda anasınıflarına göre yeterli durumdadır. Örneğin anaokulların tamamında bulunan ve koridorlarda yer alan aynalara anasınıflarının bulunduğu kurumlarda rastlanmamıştır. Oysa aynalar kişisel bakım açısından olduğu kadar sosyal duygusal gelişimi desteklemek amacıyla da kullanılabilir. Reggio Emilia yaklaşımında duvarlarda yer alan birçok ayna sayesinde çocuklar başkalarının onları nasıl gördüğünü fark etmeleri açısından önemlidir. Bu sebeple dersliklerde ve ortak alanlarda aynalı düzenlemeler oluşturulmuştur (AÇEVb, 2019).

İş güvenliği ve sağlığı yönetmeliklerine uygun olarak yerleştirilen mobilya ve dolaplar, sınıf düzenlemelerinde eğitsel uygulamaları gerektiren düzenlemeler açısından sorun oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim sınıfı için kullanılan oyuncak ve eğitsel materyaller dışında etkinliklerde kullanılacak birçok malzemeyi de gerekli kılmaktadır. Bu malzemelerin depolanmasında büyük dolapların kullanıldığı derslikler gözlemlenmiştir. Güvenliğin sağlanması adına duvara monte edilmesi gereken bu dolaplar sınıf için birçok uygulama üzerinde de etkili olmaktadır. Bunun yanı sıra sınıflarda yer alan dolapların büyük bir kısmında yer alan yedek materyaller, dersliklerde gereksiz yere bulundurulmuş dolapların olmasına neden olmaktadır. Anaokullarının büyük bir kısmında depo olarak kullanılan bölümler olduğu için bu sorun çoğu anaokulu dersliğinde bulunmamaktadır.

Özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük mahallelerde yer alan anasınıflarında, eski ve bakımsız mobilya ve materyaller gözlemlenmiştir. Buna karşın anaokullarında yer alan materyal ve mobilyaların sağlam ve temiz olması kalite farklılaşmasında etkili olmuştur.

Kurumların genelinde gözlemlenen mobilya niteliğindeki eksiklik, kullanılan materyal ve mobilyanın birden çok amaca hizmet edecek işlevselliğinin olmamasıdır. Kurumların bu boyut kalitesini etkileyen diğer bir unsur ise konfor ve rahatlamayı sağlamak amacıyla mobilyalarla sağlanan yumuşaklığın mobilyalarla sağlanamamış olmasıdır. Bu iki özellik, her iki kurum türünde gözlemlenen niteliksel eksikliklerdir.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarında oyun ve öğrenme için oda düzenlemesinin kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi

analiz etmek için Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Anaokulu ve Anasınıflarının “Oyun ve Öğrenme İçin Oda Düzenlemesi” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anaokulu	10	12,20	122	33	.172
Anasınıfı	10	8,80	88		

Tablo 11’deki sonuçlara bakıldığında oyun ve öğrenme için oda düzenlemesi maddesine ilişkin anaokulu ve anasınıfları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($U=33$, $p>0,05$). Bu grupta okul öncesi eğitim kurumunun bağlı bulunduğu okul türünün oyun ve öğrenme için oda düzenlemesi kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anaokullarının anasınıflarına göre daha yüksek ortalamaları olduğu anlaşılmaktadır.

Anaokullarının anasınıflarına göre daha fazla çeşitte öğrenme merkezine sahip olması, ekonomik sebeplere bağlanabilir. Ramazan, Çiftçi ve Tezel (2018)’in yaptığı çalışmada öğretmenler öğrenme merkezlerindeki malzeme yetersizliğine kurumun maddi imkânlarının yetersizliğini göstermektedir. Fakat maddi imkanları anasınıflarına göre daha iyi olmasına rağmen anaokullarının merkez olarak ayırdığı bölümlerin yeterli donanımına sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Aysu ve Aral (2016)’ın yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öğrenme merkezlerinde uygun materyal seçme konusunda yetersiz oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıfın boyutu nitelikli öğrenme merkezleri oluşturmada düşünüldüğü kadar önemli değildir. Dar alanlarda da amaca uygun öğrenme merkezleri oluşturulabilir.

Kurumlarda en yaygın olan öğrenme merkezleri, kitap, fen ve blok merkezleridir. Ancak kitaplıklarda yeterli sayıda resimli hikaye kitabı, fen merkezinde yeterli miktarda doğal materyal yoktur. Kurumlarda oluşturulan mevcut merkezler, işlevsel kullanılacak düzenlemelerden ve içerikten yoksundur. Dersliklerin fiziksel düzenlemeleri oluşturulurken etkinliklerin fiziksel engellerle kesintiye uğramayacağı, öğretmenlerin sınıf içi gözlem yapmasını kolaylaştıran ve olası kaza risklerinden koruyacak düzenlemeler oluşturulmalıdır (McMillan, 2007). Dersliklerdeki materyallerin düzenlenmesinde önemli olan bu nokta, gözlem yapılan kurumlarda

dikkate alınmıştır. Öğrenme merkezlerinin genellikle sınıfların köşelerinde, alanın takibine imkan veren yerleştirmelerden oluştuğu gözlemlenmiştir.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarında özel alan kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi analiz etmek için Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Anaokulu ve Anasınıflarının “Özel Alan” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anaokulu	10	12,80	128	27	.022*
Anasınıfı	10	8,20	82		

*p<.05

Tablo 12’deki sonuçlar incelendiğinde özel alan maddesine ilişkin anaokulu ve anasınıfları arasında anlamlı fark bulunmuştur (U=27, p<0,05). Bu grupta okul öncesi eğitim kurumunun bağlı bulunduğu okul türünün özel alan kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anaokullarının anasınıflarına göre daha yüksek ortalamaları olduğu anlaşılmaktadır.

Özel alan kavramına yönelik yapılmış araştırmaya rastlanmadığı için araştırma bulguları örnek durumlarla desteklenememiştir. Yapılan gözlemler ve kullanılan ölçeğe dayanarak, anaokullarının bu alanda yüksek ortalamalara sahip olmasının sebebi çocukların sınıf dışına rahat çıkabilmesi, yeterli yardımcı personelin ve alanın olmasına bağlanabilir. Anasınıflarında ise böyle bir uygulama yapılamamaktadır. Ayrıca anasınıflarının derslik alanlarının anaokullarındaki derslik alanlarına göre dar olması ve çocuk oranlarının yoğun olduğu kurumlarda çocukların birbirlerinin çalışmalarına ya da oyunlarına istemsiz müdahalelerde bulunması özel alan ihlallerinin ortaya çıkmasına neden olmakta ve bu alanda yetersiz kalite puanları alınmasına sebep olmaktadır.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarının çocuklarla ilgili pano kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi analiz etmek için Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Anaokulu ve Anasınıflarının “Çocuklarla İlgili Pano” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anaokulu	10	12,80	128	27	.041*
Anasınıfı	10	8,20	82		

*p<.05

Tablo 13'teki sonuçlar incelendiğinde çocukla ilgili pano maddesine ilişkin anaokulu ve anasınıfı kurum türleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (U=27, p<0,05). Bu alt boyutta okul öncesi eğitim kurumunun bağlı bulunduğu okul türünün çocukla ilgili pano kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anaokullarının anasınıflarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Kurumlarda yapılan gözlemlerde, dersliklerde sergilenen materyaller kurum türüne göre çeşitlilik göstermemektedir. Sayı, renk, şekiller, mevcut, mevsim grafikleri, öğrenci etkinlikleri, Atatürk köşesi ve duyguları konu alan panolar oluşturulmuştur. Özellikle Atatürk köşesi, sayı grafiği, mevsim grafiği ve şekiller panoları neredeyse dersliklerin tamamında bulunmaktadır.

Anasınıflarında dersliklerin büyüklükleri anaokullarına göre küçük olduğu için çok daha az pano düzenlenmiştir. Koridor ve kurumun belirli alanlarında aile bilgilendirme ve özel günlerle ilgili hazırlanan panolar anaokullarında yer alırken veli bilgilendirmelerini içeren pano düzenlemelerine anasınıflarında rastlanmamıştır.

