

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA KALİTE İLE
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ GELİŞİM
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ**

MERVE CANBELDEK

Denizli, 2015

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA KALİTE İLE OKUL
ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ GELİŞİM DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ**

Merve CANBELDEK

Danışman

Doç. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Sibel YOLERİ

İmza

Üye: Alessrin Toksoğlu Erdem

Üye: AHA ADAR ÖZDEMİR

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 10.07.2015 tarih ve 24/07 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. RAMAZAN BAŞTÜRK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Merve CANBELDEK

TEŞEKKÜR

Her çalışma içinde sınırlılıkları bulunsa da bilime açılan bir kapıdır. Her bir çalışmadan araştırmacının öğreneceği farklı deneyimler farklı ufuklar vardır. Ve bilirsiniz ki yapılan çalışmalar sadece anın değil yılların birikmiş emeğidir. Bu emek için asıl teşekkürse çevrenizde tek tek yer alarak bir noktayken çemberin merkezi olmanızı sağlayanlardır. Neresinden başlayacağını bilemesen de, herkesi buraya sığdırmak isteyip sığdıramasan da bir yerden başlamak gerekir galiba böyle zamanlarda.

Öncelikle lisans eğitimimde ve sonrasındaki her aşamada yanımda olan beni destekleyen, tezimin her aşamasında beni teşvik eden ve tecrübelerini benimle paylaşmaktan kaçınmayan tez danışmanım Doç. Dr. Nesrin IŞIKOĞLU ERDOĞAN'a, her zaman değerli fikirlerini özveriyle paylaşan, yardıma ihtiyacım olduğunda yardımlarını esirgemeyen ve desteklerini her daim arkamda hissettiğim bölüm Hocalarıma ve değerli çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Yanımda olmasalar da yanımda hissettiğim veya yakınımında olan, her konuda birbirimize destek olabildiğimiz can arkadaşlarıma, çalışmamda yer alan öğretmenlere ve çocuklara, hayatıma bir yerinden temas etmiş ve benim bu şekilde burada var olmamı sağlayan herkese olmalı bu teşekkür.

Ve o herkes içindeki en önemli pay beni bugünüme getiren, her zaman kararlarımında ve daha çok kararsızlıklarımında yanımda olan aileme olmalı. İnsanların iyikleri vardır ya benim en büyük iyikim onlar. Beni her zaman destekleyen, koşulsuz kabul ve sevgi nedir bana gösteren anneme, babama ve bana abla derken yeri geldiğinde bana abla olabilenlere her şey için çok teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisans aşamasında belirli kararları daha kolay almamı sağlayan ve maddi desteklerini benden esirgemeyen TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Merve CANBELDEK

ÖZET

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite İle Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Merve Canbeldek

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteleri ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş- altı yaş okul öncesi dönem çocuklarının dil-bilişsel, ince motor, kaba motor, özbakım-sosyal gelişim düzeyleri ve sosyal davranışları arasındaki ilişkileri incelemektir. Çalışmanın örneklemini Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim veren resmi 20 bağımsız anaokulu 35 ilkokul-ortaokul bünyesine bağlı anasınıfı olmak üzere rastgele seçilen toplam 55 sınıf ve bu sınıflarda eğitim gören 846 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, geçerlilik ve güvenilirlikleri sağlanmış standart araçlar kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların gelişim düzeyleri "Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)", sosyal davranış düzeyleri "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu (OÖSDÖÖF)" aracılığıyla ve sınıfların kaliteleri "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı (ECERS) aracılığı ile toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan "Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yapısal Kalitesi İçin Bilgi Formu" veri toplama amacıyla kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde non-parametrik teknik olan Spearman's Korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları, okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalite düzeyinin (çocuk sayısı, öğretmen eğitim düzeyi, sınıf büyüklüğü) standartlara uygun fakat işlevsel kalite düzeylerinin "az yeterli" olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen önemli bulgu, okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile çocukların gelişimsel sonuçları arasında olumlu yönde ilişki olduğudur.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, çocuk bakım kalitesi, yapısal kalite, işlevsel kalite, çocuk gelişimsel sonuçları

ABSTRACT

Determination of the Relation Between Preschool Educational Institution Quality on the Developmental Levels of Preschool Children

Merve Canbeldek

The purpose of this study is to examine the relationships between preschools' qualities and language-cognitive, fine motor, gross motor, self-care-social developmental levels and social behaviors of children at 5-6 years who attend pre-school education institutions. The sample of the study was 55 randomized classrooms under Denizli Provincial Directorate for National Education. 20 of them were public classrooms kindergartens and 35 of them were from nursery public classrooms under elementary education. In total 846 children participated in this research.

Data were collected with valid and reliable tools. Developmental levels of the children who participated in the study were measured by "Ankara Developmental Screening Inventory (ADSI)", their social behavior levels were measured by "Preschool Social Behavior Scale-Teacher Form" and classrooms' qualities were measured by "Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)". Also, "The Preschool Educational Institution Structural Quality Information Form" developed by the researcher that consisted of open ended questions was used. In the data analysis, Spearman's Correlation technique which is a non-parametric technique was utilized.

Findings of the research showed that preschool classrooms had appropriate level of structural quality (teacher child ratio, teacher education level, classroom size) but that their process quality levels were "little sufficient". Also, an important finding in the study was that there was a positive relationship between preschools' quality levels and childrens' developmental outcomes.

Keywords: Early childhood education, child care quality, structural quality, process quality, child development outcomes

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.1.1. Problem Cümlesi	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI.....	8
2.1. Kalite Kavramı	8
2.1.1. Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim	10
2.1.2. ISO 9001 Kalite Yönetim Sistemi	13
2.1.3. Eğitimde Kalite.....	14
2.1.3.1. Eğitimde Kaliteyi Etkileyen Faktörler	16
2.1.4. Okul Öncesi Eğitimde Kalite.....	17
2.1.4.1. Okul Öncesi Eğitimde Kaliteye Yönelik Çoğulcu Bakış Açısı	17
2.1.5. Yapısal Kalite ve İşlevsel Kalite.....	19

2.1.5.1. Yapısal Kalite.....	19
2.1.5.1.1. Grup Büyüklüğü.....	19
2.1.5.1.2. Öğretmen Niteliği.....	21
2.1.5.1.3. Yetişkin-Çocuk Oranı	22
2.1.5.1.4. Personel Ücretleri.....	24
2.1.5.2. İşlevsel Kalite.....	24
2.1.5.2.1. Eğitim Ortamı.....	27
2.1.5.2.2. Öğretmen- Çocuk İletişimi.....	31
2.1.3.2.3. Eğitim Programı	34
2.1.5.2.4. Aile Katılımı.....	36
2.1.6. NAEYC Standartlar	38
2.2. Okul Öncesi Eğitimde Kaliteyi Ölçmede Kullanılan Araçlar	40
2.2.1. Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı (ECERS) ve Özellikleri	40
2.2.2. Bebek ve Yürüme Çağı Çocuklar İçin Eğitim Ortamı Ölçme Aracı (ITERS-R) ve Özellikleri.....	43
2.2.3. Çevrenin Ölçümü İçin Ev Gözlem Aracı (HOME) ve Özellikleri	46
2.2.4. Bakım Çevresinin Gözlem Kaydı Aracı (ORCE) ve Özellikleri.....	47
2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Kalitesinin Çocukların Gelişimine Olan Etkileri	49
2.4. Okul Öncesi Dönem Çocuğu Sosyal Davranış.....	59
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırma Deseni	63
3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu	63
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	67
3.3.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yapısal Kalitesi İçin Bilgi Formu	67
3.3.2. Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı (ECERS)	67

3.3.3. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE).....	71
3.3.4. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu.....	73
3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci.....	76
3.4.1. ECERS İçin Veri Toplama Süreci	76
3.4.2. AGTE İçin Veri Toplama Süreci	77
3.4.3. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu İçin Veri Toplama Süreci	77
3.5. Verilerin Analizi	77
3.5.1. Verilerin Analizi İçin Kullanılan İstatistiksel Teknikler	79
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	81
4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal ve İşlevsel Kalitelerine Yönelik Bulgular	81
4.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim ve Sosyal Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgular	85
4.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Düzeyleri İle Eğitim Kurumlarının Yapısal ve İşlevsel Kalite Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	88
4.4. Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Davranış Düzeyleri ve Eğitim Kurumlarının Yapısal ve İşlevsel Kalite Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	113
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	126
5.1. Tartışma.....	126
5.2. Öneriler.....	131
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	131
5.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler	132
KAYNAKÇA.....	133
EKLER.....	153

Ek A: Araştırma İzin Belgesi	154
Ek B: Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yapısal Kalitesi İçin Bilgi Formu	155
Ek C: Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı (ECERS) ve Kayıt Formu	156
Ek D: Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)	171
Ek E: Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu.....	179
Ek F: Özgeçmiş	181

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Mesaj-çevre ilişkisine göre çocuğun aldığı mesaj ve eğitim ortamının özellikleri	30
Tablo 2.2. NAEYC kalite standartları ve açıklamaları	39
Tablo 2.3. HOME aracı alt boyutları ve örnek maddeleri	47
Tablo 3.1. Örneklem grubundaki okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal özelliklere göre dağılımı	64
Tablo 3.2. Örneklem grubundaki çocukların demografik özelliklere göre dağılımı	65
Tablo 3.3. Örneklem grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklere göre dağılımı...	66
Tablo 4.1. Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalite sonuçları	81
Tablo 4.2. Okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalite maddeleri tanımlayıcı istatistikleri.....	82
Tablo 4.3. Okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalite alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikleri.....	84
Tablo 4.4. Örneklem grubundaki çocukların AGTE alt boyutlarına ve toplam puanına ait tanımlayıcı istatistikleri.....	85
Tablo 4.5. Örneklem grubundaki çocukların sosyal davranış ölçeği alt boyutlarının tanımlayıcı istatistikleri.....	87
Tablo 4.6. Okul öncesi dönem çocukların dil- bilişsel gelişim düzeyi ile okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	88
Tablo 4.7. Okul öncesi dönem çocukların ince motor gelişim düzeyi ile okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	90

Tablo 4.8. Okul öncesi dönem çocukların kaba motor gelişim düzeyi ile okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	92
Tablo 4.9. Okul öncesi dönem çocukların özbakım- sosyal gelişim düzeyi ile okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	94
Tablo 4.10. Okul öncesi dönem çocukların toplam gelişim düzeyi ile okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	95
Tablo 4.11. Okul öncesi dönem çocukların dil-bilişsel gelişim düzeyi ile okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	97
Tablo 4.12. Okul öncesi dönem çocukların ince motor gelişim düzeyi ile okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	100
Tablo 4.13. Okul öncesi dönem çocukların kaba motor gelişim düzeyi ile okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	103
Tablo 4.14. Okul öncesi dönem çocukların özbakım- sosyal gelişim düzeyi ile okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	107
Tablo 4.15. Okul öncesi dönem çocukların toplam gelişim düzeyi ile okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	110

Tablo 4.16. Okul öncesi dönem çocukların fiziksel saldırganlık düzeyleri ile okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	114
Tablo 4.17. Okul öncesi dönem çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri ile okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	115
Tablo 4.18. Okul öncesi dönem çocukların olumlu sosyal davranış düzeyleri ile okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	116
Tablo 4.19. Okul öncesi dönem çocukların depreif duygu düzeyleri ile okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	118
Tablo 4.20. Okul öncesi dönem çocukların fiziksel saldırganlık düzeyleri ile okul öncesi eğitim kurumlarının işlevel kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	120
Tablo 4.21. Okul öncesi dönem çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri ile okul öncesi eğitim kurumlarının işlevel kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	121
Tablo 4.22. Okul öncesi dönem çocukların olumlu sosyal davranış düzeyleri ile okul öncesi eğitim kurumlarının işlevel kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	123
Tablo 4.23. Okul öncesi dönem çocukların depresif duygu düzeyleri ile okul öncesi eğitim kurumlarının işlevel kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçları	124

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocuğun doğumdan ilköğretime başlayacağı döneme kadar olan gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlarının karşılandığı bir zaman dilimidir (Uyanık Balat, 2011). Bu dönemde bilişsel olarak nöron artışı, sinaps kurulumu gibi nörofizyolojik değişikliklerin yaşamın diğer evrelerine göre daha etkin oluşu bir gerçektir (Aydın, Madi, Alpanda ve Sazcı, 2012). Bu değişikliklerin gerçekleşmesinde zengin uyarıcılı çevreyle etkileşim içinde edinilen deneyimler oldukça önemlidir. Zengin uyarıcılı çevre ile etkileşime olanak sağlayan okul öncesi eğitim aynı zamanda akran iletişimi, sosyal beceri kazanımı, olumlu davranışların desteklenmesi gibi faktörlerle çocuğun sosyo-duygusal gelişimi açısından da oldukça ayrıcalıklı bir yerdedir. Ayrıca büyüme gelişme çağındaki çocuğun fiziksel açıdan aktif olmasına, kas koordinasyonunu yaşıyla orantılı olarak sağlayabilmesine yani sağlıklı bir psiko-motor gelişimine ve özbakım becerilerinin istenilen düzeyde ilerlemesine olanak sağlar. Kısaca bu dönem insan hayatının tüm dönemlerinin temel basamağını oluşturan, fiziksel, sosyal, dil, bilişsel, duygusal gelişim alanları bakımından ilerlemenin en hızlı olduğu kritik dönem olarak belirtilebilir (Arı, 2005).

Bu bağlamda okul öncesi eğitim ise, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayınca kadar olan tüm yaşantılarını içeren eğitim sürecidir (Oktay, 2007). Çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun gelecekteki öğrenim seviyesini ve yaşamını etkilemektedir (Schweinhard ve Weikard, 1997). Ampirik araştırma sonuçları kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların gelişim düzeylerinin olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Burchinal ve diğ., 2000; Duyar, 2010; Feyman, 2006; Sylva, Siraj-Blatchford ve diğ., 2006). Erken dönemde alınan kaliteli eğitimin yüksek gelirli iş ve eğitim, düşük suç oranı gibi yaşam başarısını olumlu etkilediği bilimsel

olarak saptanmıştır (Schweinhart ve diğ., 2005). Ayrıca, kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okul başarılarının, bilişsel/dil gelişimlerinin ve sosyal/duygusal yönlerden yeterliklerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Barnett, 1995; Clarke-Stewart, 1987).

Günümüzde toplumda meydana gelen kadın iş gücünün hızla artması ve güvenli oyun alanlarının azalması gibi sosyo kültürel değişimler okul öncesi eğitimin kurumlarına olan ihtiyacı artırmaktadır (İvrendi ve Işıkoğlu Erdoğan, 2015). Bununla birlikte okul öncesi eğitiminde okullaşma oranını Avrupa Topluluğu ve OECD ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkeler düzeyine çıkarılması gibi bir hedefi olan ülkemizde, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar son yıllarda önemli mesafeler kat etmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2014a). Ülkemizde okullaşma oranı % 40 seviyelerine ulaşmış olmasına rağmen bu oran gelişmiş ülkelerin hala gerisindedir (MEB, 2014a).