Her iki kurum türünde de dersliklerde çocukların göz hizasında sergilenen materyallere nadiren rastlanılmıştır. Bu durum dersliklerde yer alan ve duvara sabitlenmiş olan mobilyalardan kaynaklanmaktadır. Çocukların etkinlikleri tüm kurum türlerinde yeterli alanda sergilenmekte ve düzenli olarak yenilenen tek pano türünü oluşturmaktadır.

Panolarla ilişkin kalitenin düşük olması ölçeğin, pano düzenlemelerinde üç boyutlu materyallerin kullanılması, personelin panoları dayandırdığı konuşmaların olması, panoların göz hizasında yerleştirilmesi maddelerinde almış oldukları düşük puanlarla açıklanabilir (Harms, Clifford ve Creyer, 2015).

4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “Anasınıfı ve anaokullarının motor hareketleri için oyun alanları kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi analiz etmek için Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Anaokulu ve Anasınıflarının “Motor hareketleri için Oyun Alanı” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anaokulu	10	13,95	139	15,5	.005*
Anasınıfı	10	7,05	70		

*p<.05

Tablo 14’teki sonuçlar incelendiğinde motor hareketler için oyun alanı maddesine ilişkin anaokulu ve anasınıfı kurum türleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (U=15,5 p<0,05). Bu alt boyutta okul öncesi eğitim kurumunun bağlı bulunduğu okul türünün motor hareketleri için oyun alanı kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anaokullarının anasınıflarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Sumeli (2015), resmi anaokulu ve anasınıflarının oyun alanlarının kalitesini değerlendirdiği çalışmasında anasınıflarının yetersiz, anaokullarının ise anasınıflarına göre daha iyi durumda olduğunu tespit etmiştir. Yapılan çalışmalar çocukların psikomotor becerilerinin gelişiminde, oyunun önemine dikkat çekmesine rağmen (Durualp ve Aral, 2018; Kuru ve Köksalan, 2012), kurumların motor hareketleri için oyun alanlarının, çoğu kurumda çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olmadığı tespit edilmiştir. Anaokullarının tamamına yakınında oyun parkının da içinde yer aldığı, işlevsel olarak kullanılabilir bir bahçe ve oyun odaları mevcutken anasınıflarının sadece birinde tüm okulun kullanımına yönelik oyun odası gözlemlenmiştir. Anasınıflarının bulunduğu okulların yalnızca yarısında oyun parkı bulunmaktadır. Bu durum anasınıflarının, motor hareketler için oyun alanı kalitesinin düşük olmasına yol açmaktadır.

Anaokullarının tamamına yakınında okul bahçelerinin çocukların kullanımına uygun olduğu gözlemlense de bir anaokulu bu genellemenin dışında kalmıştır. Bu

okulun, şehrin merkezinde ve okul binasının okul öncesi eğitimle ilgili olmayan farklı bir bölüme sahip olması, okul bahçesinin park yeri olarak kullanılmasına sebep olmuştur. Sonuç olarak bahçe çocukların kullanımına uygun değildir. Aynı kurum, iç mekânda oyun odasına da sahip olmadığı için motor etkinlikler için gerekli oyun alanına sahip değildir.

4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarının motor hareketler için ekipman kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi analiz etmek için Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Anaokulu ve Anasınıflarının “Motor Hareketler için Ekipman” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anaokulu	10	13,70	137	18	.012*
Anasınıfı	10	7,30	73		

*p<.05

Tablo 15’teki sonuçlar incelendiğinde motor hareketleri için ekipman maddesine ilişkin anaokulu ve anasınıfı kurum türleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (U=18, p<0,05). Bu alt boyutta okul öncesi eğitim kurumunun bağlı bulunduğu okul türünün motor hareketler için ekipman kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anaokullarının anasınıflarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Kubanç (2014) anaokulları ve anasınıflarının fiziksel ortamlarının kalitesini incelediği çalışmada, tüm okullar için en çok ihmal edilen oyuncak grubunun kaba motor oyuncaklar olduğunu tespit etmiştir. Anasınıflarında motor hareketleri için oyun alanlarının yeterli olmaması, ekipmanlarında sınırlı sayıda ve çeşitte olmasına yol açmıştır. Ayrıca çoğu okulda işlevsel kullanılacak materyalin bulunmadığı gözlemlenmiştir. Kaba motor ekipmanların birden fazla beceriyi geliştirici özellik göstermesi nitelikli donanım olarak kabul edilmesini sağlarken, anaokulları ekipman çeşitliliği ve mevcut ekipmanın güvenli kullanıma imkan veren yapısı sayesinde anasınıflarına göre kaliteli kabul edilebilir. Fakat bazı anaokullarının motor hareketleri için oyun alanlarında bakım ve tamir işlerinin aksatıldığı gözlemlenmiş ve bu durum

özellikle dış mekan motor hareketler için oyun alanlarının bu okullar için düşük kalite puanları almasına sebep olmuştur.

4.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarında mekân ve mobilyalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi analiz etmek için Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Anaokulu ve Anasınıflarının “Mekân Mobilyalar” Alt Ölçeğiyle İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anaokulu	10	13,90	139	16	.010*
Anasınıfı	10	7,05	70		

*p<.05

Tablo 16’daki sonuçlar incelendiğinde mekân ve mobilyalar maddesine ilişkin anaokulu ve anasınıfı kurum türleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (U=16, p<0,05). Bu alt boyutta okul öncesi eğitim kurumunun bağlı bulunduğu okul türünün mekan ve mobilyalar alt ölçeğine ilişkin kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anaokullarının anasınıflarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

EÇODÖ’nin kullanılarak kalite değerlendirmesinin yapıldığı iki ayrı çalışmada, Solak (2007) mekân ve mobilyalar boyutunda kurumlar arası farklılaşma tespit etmemişken; Aksoy (2009) ve Karaküçük (2008) çalışmalarında anaokulları ve anasınıflarının bu boyutta kalitelerinin farklılaştığını tespit etmiştir. Selimhocaoğlu (2017)’nin sadece anaokullarının fiziksel koşullarını değerlendirdiği çalışmasında anaokullarının fiziksel donanımının iyi durumda olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde okul öncesi eğitimin yaygınlaşması için, ilkokul ya da ortaokul bünyesinde hizmet veren okul öncesi eğitim kurumlarının, mekan ve mobilyalarına ilişkin kaliteleri istenen düzeyde değildir. Bu çalışmanın fiziksel mekana ilişkin bulguları bu sonuçları desteklemektedir. Kurumlarda yapılan gözlemler, anaokullarının birçok bölüme sahip olması, materyal ve oyuncak açısından donanımlı olması, okul öncesi eğitimin amaç ve ilkelerine uygun düzenlemelerin yer alması ve kurum binalarının çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olması açısından anaokullarının

anasınıflarına göre fiziksel açıdan daha kaliteli, okul öncesi eğitim kurumları olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi eğitim programında amaçlanan kazanımların gerçekleşmesinde fiziksel yeterlilik, araç gereç çeşitliliği, çocuk sayısının yoğun olmaması oldukça etkili unsurlardır (Çaltık, 2004). Program eğitimde ulusal eşitliğin sağlanmasında temel dayanak olduğu için programın uygulanması sağlanarak, uygulamaları kolaylaştıracak düzenlemeler yapılmalı ve tüm çocukların hakkı olan kaliteli okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

4.2.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarının yemek/atıştırma uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi analiz etmek için Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Anaokulu ve Anasınıflarının “Yemek/Atıştırma Uygulamaları” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anaokulu	10	12,65	126	24,50	.044*
Anasınıfı	10	8,35	84		

*p<.05

Tablo 17’deki sonuçlar incelendiğinde yemek/ atıştırma maddesine ilişkin anaokulu ve anasınıfı kurum türleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (U=24,5, p<0,05). Bu alt boyutta okul öncesi eğitim kurumunun bağlı bulunduğu okul türünün yemek/atıştırma kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anaokullarının anasınıflarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Doğru beslenme alışkanlıklarının kazandırılması için beslenme uygulamalarının şekli ve hazırlanan menülerin sağlıklı olması son derece önemlidir (Garipağaoğlu ve Özgüneş, 2008). Gözlemin yapıldığı kurumlarda beslenme menüsünde yer alan yiyecekler çocukların gelişimlerini destekleyecek ve yararlı yiyeceklerden hazırlanmış öğünleri içermektedir. Anaokullarında ayrıca yemekhane olması beslenme

alışkanlıklarının düzenlenmesini sağlayacak etkinlikler ve uygulamalar konusunda alan sağlar. Temizlik ve düzene ilişkin uygulamaları kolaylaştırır. Ancak anasınıflarının genelinde yemek saatleri için ayrılan alan ya yeterli ve uygun şartları sağlamamakta ya da derslik bu amaçla kullanılmaktadır. Yapılan gözlemlerde yemekhanenin ayrı bir bölüm olarak bulunmaması hijyen ve temizlik konusunda sorun yarattığı gibi günlük uygulanan etkinliklerin aksamasına da sebep olmaktadır. MEB (2014), ilgili yönetmelikte kurumların yemekhane ve mutfak bölümlerinin olmaması halinde dersliklerin temizliği sağlanmak koşuluyla bu alanlarda beslenme uygulamalarının yapılabileceğini ifade etmektedir. Anasınıfları genellikle kurumda yemekhane olarak kullanılan bölümlere sahip olmadığı için derslikleri bu amaçla kullanmakta ve bu alanların temizliği yardımcı personel tarafından sağlanmaktadır. Yardımcı personelin bulunmadığı iki anasınıfında, temizlik ve hijyen konusunda göze çarpan sorunlar vardır.

Anaokulu ve anasınıflarında yemek yenilen alanlarda sağlıklı ve düzenli beslenmeyi özendirerek duvar resimleri, görseller neredeyse hiç kullanılmamıştır. Yalnızca iki anaokulunda yemekhane duvarlarında çizgi film karakterleri ve meyveler kullanılmıştır. Bu görsellerde farkındalık oluşturma ve doğru alışkanlıklar kazandırma yeterlilikleri düşük olmasına rağmen bölüm tasarımında yer verilmesi istenilen bir uygulama örneği oluşturmaktadır.

4.2.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarının tuvalet/bez değiştirme uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi analiz etmek için Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Anaokulu ve Anasınıflarının “Tuvalet/ Bez Değiştirme Uygulamaları” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anaokulu	10	13,70	137	18	.000*
Anasınıfı	10	7,30	73		

*p<.05

Tablo 18’deki sonuçlar incelendiğinde tuvalet/ bez değiştirme maddesine ilişkin anaokulu ve anasınıfı kurum türleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (U=18, p<0,05). Bu alt boyutta okul öncesi eğitim kurumunun bağlı bulunduğu okul türünün tuvalet/ bez

değiştirme alt ölçeğine ilişkin kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anaokullarının anasınıflarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Çocukların gelişimsel özelliklerine uygun boyutlarda ve kişisel temizliklerini yapabilecekleri araç gereçlerin olduğu tuvaletler anaokullarının tamamında mevcutken çoğu anasınıfları ilkokul ya da ortaokul öğrencileriyle birlikte kullanılan tuvaletlere sahiptir. Benzer bir çalışmada Sumeli (2015), anasınıflarının tuvaletlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum gelişimsel açıdan sorun yarattığı kadar hem psikolojik hem de fiziksel açıdan riskli durumlar ortaya çıkarabilir. Ayrıca anasınıflarının tuvaletleri ortak kullanımda olduğu için zemindeki kayma riskine karşı önlem alınmamakta, tuvalet kapıları anasınıfları çocuklarının güvenli ve rahat kullanabileceği şekilde olmamaktadır. Buna karşın anaokulların genelinde yerde kaymaz mat, kaymayan tuvalet terlikleri, yetişkinin kontrolüne imkân veren küçük kapılar ya da kilidi çıkarılmış kapılar mevcuttur.

Gözlem yapılan bir anasınıflarının tuvaleti sınıfın içinde kolay erişimin sağlanacağı bir alanda yer almaktadır. Bu tuvaletlerde mahremiyet perdeyle sağlanmaktadır. Tuvaletin dersliklere yakın olması küçük yaş grupları için zorunluluk derecesinde önemli bir unsur olmasına rağmen anasınıflarının tamamına yakını tuvaletlerin çok uzağındaki dersliklerde konumlandırılmıştır. Bu da çocukların sorun yaşamasına yol açacak olumsuz bir durumdur.

4.2.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on birinci alt problemi “*Anasınıfları ve anaokullarının sağlık uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi analiz etmek için Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Anaokulu ve Anasınıflarının “Sağlık Uygulamaları” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anaokulu	10	11,85	118	36,50	.180
Anasınıfları	10	9,15	91		

Tablo 19’deki sonuçlar incelendiğinde sağlık uygulamaları maddesine ilişkin anaokulu ve anasınıfları kurum türleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır (U=36,50,

$p>0,05$). Bu alt boyutta okul öncesi eğitim kurumunun bağlı bulunduğu okul türünün sağlık uygulamaları kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anaokullarının anasınıflarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Anaokulunda mobilyalar, halılar, materyaller ve oyuncakların temizliğine daha fazla dikkat edilirken, bazı anasınıflarında gerekli özen gösterilmemektedir. Personel yetersizliğinin gerekçe gösterilebileceği bu durum anasınıflarının sağlık uygulamaları puanını düşürmektedir.

Kurumların hiçbirinde revir ve hemşireye rastlanmamıştır. Bu durum kazalarda ve olası yaralanmalarda ilkyardıma ilişkin sorumlulukların öğretmenler ve kurumda çalışan diğer personel tarafından yerine getirilmesini gerekli kılmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin ilkyardım bilgilerine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirildiği bir çalışmada, öğretmenlerin yeterli düzeyde ilkyardım bilgisine sahip olmadığı tespit edilmiştir (Sönmez, Uskun ve Pehlivan, 2014). Sağlık uygulamalarında kaza ve yaralanmalara karşı kurumların önleyici tedbirler aldığı gözlemlense de müdahale gerektiren durumlar için de yeterli personel eğitimi ve materyalinin bulunması gerekmektedir. Ecza dolaplarında kurum türü gözetmeksizin bütün kurumlar yeterli malzeme ile donatılmamıştır.

4.2.12. On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on ikinci alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarının güvenlik uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi analiz etmek için Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Anaokulu ve Anasınıflarının “Güvenlik Uygulamaları” Alt Boyutuyla İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anaokulu	10	10,90	109	46	.691
Anasınıfı	10	10,10	101		

Tablo 20’deki sonuçlar incelendiğinde güvenlik uygulamaları maddesine ilişkin anaokulu ve anasınıfı kurum türleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($U=46$, $p>0,05$). Bu alt boyutta okul öncesi eğitim kurumunun bağlı bulunduğu okul türünün güvenlik

uygulamaları kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anaokullarının anasınıflarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Her iki kurum türünde de en yüksek kalite düzeyine sahip olan güvenlik uygulamaları alanı olmuştur. Bu durum MEB'in son yıllarda İş Güvenliği ve Sağlığı alanında yürüttüğü çalışmaların sonucu olarak gösterilebilir. Yayınlanan mevzuat, verilen eğitimler ve yapılan denetimlerin bu alanda gelişmeleri olumlu etkilediği söylenebilir. MEB yayınladığı mevzuatla Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının desteğiyle Bakanlığa bağlı tüm kurumlarda çalışan personel, öğretmenler, öğrenciler ve idarecilerin ilgili eğitimleri almasını sağlayarak, iş sağlığı ve güvenliği konusunda bilinçli uygulamalar yapılması amaçlanmıştır (MEB, 2014).

Okullarda kaza geçiren çocuk oranı, %55,4 iken bu kazaların sonucunda yaralanan çocukların oranı %38,6'dır. Okullarda meydana gelen bu kazaların büyük bölümü sınıf içinde gerçekleşmektedir. Bu sebeple okul yönetiminin olası risklere karşı gerekli önlemleri alması gerekmektedir (Akçay ve Yıldırımlar, 2018). Merdivenler ve tırabzanlar olası güvenlik riskleri arasında ilk sırada yer almaktadır. Her iki kurum türünde de bu konuda gerekli önlemler alınmıştır. Bu konuda MEB'in verdiği iş güvenliği eğitimleri ve yapılan denetimler doğru uygulamaların yapılmasını sağlamıştır. İki anaokulunda tırabzanların olduğu bölümde, ağların kullanılmış olması düşme risklerine karşı alınan önleyici tedbirlere örnek gösterilebilir.