Niceliksel olarak sağlanan bu artışın kurumların niteliğinin de artırılarak sürdürülmesi okul öncesi eğitimin ülkemizde gelişmesi için gereklidir. Fakat okul öncesi eğitimi geliştirmek için atılan adımların sadece niceliksel olarak atılması, çocukların gelişim alanlarının ve sosyal yeterliliklerinin desteklenmesi için yeterli olmamaktadır (Zembat, 2007). Çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması, temel alışkanlıkların kazandırılması ve bunların sonucunda çocuğun yaşama en iyi şekilde hazırlanabilmesi için kaliteli okul öncesi eğitim alması önemlidir.

Öte yandan, kaliteli okul öncesi eğitiminin nasıl olması gerektiği hala tartışılmaktadır. Okul öncesi eğitimde kaliteyi belirleyen unsurlar bu hizmetlerden yararlanan aileler, denetçiler, yöneticiler ve çocuklar gibi farklı paydaşlar tarafından farklı tanımlanmıştır (Ishimine, Tyler ve Thorpe, 2009; Işıkoğlu, 2007). Genel olarak ele alındığında kurumun fiziksel donanımı, düzeni ve materyalleri, bireysel farklılıklara

göre düzenlenmiş eğitim programı, öğretmen davranışları ve öğretmen-çocuk iletişimi, etkileşimi, öğretmen-çocuk oranı, grup büyüklüğü, öğretmen eğitim düzeyi, okul – aile işbirliği ve programın değerlendirilmesi kaliteyi belirleyen temel öğeler arasında kabul edilmektedir (Ishimine ve Tayler, 2014; National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 2009; Peisner-Feinberg ve Yazejian, 2010).

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini belirleyebilmeye dönük sınırlı sayıda araştırma bulunduğu görülmektedir. Ankara, Denizli, Balıkesir, Adana, Tokat gibi illerde okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerinin incelendiği bu araştırmaların sonuçları, kurumlarının kalitesinin arzu edilen düzeyin altında olduğu göstermiştir (Aksoy, 2009; Güçhan Özgül, 2011; Işıkoğlu, 2007; Solak, 2007; Tekmen, 2005). Ülkemizde okul öncesi eğitiminin kalitesi ile ilgili yapılan araştırmaların sayısının azlığı dikkate alındığında yeni araştırmalara olan ihtiyaç açıktır. Özellikle, okul öncesi eğitiminin kalitesi ve çocukların gelişimsel düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi sayıları hızla artan okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğine dikkat çekmek için gerekli ve önemlidir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteleri ile bu kurumlara devam eden çocukların gelişim düzeyleri ve sosyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.1. Problem Durumu

1.1.1. Problem cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi "okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteleri ile okul öncesi dönem çocuklarının (bilişsel, dil, motor, sosyal-özbakım) gelişim düzeyleri ve sosyal davranışları arasındaki ilişki nedir?" ifadesidir. Bu problem cümlesinden hareketle oluşturulan alt problemler şöyledir:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalite özellikleri nasıldır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim ve sosyal davranış düzeyleri nasıldır?

3. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri ile okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesi arasında bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri ile okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesi arasında bir ilişki var mıdır?
5. Okul öncesi dönem çocuklarını sosyal davranışları ile okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesi arasında bir ilişki var mıdır?
6. Okul öncesi dönem çocuklarını sosyal davranışları ile okul öncesi eğitim işlevsel kalitesi arasında bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

İnsanoğlunun tüm yaşamı göz önünde bulundurulduğunda bazı yaşam dönemleri gelişim açısından kritik dönemler olarak adlandırılmaktadır. Okul öncesi dönem de kişiliğin oluşması ve şekillenmesi, temel bilgi ve becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, bilişsel, fiziksel, dil, sosyal, duygusal gelişim alanındaki hızdan dolayı bu kritik dönemlerin başında gelmektedir (Arı, 2005). Bu nedenle okul öncesi dönemde verilecek eğitim ve eğitim verilecek kurumların niteliği çocuğun gelişimi açısından büyük önem kazanmaktadır.

Yüksek kalitedeki kurumların çocukların gelişimlerini olumlu etkilediği, akademik başarılarını artırdığı dikkate alındığında okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerinin yüksek olması toplum, aile ve çocuklar için oldukça önemlidir. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi ile çocukların bilişsel, dil, sosyo-duygusal ve psiko-motor gelişimleri, erken akademik becerileri, okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Burchinal, Vandergrift, Pianta, ve Mashburn, 2010; Pianta, Barnett, Burchinal ve Thornburg, 2009).

Öte yandan ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı artırılmaya çalışılmaktadır. Fakat bu artışın kurum kalitesine olan etkisi ya da kalitenin çocuklara

olan etkilerine yönelik çalışmaların sayıları oldukça sınırlıdır. Alanyazın taramalarında ülkemizde, okul öncesi eğitiminin kalite düzeyi ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sınırlı sayıda araştırma olduğu saptanmıştır. Ankara'da 120 çocuk ve bir resmi, bir özel ilköğretim okulundaki altı anasınıfının incelendiği araştırmada sınıfların kalite düzeyi ile çocukların bilişsel gelişim düzeyi arasında pozitif ilişki bulunurken fiziksel gelişim düzeyi arasında negatif ilişki bulunmuştur. Kalite düzeyi ile özbakım becerileri ve uyum davranışları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır (Feyman, 2006). Ancak okul öncesi eğitim kurumunun kalitesini ve bu kurumlara devam eden çocukların gelişimine olan etkilerini inceleyen araştırmaların yapılması ülkemizde önemli bir ihtiyaçtır. Okul öncesi eğitimde kalite ve gelişim düzeyi ilişkisini inceleyen araştırma sayısının sınırlı olması böyle bir araştırmanın önemini artırmaktadır.

Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerinin belirlenerek, bu doğrultuda önlemler alınması kaliteli eğitimin çocuklar ve ülkemiz açısından çıktılarının tespit edilerek kalite standartlarının oluşturulması önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite göstergeleri ve çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin, okul öncesi eğitimde kaliteye dikkat çekeceği düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim hizmeti veren gerek resmi gerekse özel kurumların kalite ile ilgili duyarlılıklarının artırılması için bu ilişkileri inceleyen araştırmalara ihtiyaç vardır.

Ayrıca, araştırma sonucunda elde edilen bulguların, okul öncesi eğitimin niteliğini artırmaya yönelik olarak alınacak olan tedbirlere ve yapılacak değişikliklere yön vereceği düşünülmektedir. Özellikle, okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerinin çocukların hangi gelişim alanlarını ne düzeyde etkilediğinin belirlenmesi, kurumların niteliğini artırmada yol gösterici olacaktır. Kurumların iyileştirilmesi öncelikli alanların

belirlenmesi ve bu alanların çocukların gelişimini destekleyecek niteliğe ulaştırılması için yararlı olacaktır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteleri ile okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel-dil, motor, sosyal-özbakım gelişim düzeyleri ve sosyal davranışları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalite düzeyleri, çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal-duygusal gelişim düzeyleri saptanarak; bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu düşünülmektedir.
- Araştırma için seçilen yöntemin, araştırmanın amacı için uygun olduğu düşünülmektedir.
- Seçilen örneklem grubunun evreni temsil eder nitelikte olduğu düşünülmektedir.
- Araştırmaya katılan katılımcıların, hazırlanan ölçeğe içtenlikle ve doğru cevap verdikleri düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırmanın verileri 2013 – 2014 eğitim öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde Denizli ilindeki okul öncesi eğitim veren kurumlar ve bu kurumlara devam eden çocuklar ile sınırlıdır.
- Ölçme araçları doğrultusunda elde edilen veriler, çocuklar, araştırmacı ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada yapılan gözlemler sadece araştırmacı tarafından ve tek seferde 4 – 5 saatte gerçekleşen gözlemlerle sınırlıdır.

- Araştırma, ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul öncesi eğitim: Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan; fiziksel, psiko-motor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerini büyük ölçüde tamamladığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000).

Okul öncesi eğitim kurumu: Okul öncesi dönem çocuğuna verilecek eğitimin nitelikli olmasını sağlayan, amaca uygun oyunların oynandığı, çocuğun keşfetme, problem çözme becerilerini geliştiren aktivitelerin bulunduğu, en temel görevi nitelikli eğitim ortamı sunmak olan eğitim kurumlarıdır (Zembat, 2007).

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

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

Çocuk gelişimi: Döllenmeden ergenliğe kadar insan yaşamındaki süreklilik ve değişimleri anlamaya kendini adanmış bir çalışma alanıdır (Berk, 2013).

İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde, kalite, eğitimde kalite, okul öncesi eğitimde kalite, okul öncesi eğitimde kaliteyi etkileyen faktörler, okul öncesi eğitimde kaliteyi ölçmede kullanılan araçlar, okul öncesi eğitimde kalite-gelişim ilişkisi, okul öncesi dönemde sosyal davranış ile ilgili kuramsal bilgilere ve ilgili araştırma bulgularına yer verilmiştir

2.1. Kalite Kavramı

Kalite (qualites) kelimesi Latince "nasıl oluştuğu" anlamına gelen "qualis" kelimesinden gelmektedir. Kalite kavramı insanların ve sistemlerin hata yapmaması ve mükemmele ulaşma isteğinin sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Şimşek, 2007). Kalite kavramı, tarih boyunca farklı alan ve anlamlarla ilişkilendirilerek kullanılmıştır. Gereksinim ve beklentiler, sosyo- ekonomik çevre, kültürel yapı, gelenek ve görenekler, ekonomik düzey, teknoloji, eğitim gibi etkenler kalitenin kullanıcı tarafından farklı şekillerde algılanmasına neden olmaktadır (Doğan ve Tütüncü, 2003). Kalitenin çok boyutu olması sebebiyle de çok sayıda kalite tanımı yapılmış, tam bir kavram oluşturulamamıştır (Sheridan, 2001).

Bu farklı kalite algıları, birden fazla kalite tanımının öne çıkmasını beraberinde getirmektedir. Örneğin; Şimşek (2007) "Kalite, bir ürünün ya da hizmetin değeridir. Önceden belirlenmiş bulunan özelliklere, ihtiyaçlara, kullanıma uygunluktur. Müşteri beklentilerini karşılamak veya onların ilerisine geçmektedir" ifadesiyle tanımlamıştır (s.15). Crosby ise kalite için, "Kalite, bir ürünün gerekliliklere uygunluk derecesidir" ifadelerini kullanmıştır (akt. Erdem, 2005, s.167). Bir başka tanımda ise kalite "değişmezliğin ve güvenilirliğin düşük maliyet ile pazarın ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde tahmin edilebilmesi" olarak tanımlanmıştır (Doğan ve Tütüncü, 2003, s.27).

Kalitenin tanımları, kalite konusunda çalışmalar yapan uluslararası kurumlar tarafından da yapılmıştır. Uluslararası Standardizasyon örgütü ISO tarafından kalite "bir

ürün veya hizmetin belirlenen ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin tümü" olarak tanımlanırken (Bozkurt ve Odaman, 1997, s.4), Amerikan Kalite Kontrol Derneği (ASQC) tarafından kalite; "bir mal veya hizmetin belirli bir gerekliliği karşılayabilme yeteneklerini ortaya koyan karakteristiklerinin tümü" şeklinde (akt. Kılıç, 2006, s.3), Avrupa Kalite Teşkilatı (EOQ) tarafından ise " bir malın ya da hizmetin tüketicinin isteklerine uygunluk derecesi" olarak tanımlanmıştır (Bozkurt ve Odaman, 1997, s.4). En yaygın tanımı ile "kullanıma uygunluk" olarak ifade edilen kalite, bir ürün veya hizmetin belirlenen ya da olabilecek ihtiyaçları karşılama yeteneğine dayanan özelliklerin toplamı olarak belirtilebilir (Ersen, 1997). Gerçek olarak kalite sorusuna cevap verebilmek için ise ürünün veya hizmetin sahip olduğu fonksiyonel özelliklerini ve kalite özelliklerini bilmek gerekir. Fonksiyonel özellikler; ürünün veya hizmetin belirli bir amacı yerine getirebilmek için sahip olması gereken özelliklerdir. Kalite özellikleri; ürünün veya hizmetin daha iyi veya her zaman aynı şekilde yapılabilmesi için gereken özelliklerdir (Şimşek, 2007). Kalite, üzerine birçok tanım yapılmış olmasına rağmen hala soyutluğunu koruyan bir kavramdır (Erdem, 2005).

Değişen koşullar kalite kavramının da değişmesine ve daha çok insan merkezli olmasına neden olmuştur. Sanayi, ticaret ve hizmet sektörleri kendilerine uygun kazanımlar elde etmek için müşteri odaklı kalite kavramını benimsemişler ve kurumları için kalite anlayışına uygun çalışma prensipleri oluşturmuşlardır (Türküz, 2014).

Daha öncesinde birçok alanda olduğu gibi eğitimde de 1980'li yıllardan beri kalite arayışları önem kazanmaya başlamıştır. Kaliteli yani nitelikli ve verimli eğitim için işletmelerde kullanılan kalite modelleri, eğitim alanında da kullanılmaya başlamıştır. Bunlar arasında dikkat çeken eğitimde kalite uygulamalarının başında Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ve ISO 9000 standartları gelmektedir.

2.1.1. Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ve Eğitim

Toplam Kalite Yönetimi (TKY) pek çok işletmede verimliliği artırmak için kullanılan bir yönetim sistemidir (Erdem, 2005). TKY, "bir işletmede yapılan bütün işlerde, müşteri isteklerini karşılayabilmek için şart olan yönetim, insan, yapılan iş ürün ve hizmet kalitelerinin, bir sistem yaklaşımı içerisinde, tüm çalışanların katılımı, hedef ve fikir birliği sağlanarak ele alınması ve geliştirilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2007, s.78).

TKY kavramı, 1950 ve sonrası yıllarda Amerikalı ve Japon bilim insanlarının katkılarıyla meydana çıkmış ve 1990'lı yıllarla birlikte yaygınlaşmıştır (Feyman, 2006). Kaliteyi "amaca uygunluk" olarak tanımlayan ve amacı da "müşteri istekleri" olarak açıklayan bir yönetim anlayışıdır. Diğer yönetim biçimlerinden farklı olarak, toplam kalite yönetimi her çeşit organizasyon yapısına uyarlanabilen ve uyarlandıkları organizasyonları daha mükemmel götüren bir yönetim biçimi olarak görülmektedir (Karaca, 2008).