Güvenlik uygulamalarında okul bahçelerinin güvenliği diğer önemli bir noktayı oluşturmaktadır. Anasınıflarının tamamında bahçe kapısında güvenlik görevlisi yer almaktayken anaokullarında güvenlikten sorumlu profesyonel çalışanlar olmamasına rağmen kurumda çalışan diğer personel tarafından giriş çıkışlar kontrol edilmektedir. Fakat bahçe güvenliğinin sağlanmasında anaokullarının profesyonel destek alması şarttır. Güvenlik kameraları ortak alanlarda ve koridorlarda mevcuttur. Pencerelerin çocuklar tarafından açılmasını engellemek amacıyla pvc kilitleri anaokullarının çoğunda varken, anasınıflarından sadece birinde gözlemlenmiştir.

Bina tasarımı gereği üç anaokulunda teras bulunmaktadır. Çocukların etkinliklerini çeşitlendirmek amacıyla kullanılabilen bu alanlar iki anaokulunda tehlikeli olduğu gerekçesiyle kullanılmazken bir anaokulu bu alanı havanın güzel olduğu günlerde etkinlik ve beslenme saatleri için kullanmaktadır. Tırabzan

yüksekliğinin yeterliliği ve yetişkin gözetiminde olmaları okul yönetimi tarafından bu alanda bulunmaları için güvenli ve yeterli kabul edilmektedir. Ancak bu okullar için teraslarda farklı güvenlik önlemleri almak kullanılan bölümün güvenliğini arttırmak için önemlidir.

Okul bahçelerinde yer alan oyun parkları MEB'in talimatlarına uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Fakat bazı kurumlarda gerekli bakım ve onarım çalışmaları yapılmadığı için oyuncuk ve bahçe düzenlemesinin olası riskleri mevcuttur. Fiziksel ortam oluşturulurken iyi düzenlemeler kadar bakım ve onarımın öneminin vurgulandığı çalışmalar bulunmasına (Earthman ve Lemasters 1996; Ulutaş, 2012) rağmen uygulamada bu gibi aksaklıkların olması, uygulayıcıların süreç içinde ortaya çıkan durumlara hızlı bir şekilde müdahale etmediklerini düşündürmektedir. Bu durum da kurum kalitesine olumsuz etki oluşturmaktadır.

4.2.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on üçüncü alt problemi” *Anasınıfı ve anaokullarının öz bakım beceri uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi analiz etmek için Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Anaokulu ve Anasınıflarının “ Öz Bakım Beceri Uygulamaları” Alt Ölçeğiyle İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anaokulu	10	13,40	134	21	.021*
Anasınıfı	10	7,60	76		

*p<.05

Tablo 21’deki sonuçlar incelendiğinde öz bakım beceri uygulamaları toplam maddesine ilişkin anaokulu ve anasınıfı kurum türleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (U=21, p<.05). Bu alt boyutta okul öncesi eğitim kurumunun bağlı bulunduğu okul türünün öz bakım beceri uygulamaları alt ölçeğine ilişkin kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anaokullarının anasınıflarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Solak (2007)’ın yaptığı çalışmada anaokulları ve anasınıflarının öz bakım beceri uygulamaları arasında farklılaşma varken, Feyman (2006) ve Aksoy (2009) bu alanda farklılaşma tespit etmemiştir. Bu çalışma sonucunda Solak (2007)’in sonuçlarını

destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Tuvalet uygulamalarına ilişkin gözlemlenen farklılaşmanın öz bakım beceri uygulamalarına ilişkin genel ortalama üzerinde etkili olduğu savunulabilir.

Öz bakım uygulamalarında görülen yetersizlikler beslenme, tuvalet, sağlık ve güvenlik alanlarında doğru uygulamaların yapılmasını zorlaştırdığı için istenen becerilerin kazandırılmasını da zorlaştıracaktır (Güçhan-Özgül, 2011). Beceri kazanma sürecinde geri dönüt ve rol modeller önemli olduğu için personelin davranışları son derece önemlidir. Erken yaşlarda kazanılan becerilerin öneminden dolayı kurumlar arası farklılaşmayı ortaya çıkaran faktörler göz önünde bulundurularak gerekli önlemler alınmalıdır.

Öz bakım erken çocukluk döneminde zaman zaman yetişkin yardımı gerektiren bir beceri alanıdır. Bu sebeple okul öncesi eğitim sınıflarında yardımcı personel desteği alınması zorunluluktur. Anaokullarının tamamında bu destek sunulurken iki anasınıfında yardımcı personel desteği bulunmamaktadır. Bu durum öz bakım beceri uygulamalarında anasınıflarının yeterliliğini düşüren önemli bir etkidir. Çünkü personelin olmayışı temizlik, düzen ve destek noktasında öğretmenlere ek iş yükü çıkarmakta ve eğitim sürecinin tamamını etkilemektedir. Ayrıca öğrencilerin temizlik ve tuvalet alışkanlığına ilişkin beceriler de ihtiyaç duyduğunda destek alamaması olumsuz yaşantılara sebep olmaktadır.

4.2.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on dördüncü alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarının mekân-mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi analiz etmek için Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Anaokulu ve Anasınıflarının “Mekân ve Mobilyalar ile Öz Bakım Beceri Uygulamaları Genel Toplam” Alt Ölçekleriyle İlgili Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anaokulu	10	13,80	138	17	.013*
Anasınıfı	10	7,20	72		

*p<.05

Tablo 22'deki sonuçlar incelendiğinde mekân ve mobilyalar ile öz bakım beceri uygulamaları genel toplamı maddesine ilişkin anaokulu ve anasınıfı kurum türleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($U=17$, $p<.05$). Bu alt boyutta okul öncesi eğitim kurumunun bağlı bulunduğu okul türünün mekan ve mobilyalar ile öz bakım beceri uygulamaları genel toplamı alt ölçeğine ilişkin kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anaokullarının anasınıflarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Anaokullarına ait kurum binalarının okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özelliklerine göre tasarlanması, okul öncesi eğitime ait etkinliklerin yapılmasına imkân veren bölüm ve düzenlemelere sahip olması, mekân mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamalarına ilişkin alt yapısının yeterli olması kurum türünün kalitesi üzerinde etkili olmuştur. Ancak sınıf mevcutlarının çokluğu, amacına uygun yapılmayan düzenlemeler, kurumun bulunduğu konum gibi sebepler anaokullarının bu alana ilişkin kalite puanlarını olumsuz etkilemiştir.

Anasınıflarının mekân-mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamaları kalitesinin anaokullarına göre farklılaşmasında, dersliklerin konumu, oyun alanlarının yetersizliği, personel eksikliği, tuvaletlerin ve yemekhanelerin gerekli standartları taşıyamaması neden olarak gösterilebilir. Okul öncesi eğitimden amaçlanan faydanın gerçekleşmesi için bu kurum türünde gerekli düzenlemeler yapılarak, kurumlar arası farklılaşma en aza indirilebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada kalitenin yapısal boyutunda etkisi olan fiziksel ortam ve öz bakım beceri uygulamalarına yönelik incelemeler yapılmıştır. Kaliteye ilişkin yapılan çalışmalarda ortaya çıkan farklılaşma olmadığı sonucu çoğu araştırmacı tarafından farklı boyutlarda alınan puanların birbirini dengelemesine bağlanmıştır. Bu sebeple kaliteye ilişkin fiziksel ortam unsurlarının iki alt boyutunun incelendiği bu çalışmada, kalitenin yalnızca mekân mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamaları başlıkları incelenmiştir. Bu şekilde bu alanlarda mevcut durumun ne olduğu alt boyutlara ilişkin değerlendirme imkânı sunmuştur. Sonuçlar kurumlar arası farklılaşma ve kalite düzeyleri açısından alt problemlere göre incelenmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarında kapalı alanların kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı derecede farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

a) Okul öncesi eğitim kurumlarının kapalı alan kaliteleri, kurum türüne göre farklılaşma göstermektedir ($U=24.50$, $p<.05$).

b) Okul öncesi eğitim kurumlarının kapalı alanlarının ortalama puanlarına göre anaokulları “iyi” ($\bar{X}=5.50$), anasınıfları “çok az” ($\bar{X}=3.20$) kalite düzeyindedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarında bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

a) Okul öncesi eğitim kurumlarının bakım, oyun ve öğrenme için mobilya kaliteleri, kurum türüne göre farklılaşma göstermemektedir ($U=17.00$, $p>.05$).