TKY; üst yönetimin liderliği, müşteri odaklılık, işletme çalışanlarının eğitimi, takım çalışması, sürekli gelişme ve iyileştirme öğelerinin benimsenmesi ve uygulanması ile gerçekleştirilebilmektedir. TKY' nin belirtilen öğeleri birbirinden ayrı olarak düşünülmemelidir, öğeler birbirini tamamlayarak bir bütünü oluşturmaktadır. Öğelerden biri ya da birkaçı uygulanmazsa beklenen verim gerçekleşmeyecektir (Şimşek, 2007).

TKY, bir kuruluşta üretilen mal veya hizmetlerin işletme süreçlerinin ve personelin sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yoluyla, en uygun maliyet düzeyinde, önceden saptanmış olan müşteri gereksinimleri ve beklentilerinin tüm çalışanların katılımı ve kendilerinden beklenen yükümlülükleri yerine getirmeleri ile işletme performansının iyileştirilmesi stratejisini geliştirmekte ve bunun için hazırlanacak planların uygulamaya konulmasını sağlamaktadır (Şimşek, 2007).

TKY'nin avantajlarını işletmeler ve müşteriler açısından sıralamak mümkündür. İşletmeler açısından; kar ve pazar payının artması, verimin artması, maliyetlerin azalması, çalışanların tatmini, müşteri şikayetlerinin azalması, daha az servis-bakım hizmeti gerektirmesi, maliyet ve zamandan tasarruf sağlanması, kaynakların en uygun kullanımı, iadelerin azalması olarak sıralanabilir. Müşteri açısından ise; kullanımda uygunluk, tatmin, güvenlik ve sağlık olarak ifade edilebilir (Karagöz, 1998).

Yeni bir yönetim anlayışı olan TKY önce sanayide, üretim sektöründe ortaya çıkmış, malın kalitesinde artış sağlaması, malın maliyetini indirmesi özelliğiyle hızla diğer sektörlerle yayılmış ve sağlık, kamu yönetimi, eğitim alanlarında kullanılmaya başlanılmıştır. TKY sadece bir sonuç olmayıp, çalışanların beyin gücü, yaratıcılık ve tecrübelerinden yararlanma gibi özellikleri içinde bulundurmaktadır. Bu sebeple her örgütte uygulanabilecek bir yönetim biçimidir ve eğitim alanında da uygulanması oldukça yararlıdır (Feyman, 2006).

Eğitimde TKY, çevre ile iletişim ve etkileşim içerisinde, çevrenin ihtiyaçlarını takip eden, okulu etkileyen unsurları dengede tutan, değişime açık, okul içerisinde öğretmen, öğrenci ve personel arasında bütünlüğü ve uyumu sağlayan, iyi ilişkiler kuran, demokratik, hoşgörülü, anlayışlı, geniş görüş açısına sahip, eldeki kaynakları kullanan bir yönetim felsefesidir. TKY' nin eğitime uygulanması, ancak okul yöneticisinin bu kavramı benimsemesiyle mümkün olabilmektedir (Dağlı, 2003).

Eğitimde TKY ilkeleri; toplumun beklentilerine uygun hedeflerin belirlenmesi, belirlenen hedefe ilk seferde ulaşılması, hedeflere ulaşma düzeyinin ölçülmesi, gelişmeleri takip etmenin ilke edinilmesi, nitelikli eğitime önem verilmesi, etkin bir iletişim ağının kurulması, yönetimde takım çalışmasına önem verilmesi, yönetimde motivasyonun sağlanması ve demokratik bir yönetim sisteminin kurulması olarak belirtilebilir (Şimşek, 2000).

TKY'nin gelişmesinde önemli katkıları olan Deming, toplam kalite yönetimini 14 ilkeye dayandırmaktadır. Bu ilkelerin eğitime uyarlanması ise şu şekildedir: ürün ve hizmetin iyileştirilmesi için amaçlarda süreklilik yaratılmalı, yeni felsefe benimsenmeli, kitlesel denetime bağlı kalmaya son verilmeli, sadece fiyat etiketi üzerinden iş görme uygulamasına son verilmeli, üretim ve hizmet sistemi sürekli olarak geliştirilmeli, eğitim programları oluşturulmalı, liderlik oluşturulmalı, korku uzaklaştırılmalı, çalışanların bölümleri arasındaki engelleri yıkılmalı, iş gücü için slogan, ders ve hedef oluşturmaktan vazgeçilmeli, sayısal kotalardan vazgeçilmeli, çalışanların mutluluk ve gururunu önleyecek olan engelleri ortadan kaldırılmalı, etkin ve güçlü bir eğitim ve öğretim programı oluşturulmalı ve dönüşümü gerçekleştirmek için harekete geçilmelidir (Gümüş ve Gergin, 2013).

TKY uygulamasının eğitimde uygulanabilmesi için, öncelikle yöneticiler sürece destekleyici ve katılımcı olarak dahil olmalıdırlar. Personel arasındaki iş bölümü yapıldıktan sonra eğitim kurumlarının içinde buldukları topluma uygun hedefleri belirlemeleri yararlı olacaktır. TKY'de hedefe ilk seferde hatasız olarak ulaşabilmek amaç olduğu için süreci bütün yürütenlerin üzerine düşeni yapması gerekmektedir. Gerekli yönetsel süreçler gerçekleştirilmeli ve ilgili eğitim programları uygulanmalıdır. Takım çalışmaları, yönetim süreçlerinin geliştirilmesi, önerilerin dikkate alınması, kaynakların artırılması ve çalışanların süreç boyunca motivasyonunu sağlanması kaliteyi etkilemektedir. Ayrıca hedeflere ulaşılma düzeyinin tespit edilmesi ile hem verimlilik oranı hem de hizmetlerden duyulan memnuniyetin derecesi belirlenebilecektir. Yapılan TKY çalışması ile eğitim hizmetlerinde kalitede süreklilik ve verimlilik sağlanacaktır (Önal, 2004).

TKY'nin uygulandığı eğitim kurumlarında öğrenci ve öğretmenler işbirliği içinde olmakta, birbirleriyle iletişim kurmayı öğrenmekte ve birbirlerine güvenilir

şekilde yaklaşabilmektedirler. Ayrıca eğitimciler sürekli gelişmeye odaklanmakta ve kaliteli eğitim amacıyla işbirliği, çaba sarf etme ve tam katılımcılık faaliyetleri artmaktadır. Stratejiler öğrenci, öğretmen ve çevre beklentilerine göre şekillenmektedir. Hedef olan öğrencilerin en üst düzeyde eğitim görebilmeleri için de aile ve okul işbirliği içerisinde olmaktadır (Türküz, 2014).

2.1.2. ISO 9001 Kalite Yönetim Sistemi

ISO "International Organization for Standardization" un kısa yazılışdır, yani uluslararası standardizasyon örgütünün oluşturduğu bir kalite yönetim sistemi standardıdır. Uluslararası ticari ilişkilerin giderek artması ve daha da karmaşıklaşması üzerine ISO tarafından 1987 yılında ISO 9000 Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemi yayınlanmıştır (Şimşek, 2007). ISO 9000 kontrolü için yazılı olmayan kalite kavramı şu şekildedir;

"Tüm personelin aniden yeri değiştirilirse, yeni insanlar, kalite sistemini, ürün ve hizmeti eskisi gibi üretebilmek için kullanabilmelidirler" (Şimşek, 2007, s.362).

ISO 9001 belgesi, bir kuruluşun ürün veya hizmetlerinin uluslararası kabul görmüş bir yönetim sistemine uygun olarak sevk ve idare edilen bir yönetim anlayışının sonucunda ortaya konduğu ve dolayısı ile kuruluşun ürün ve hizmet kalitesinin sürekliliğinin sağlanabileceğinin güvencesini tüketicilere vermektedir (Yumak, 2014).

Standart merkezi İsviçre'nin Cenevre kentinde yer alan ve 90'dan fazla ülkenin üye olduğu ISO tarafından geliştirilmiştir. Belgelendirme şirketlerini yetkilendirme yetkisi üye ülkelerin akreditasyon kurullarına verilmiştir. Türkiye'deki akreditasyon yetkisi TÜRKAK'a verilmiştir.

Türkiye'de kurumlarda standardizasyonu sağlayan ISO, eğitim sisteminde de kalite yönetimini sağlayarak, gerekli şartları taşıyan eğitim kurumlarına ISO 9001 belgesini vermektedir. Kurumların ISO 9001 belgesini alabilmesi için ise belirlen

şartları taşıması ve süreç içerisinde olacak şartları da göstermesi gerekmektedir. Bu durum kurumlarda verilen eğitimin belli bir standardı olmasını sağlayacak ve ayrıca da eğitimin uluslararası bir boyut kazanmasını sağlayacaktır.

ISO 9001: 2008 standartları sekiz ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; (1) kapsam, (2) atıf yapılan standartlar, (3) terimler ve tarifler, (4) kalite yönetim sistemi, (5) yönetim sorumluluğu, (6) kaynak yönetimi, (7) ürün gerçekleştirme ve (8) ölçme, analiz, iyileştirme. Bu bölümlerde uygulanan kalite standartları daha sonra kurumun kalite el kitabı olarak basılmakta ve yorumlanmaktadır (Şimşek, 2007). ISO 9001'de bu bölümleri uygulayarak yapılmaya çalışılan kısaca; yaptığını yazma, yazdığını yapma, sonuçları tetkik etme, iyileştirme için yöntem geliştirme olduğu söylenebilir. Bu felsefe ürün ve hizmet üreten tüm kuruluşlarda uygulanarak ulaşılmaya çalışılan sonuçların daha istenilen düzeyde ve belirli standartlar dahilinde olması sağlanabilir (Parılı ve Özcan, 2002).

ISO 9000 standartları hem müşteri, hem üretici hem de ürünün niteliği için yararlı olmaktadır. Ürünün tasarım aşamasından kullanıcıya ulaşıncaya kadar tüm aşamaları planlandığı için yapılan faaliyetlerin belgelendirilmesi kolaylıkla yapılabilmektedir. Müşteri, planlama aşamasının belgelendirilmesi ile talep ettiği ürün ve hizmeti alabilmekte ve beklemediği bir sonuç ile karşılaşmamaktadır. Bir işi bir defada hatasız olarak yapma ilkesi sayesinde zaman ve hammadde kayıplarından %40 oranında tasarruf sağlanmaktadır. Bu standartlarla beraber kalitede süreklilik ve yüksek verimlilik sağlanabilirken, bu standartlara sahip olan kurumların da uluslararası anlamda kabulü sağlanabilmektedir (Şimşek, 2007).

2.1.3. Eğitimde Kalite

Toplumlar, "küreselleşme" ile birlikte çok hızlı bir sosyal, ekonomik, teknolojik ve siyasal değişim süreci yaşamaktadır. Bu hızlı değişim sürecinde toplumlar için üç

sonuç ortaya çıkmaktadır; ya değişim sürecinin belirleyicisi olacaklar ya değişim sürecini yakalamaya çalışacaklar ya da değişim sürecinin çok uzağında kalacaklardır. Toplumların, belirlenen sonuçlar içerisinde hedefi ise genellikle değişim sürecinin başlatmak ve belirlemektir. Bunun için ise gerekli bir alt yapının olması ve sistemin amacına hizmet edebiliyor olması gereklidir. Alt yapıyı hazırlayacak olan ise hizmet sektörünün elemanı olan eğitimidir (Erdem, 2005). Belirtilen nedenden dolayı 1980'li ve 1990'lı yıllarda uluslararası düzeyde eğitimde kalite üzerine yoğunlaşmış, nicelikten daha çok niteliğe önem verilmeye başlanmıştır (Adams, 1998).

Eğitimde kalitenin sağlanması ise, amaca uygunluğa, genellikle kendi amacını gerçekleştirmek için bir kurumun kendi görev ya da çalışma programını yerine getirebilme kabiliyetine ya da yerine getirebilmesine bağlıdır (Kıldan, 2010). Kaliteli eğitim, sistemli ve kolektif bir şekilde sistemin değerlendirilmesi ve yenilenmesi yoluyla sürekli bir iyileştirme sürecini gerekli kılmaktadır (De Jager ve Nieuwenhuis, 2005).

Gelişmekte olan ülkeler, eğitimin kalitesini yükseltmek için eğitime yatırım yapmaktadırlar. Çünkü eğitim sisteminin yapılandırıcı, öğrenci merkezli olarak düzenlenmesi gerekliliği genellikle geleneksel eğitime dayanan gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemini zorlamaktadır. Yaşam standartlarındaki değişimlerle birlikte eğitimde de değişimler olmakta ve bunlar eğitim standartlarını değiştirmekte, eğitimde kalite anlayışı bundan etkilenmektedir. Geçmişten günümüze önemini koruyan eğitimde kalite çalışmaları ve arayışlarında öncelikle kalite tanımı konusunda ortak bir görüş oluşturulmamıştır. Fakat kalite konusunda çalışanlar eğitimde kalitenin iki temel göstergesi olduğunda birleşilmektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin bilişsel öğrenme dereceleri, ikincisi ise öğrencilerin sosyal, kişisel, yaratıcı ve duyuşsal gelişimleridir

(Barrow ve Leu, 2006). Benzer şekilde ülkemizde eğitim kalitesi ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığının ortaya koyduğu eğitim kalite tanımı vardır. Bu kalite tanımı;

"Öğretmenin öğrenme sorumluluğunun yanı sıra öğrenciye de öğrenme sorumluluğu veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan, onun etkin katılımını öngören, ihtiyaçlarına uygun eğitim teknolojisi kullanan, insancıl kuramlarla ortak kavramları kullanmayı kapsar" (MEB, 2006, s.45).

Eğitimde kalite tanımlarında dikkat çeken temel kavramlar öğrenci başarısı ve öğrenmenin çağın ihtiyaçlarını karşılaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaliteli eğitim aynı zamanda öğrenciyi, öğrenciye eğitim hizmeti sunan personeli ve eğitim hizmetlerini destekleyen ebeveynlerin birer paydaş olduğu bir bütüncül sistemin kalitesi anlamına gelmektedir.

2.1.3.1. Eğitimde kaliteyi etkileyen faktörler. Eğitim kurumlarının kalitesine ve dolaylı yoldan da yetiştirdikleri insan gücünün kalitesine etki eden pek çok faktör bulunmaktadır. Kurumun sahip olduğu donanım, eğitim programları, araç- gereç ve yöntemler, fiziksel olanaklar eğitim sürecini etkilemektedir. Bunların yanı sıra eğitime yapılan yatırım miktarı da eğitim kalitesini arttırmaktadır. Bu anlamda devletlerin eğitime yaklaşımları ve politikaları arasında eğitimi ne amaçla değerlendirdikleri ve sonucunda neyi hedefledikleri de önem taşımaktadır. Eğitimde kalite, kurumların fiziki kapasite ve donanımına, eğitim programlarına, kullanılan eğitim yöntem ve teknoloji çeşitliliği ve gelişmişliğine, eğitim ortamlarındaki insanlar arası ilişkilere bağlı olmaktadır (Oktay, 1999).

Eğitimin kalitesini artıran etmenlerden birisi de, öğretmenlerin performanslarının artırılmasıdır. Okuldaki madde ve insan kaynaklarını, okulun amaçları doğrultusunda, etkili kullanma görevini üstlenen okul yöneticisi, öğretmenin, performans düzeyinden sorumludur. Okulun eğitsel kalitesinin artmasında işe koşulan

uygulamalardan birisi de, öğretmenlerin mesleki etkinliklerdeki performanslarının artırılmasıdır (Cemaloğlu, 2002). Bunun için eğitim kurumları ve eğitimin kalitesine dönük çalışmalarda öğretmen kalitesi-öğretmen yetiştirme programları öncelikli konular arasında yer almaktadır. Ayrıca yaşanan değişim ve gelişim sürecinin eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmene yüklediği yeni görev ve sorumluluklar üzerinde durulmaktadır (Sezal ve Erkan, 1997; Güven, 2001).

Ayrıca eğitimin kalitesinin artırılabilmesi için personele verilen ücret oranlarının da etkili olduğu yapılan araştırmalarla görülmüştür. Yüksek ücret oranları çalışanların motivasyonunu arttırmakta ve kendi işleri olan eğitim ve öğretime daha fazla katkıda bulunabilmektedirler (Kalkan, 2008).

2.1.4. Okul Öncesi Eğitimde Kalite

Okul öncesi dönem son yıllarda sosyo-ekonomik gelişmişlik göstergeleri açısından dünya genelinde büyük önem kazanmaya başlamıştır. Okul öncesi eğitimde okullaşma oranının artmasıyla birlikte bu hizmetlerin kalitesi de dikkate alınmaya başlanmış özellikle yüksek kaliteli eğitimin sunulması önem kazanmıştır (MEB, 2013a). Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitim kalitesinin ne olduğuna dair tek bir tanım ve kalite ölçüm sisteminden söz etmek mümkün değildir. Okul öncesi eğitiminde kalitenin tanımı ve kalite göstergeleri halen tartışılmaktadır. Kaliteyi ölçmek isteyen aileler, denetçiler, yöneticiler gibi farklı paydaşlar kendi açılarından kalite göstergelerini tanımlamışlardır (Işıkoğlu, 2007). Alanyazında öne çıkan kalite kavramı ve kalite göstergeleri aşağıda sunulmuştur.

2.1.4.1. Okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik çoğulcu bakış açısı. Okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik çoğulcu bakış açısı Lilian Katz tarafından ilk kez 1993'te tanımlanmıştır. Katz'ın çoğulcu bakış açısına göre kalite tanımları, kaliteyi tanımlayan grupların konumuna göre değişmektedir. Katz (1993; 2003) kalitenin

kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerektiğini öne sürmüş ve okul öncesi eğitimde kalitenin beş ayrı bakış açısı dikkate alınarak incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bakış açıları (1) yukarıdan aşağıya bakış açısı, (2) aşağıdan yukarıya bakış açısı, (3) iç bakış açısı (4) dış-iç bakış açısı ve (5) toplumsal bakış açısı olarak belirtmiştir.

Yukarıdan aşağıya bakış açısı: hükümleri düzenleyen görevliler, kurumlarda akredite ve denetimi yapan üst düzey çalışanlar tarafından benimsenmektedir. Yetişkin-çocuk oranı, personelin niteliği, personelin kadro istikrarı, yetişkin-çocuk etkileşim özellikleri, malzeme kalitesi, çocuk başına düşen alan gibi ölçütler yukarıdan aşağı bakış açısı kapsamında değerlendirilmektedir. *Aşağıdan yukarıya bakış açısı:* çocuk bakış açısı olarak da kabul edilmektedir. Bu bakış açısı uygulanan programın etkisinin belirlenmesi için, çocuğun kurum içinde yaşadığı günlük deneyimlerin kalitesi ile ilgilenir ve çocukların kurumda yaşadıkları deneyimlere odaklanır. Okul öncesi eğitim kurumunda çocuğun zihinsel olarak uyarıcılara maruz kalması ve sosyal olarak tatmin eden deneyimlerin olması programın kalitesinin ölçütüdür. *İç bakış açısı:* Bu bakış açısı kurumda çalışan personelin hizmetleriyle ilgilidir. Personelin okul öncesi eğitim programını nasıl algıladığını, o kurumun üyesi olmaktan hissettiklerini, meslektaşlarıyla ve programı yönetenlerle ilişkilerini kapsamaktadır. *Dış ve iç bakış açısı:* ailelerin okul öncesi eğitim programını nasıl algıladıkları ve programla ilişkili deneyimlerini içermektedir. *Toplumsal bakış açısı:* kalitenin geniş toplum bakış açısıyla nasıl değerlendirileceğini belirlerken , erken çocukluk programının kısa ve uzun vadede çocuklara faydalı olacak niteliklere sahip olup olmadığının saptanmasını amaçlanmaktadır (Katz, 1993; 2003).

Okul öncesi eğitimde kalite ile ilgili Katz'ın belirtmiş olduğu çoğulcu bakış açısında grup büyüklüğü, yetişkin-çocuk oranı, program, etkileşimler, ortamlar gibi yapısal ve işlevsel kalite özellikleri farklı paydaşların bakış açısından incelenmektedir.

Bu sayede her bir paydaş okul öncesi eğitim kurumunda kendisi için kalitede önemli olan öğeleri ifade etme fırsatı bulmaktadır. Bir paydaşın dikkat etmediği kalite öğesine başka bir paydaşın önem verebileceği görülmekte ve gerekli düzenlemeler de paydaşların fikirlerine göre yapılabilmektedir. Fikirlerine önem verilen tüm paydaşlar, okul öncesi eğitim kurumunu benimsemekte, kurum hakkındaki deneyimleri daha anlamlı ve pozitif hale gelmektedir. Bu durum da okul öncesi eğitimin ve eğitim kurumunun kalitesini pozitif yönlü olarak etkilemektedir.

2.1.5. Yapısal ve İşlevsel Kalite

2.1.5.1. Yapısal kalite. Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi incelenirken kullanılan diğer bir yaklaşım da ise kalitenin, yapısal ve işlevsel özelliklerine göre iki farklı gösterge altında tanımlandığı görülmektedir (Howes ve diğ., 2008; Ishimine ve Tayler, 2014; Peisner-Feinberg ve Yazejian, 2010). Yapısal kalite; yetişkin- çocuk oranı, çocuk başına düşen kapalı alan, grup büyüklüğü, öğretmen eğitimi gibi ölçülmesi daha somut ve kolay olan kalite göstergeleri kapsamaktadır. İşlevsel kalite ise, öğretmen çocuk ilişkisi, zengin uyarıcı eğitim ortamları ve aktiviteleri içermektedir (Howes ve diğ., 2008).

Yapısal kalite özellikleri, işlevsel kalite özelliklerine göre daha kolay ve özel bir eğitime gerek olmaksızın gözlenebilir ve tespit edilebilir. Yapısal kalite için gerekli standartlar belirlenebilir. Yapısal kalite özellikleri, grup büyüklüğü, öğretmen-çocuk oranı, öğretmen niteliği, kurumdaki finansal uygulamaları yönetici/ kadro deneyimi, eğitim programının uygulanması öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimi, gelişimsel değerlendirmenin kullanımı ve akreditasyon gibi özellikleri kapsamaktadır (Smith, 2005).

2.1.5.1.1. Grup büyüklüğü. Grup büyüklüğü sınıfta yer alan çocuk sayısı ile ifade edilmektedir (Dunn, 1993). Yapısal kalite özelliklerinden grup büyüklüğü

çocuğun yaşına dayalı olarak farklı sayılarda verilmektedir. Bununla birlikte, grubun çok büyük olmaması önerilmektedir (Blatchford, Basset, Goldstein ve Martin, 2003; Smith, 2005). Kalabalık sınıfların kalite ile olumsuz yönde ilişkili olduğuna, az sayıda çocuktan oluşan sınıfların ise çocuklarının gelişimlerini olumlu yönde etkilediğine ve ilerideki akademik başarıyı artırdığına dair araştırma bulguları mevcuttur. Örneğin, Mosteller (1995) deneysel araştırmasında, 6500 anasınıfi çocuğu ile 330 sınıf ve yaklaşık 80 okulun kalitesini incelemiştir. Araştırmada "az sayıda çocuk" (13-17 çocuk ve bir öğretmen) ve "normal sayıda çocuk" (22- 25 çocuk ve bir öğretmen ve tam zamanlı bir öğretmen yardımcısı) olarak iki grup oluşturulmuş ve çocuklar bu gruplara random şekilde atanmışlardır. Dört yıl sonra bu sınıflarda eğitim gören çocukların okuma, matematik ve temel yetenek düzeyleri ölçülmüştür. Az sayıda çocuğun olduğu sınıflardaki çocuklar süreç boyunca daha yüksek okuma ve matematik becerisi göstermişlerdir. Normal sayıda çocuğun bulunduğu sınıflardaki yardımcı elemanların ise çocukların okuma ve matematik becerileri üzerine herhangi bir etkisi bulunmamıştır (Mosteller, 1995).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) grup büyüklüğü ile ilgili ise; " Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) grup büyüklüğü sınıflarında ise sınıf kapasitesi dikkate alınarak çocuk sayısı 25'e kadar çıkarılabilir" ifadesi yer almıştır (MEB, 2014b). Bu verilen grup büyüklüğü sayılarının 3-6 yaş çocukları için olduğu ve küçük yaş grubu çocuklarda grup büyüklüklerinin daha az sayıda çocuktan oluşması önemlidir.

NAEYC (2013) yayımlamış olduğu grup büyüklükleri ile ilgili standartlarda 0-15 aylık bebeklerin bulunduğu sınıflarda en fazla sekiz çocuğun bulunması; 12-36 ayda

en fazla 12; 30- 48 ayda en fazla 18; 48-60 aylık çocukların bulunduğu sınıflarda 20 ve beş yaş üstü çocukların bulunduğu sınıflarda 20 olması gerektiğini belirtmiştir.

2.1.5.1.2. Öğretmen niteliği. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri, alan uzmanlıkları, mesleki deneyimleri, mesleğe yönelik tutum ve davranışları öğretmen niteliği olarak ele alınmaktadır. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin niteliği kaliteyi belirleyen en önemli faktörlerden birisidir (Smith 1997; Şişman ve Acat, 2003; Tschannen-Moran, Woolfok Hoy ve Hoy, 1998). Araştırma sonuçları okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim düzeyi artıkça görev yaptıkları sınıfların kalitelerinin yüksek olduğunu ve çocukların gelişim düzeylerinin daha iyi olduğunu göstermektedir.

Burchinal, Creyer, Clifford ve Howes (2002) öğretmen duyarlılıkları ve eğimi ile okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 553 okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Kurumların kalite puanlarını ECERS-R ve ITERS-R ile belirlemişlerdir. Öğretmenlerin duyarlılıklarını ve çocukla etkileşimlerini belirleyebilmek için ise Caregiver Intreaction Scale- Öğretmen Etkileşim Ölçeği (CIS) kullanılmışlardır. Öğretmen eğitim seviyelerini ise belirli niteliklere göre dört kategori altında belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda lisans diplomasına sahip olan öğretmenlerin bulunduğu kurumların kalite puanlarının daha yüksek olduğu ve öğretmen-çocuk etkileşimi yönünden de daha üst düzey beceri sağlayan öğretmenlerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Phillips, Mekos, Scarr, McCartney ve Abbott-Shim (2000), 287 okul öncesi eğitim kurumunun kalite düzeylerini ve kalite bileşenlerini incelemiştir. Öğretmenlerin eğitim seviyelerini “alan eğitimsiz”den doktora derecesine sahibe kadar bir ile dokuz arasında numaralandırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen eğitim seviyesinin kalitenin önemli belirleyicilerinden biri olduğu bulunmuş, daha

yüksek eğitime sahip öğretmenlerin çalıştığı kurumların daha yüksek kalite puanları aldıkları saptanmıştır.

Ancak yapısal kalitenin öğretmenin eğitim seviyesi ile çok da ilgili olmadığını gösteren araştırma bulguları da mevcuttur. Örneğin, 237 okul öncesi eğitimi sınıfı ve 800 çocuğun katıldığı bir araştırmada çift lisans eğitimi öğretmenlerin, ön lisans eğitimi öğretmenlerden daha kaliteli sınıf ortamı sağladığı ancak bu farklılığın lisans ve ön lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı olarak bulunmadığı belirtilmiştir. Ayrıca bu araştırmada, bir veya birden fazla lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların matematik ve problem çözmede daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır (Early ve diğ., 2006).

2.1.5.1.3. Yetişkin-çocuk oranı. Yetişkin-çocuk oranı okul öncesi eğitim kurumunda çocukla sınıfta ilgilenen yetişkin sayısı ile çocuk sayısının birbiri ile oranlanması olarak ele alınmaktadır. Yetişkin çocuk oranı temele alındığında genellikle araştırmalar yetişkin çocuk oranının düşük olmasının kaliteyi arttırdığını, çünkü bu sayede öğretmen-çocuk etkileşiminin daha fazla olduğunu göstermektedir. Huntsman, erken çocukluk dönemi bakımı kalite belirleyicilerini ifade ettiği raporunda yetişkin-çocuk oranının kalite belirleyicilerinden olduğundan, okul öncesi dönemden sonraki çıktıları etkilediğinden, düşük yetişkin-çocuk oranının hem etkileşimi hem de çocukların gelişimlerini olumlu olarak etkilediğinden bahsetmiştir (Huntsman, 2008).

Phillips, Mekos, Scarr, McCartney ve Abbott-Shim (2000), 287 okul öncesi eğitim kurumunun ve bebek bakım merkezlerinin kalite durumlarını incelemiştir. Araştırma bulguları, yetişkin-çocuk oranının istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip kalite bileşeni olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bu araştırmanın bulguları düşük yetişkin-çocuk oranının kaliteyi olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Yetişkin-çocuk oranının, yetişkin çocuk iletişimine etkisini belirleyebilmek için yapılan deneysel araştırma da 64 okul öncesi eğitim kurumundan seçilen 217 öğretmen gözlenmiştir. Araştırmada bir grup 1:5 oranına diğer grup da 1:3 oranına sahip olacak şekilde iki grup oluşturulmuştur. Araştırmacılar öncelikle öğretmenlere, öğretmenlerin eğilimleri ve erken çocuklukla ilgili deneyimleri hakkında bilgi toplayıcı sorular yöneltilmişler ve sonrasında kurumları gözlemlemişlerdir. Araştırma sonuçları, 1:3 oranı bulunan grubun 1:5 oranına sahip gruba göre öğretmenleriyle daha fazla iletişimde bulduklarını göstermiştir (De Schipper, Walraven ve Geurts, 2006). Okul öncesi dönemde kalite üzerine çalışan çeşitli araştırmacılar da yetişkin-çocuk oranının kaliteye ve çıktılara etkisinde benzer sonuçları bulmuşlardır (Burchinal, Creyer, Clifford ve Howes, 2002; Torquati, Raikes ve Hiddleston-Casas, 2007).