b) Okul öncesi eğitim kurumlarının bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalarının ortalama puanlarına göre anasınıfları ($\bar{X}=4.10$) ve anaokulları ($\bar{X}=5.50$) “iyi” kalite düzeyindedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarında oyun ve öğrenme için oda düzenlemesinin kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

a) Okul öncesi eğitim kurumlarının oyun öğrenme için oda düzenlemesi kaliteleri, kurum türüne göre farklılaşma göstermemektedir ($U=33, p>.05$).

b) Okul öncesi eğitim kurumlarının oyun öğrenme için oda düzenlemesi ortalama puanlarına göre anaokulları ($\bar{X}=3.40$) ve anasınıfları ($\bar{X}=2.20$) “çok az” kalite düzeyindedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarında özel alan kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

a) Okul öncesi eğitim kurumlarının özel alan kaliteleri, kurum türüne göre farklılaşma göstermektedir ($U=27, p<.05$).

b) Okul öncesi eğitim kurumlarının özel alanlarının ortalama puanlarına göre anaokulları ($\bar{X}=3.40$) ve anasınıfları ($\bar{X}=2.40$) “çok az” kalite düzeyindedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarının çocuklarla ilgili pano kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

a) Okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklarla ilgili pano kaliteleri, kurum türüne göre farklılaşma göstermektedir ($U=27, p<.05$).

b) Okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklarla ilgili pano kalitelerinin ortalama puanlarına göre anasınıfları “yetersiz” ($\bar{X}=1.40$), anaokulları “çok az” ($\bar{X}=2.30$) kalite düzeyindedir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarının motor hareketleri için oyun alanları kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

a) Okul öncesi eğitim kurumlarının motor hareketleri için oyun alanı kaliteleri, kurum türüne göre farklılaşma göstermektedir ($U=15.5$ $p<.05$).

b) Okul öncesi eğitim kurumlarının motor hareketleri için oyun alanlarının ortalama puanlarına göre anaokulları “mükemmel” ($\bar{X}=6.10$), anasınıfları “çok az” ($\bar{X}=2.70$) kalite düzeyindedir.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarının motor hareketleri için ekipman kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

a) Okul öncesi eğitim kurumlarının motor hareketleri için ekipman kalitesi, kurum türüne göre farklılaşma göstermektedir ($U=18$, $p<.05$).

b) Okul öncesi eğitim kurumlarının motor hareketleri için ekipman ortalama puanlarına göre anaokulların “iyi” ($\bar{X}=5.60$), anasınıfları “çok az” ($\bar{X}=2.30$) kalite düzeyindedir.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarında mekân ve mobilyalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

a) Okul öncesi eğitim kurumlarının mekân ve mobilyalarının kaliteleri, kurum türüne göre farklılaşma göstermektedir ($U=16$, $p<.05$).

b) Okul öncesi eğitim kurumlarının mekân mobilyalarının ortalama puanlarına göre anaokulları “iyi” ($\bar{X}=4.54$), anasınıfları “çok az” ($\bar{X}=2.61$) kalite düzeyindedir.

5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarının yemek/atıştırma uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

a) Okul öncesi eğitim kurumlarının yemek/atıştırma uygulamalarının kaliteleri, kurum türüne göre farklılaşma göstermektedir (U=24.5, p<.05).

b) Okul öncesi eğitim kurumlarının yemek/atıştırma uygulamalarının ortalama puanlarına göre anaokulları (\bar{X} =5.80) ve anasınıfları (\bar{X} =4.30) için “iyi” kalite düzeyindedir.

5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın onuncu alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarının tuvalet/ bez değiştirme uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

a) Okul öncesi eğitim kurumlarının tuvalet/ bez değiştirme uygulamalarının kaliteleri, kurum türüne göre farklılaşma göstermektedir (U=18, p<.05).

b) Okul öncesi eğitim kurumlarının tuvalet/ bez değiştirme uygulamalarının ortalama puanlarına göre anaokulları “mükemmel” (\bar{X} =7.00), anasınıfları “iyi” (\bar{X} =4.70) kalite düzeyindedir.

5.1.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın on birinci alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarının sağlık uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

a) Okul öncesi eğitim kurumlarının sağlık uygulamalarının kaliteleri, kurum türüne göre farklılaşma göstermemektedir (U=36.50, p>.05).

b) Okul öncesi eğitim kurumlarının sağlık uygulamalarının ortalama puanlarına göre anaokulları “mükemmel” (\bar{X} =6.10), anasınıfları “iyi” (\bar{X} =5.00) kalite düzeyindedir.

5.1.12. On ikinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın on ikinci alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarının güvenlik uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

a) Okul öncesi eğitim kurumlarının güvenlik uygulamalarının kaliteleri, kurum türüne göre farklılaşma göstermemektedir ($U=46$, $p>.05$).

b) Okul öncesi eğitim kurumlarının güvenlik uygulamalarının ortalama puanları anaokulları ($\bar{X}=6.10$) ve anasınıfları ($\bar{X}=6.20$) için “mükemmel” kalite düzeyindedir.

5.1.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın on üçüncü alt problemi “*Anasınıfı ve anaokullarının öz bakım beceri uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

a) Okul öncesi eğitim kurumlarının öz bakım beceri uygulamalarının kaliteleri, kurum türüne göre farklılaşma göstermektedir ($U=21$, $p<.05$).

b) Okul öncesi eğitim kurumlarının öz bakım beceri uygulamalarının ortalama puanlarına göre anaokulları “mükemmel” ($\bar{X}=6.27$), anasınıfları “iyi” ($\bar{X}=5.02$) kalite düzeyindedir.

5.1.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın on dördüncü problemi “*Anasınıfı ve anaokullarının mekân-mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamalarının kalite düzeyleri arasında istatistiksel ve niteliksel düzeyde anlamlı farklılaşma var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

a) Okul öncesi eğitim kurumlarının mekân-mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamalarının kaliteleri, kurum türüne göre farklılaşma göstermektedir ($U=17$, $p<.05$).

b) Okul öncesi eğitim kurumlarının mekân-mobilyalar ve öz bakım beceri uygulamalarının ortalama puanlarına göre anaokulları “iyi” ($\bar{X}=5.35$), anasınıfları “çok az” ($\bar{X}=3.81$) kalite düzeyindedir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak; okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin yapısal boyutunda etkisi olan fiziksel ortam ve öz bakım beceri uygulamalarına ilişkin uygulayıcılar ve araştırmacılara ilişkin öneriler aşağıda sıralanmaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler

1. Ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarının niceliğindeki artışın, nitelik yönünden de desteklenmesi gerekmektedir. Bu sebeple kurumların fiziksel ortamlarına ilişkin standartlar belirlenmeli ve tüm kurumların kalitesi bu standartlara göre değerlendirilmelidir. Alınan toplam kalite puanlarına göre alt, orta ve üst kalite gruplarındaki kurumların iyileştirilmesi için gerekli kaynak sağlanmalı ve personele gerekli eğitimler verilmelidir. Kurumların stratejik planlarına kalite hedefleri eklenerek, her okulun kendi önlemlerini geliştirmesi sağlanarak, kalite artırma çalışmaları yürütülebilir. Kurumlar arası kalite farklılaşması giderilerek okul öncesi eğitimde tüm çocuklar için eşit fırsatlar oluşturulması önerilmektedir.

2. Okul öncesi eğitimde hedeflenen sayısal artışa ulaşabilmek için nitelikten ödün verilmemesi gerektiği, okul öncesi eğitimde kalitenin sağlandığı sayısal artış öncelikli hedef olmalıdır.

3. Sağlık ve güvenlik uygulamaları alanlarında yürütülen çalışmalar göstermektedir ki bilinçlendirme ve denetimin birlikte yürütüldüğü süreçler bu alanlarda başarılı uygulamaların yapılmasına zemin hazırlamıştır. Diğer kalite başlıklarında yapılacak bu tarz özel uygulamalar genel olarak okul öncesi eğitimin kalitesini artırma konusunda yararlı olabilir.