Ayrıca yapılan araştırmalar yaş olarak küçük çocukların bulunduğu sınıflarda yetişkin-çocuk oranının düşük olmasının kaliteyi olumlu yönde etkilerken, yaş büyüdükçe bu oranın kalite çıktılarını daha az düzeyde etkilediğini de göstermektedir. Bunun için bebeklikten okul öncesi eğitim kurumuna gidinceye kadar olan zamanda yetişkin çocuk oranı da artmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite akreditasyonunu sağlayan NAEYC (Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği), 0-15 ay çocukların bulunduğu bir sınıfta maksimum sekiz çocuk ve yetişkin çocuk oranının 1:4, 12-28 ay çocukların bulunduğu sınıfta maksimum 12 çocuk ve 1:4 oranının; 21-36 ay çocukların bulunduğu sınıfta maksimum 12 çocuk ve 1: 6 oranının; üç yaş çocuklarının bulunduğu bir sınıfta maksimum 18 çocuk ve yetişkin-çocuk oranının 1: 9; dört yaş çocuklarının bulunduğu bir sınıfta ise maksimum 20 çocuk ve yetişkin-çocuk oranının 1: 10 olması gerektiğini belirtmiştir (NAEYC, 2013).

Ülkemizde ise çocuk yetişkin oranı ile ilgili genel standart bir oran belirlenmemiştir. Ancak okul öncesi eğitim kurumlarında oluşturulan bir grupta 10'dan

az 20'den çok çocuk olamayacağı tek sınıf var ise de 25'e kadar çıkarılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca yetişkin olarak da bir öğretmenin bulunması gerekliliği ve de yardımcı bir personelin bulundurulabileceği belirtilmiştir (MEB, 2014b).

Tekmen (2005), Ankara'da bulunan 260 okul öncesi eğitim kurumunun yapısal kalitesini incelediği araştırmasında personel çocuk oranının 1:20 olduğunu belirtmiştir. NAEYC standartları ya da yapılan araştırmalara göre bakılacak olursa ülkemizdeki çocuk-yetişkin oranı oldukça fazladır. Bir sınıfta genellikle bir öğretmen bulunmakta ve mevcut 20-25 arasında değişmektedir. Bu durum da öğretmenlerin her bir çocukla olan iletişimlerini negatif yönlü olarak etkileyebilmektedir.

2.1.5.1.4. Personel ücretleri. Okul öncesi eğitim kurumunda çalışanların aldıkları ücretler motivasyonlarını, ilgilerini ve işte olan verimliliklerini belirlemektedir. Araştırmalar yüksek ücretin kalite için belirleyici olduğunu göstermektedir (Huntsman, 2008).

Phillips ve arkadaşları (2000), 287 okul öncesi eğitimi kurumunun kalitelerini inceledikleri araştırmalarında personel ücretlerinin önemli bir kalite bileşeni olduğunu ortaya koymuşlardır. Kalite bileşenlerinin kaliteye katkısını belirlemek için yapılan bu çalışmada, grup büyüklüğü, yetişkin çocuk oranı, öğretmen eğitimi gibi kalite özelliklerine göre personele verilen ücretin fazlalığının kalite üzerinde daha fazla etkisi olduğu bulunmuştur ve çıkan sonuç araştırmacılar tarafından şaşırtıcı olarak belirtilmiştir.

Ayrıca yapılan araştırmalar, yapısal bir özellik olan personel ücretlerinin işlevsel kaliteyi ve toplam kalite puanını da pozitif yönlü olarak etkilediğini göstermektedir. Philipsen, Burchinal, Howes ve Creyer (1997), 102 kreş ve 370 anaokulu sınıfında yaptıkları araştırmada, yapısal kalite özelliklerinin işlevsel kalite özelliklerini tahmin etme gücünü bulmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda daha yüksek ücret alan

öğretmenlerin bulunduğu kurumların işlevsel kalitesinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.1.5.2. İşlevsel kalite. İşlevsel kalite okul öncesi eğitimden ailelerin ve çocukların doğrudan aldıkları hizmetler olarak tanımlanır (Cost, Quality and Child Outcomes Study Team, 1995). Bu özellikler çocuklar ve yetişkinler için ortamın özellikleri, eğitim ortamındaki sosyal etkileşim ve ailenin programa katılımı ve okul aile iletişimini de kapsar (Ishimine ve Tayler, 2014; Peisner-Feinberg ve Yazejian, 2010). Kalitenin işlevsel özellikleri yetişkinlerin ve çocukların nasıl bir etkileşimde bulunduğunu, öğretmenlerin çocukların öğrenmelerini nasıl kolaylaştırdıklarını, hangi materyallerin nasıl ve ne ölçüde kullanıldığını gösterirken aslında çocuğun kurum içinde ne deneyimlediğine dair bilgiyi vermektedirler. Bu anlamda çok somut kurallarla belirlenemeyecek, tespit edilmesi ve denetimi daha zor olan göstergelerdir. İşlevsel kalite özellikleri genellikle çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında geçirecekleri deneyimlerine katkıda bulunmaktadır. İşlevsel kaliteleri yüksek olan kurumlarda eğitim gören çocukların gelişimleri olumlu etkilenmektedir (Ishimine ve Tyler, 2014; Kalkan, 2008). Ancak işlevsel kaliteye göre daha kolay belirlenen yapısal kalite özellikleri ile işlevsel kalite özellikleri arasında bir ilişkinin olduğu da bir gerçektir. Örneğin; küçük gruplarda öğretmenler çocuklarla daha fazla ilgilenebilmekte, daha farklı öğretim yöntemleri deneyebilmekte, çocuklara karşı da daha olumlu ve dikkatlerini çekebilecek düzeyde etkileşimde bulunabilmektedirler. Yapısal kalite özelliği olan grup büyüklüğü bu yol ile işlevsel kalite özelliği olan öğretmen-çocuk iletişimini etkilemektedir (National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), 2000).

İşlevsel kalitenin belirlenmesinde bazı özellikler kullanılmaktadır. Bu özellikler genellikle çocukların kurum içerisinde geçirecekleri deneyimleri ve ilişkileri kapsamaktadır. İşlevsel kalite;

- Yetişkin-çocuk ilişkileri (yetişkinlerin çocuklar için hazır bulunması, karşılık verme ve konuşma tarzları, grup yönetimi ve disiplin etme stratejileri, duygusal olarak güvenilir ve sabit ilişkiler, davranışlarda istikrarlılık v.b.);
- Eğitim ve öğretim sırasında kullanılan yöntemler (faaliyetlerin çocuklar için uygunluğu, öğrenme becerilerinin desteklenmesi, faaliyetlerde çeşitlilik ve nasıl planlandığı, sunulan seçenekler, yemek, dinlenme, oyun gibi faaliyetlerde akış, v.b.);
- Sosyal içerme (bireysel farklılıklara hassasiyet, çocuk ve ailelerin istek ve ihtiyaçlarını içerme, v.b.);
- Yönetim ve personel ilişkileri (günlük iletişim, işbirliği, bilgi paylaşımı, karşılıklı saygı, v.b.);
- Aileler ile olan ilişkiler (ailelere yönelik etkinlikler, çocuklar ve program hakkında konuşma olanakları, karşılıklı saygı, işbirliği, farklılıklar konusunda farkındalık, v.b.);
- Ölçme, değerlendirme ve dönütün sağlanması (Çocuk, hizmet sağlayıcı, ebeveyn ve kuruma dair veri toplama, geri bildirimye yönelik veri kullanımı, planlama ve çıktıların değerlendirilmesi, v.b) gibi özellikleri içermektedir (MEB, 2011).

Yapılan araştırmalar, yapısal ve işlevsel kalitenin birbiri ile ilişkili olduğunu ve çocukların eğitsel deneyimlerini etkilediğini ortaya çıkarmışlardır (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal ve Palacios, 1999; Philipsen, Burchinal, Howes ve Creyer, 1997).

Philipsen ve arkadaşları (1997), 102 kreş ve 370 anaokulu sınıfında yaptıkları araştırmada, yapısal kalite özelliklerinin işlevsel kalite özelliklerini tahmin etme gücünü bulmayı amaçlamışlardır. Kurumlarda verilerin toplanması ise iki ayrı günde ve üç ayrı anketör yardımı ile beş- altı saat süren gözlemler yardımıyla olmuştur. İşlevsel kalitenin belirlenebilmesi için ECERS, ITERS ve CIS standart kalite değerlendirme araçları

kullanılmıştır. Ayrıca gözlemler yolu ile sınıfların yapısal kalite özellikleri (grup büyüklüğü, yetişkin-çocuk oranı, öğretmen eğitimi ve personel ücretleri) belirlenmiştir. Araştırma sonucunda işlevsel kalitenin yüksek olduğu okul öncesi eğitim kurumlarında daha yüksek eğitim gören, daha fazla ücret alan öğretmenlerin bulunduğu belirlenmiştir. Yetişkin-çocuk oranı ise daha küçük yaş grup olan bebeklerin bulunduğu kurumlarda işlevsel kalite ile ilgili olarak bulunmuştur.

2.1.5.2.1. Eğitim ortamı. Okul öncesi eğitim kurumunun en temel görevi çocuklara nitelikli bir eğitim ortamı içerisinde eğitim vermektir. Çocuk, bu ortamda yaşayacağı farklı deneyimler ile seçimler yapabilecek, deneyim elde edecek, sorumluluk alabilecek, kendi kararlarını kendisi verebilecek, öğretmeni ve akranlarıyla etkileşimde bulunabilecek, ilgilerini keşfedecek, problem çözmeyi öğrenecek ve kendisini keşfedecektir (Zembat, 2007).

Okul öncesi dönem; çocukların, merak, sorgulama ve keşfetme çabalarının oldukça fazla olduğu bir dönemdir. Normal yaşam alanlarında kendiliğinden çıkan bu çabaların okul öncesi eğitim kurumlarında planlı, amaçlı ve sistematik olarak uygun çevre, materyallerle ve olumlu sınıf atmosferi oluşturularak ortaya koyması sağlanmalıdır (Koçyiğit, 2014).

Eğitim ortamının fiziksel olarak düzenlenme biçimi, çocukların eğitim kurumunda yapacağı tüm etkinlikleri etkilemektedir. Eğitim ortamının çocukların gelişim özelliklerine uygun, güvenli ve farklı gelişim alanlarını desteklemeye yönelik düzenlenmesi çocukların kurumlarda gelişimlerini sağlamaları açısından önemlidir (Kök, 2012).

Eğitim ortamının fiziksel olarak düzenlenmesinde mekandaki pencere sayısı ve büyüklüğü güneş ışığından yüksek oranda faydalanmayı sağlamalı ve sınıflar aydınlık olmalıdır. Bu sayede çocukların etkinlikler sırasında hem görme ile ilgili problemleri

olmayacak hem de psikolojik olarak daha olumlu olabileceklerdir. Eğitim ortamları sürekli havalandırılabilen, duruma göre değiştirilebilen ısı özelliğine sahip olmalı ve boyası kokusuz, rutubet yapmayan ve kolay temizlenebilen özelliklerde olmalıdır. Bu da çocukların sağlıkla ilgili problemlerinin daha çabuk sınıf içerisinde birbirlerini etkilemesini engelleyebilir. Zeminin döşemesi ise her mekanın amacına uygun olarak belirlenmelidir. Suyun temas ettiği zeminler kolay temizlenebilir malzeme ile kaplanırken diğer zeminler ahşap parke ile kaplanmalıdır. Eğitim ortamlarında ise merkezlerin özelliklerine göre döşemesinde yumuşak veya sert malzeme kullanılmalıdır (Demiriz, Ulutaş ve Karadağ, 2011).

Eğitim ortamları düzenlenirken öğrenme merkezlerinin çocuğun özgürlüğünü ve öğrenmesini sağlayıcı şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Özdemir Beceren, 2014). Eğitim ortamına konulacak tüm masa, sandalye, dolap vb. eşyaların o sınıfta eğitim görecek çocukların boyuna, ilgi ve ihtiyacına göre belirlenmesi gerekmektedir (Bilgin, 2011). Eğitim ortamı çocukların ilgisini çekebilecek şekilde düzenlenmiş, düzenlenirken sesli-sessiz merkez ayırımına dikkat edilmiş merkezlerden oluşmalıdır. Merkezlerde bulunan malzemeler, çocukların kolaylıkla ulaşabileceği şekilde yerleştirilmeli ve ayrıca kullanıma uygun şekilde düzenlenmiş olmalıdır. Merkezlere bölünen eğitim ortamı her bir çocuğa yaklaşık 1-5 m²'lik kapalı alan düşmelidir. Her çocuğun eğitim ortamı içerisinde kendi malzemelerini koyabileceği dolabı bulunmalı, böylece mülkiyet kavramı da geliştirilmelidir. Eğitim ortamı ile çocukların gereksinimlerini giderebileceği tuvalet arasında bağlantı kurulmuş olmalı ve çocukların malzemelerini, etkinliklerini muhafaza edileceği bir depo bulunmalıdır (Poyraz ve Dere, 2006).

Okul binalarının tek katlı olarak seçilmesi güvenlik ve programın ayrılmaz bir parçası olan açık hava oyunlarına ulaşmak için oldukça yararlıdır. Okul Öncesi ve

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 90. Madde'de " eğitim kurumlarındaki, eğitim etkinliklerinin sağlıklı ve uygun bir ortamda gerçekleştirilebilmesi için oyun alanı ile bahçenin bulunması ve amacına uygun olarak düzenlenmesi esastır. Bu düzenlemeler yapılırken; trafik eğitim pisti, kum havuzu, bahçe oyun araçları ayrıca çocukların fen ve doğa çalışmaları yapabilmeleri için yeterli toprak alan bulundurulmasına özen gösterilir" şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2014b).

Okul öncesi eğitim ortamı çocuklara kendi dünyalarında deneyim ve yaratıcılık için zaman ve fırsatlar vermeli, onlara sosyal, güvenli ve canlandırıcı bir ortam sağlamalıdır. Eğitim ortamı sadece fiziksel güvenlik açısından değil duygusal güvenlik açısından da çocuğa destek olmalıdır. Bu doğrultuda düzenlenecek eğitim ortamının, çocuklarda doğallık, emin ve güvenli yalnız kalma ihtiyacını karşılaması; zevk alma, dinlenme ve rahatlama fırsatlarını içermesi; yetenekleri ve ilgilerine yönelik materyal barındırması; sosyal etkileşim olanağı sağlaması ve kültürel farklılıklar içermesi gerekmektedir (Zembar, 2007).

Okul öncesi eğitim ortamları çok amaçlı kullanıma yönelik ortamlardır ve farklı öğrenme merkezlerinden oluşmaktadır. 2006 yılı Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda ilgi köşeleri olarak belirtilen ortamlar 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda öğrenme merkezleri olarak düzenlenmiştir (Özdemir Beceren, 2014). Öğrenme merkezleri çocukların serbest oyun oynama gereksinimlerini karşılamak için düzenlenmiş, günlük eğitim akışında yer alan etkinliklerde ele alınan kazanım ve göstergeler doğrultusunda seçilmiş farklı materyalleri de barındıran, birbirinden çeşitli malzemelerle (çocuk boyundaki dolap/raflar, pano, farklı renkte halılar, yer döşemeleri veya yere yapıştırılan bantlar, vb.) ayrılmış olan oyun alanlarıdır. Okul öncesi eğitimi kurumlarında bulunması önerilen merkezler; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezleridir. Sınıfta bulunan merkezlerin adlarının ve sembollerinin bulunduğu farklı renklerde

kartlar hazırlanarak ait olduğu merkezde çocukların görebileceği bir yere asılmalı veya yapıştırılmalıdır (MEB, 2013b).

Eğitim ortamlarının düzenlenme şekli çocuklara bir takım örtük mesajlar iletebilmektedir. Eğitimde kaliteye ulaşabilmek için ise bu örtük mesajların hangi yollarla verilebileceğinin belirlenmesi yararlı olacaktır. Richard (1998) tarafından belirtilen mesaj-çevre ilişkisi bağlamında fiziksel ortamın çocuklar için hangi anlamı ifade ettiğini ortaya koyan tablo Kıldan (2007) tarafından uyarlanmıştır. Tablo 2.1.'de mesaj-çevre ilişkisine göre çocuğun aldığı mesaj ve eğitim ortamının özellikleri verilmiştir.

Tablo 2.1.

Mesaj-Çevre İlişkisine Göre Çocuğun Aldığı Mesaj ve Eğitim Ortamının Özellikleri

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

Kaynak: Richard (1998)'den uyarlayan Kıldan (2007)'nin Okulöncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501-510.

Çocuğun aldığı mesaj belirtilen eğitim ortamının özelliklerine göre değişmektedir. Çocukların alacağı mesajların olumlu olabilmesi için sınıfların eğitim-öğretimi destekleyecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim-öğretim ortamının çocuğun becerilerini destekleyici olması, çocukların kendi özgür ortamları içerisinde öğrenmeyi sağlaması, çocuğun eğitim ortamında kendisini rahat ve güvende hissetmesi ve ortamın öğrenmeyi sağlayacak biçimde dikkat çekmesi, eğitim-öğretim ortamının vermek istediği asıl mesaj olmalıdır.

2.1.5.2.2. Öğretmen- çocuk iletişimi. Öğretmen çocuk iletişiminde, çocuklarla yakın ve uzun süreli etkileşimde bulunan öğretmenin asıl görevi olan "öğrenmeyi kolaylaştırma"nın yanına ek olarak çocuğa model olma, rehberlik yapma gibi görevleri de yerine getirmesi gerekmektedir. Nitelikli bir öğretmenin bulunmadığı eğitim sisteminde ise eğitimde kaliteden bahsetmek çok doğru olmayacaktır (Açıkgöz, 2005).

Okul öncesi öğretmeni, çocukların okulda en yakını olup çocuğun eğitim ve öğretiminden sorumludur. Bir okul öncesi eğitim kurumunda kalitenin sağlanmasında malzemelerden ve programdan daha önemli olan öge öğretmendir. Öğretmenin kalite düzeyini olumlu yönde etkileyebilmesi için öğretmen-çocuk iletişiminin olumlu şekilde sağlanmış olması gereklidir (Zembat, 2007).

Eğitim ortamında olumlu bir iletişim ortamı oluşturabilmek için öğretmenin tutarlı olması, sınıf hakimiyeti ve çocuklar arasındaki iletişimi iyi gözlemlemesi önemlidir. Çocukların fikirlerini rahatça ifade edebileceği ortamlar sınıf içinde olumlu iletişimin sağlanması için ilk adımdır. Etkili ve iyi bir iletişim için konuşma dilinin anlaşılır olması gerekmektedir. Öğretmen ses tonu ve vücut diliyle, çocuklar üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmaktadır. Öğretmenin sözlü iletişimin yanı sıra sözsüz iletişimi de kullanması çocukları anlayabilmek açısından oldukça etkilidir. Öğretmenin çocuklarla sağlıklı iletişim kurabilmesi model olduğu çocukların da sağlıklı iletişimi

öğrenip çevresiyle bu tip bir iletişim kurabilmesi açısından önemlidir. İyi bir öğretmen eğitim-öğretim sırasında ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltmeleri kullanarak öğrencilerin etkinliklere katılmasını sağlar ve sınıf içi iletişimi güçlendirir (Özen, 2012).

Öğretmenin çocuklarla olan iletişim ve etkileşim şekli sınıf atmosferi ve çocuk davranışlarını etkilemektedir. Olumlu sınıf atmosferinin oluşması ise sınıf ortamında istenen bir durumdur. Bu sayede çocuklar ve öğretmen birbirlerine daha açık olabilecek, aralarındaki etkileşim güçlenecek, birbirlerini daha iyi anlayabileceklerdir. Böylece eğitim ortamının içerisinde öğrenmeyi ve eğitimi zorlayacak ve ortamı negatif yönde etkileyecek etmenler bulunmayacak ve eğitim ortamının kalitesi üzerinde olumlu bir durum oluşacaktır. Sınıf atmosferinin olumlu olması ve davranışların olumlu yönde gösterilmesi ile de eğitimin kalitesi üzerinde olumlu bir etki oluşacaktır (Çınkır, 2004).

Pianta ve Hamre (2009)'ye göre, öğretmen-çocuk iletişimi üç ayak üzerinde inşa edilmiştir. Bunlar: duygusal destek (olumlu/olumsuz sınıf iklimi, öğretmenin duyarlılığı, çocukların bakış açısına saygı), sınıf düzeni (davranış yönetimi, üretkenlik, öğretimsel teknikler) ve öğretimsel destektir (prosedür ve beceriler, içeriğin anlaşılması, analiz ve problem çözme, geri bildirim kalitesi). Yani öğretmen ve çocuk arasındaki iletişimin sağlıklı olabilmesi için öğretmen çocuk arasında mutlaka duygusal destek kurulmuş olmalıdır. Öğretmen çocukların fikirlerine saygı duyabilmeli, sınıfta demokrasiyi benimsemeli, çocukların isteklerini göz önünde bulundurabilmelidir. Sınıf düzeninin sağlanmış olması bu iletişimin aksamamasına neden olmaktadır. Sınıf düzenini sağlayabilmek için ise gerekli öğretim yöntemlerini çocuklarla etkileşiminde kullanabilmeli, çocukların dikkatini çekebilmeli ve onların davranışlarını disiplinle değil olumlu sınıf atmosferi ile beklenen düzeye getirebilmelidir. Ve öğretmenin asıl yapmaya çalıştığı öğretme işlemi içinde öğretimsel desteği sağlaması öğretmen-çocuk

iletişiminde etkili olmaktadır. Bir başka deyişle çocuğa verilen geri bildirimler, yapılan açıklamalar da öğretmen-çocuk iletişiminin niteliğini belirlemektedir.

İşlevsel kalitenin göstergelerinden olan öğretmen-çocuk etkileşimi ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Burchinal, Vandergrift, Pianta ve Mashburn (2010) SED’i düşük olan bölgelerde üç- dört yaş çocuklarının devam ettiği kurumların kalitelerini incelemiştir. Çalışmaya düşük gelirli ailelerden gelen 1129 çocuk 671 okul öncesi eğitim sınıfı katılmıştır. Çalışma için düşük gelirli ailelerin seçilme sebebi erken müdahale programlarının çocuklar üzerindeki olumlu etkisi ve dezavantajlı durumları ortadan kaldırabilmesidir. Çalışmada çocuk öğretmen etkileşiminin kalitesi ve bu kalite durumunun çocuklar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Etkileşimin kalitesini ölçebilmek için Pianta, La Pro ve Hamre (2004) tarafından geliştirilen Classroom Assesment Scoring System- Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi (CLASS) ölçeği kullanılmıştır. CLASS öğretmen-çocuk etkileşimini iki boyutta değerlendiren bir ölçektir. İlk boyut olarak eğitimin kalitesi, ikinci boyut ise duygusal destek kalitesidir. Yapılan analizler sonucunda çocuk-öğretmen etkileşiminin kalitesinin yüksek olmasının çocukların akademik ve sosyal performanslarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Pianta ve Stuhlman (2004), öğretmen-çocuk ilişkilerindeki yakınlık ve çelişki ile çocukların birinci sınıftaki sosyal ve akademik becerileri arasındaki ilişkileri, 490 çocuk üzerinde incelemiştir. Öğretmen-çocuk ilişkilerinin değerlendirilmesi Student-Teacher Relationship Scale- Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği (STRS) uygulanarak elde edilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların gelişimlerini belirleyebilmek için de akademik başarı düzeyleri, problem davranış düzeyleri, dil gelişim yetkinlikleri, sosyal yetkinlik düzeyleri belirlenmiş ve sosyal yetkinliklerini belirlemek için gözlem yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen- çocuk ilişki kalitesinin, çocukların birinci sınıf becerilerini belirlediğine ve çocukların okul başarısı için gerekli becerileri edinme

yeteneklerinde, öğretmen-çocuk ilişkilerinin de önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

McCormick ve arkadaşları (2013), yaptıkları boylamsal çalışmada okul öncesindeki öğretmen-çocuk ilişkisi ile ilkokuldaki matematik ve okuma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 324 alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuk 112 okul öncesi ve birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma da çocuk-öğretmen iletişimi Student–Teacher Relationship Scale (STRS) ile ölçmüşlerdir. Araştırma sonucuna göre; anaokulundaki yüksek kaliteli öğretmen-çocuk ilişkilerinin birinci sınıftaki matematik başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilirken okuma başarısı üzerine etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

2.1.5.2.3. Eğitim programı. Okul öncesi eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi iyi planlanmış etkinliklerin kurumlarda uygulanabilmesi ile mümkün olmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları okul-çocuk-aile üçgeninde gerçekleştirilen tüm yaşantıları içermektedir. Bu noktada önemli olan; okulun belirlediği hedeflere ulaşabildiği, çocuğun eğitim gereksinimlerini karşılayabildiği ve ailenin beklentilerine karşılık bulabildiği eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasıdır. Bunun için ise kaliteli okul öncesi eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Güven, 2015).

Okul öncesi eğitim programları değişik şekilde tanımlanabilmektedir; fakat en sık şekilde okul öncesi eğitim programları, planlanmış eğitsel deneyimlerin küçük yaştaki çocukların öğrenmeleri için hazır hale getirilmesidir. Okul öncesi eğitim kurumlarının başarılı ve verimli olabilmeleri, ihtiyaçlara, çevreye ve amaçlara uygun olarak hazırlanmış programlı çalışmaya bağlı olmaktadır (Zembar, 2007).

Nitelikli bir eğitim programı, çocukların yaş, gelişim ve eğitim gereklerinden yola çıkarak bütün gelişimlerini destekleyecek biçimde planlanmalıdır. Bütün

çocukların eğitime katılımı hedeflenmeli ve çocukların arasındaki ilişkinin kalitesine dikkat edilmelidir. Program, yalnızca hedefler ve etkinliklerin planlanmasından ibaret olarak düşünülmemelidir. Günlük eğitim programı aynı zamanda materyal seçimi, hazırlığı ve kullanımında uygulanan yöntem ve teknikleri, eğitim ortamının düzenlenmesini, etkinlikler arasındaki geçiş ve değerlendirmeyi de kapsamaktadır. Güven (2015)'e göre, eğitim programının amacı, sadece davranış değişikliği oluşturmak değil aynı zamanda çocuğun yaşadığı çevrenin sosyo-ekonomik koşullarını da göz önünde tutarak onun eğitim gereksinimlerini farklı etkinlikler aracılığıyla desteklemek ve gidermektir.

Günümüzde gelişimsel özellikleri destekleyen ve bireysel farklılıkları önemseyen eğitim modelleri de giderek yaygınlaşan şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bu eğitim modellerinin genel olarak felsefesi çocuklarda var olan potansiyeli en üst düzeyde kullanmayı sağlayacak altyapıyı oluşturmaktır. Bu temel felsefe için ise ayrı eğitim programları ile eğitim vermektedirler. Belirtilen eğitim modelleri ve eğitim programlarına örnek olarak; Head Start, Montessori, Reggio Emilia, High Scope, Bank Street yaklaşımları verilebilir. Bu yaklaşımların eğitim programlarını kullanan kurumlarda eğitim gören okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel sonuçlarının olumlu yönde etkilendiği birçok araştırma aracılığıyla saptanmıştır (Şahin, D., 2012).

Ülkemizde ise 2012-2013 Eğitim ve Öğretim yılında ilgili Genel Müdürlükçe belirlenen illerdeki eğitim kurumlarında, pilot uygulamalar gerçekleştirilip uygulama sonuçları doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu uygulamaların sonucunda "Okul Öncesi Eğitim Programı" 2013- 2014 Eğitim ve Öğretim yılından itibaren ülkemizde uygulanmak üzere kabul edilmiştir. MEB (2013b) tarafından;

"Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve

bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır" olarak belirtilmiştir (MEB, 2013b, s.14).

Programın temel özellikleri ise çocuk merkezli, esnek, sarmal, eklektik, dengeli, oyun temelli, yaratıcılığın ön planda, keşfederek öğrenmenin öncelikli olması, günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik etmesi, temaların/ konuların amaç değil araç olması, öğrenme merkezlerinin önemli olması, aile eğitimine önem vermesi, değerlendirmenin çok yönlü olması, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermesi ve rehberlik hizmetlerine önem vermesidir (MEB, 2013b).