4. Güneşten korunma ve ağaçlandırma amacıyla yapılan bahçe düzenlemelerinin sınıfların havalandırılması ve aydınlatılması konusunda olumsuz durumlar oluşturduğu gözlemlenmiştir. İç ve dış mekân birbirini tamamlayan öğelerden oluştuğu için yapılan düzenlemeler planlanırken bu tasarım ilkesine dikkat edilmesi önerilir.

5. Yapılan çalışmada dersliklerin çocuk sayısı için yeterli olmadığı her iki kurum türünde de tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim sınıfı için derslik belirlenirken fiziksel koşulların çocuk sayısına uygun olduğu mekânların tasarlanması önerilebilir.

6. Kurumlarda yapılan gözlemler, öğrenme merkezlerinin yeterli sayıda ve gerekli donanıma sahip olmadığını ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitim sınıfı düzenlenirken öğrenme merkezlerinin sayısı ve merkezlerde bulunan materyallerin çeşitliliği artırılabilir.

7. Anaokullarının büyük bir çoğunluğunda açık ve kapalı oyun alanları bulunmasına rağmen, anasınıflarının çoğunluğunda bu alanlar mevcut değildir. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların sağlıklı ve güvenli bir şekilde oynayabilecekleri oyun alanlarına sahip olmalıdır. Psiko-motor gelişimlerini desteklemek amacıyla işlevsel, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun ve kurumdaki çocuk sayısı için yeterli oyun ekipmanı bulundurulmalıdır. Açık ve kapalı oyun alanları tüm kurum türlerinde yaygınlaştırılarak, çocukların motor gelişimleri desteklenebilir.

8. Sınıflarda çocukların bireysel olarak kullanabilecekleri dolap ve askılıkların çocuk sayısı için yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Sınıflarda çocukların kişisel malzemeleri için kullanabilecekleri bireysel dolapların sayısı artırılabilir.

9. Anasınıflarının büyük bir kısmında tuvaletlerin ilkokul ya da ortaokul öğrencileri ile ortak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Anasınıflarının yer aldığı kurumlarda, bu yaş grubu çocuklarının kullanımına yönelik tuvaletler oluşturulabilir ve tuvaletlerin dersliklere mümkün olduğunca yakın konumlandırılması sağlanabilir.

10. Eğitim programında fiziksel ortam ve öz bakım beceri uygulamalarına ilişkin ölçütlere dayanarak çizelgeler eklenebilir. Bu çizelgeler doğru uygulamaların yapılması açısından idareci ve öğretmenlerin gerekli iyileştirmeleri yapmalarına yol gösterici olabilir. Okul öncesi eğitim programında ortam tanımlanırken öğrenme merkezlerine dayalı açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalar fiziksel ortamın önemli unsurlarını içine alacak şekilde genişletilmelidir. Örneğin öğrenme merkezi tasarımı kapalı bir sınıf ortamında verilmiştir. Oysaki yapılan çeşitli çalışmalar ve uygulamalar incelendiğinde okul öncesi eğitim ortamlarının faaliyet alanı olarak okul bahçelerinin çok amaçlı kullanımının mümkün olduğu ortaya koyulmuştur. Alternatif uygulamalar konusunda öğretmenlerin ve idarecilerin fikir sahibi olmaları için programa eklemeler yapılarak, ilgili eğitimler verilebilir.

11. Bu araştırmada fiziksel alanlardaki yeterli alanın, kurumun bölüm çeşitliliği, amaca uygun düzenlemeler, yeterli materyal ve mobilyanın bulundurulmasını kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Bu sebeple okul öncesi eğitim sınıflarının ve sınıflara ek

olarak kullanılması gereken bakım ve oyun alanları için kurumlarda yeterli fiziksel alanın sağlanması için gerekli çaba gösterilmelidir.

12. Kurumlarda yapılan gözlem çalışmasında, çocuklar için sergilenen materyallerin göz hizasında olmadığı, üç boyutlu materyallerin bulunmadığı ve yapılan pano düzenlemelerinin personel çocuk etkileşimini sağlayacak konuşmaların yapılmasına imkan vermediği tespit edilmiştir. Panoların düzenlenmesinde amaca uygun düzenlemelerin yapılması önerilebilir.

13. Yapılan gözlemlerde çocukların oyun ve etkinlik süreçlerinde özel alan kavramına uygun olarak kesintiye uğramadan çalışmalarını yürütecekleri ve zaman zaman ihtiyaç duyduklarında yalnız kalabilecekleri alanların yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Derslikler düzenlenirken çocukların özel alanda kesintiye uğramadan çalışmalarını yürütebilecekleri alanların oluşturulması önerilebilir.

14. Anaokullarının tamamında yemekhaneler bulunmasına rağmen anasınıflarının bulunduğu kurumlarda beslenme saatleri çoğu kurumda sınıfa ait dersliklerde uygulanmaktadır. Temizlik ve düzen konusunda ortaya çıkabilecek sorunların engellenmesi adına bu kurumlarda yemekhanelerin oluşturulması önerilmektedir.

15. Her iki kurum türü için sağlık uygulamalarının hijyen açısından yeterli olduğu ancak alışkanlık kazandırma konusunda yeterli yönlendirici ve özendirici afiş, kural panosu, poster kullanımı olmadığı gözlemlenmiştir. Alışkanlıkların kazandırılmasını ve günlük rutinlerin uygulanmasını kolaylaştırıcı uyarıcı materyallerin ilgili bölümlerde yer alması, temizlik ve beslenme açısından amaçlanan becerilerin kazandırılmasını kolaylaştırır. Bu sebeple kurumlarda afiş ve posterler kullanılarak yönlendirmeler yapılması önerilebilir.

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler

1. Veri toplama araçlarının görüşme, gözlem, kontrol listeleri ile çeşitlendirildiği araştırmalar yapılarak, kurumların fiziksel nitelikleri ve öz bakım beceri uygulamaları değerlendirilebilir.

2. Kurumların fiziksel nitelikleri ve öz bakım beceri uygulamalarına ilişkin farklı bölgelerde çalışmalar tekrar edilerek sonuçların karşılaştırılması ve değerlendirme sonuçlarının ülkemizde verilen okul öncesi eğitimin bu boyutlarında genellenmesi mümkün olabilir.

3. Kalitenin iki alt boyutunun çalışıldığı bu çalışmada, niteliğin düşük olduğu motor hareketleri için oyun alanı, motor hareketleri için ekipman, özel alan ve çocuklar için sergilenen pano başlıklarında yetersizliklerin düzeyi ve sebepleri araştırılabilir.

4. Çocuk gelişimi üzerinde, çalışmada incelenen boyutların ortaya çıkardığı etkiler incelenebilir.



KAYNAKÇA

- AÇEV (2018). *Fiziksel ortam*. <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/fiziksel-ortam> adresinden 1 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- AÇEV (2017). *Geleceğe ilk adım projesi ve etki araştırması raporu*. https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/Gelecege_ilk_adim_projesi_ve_etki_arastirmasi.pdf adresinden 1 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Akçay, D. ve Yıldırımlar, A. (2018). Çocukların okul ortamında kaza geçirme ve güvenlik tedbirlerine yönelik ebeveyn davranışlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(1), 48-55.
- Aksoy, P. Y. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 232005)
- Akşin, E. ve Tunçeli, H. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının" tehlike" kavramına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 599- 609.
- Alaswad, Z. N. (2013). *Spatial influences on socialization in preschool classrooms* (Master's dissertation). Retrieved from ProQuestDissertations & Theses Global. (AccessionNo: 1500437523)
- Altuntaş, M., Kaya, M., Demir, Ş., Oyman, G., Metecan, A., Rastgel, H. ve Öngel, K. (2013). 0-14 yaş arası çocuklarda önlenbilir nitelikteki kazaların belirlenmesi ve ilişkili tedbirlerin alınması. *Smyrna Tıp Dergisi*, 28(1), 28-33.
- Arıkan, A. (2018). High Scope programı. Z. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* kitabı içinde (s. 369- 412). Ankara: Vize.
- Arnas, Y. A. (2016). Fiziksel ortamların planlanması. Yaşare A. A. ve Fatma S. (Ed.), *Okul öncesinde sınıf yönetimi* kitabı içinde (s. 48-60). Ankara: Pegem.
- Ata, S., Karayol, S., Kimzan, İ. ve Orçan Kaçan, M. (2019). Bazı değişkenlere göre annelerin çocuklarının öz bakım becerilerini destekleme uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 428-446. doi: 10.21764/maeuefd.495352
- Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2561- 2574.
- Babaroğlu, A. (2015). Anaokullarında iç ortam hava kalitesi. *Tesisat Mühendisliği Dergisi*, 23(150), 5-12.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim Ortamları Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330.
- Baydar, N., Akçınar, B. ve İmer, N. (2017). Çevre, sosyoekonomik bağlam ve anne babalık. M. Sayıl ve B. Selçuk, (Ed). *Ana- babalık kuram ve araştırma kitabı* içinde (s. 81-128). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