2.1.5.2.1. Aile katılımı. Urie Bronfenbrenner (2005), son yirmi yıldır okul öncesi eğitimde öne çıkan çocuk gelişimi üzerindeki bağlamsal etkileri açıklayan ekolojik sistem teorisini ortaya koymuştur. Bu teoriye göre çocuğun biyolojik olarak getirdiği eğilimler, çevresel faktörlerle birleşerek gelişimini şekillendirmektedir. Çünkü çocuk içinde bulunduğu sosyal yapıları etkilediği gibi, bu sosyal yapılardan da etkilenebilmektedir (akt. Berk, 2013). Bronfenbrenner, çocuk gelişiminin açıklanmasında; ailenin, yerel sosyal hizmet kurumlarının, okulların, devletlerin, medyanın ve aktüel politik düşüncelerin her birinin bir bütün olarak dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Gelişimi etkileyen bu unsurları ise dört katman olarak ifade etmiştir. İlk katman mikrosistem; çocuğun hemen yakın çevresindeki tüm kurum ve deneyimleri içeren gelişim üzerinde etkisi olan (aile, okul, öğretmen, akranlar vb.) çevresel etmenleri kapsamaktadır. İkinci katman mezosistem; mikrosistem içerisindeki

kişiler ve organizasyonlar arasında ara bağlantılardan oluşan ve çocuğun gelişimi üzerinde etkili olan (aile-öğretmen iletişimi, okul öncesi eğitim kurumları vb.) etmenleri kapsamaktadır. Eksosistem; gerçekte çocukların yaşamına temas etmeyen fakat dolaylı olarak çocukların deneyimlerini etkileyen (maaş, adli hizmetler sınıfı vb.). Son olarak makrosistem; temel ana değerler, ideolojiler, kanunlar, dünya görüşleri ve belirli bir kültür ya da topluluğun geleneklerini içeren gelişimi etkileyen etmenleri kapsamaktadır (Trawick-Swith, 2013).

Bu bağlamda, önemi her geçen gün daha iyi bir şekilde anlaşılan okul öncesi eğitim içerisinde okulun rolü ve ailelerin eğitim sürecine katılmasının önemi de fark edilmektedir. Okul öncesi eğitim çalışmalarında ele alınması temel konulardan birisi de anne-babaları bilgilendirmek, çocuklarının tüm alanlarda gelişimleri için anne-babalara rehberlik etmek olmalıdır. Bu sayede aileler çocukları ile daha iyi ilişkiler kurabilecek ve çocuklarının da gelişimlerine katkı sağlayacaktır (Bilgin, 2015).

Aile katılımı, okul öncesi öğrenme ortamı için, büyük öneme sahip olan diğer boyuttur. Okul öncesi eğitim kurumu sadece çocuğa hizmet veren yer değil, aynı zamanda okul-aile işbirliğinin var olduğu ortamdır. Okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilen öğrenmeler okul- aile arasındaki olumlu ilişkiler ile okul dışında da pekiştirilerek, kalıcı öğrenmeler sağlanabilir (Aksoy, 2009). Okul öncesi dönem eğitim programlarının etkisinin uzun ömürlü olmasının aileye verilen destek programlarla sağlanabileceğine inanılmaktadır (Tümekaya, 2012).

Okul öncesi dönem çocuğunun gelişiminin bütün olarak sağlanabilmesi için ise okul öncesi eğitim kurumundaki öğretmenlerin yapılabileceği çalışmalar; farklı yöntem ve teknikler kullanarak aile eğitimi düzenleme, telefon görüşmeleri, mesaj, kitapçıklar, görsel işitsel kayıtlar, fotoğraflar, duyuru panoları, bültenler, haber mektupları, yazışmalar, toplantılar, okul ziyaretleri, geliş- gidişi zamanları internet temelli

uygulamalar ve dilek kutuları aracılığı ile iletişim etkinlikleri planlama ve ev ziyaretleri düzenleme olarak belirtilmiştir (MEB, 2013c).

Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar (2005) tarafından gerçekleştirilen 22 yıllık boylamsal çalışmaya 133 kişi katılmıştır. Eğitim amaçlı olarak okul öncesi kurumuna ve annesi eğitim programlarına devam etmiş çocuklar ile sadece bakım amaçlı olarak okul öncesi eğitim kurumuna katılmış çocukların okula devam süresi, dil gelişimleri, üniversite öğrenimleri, işe başlama yaşları, mesleki statüleri, aylık hane gelirleri, sosyal katılımları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim amaçlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ve anneleri aracılığıyla evde destek verilen çocukların akademik başarı (okula devam süresi, üniversite öğrenimi okuldan ayrılma nedenleri, kelime bilgi testindeki performans), sosyo-ekonomik başarı (gelir karşılığında çalışmaya başlama yaşı, mesleki statü, aylık hane gelirleri) ve sosyal katılımında kontrol grubundaki çocuklara göre daha ileri düzeyde bulunmuşlardır. Bu durumun nedenleri; ailelerin eğitimlere katılmaları ile birlikte okul-ev arasındaki iletişimin sağlanması, ailelerin çocuklara nasıl davranacakları konusunda doğru bilgilere ulaşmaları ve doğru şekilde etkileşimi sağlayabilmeleri olarak düşünülebilir.

Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gelişimlerini desteklemek için okul aile işbirliği önem kazanmakta ve okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeylerine etki etmektedir. Aile katılımı olmaksızın ise eğitimde kaliteye ulaşmak mümkün gözükmemektedir (Güler, 2012).

2.1.6. NAEYC (Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği) Standartları

Amerika Birleşik Devletlerinde okul öncesi eğitim kurumlarında kalite akreditasyonunu sağlayan NAEYC (Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği) standartları okul öncesi eğitim süreci boyunca fiziksel duygusal, sosyal ve bilişsel gelişim alanlarını bir bütün halinde destekleyen programın tercih edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu standartlara göre, kalite kriterleri birçok özelliği kapsamaktadır. Bu özellikler; personel ve çocuklar arasındaki etkileşim, program, okul–aile etkileşimi, öğretmen nitelikleri ve gelişimleri, öğretim biçimleri, fiziksel ortam, sağlık ve güvenlik ve beslenmedir (NAEYC, 2009).

NAEYC kalite standartları ve açıklamaları Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2.

NAEYC Kalite Standartları ve Açıklamaları

Standartlar	Kalitenin İşaretleri
Fiziksel Ortam	İç mekanın temizliği, iyi durumda olması, iyi ışıklandırılması ve havalandırılmasını içerir. Sınıf zengin materyallerle donatılmış, ilgi köşelerine ayrılmıştır. Bulunması gereken materyal örnekleri; "mış gibi oyun" materyalleri, bloklar, fen ve matematik oyunları, yapbozlar, kitaplar, sanat ve müzik merkezi materyallerdir. Bahçe ise çitlerle çevrili, oyun araçları, tırmanma araçları, bisikletler ve kum havuzu ile donatılmıştır. Ayrıca sınıfta çocuk başına düşen kapalı alanın yüksek olması da kalite ölçütlerindedir.
Grup Büyüklüğü	Anaokullarında 18-20 çocuk ve iki öğretmen kalite için uygun grup büyüklüğüdür.
Yetişkin/ Çocuk Oranı	Anaokullarına bir öğretmen 8-10 çocuktan sorumludur.
Günlük Etkinlikler	Çocuklar genellikle bireysel ya da küçük gruplar halinde çalışırlar. Kendi etkinliklerini seçerler ve kendi yaşantıları yoluyla öğrenmelerini gerçekleştirirler. Öğretmen çocukların etkinliklere katılımlarını düzenler ve çocuklarını bireysel farklılıklarını kabul edip onların gelişimlerine uygun etkinlikler planlar.
Personel-Çocuk İletişimi	Öğretmen çocukların arasındadır, sınıfta pozitif bir atmosfer hakimdir, ilişkiler içtendir. Öğretmen çocuklara sorular sorar, önerilerini dinler, onlarında kendilerini ifade etmesine fırsat verir. Öğretmen model olma, beklenen davranışların sıklığını arttırmak için teşvik etme gibi olumlu rehberlik tekniklerini kullanır.
Öğretmen Nitelikleri	Öğretmen, erken çocukluk eğitimi, çocuk gelişimi ya da ilişkili bir alanda uzmanlaşmayı gösteren lisans derecesine sahip olmalıdır.
Okul-Aile İletişimi	Aileler, gözlem ve aile katılımı için teşvik edilirler. Ayrıca öğretmen çocukların gelişimleri ve davranışları hakkında ailelerle sıklıkla görüşür.
Lisanslama ve Akreditasyon	Okul öncesi eğitim kurumlarının resmi lisansa sahip olması zorunludur. Gönüllü olanlar akreditasyon alabilir.

Kaynak: Coople ve Bredekamp (2009)'dan akt. Berk (2013)'ün Bebekler ve çocuklar doğum

öncesinden orta çocukluğa. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

NAEYC standartları okul öncesi eğitim kurumlarda belirli standartları oluşturabilmek ve çocukların kaliteye erişimini erken çocukluk eğitimi döneminde sağlayabilmek için oluşturulmuş standartlardır. NAEYC Akreditasyon Performans Kriterleri'ne göre; fiziksel ortam, grup büyüklüğü, yetişkin-çocuk oranı, günlük etkinlikler, personel çocuk iletişimi, öğretmen nitelikleri, okul-aile iletişimi, lisanslama ve akreditasyon eğitimin kalitesinde belirleyici kriterlerdir. Bu standartların oluşturulması ve kurumlarda bu standartların uygulanması herkes için eşit eğitim fırsatını yaratmakta ve dezavantajlı bölgelerden gelen çocuklar için eşitlik fırsatı oluşturmaktadır. Ülkemizde de yaşam becerilerini kazanabilmek ve gelişimin istenilen nitelikte sağlanabilmesi için gerekli olan okul öncesi eğitim ile ilgili belirli standartların oluşturulması okul öncesi eğitimde kaliteyi arttıracak ve her çocuk için eşitlik fırsatı oluşturacaktır.

2.2. Okul Öncesi Eğitimde Kaliteyi Ölçmede Kullanılan Araçlar

Okul öncesi eğitimde kalite kavramının farklı tanımlandığı gibi kalitenin ölçümünde kullanılan araç ve yöntemlerin de farklı olduğu gözlenmektedir. Alanyazında yaygın olarak kullanılan kalite ölçme araçları "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı (ECERS), Bebek ve Yürüme Çağı Çocuklar İçin Eğitim Ortamı Ölçme Aracı (ITERS-R), Çevrenin Ölçümü İçin Ev Gözlem Aracı (HOME) ve Bakım Çevresinin Gözlem Kaydı Aracı (ORCE) ile ilgili bilgiler ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

2.2.1. Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı (ECERS)

Okul öncesi eğitimin işlevsel kalitesini ölçmek için Harms ve Clifford (1980) tarafından geliştirilen "Early Childhood Environment Rating Scale" (ECERS) okul öncesi eğitim ortamını, ortamdaki günlük faaliyetleri ve etkileşimleri inceleyen bir ölçme aracıdır. Gelişime uygun etkinlikleri temele alıp, okul öncesi eğitim ortamını

oluşturan çok çeşitli çevresel özellikleri dikkate alarak kaliteyi değerlendirmektedir (Harms ve Clifford, 1980). Ölçme aracının orijinal versiyonunun geçerlik çalışması için okul öncesi eğitim üzerine eğitim almış Amerika'da ulusal seviyede görev yapan yedi uzmanın görüşü alınmış ve okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesini ölçmeye uygun olduğu belirtilmiş, iç tutarlılık sayısı 0.86 olarak hesaplanıp, güvenirlik katsayısı olarak yorumlanmıştır (Harms ve Clifford, 1980).

ECERS, öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar, mobilya ve araçlar, dil ve kavramlar ile ilgili etkinlikler, motor gelişimi ile ilgili etkinlikler, yaratıcılıkla ilgili etkinlikler, sosyal becerilere yönelik etkinlikler, çalışan ve veli ihtiyaçları ile ilgili toplam yedi alt boyuttan ve bu boyutlarla ilgili toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt ölçekler ve maddeleri;

- **Öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar;** Karşılama ve uğurlama, yemek ve kahvaltı uyku veya dinlenme, tuvalet ve temizlik alanları, kişisel bakım
- **Mobilya ve araçlar;** Sınıf yemek, (uyku, depo, vestiyer araçları ve genel durum), sınıf (sınıf içi öğrenme araçları, masa, sandalye ve dolaplar), sınıf (dinlenme ve oturma alanları) sınıf düzenlenmesi, çocuklara yönelik dekorasyon
- **Dil ve kavramlar ile ilgili etkinlikler;** Dili anlamayla ilgili çalışmalar, dili kullanmayla ilgili çalışmalar, kavramlar, dilin günlük kullanımı
- **Motor gelişimi ile ilgili etkinlikler;** Küçük kas geliştirici çalışmalar, rehberlik, büyük motor gelişimine yönelik alan, büyük motor gelişimine yönelik araçlar, büyük motor gelişimini destekleyici etkinlikler, rehberlik
- **Yaratıcılıkla ilgili etkinlikler;** Sanat, müzik, blok, kum/ su alanları, dramatik oyun, program çizelgesi, rehberlik

- **Sosyal becerilere yönelik etkinlikler;** Çocukların tek başına kalabilecekleri alan, serbest oyun, grup etkinlikleri, kültürel farkındalık, etkileşim kalitesi, kaynaştırma eğitimi
- **Çalışan ve veli ihtiyaçları;** Çalışanlar için alanlar, mesleki gelişim fırsatları, toplantı alanı, aile katılımı olarak belirtilmiştir.

ECERS'in kaliteyle ilgili maddelerinin yedili derecelendirme ile ölçülebilmesi araştırmacıya maddelerle ilgili daha hassas bir değerlendirme imkânı verebilmektedir. Maddeler bir ile yedi arasında puanlandırılmakta ve kurum yetersizden mükemmel kadar bir puana sahip olmaktadır. Puanların değerlendirmesi; 1: yetersiz, 3: az yeterli, 5: iyi ve 7: mükemmel şeklinde yapılmıştır.

ECERS alanyazında yer alan pek çok araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalite düzeylerini belirlemek için kullanılan, geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilen nicel veri sağlayan bir ölçektir. Çocukların gün içerisinde en fazla vakit geçirdiği ortamlardan olan eğitim ortamlarının kalitesinin artırılması ve çocuklara gelişimsel desteklerin doğru şekilde aktarılabilmesi ve kalite düzeylerinin gelişimi nasıl etkilediği pek çok araştırmada temel noktayı oluşturmaktadır. Hem ülkemizde hem de Dünya'da ECERS kullanılarak yapılmış çok fazla araştırma bulunmaktadır (Auger, Farkas, Burchinal, Duncan ve Vandell, 2014; Blau, 2000; Bryant, Burchinal, Lau ve Spading, 1994; Buldu ve Yılmaz, 2005; Burchinal ve diğ., 2000; Burchinal ve diğ., 2002; Burchinal ve diğ., 2008; Cassidy, Hestenes, Hegde, Hestenes ve Mims, 2005; Denny, Hallam ve Horner, 2012; Feyman, 2006; Göl-Güven, 2009; Güçhan Özgül, 2011; Kalkan, 2008; Kalkan ve Akman, 2010; Howes ve diğ., 2008; Işıkoğlu, 2007; Mashburn, 2008; Molfese ve diğ., 2012; Pianta ve diğ., 2005; Solak, 2007; Sylva ve diğ., 2006; Sylva ve diğ., 2007; Tekmen, 2005). Ayrıca ölçek ülkemizde de araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik

çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Baştürk ve Işıkoğlu, 2008). Ölçeğin olumsuz yönleri bir göstergeyi tam açıklayabilecek maddelerin bazen olmaması ya da kısıtlı zaman içerisinde sınıfta yapılanları gözlemleyen gözlemcinin anı yakalayamaması ve ilişkileri aktaramamasıdır (Ishimine ve Tyler, 2014).