- Bayer, A. (2015). *Montessori yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının öz bakım becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 422418)
- Bekman, S. (2000). *Eşit fırsat: Anne Çocuk Eğitim Programı' nın değerlendirilmesi*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Bilgin, H. (2018). Erken çocukluk eğitiminde sınıf ortamının hazırlanması ve fiziksel mekan. Gülten U. B. ve Hülya B. (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* kitabı içinde (s. 31- 48). Ankara: Anı.
- Bodrova, E. ve Leong D. J. (2017). *Zihnin araçları erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. (G. Haktanır (Ed.), T. Güler, F. Şahin ve A. Yılmaz, Çev.) Ankara: Anı.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik veri analizi el kitabı; istatistik, araştırma deseni uygulama ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, H. (2013). *Landscape and child development: A desing guide forearly year kindergarden play learning environments*. (2nd. edition). Toronto: Evergreen.
- Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Canbeldek, M. ve Erdoğan, N. I. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.
- Cason, K. L. (2001). Evaluation of a preschool nutrition education program based on the theory of multiple intelligences. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 33(3), 161-164.
- Cavkaytar, A. (2005). *Özel gereksinimi olan çocuklara öz bakım ve ev içi yaşam becerilerinin öğretimi uygulamaları el kitabı*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Chapparo, C. J. ve Hooper, E. (2005). Self-care at school: Perceptions of 6 year old children. *American Journal of Occupational Therapy*, 59, 67-77.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çaltık, İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 144802)

- Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımının önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 158-170.
- Çetinkaya, A. (2012). *Okul öncesi eğitime 5- 6 yaşlarında başlayan öğrenciler ile 3-4 yaşlarında başlayan öğrencilerin öz bakım becerilerinin veli görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 350141)
- DeGraaf, D. R. (1991). *A parent training program for teaching preschool children independent self-care skills* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 303950547)
- Demir, S. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna giden 36-60 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri açısından karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 264099)
- Demiriz, S. Ulutaş, İ. ve Karadağ, A. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı.
- Demiriz, S ve Dinçer, Ç. (2000). Okul öncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerinin annelerin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 58- 65.
- Demiriz, S ve Dinçer, Ç. (2001). 5-6 yaş çocuklarının öz bakım becerilerinin cinsiyet ve okulöncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 11- 19.
- Dincer, C., Demiriz, S., ve Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için öz bakım becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 45, 59-78. doi: 10.15285/maruaeabd.2686
- Dowling, M. (2010). The learning environment: Creating a learning environment indoors and outdoors. In Tina B. (Ed.), *Early childhood: A guide for students* (pp. 60-66). Hampshire. Sage.
- Durulalp, E. ve Aral, N. (2018). Çocukların ince ve kaba motor gelişimlerine oyun etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 243- 205.
- Earthman, G. and Lemasters, L. (1996). Review of research on the relationship between school buildings, student achievement, and student behavior. *Annual Reviews Psychology*, 57, 423–451.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2018). *Eğitim izleme raporu*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/EIR_2017_2_018_29.11.18.pdf adresinden 1 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Erdoğan, N. I. ve Canbeldek, M. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(1),186-196.

- Essa, L. E. (2011). *Introduction to early childhood education*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Evans, G. W. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, 57, 423-451. doi: 10.1146/annurev.psych.57.102904.190057
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 173883)
- Francis, J. (2014). *Relating preschool class size to classroom life and student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 1551756196)
- Garipağaoğlu, M. ve Özgüneş, N. (2008). Okullarda beslenme uygulamaları. *Çocuk Dergisi*, 8(3), 152-159.
- Gol-Guven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451. doi: 10.1080/03004430701217639
- Göl-Güven, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde alan tasarımı ve kullanımı: Kültürler arası karşılaştırma. *İlköğretim Online*, 16(4), 1732-1752. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342987
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi* (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 337677)
- Hall, T. P. (1999). *Determining the effects of two environmental arrangement strategies on child social behavior and program quality* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 305320264)
- Harms, T., Clifford, R. M. and Cryer, D. (2015). *Early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Hensley-Pipkin, C. (2015). *Use of the physical classroom environment as a teaching and learning tool including the impact of the CCSSI in kindergarten through third grade classrooms in Northeast Tennessee* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 1720753277)
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. and McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. London: Design Council.
- High Scope Educational Research Foundation. (2018). *High Scope* <https://highscope.org/> adresinden 20 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- İnan, H. Z. (2012). *Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar Reggio Emilia yaklaşımı ve Proje yaklaşımı*. Ankara: Anı.
- Jones, S. B. (2012). *Places of purpose, purposeful places: An exploration of the physical environment of primary level classrooms* (Doctoral dissertation).

Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 1112850689)

- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar D., Bekman S. ve Cemalcılar, Z. (2005). Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri. *Erken Destek Projesi' nin İkinci Takip Araştırması'nın Ön Bulguları, Anne Çocuk Eğitim Vakfı Araştırma Raporu*. https://acev.org/wpcontent/uploads/2017/11/erken_mudahalenin_eriskinlikte_sur_en_etkileri.pdf adresinden edinilmiştir.
- Kalkan, E. and Akman, B. (2009). Examining preschools' quality in terms of physical conditions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1573-1577. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.276
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- Karatepe, T. U. ve Ekberbiçer, H. Ç. (2016). Çocuklarda ev kazaları. *Sakarya Tıp Dergisi*, 7(1), 69-73.
- Karlıdağ, İ. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcılığına etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 515517)
- Kartal, A., Kurban, N. K., Zencir, M. ve Kapıkıran, N. A. (2010). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin ebeveyn davranışlarının çocuklarının öz bakım ve sosyal becerileri ile ilişkilerinin incelenmesi. (*Bilimsel Araştırma Projesi Sonuç Raporu*). PROJE NO: 2009BSP007.
- Kaya, D. (2007). *36-72 aylık çocuklar için tasarlanmış oyuncakların çocukların gelişim alanlarına göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 205327)
- Kıldan, O. ve Ahi, B. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel mekânlar. Serdal S. (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* kitabı içinde (s. 154-183). Ankara: Pegem.
- Kılıç, M. (2013). *Gerçek yaşam tadında gelişim dönemleri I. Çocukluk- Okul*. Ankara: Pegem.
- Kılıç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 235388)
- Konya, S. (2007). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin beş yaş öğrencilerinin öz bakım becerileri gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 206559)
- Kök, M. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel, psikolojik, sosyal ve eğitsel ortam özellikleri. S. Tümkaya ve F. Gülaçtı (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* kitabı içinde (s. 315- 330) Ankara: Nobel.

- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 7(31), 675-688.
- Kuday, F. S. (2007). *Aile destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitilmeyen 3-6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 210288)
- Kurşunlu, E. (2018). *Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi* (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 516196)
- Kuru, O. ve Köksalan, B. (2012). 9 yaş çocuklarının psikomotor gelişimlerinde oyunun etkisi. *Cumhuriyet International Journal Of Education*, 1(2), 37-51.
- LaFerney, P. S. (2006). *Early childhood professional development and classroom quality in preschool classrooms* (Master's dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 304573287)
- Lillard, P. P. (2013). *Montessori modern bir yaklaşım*. Okhan G. (Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Lucci, B. K. (2004). *Using the early childhood environmental rating scale as a tool for classroom improvement* (Master's dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 305112504)
- Madra, A. (2017). *Türkiye'de erken çocukluk bakımı ve okul öncesi eğitime katılım*. <https://acev.org/wpcontent/uploads/2018/01/Tu%CC%88rkiyedeErkenC%CC%A7ocukluk-Bak%C4%B1m%C4%B1-ve-Okul-O%CC%88ncesi-Eg%CC%86itimeKat%C4%B1m%C4%B1m-30.10.17.pdf> adresinden 16.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- McMillan, J. H. (2007). *Classroom assesment*. Boston: Pearson.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013b). *Erken çocukluk eğitim kurumlarında fiziksel özellikler ve personel*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014) . *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü okul öncesi eğitim kurumları donatım malzemeleri standartları*. http://karabuk.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_04/12034111_temeldonatmmalzemelerininasgaristandartlar.pdf adresinden 25 Kasım 2019 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi 1-6 yaş çocuklarında öz bakım*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *FATİH projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/> adresinden 15 Şubat 2020 tarihinde erişilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 29072). Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>
- Micozkadioğlu, İ. İ. ve Berument, S. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123- 140.
- Montessori, M. (2016). *Çocuğun keşfi*. Okhan G. (Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Munson, L. V. (2003). *Classroom arrangement, classroom schedule, and teacher interaction and their relationship to select positive behaviors of preschool children* (Master's dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 194112692)
- New, R. S. and Kantor, R. (2009). Reggio Emilia's approach to early care and education: Creating contexts for discussion. In Jaipaul R. & James E. J (Eds.), *Approaches to early childhood education*, (pp. 287- 311), New Jersey: Pearson.
- Obalı, H (2009). *Okul öncesi eğitimi almakta olan altı yaş grubu çocuklarına verilen proje yaklaşımıyla beslenme eğitiminin beslenme bilgisi düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon.
- Olson, M. H. ve Hergenhahn, B.R. (2016). *Öğrenmenin kuramları*. (Çev. Ed. Mustafa Şahin). Ankara: Nobel.
- Özgül, S. G. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 280612)
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Peabody, V. K. (1999). *Differences between general education and special education preschool environments: A pilot study comparing two classrooms* (Master's dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 304573287)
- Ramazan, O., Çiftçi, H. A. ve Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233.
- Read, M. A. (1992). *Physical design features supportive of children's security and self-esteem in original-use preschool classrooms versus adaptive reuse preschool classrooms* (Master's dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 304021719)

- Sağlık Bakanlığı. (2019). *Beslenme Dostu Okullar Programı*. <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/okul-sagligi/beslenme-dostu-okullarprogram%C4%B1.html> adresinden 16 Kasım 2019 tarihinde alınmıştır.
- Sarışık, Y. (2016). Engelli olan çocukların eğitiminde sayılarla mevcut durum. H. Z. Sart (Ed.), *Engelli olan çocukların Türkiye’ de eğitime erişimi durum analizi ve öneriler* kitabı içinde (s. 19-23). İstanbul: İmek.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms*. (7. Edition). Boston: Pearson.
- Schacter, J., and Jo, B. (2016). Improving low-income preschoolers mathematics achievement with Math Shelf, a preschool tablet computer curriculum. *Computers in Human Behavior*, 55, 223-229. doi: 10.1016/j.chb.2015.09.013
- Schott, C. R. (2017). *Establishing a culture of early adoption of healthy eating habits and intuitive eating among preschoolers* (Master’s dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 304927139)
- Selinhocaoğlu, A. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının incelenmesi: Kırşehir ili örneği. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 651-662.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Shindler, J. (2016). Sınıf ortamının temel bileşenlerinin incelenmesi. İsmail Y. ve Gülçin Ç. (Çev.). Asım A. (Çev. Eds.), *Dönüştürücü sınıf yönetimi* kitabı içinde (s. 51- 75). Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Smith, C. L. (2009). *Creating the classroom environment: Perceptions of first year teachers* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 304927139)
- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 220646)
- Sönmez, Y., Uskun, E. ve Pehlivan, A. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin temel ilk yardım uygulamalarına ilişkin bilgi düzeyleri, Isparta örneği. *Türk Pediatri Arşivi*, 49(3), 238-246.
- Şahin, I. T. (2009). *A qualitative study on the perceptions of early childhood teachers towards physical design for classroom management* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 250692)
- Şenturan, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarına matematik eğitimi içerikli beslenme eğitimi verilmesinin yeterli ve dengeli beslenme bilgisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 471818)
- Sumeli, F. (2015). *Karşılaştırmalı bir çalışma: İstanbul il merkezinde bulunan üniversitelere ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel ortamların incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 417664)


- Tabançalı, E. (2012). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* kitabı içinde (s. 61- 82). Ankara: Anı.
- Taşdemir Yiğitoğlu, G., Kıray Vural, B. ve Körükçü, Ç. (2018). 4-5 yaş grubu çocukların sosyal gelişim düzeyleri ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 897-905. doi:10.24106/kefdergi.357971
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük (genişletilmiş baskı)*. Ankara: TDK.
- Topbaş, E. (2015). *Montessori yöntemiyle çocuk eğitimi*. Ankara: Panama.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tovim, K. K. (1996). *The Turkish adaptation of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Trawick- Smith, J. (2014). Okul Öncesi Dönemde Fiziksel Gelişim ve Motor Gelişim. (Çev. Hatice Zeynep İnan) *Erken çocukluk döneminde gelişim* kitabı içinde (Çev. Ed. Berrin Akman). Beşinci basım.
- Ulutaş, İ. (2012). Okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel özellikleri. N. Avcı ve M. Toran (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* kitabı içinde (s.183- 208). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ünal, M. ve Uğur, K. (2016). Okul öncesi eğitim yapılarında yapı organizasyonu. H. Duymuş (Ed.). *Okulöncesi eğitim kurumlarında yapısal ve dış mekân tasarımı* kitabı içinde (s. 23-36). Adana: Karahan.
- Ünüvar, Ü. A. (2011). *Okulöncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Varol, N. (2007). *Öz bakım becerilerinin öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yalçın, M., Başar, M. ve Çetinkaya, A. (2013). Okul öncesi eğitime 5-6 yaşında başlayan çocuklar ile 3-4 yaşında başlayan çocukların öz bakım becerilerinin veli görüşlerine göre incelenmesi (Uşak ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 208- 244.
- Yamamoto, Y. and Li, J. (2012). What makes a high-quality preschool? similarities and differences between Chinese Immigrant and European American parents' views. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 306-315. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.09.005
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk psikolojisi*. Ankara: Remzi Kitapevi.
- Yılmaz, Ş. (2003). *Resmi ve özel ilköğretim okullarının anasınıfı ve birinci sınıflar açısından fiziksel ortamlarının incelenmesi ve karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wadsworth, J. B. (2015). *Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı*. (M. Kandemir, A. Kaşkaya ve M. Palancı, Çev.) Ankara: Pegem.

- Wardle, F. (2009). *Approaches to early childhood and elementary education*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>
- Weinstein, C. S. (1977). Modifying student behavior in an open classroom through changes in the physical design. *American Educational Research Journal*, 14(3), 249-262. doi: 10.3102/00028312014003249.



EKLER

Ek 1: Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı


T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-605.01-E.7664905
Konu : Araştırma İzni

16.04.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi.
b) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 05/04/2019 tarih ve E.7011 sayılı yazısı.

Danışmanlığımı Doç. Dr. Gökçe KURT'un yaptığı, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Arzu AKMEŞE'nin, "Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Ortamların ve Özbakım Uygulamalarının Kalitesi" konulu yüksek lisans tez anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı ilimiz merkezinde bulunan tüm resmi anasınıflarında ve anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlere ve öğrenim gören öğrencilere yönelik gözlem ve uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz Ar-Ge Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 15/04/2019 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu gözlem çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı ilimiz merkezinde bulunan tüm resmi anasınıflarında ve anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlere ve öğrenim gören öğrencilere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinde izni doğrultusunda, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde **15 Nisan - 24 Mayıs 2019** tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma ve **(2017/12 sayılı genelgesi uyarınca okul ve sınıflarda fotoğraf çekilmemesi)** şartıyla, yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cemil ÇİFTÇİ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
16.04.2019
Mehmet Zeki ULUFER
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü V.

Güvenli Elektronik İmza
Aşağı ile Aynıdır.
...../20.....
19 Nisan 2019
Yılmaz DAĞ
Müdür

Akpınar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigncem@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.AKARSU-V.H.K.I.
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f612-6c1a-3a26-9049-0309 kodu ile teyit edilebilir.