2.2.2. Bebek ve Yürüme Çağı Çocuklar İçin Eğitim Ortamı Ölçme Aracı (Infants and Toddlers- ITERS-R)

Bebek ve yürüme çağı çocuklar için eğitim ortamı ölçme aracı (ITER-R), Harms, Cryer ve Clifford (1990) tarafından 30 aya kadar olan bebek ve çocukların eğitim gördüğü merkezleri kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için tasarlanmış bir ölçektir. Ölçek yaş grubu olarak en savunmasız dönem olan 30 ay ve alt yaş düzeyi için hazırlandığından çocuk sağlığını ve güvelliğini sağlamada, dil için gerekli faaliyetleri değerlendirmede, uygun uyarımı belirlemede, sıcak ve destekleyici etkileşim ortamının bulunup bulunmadığını değerlendirmeye uygun değerlendirme kriterlerini ön plana çıkarmaktadır (Frank Porter Graham Child Development Institute, 2015).

Ölçek 39 maddeyi içeren yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; alan ve mobilyalar, kişisel bakım rutinleri, dinleme ve konuşma, etkinlikler, etkileşim, program yapısı ve ebeveyn ve personeldir. Ölçek daha sonrasında gözden geçirilmiş ve ITERS-R adı altında revize edilmiştir (Frank Porter Graham Child Development Institute, 2015).

Yeniden gözden geçirilme aşamasında ITERS maddelerine; çocukların dilini anlamaya yardımcı olmak; bilim ve doğa; bilgisayar, televizyon ve video kullanımı; serbest oyun; grup etkinlikleri; ebeveyn ve personel; personel sürekliliği, personel denetleme ve değerlendirme gibi maddeler eklenmiştir. Eklenen maddelerle ölçek daha fazla kapsayıcı ve kültürlere uygun hale getirilmiş böylece bilgilerin daha sağlıklı ve güvenilir şekilde aktarılması sağlanmıştır (Frank Porter Graham Child Development Institute, 2015).

Ölçme aracının gözden geçirilmiş versiyonunun güvenilirlik çalışması için 2001 ve 2002 yıllarında iki aşamalı bir çalışma planlanmıştır. İlk aşama pilot aşama olarak belirlenmiştir. Bu aşamada revize olmamış ölçek kullanılarak, iki veya üçer kişilik gruplar halinde olan 10 eğitimli gözlemci dokuz kurumda 12 gözlem gerçekleştirmiştir. Bu gözlemlerden sonra, gözlemler sırasında çıkan sorunlarla alakalı ölçekte yapılanmaya gidilmiştir. Son aşamada ise güvenilirliğin belirlenebilmesi için daha ciddi bir çalışma yürütülmüştür. Bu aşamada altı eğitimli gözlemci yardımı ile 45 eşleştirilmiş gözlem yapılmıştır. Her gözlem yaklaşık üç saat sürmüş ve devamında 20-30 dakika öğretmenle görüşme yapılmıştır. Gözlemlerin yapılabilmesi için seçilen gruplar Kuzey Carolina kalite ödülllerinden bir- iki yıldıza sahip olanlardan 15 grup, üç yıldıza 15 grup ve dört- beş yıldıza sahip olanlardan 15 grup olacak şekilde seçilmiştir. Bu sınıflarda eğitim gören bebeklerden 15 grup 12 ay altı yaşa sahip, 15 grup 12-24 ay arası ve 15 grup da 18-30 aylık olarak belirlenmiştir. Ayrıca merkezlerin tümü Kuzey Kaliforniya da merkez de bulunan kurumlar olarak seçilmiştir. Eşli gözlemler sonucunda bulunan 39 maddede gözlemciler arasında toplam da %91.65 tutarlılık bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık sayısı 0.93 hesaplanıp, güvenilirlik katsayısı olarak yorumlanmıştır (Frank Porter Graham Child Development Institute, 2015).

ITERS-R; alan ve mobilyalar, kişisel bakım rutinleri, dinleme ve konuşma, etkinlikler, etkileşim, program yapısı ve ebeveyn ve personel ile ilgili toplam yedi alt boyuttan ve bu boyutlarla ilgili toplam 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt ölçekler ve maddeler:

- **Alan ve Mobilyalar;** Kapalı alan, rutin bakım ve oyun için mobilya, rahatlama ve konfor şartları, oda düzenlemesi, çocuklar için sunum

- **Kişisel Bakım Rutinleri;** Karşılama ve uğurlama, yemekler ve aperiatifler, uyku ve dinlenme, alt bezi değiştirme ve ihtiyaçlar, sağlık uygulamaları, güvenlik uygulamaları
 - **Dinleme ve Konuşma;** Dili anlayabilmesi için çocuklara yardım, dili kullanabilmesi için çocuklara yardım, kitap kullanımı
 - **Faaliyetler;** İnce motor, aktif fiziksel oyun, sanat, müzik ve hareket, bloklar, dramatik oyun, kum ve su oyun, doğa/bilim, tv, video ve bilgisayar kullanımı, etkinlik çeşitliliğini destekleme
 - **Etkileşim;** Oyun ve öğrenmenin denetimi, akran etkileşimi, personel-çocuk etkileşimi, disiplin
 - **Program Yapısı;** Zaman kullanımı, serbest oyun, grup oyun etkinlikleri, engelli çocuklar için hükümler
 - **Ebeveynler ve Personel;** Ebeveynler için hükümler, personelin kişisel ihtiyaçları için hükümler, personelin profesyonel ihtiyaçları için hükümler, personel arasında etkileşim ve işbirliği, personel devamlılığı, denetim ve personel değerlendirme, mesleki gelişim için fırsatlar olarak belirtilmiştir.
- ITERS-R bebeklerin bakım gördüğü kurumlar değerlendirilmektedir.

Alanyazında Dünya genelinde çalışmalara sıklıkla rastlansa da Türkiye'de bu ölçek kullanılarak henüz bir çalışma yapılmamıştır (Biscegliaa, Perlmana, Schaack, Jenkins, 2009; Burchinal ve diğ., 2002; Philipsen ve diğ., 1997).

ITERS-R' nin kaliteyle ilgili maddelerinin yedili derecelendirme ölçülebilmesi araştırmacıya maddelerle ilgili daha hassas bir değerlendirme imkânı verebilmektedir. Maddeler bir ile yedi arasında puanlandırılmakta ve kurum yetersizden mükemmel kadar bir puana sahiptir. Puanların değerlendirmesi; 1: yetersiz, 3: az yeterli, 5:

iyi ve 7: mükemmel şekilde yapılmıştır (Frank Porter Graham Child Development Institute, 2015).

2.2.3. Çevrenin Ölçümü İçin Ev Gözlem Aracı (The Home Observation for Measurement of the Environment- HOME)

Çevrenin ölçümü için ev gözlem aracı (HOME), Caldwell ve Bradley (1984; 2003) tarafından bebekler ve çocuklar (0-3 yaş), erken çocukluk dönemi (3-6 yaş), orta çocukluk dönemi (6-10 yaş) ve erken ergenlik dönemi (10-14 yaş) çocukların ev ortamındaki kalite ve uyarılma miktarlarını ölçebilmek ve ayrıca onlara kullanılabilir destekler sunabilmek için tasarlanmıştır. Bu ölçümlerin odak noktasını ise çocuk ve aile ilişkileri ile bağlantılı olarak ortaya çıkan çevre oluşturmaktadır.

Ölçekteki bilgilerin amacına uygun şekilde elde edilebilmesi için ev ziyaretinin, çocuk ve çocukla birinci dereceden ilgilenen kişilerin evde bulunduğu sırada yapılan gözlemler sonucu alınan puanlarla doldurulması gerekmektedir. Diğer aile üyelerinin bu ev ziyareti sırasında evde bulunması gerekli değildir ancak bulunmalarında da bir sakınca yoktur. Aile üyelerinin normal davranabilmeleri ve çok fazla müdahale etmemeleri için yöntem olarak yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme tekniği kullanılır. Ziyaret sırasında çocuk ve aile arasındaki etkileşim, nesnelere hakkında ebeveyn ile görüşmeler, olaylar gözlemler yolu ile çocuk bakış açısından yorumlanır. Bu durumun amacı çocuğun en yakın çevresi içerisindeki deneyimlerin çocuk için neye benzediğini anlamaktır.

Ölçek 55 maddeyi içeren sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; öğrenme materyalleri, dil uyarımı, fiziksel çevre, ebeveyn sorumluluğu, öğrenmeye teşvik, sosyal olgunluğun modellenmesi, farklı deneyimler ve çocuğun kabulüdür. Ölçek 1984 yılında oluşturulmuş, 2003 yılında revize edilmiştir. HOME aracının alt boyutlarına ve bu alt boyutlarına ilişkin maddeler Tablo 2.3'de sunulmuştur.

Tablo 2.3.*HOME Aracının Alt Boyutları ve Örnek Maddeleri*

EV ALT BOYUTLARI	ÖRNEK MADDE
Ebeveynin duygusal ve sözel duyarlılığı	<ul style="list-style-type: none"> Gözlemcinin ziyareti sırasında ebeveyn en az bir kere çocuğa yakınlık gösterir ya da onu öper. Gözlemcinin ziyareti sırasında ebeveyn doğal bir şekilde en az iki kere çocukla konuşur (azarlama dışında).
Ebeveynin çocuk kabulü	<ul style="list-style-type: none"> Gözlemcinin ziyareti sırasında ebeveyn çocuğun hareketlerine karışmaz ya da onları sınırlamaz.
Fiziksel çevrenin düzenlenmesi	<ul style="list-style-type: none"> Çocuğun oyun çevresi güvenli ve tehditlerden uzaktır.
Uygun oyun materyallerinin sağlanması	<ul style="list-style-type: none"> Gözlemcinin ziyareti sırasında ebeveyn çocuğa oyuncaklar verir ve ona ilginç aktiviteler sunar.
Ebeveynin çocuğa katılması	<ul style="list-style-type: none"> Ebeveyn çocuğu görüş açısında tutar ve sıklıkla çocuğa bakar.
Günlük uyarıcılar için çeşitli fırsatlar	<ul style="list-style-type: none"> Ebeveynin söylemine dayanarak çocuk günde en az bir kere annesi ya da babası ile yemek yer. Çocuk sıklıkla evden çıkma hakkına sahiptir.

Kaynak: Bradley, (1994); Bradley ve ark., (2001)'den akt. Berk (2013) *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

HOME ölçme aracı bebeklerin evdeki bakım kalitesini değerlendiren bir araçtır. Alanyazında HOME aracı kullanılarak yapılan çalışmalar bulunmasına rağmen ülkemizde bu araçla yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır (Bradley, Corwyn, McAdoo ve Coll, 2001; Glad, Jergeby, Gustafsson ve Sonnander, 2014).

Puanlamada, puanlama yöntemi olarak ikili seçim (Evet/Hayır) kullanılmaktadır. Gözlemciler arasında tutarlılık her bir madde için %90 ve üzerinde bulunmuştur. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı 0.90 ve üzeri olarak bulunmuştur (Bradley, Bettye, Caldwell ve Corwyn, 2003).

2.2.4. Bakım Çevresinin Gözlem Kaydı Aracı (The Observational Record of the Caregiving Environment- ORCE)

Bakım çevresinin gözlem kaydı aracı (ORCE), Ulusal Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Enstitüsü (The National Institute of Child Health and Human Development's Study of

Early Child Care (NICHD)) (1996) tarafından boylamsal bir araştırma da 1364 çocuk örneklem grubu olarak belirlenerek, bakım veren kişi ile çocuk etkileşiminin kalitesini ölçebilmek için tasarlanmıştır. ORCE, 2000 yılında öğretmen -çocuk etkileşiminin kalitesini değerlendirebilmek için yeniden revize edilmiştir. Ölçeğin altı ay, onbeş ay, iki, üç ve dört buçuk yaşındaki çocuklar için formları bulunmaktadır. Bu formların doldurulması esnasında çocuklar birinci dereceden ilgilenen kişilerle etkileşimlerini gözlemlemek temel amaçtır (NICHD, 1996; 2000).

Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı altı aylık bebekler için 0.90, 15 aylık bebekler için 0.86, iki yaş çocuklar için 0.81, üç yaş bebekler için 0.80 ve dört buçuk yaş çocuklar için 0.90 olarak hesaplanmıştır (NICHD, 2002; Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg ve Vandergrift, 2010).

Ölçek, dört buçuk yaşındaki çocuklar için bakım puan toplamı duyarlılık/sorumluluk, bilişsel gelişimin uyarılması, müdahale/aşırı kontrol ve mesafelilik/ ilişkinin kesilmesi gibi özelliklerin bileşimlerinden oluşmaktadır. Ölçeğin dört buçuk yaş grubu için beş alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar; bilişsel uyarım, dil uyarımı, öğretmen olmadan akran grubuyla etkileşimleri, olumsuz akran davranışı ve öğretmen-çocuk negatif iletişimidir.

ORCE, iki çeşit verinin toplanmasını sağlamaktadır. Bunlar: a) çocuk ve öğretmenlerin belirli davranışlarının frekans sayıları (davranış ölçekleri), b) verdikleri bakım kalitesine göre öğretmenlerin davranışlarının ve çocukla olan ilişkilerinin derecelendirilmesidir (NICHD, 2005).

Çocuk bakım kalitesinin gözlemleri en az 44 dakikadan dört döngü halinde düzenlenir. Bu dört döngü genellikle iki günlük zaman dilimine yayılır. iki- üç yaşlarındaki çocuklar için gözlem iki gün bir- altı döngü arasında planlanırken; dört buçuk yaş civarındaki çocuklar için gözlem bir gün ve bir- iki döngü arasında planlanır.

Döngülerin arasında 10 dakikadan toplamda 30 dakika olmak üzere üç ara verilir. Bu aralarda kayıt ve not alma yapılır. Son 44 dakikalık döngünün sonunda gözlemci, öğretmenin davranışlarını tanımlayan gözlem kayıtlarını 1: Ayırt edici değılden, 4: Oldukça ayırt ediciye kadar derecelendirerek kaydeder. Toplam puan; döngülerde alınan puan toplamının ortalaması alınarak elde edilir. Yüksek puan alınması çocuğa verilen bakımın, çocukların davranışlarına daha duyarlı olduğunu, daha yüksek bilişsel uyarım sağladığını, sıcak ve pozitif olduğunu, keşfetmeye teşvik ettiğini ve duygusal olarak bağımsızlıklarını sağlamasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Bakım puanları 1: çocuğun ilgilerine, ihtiyaçlarına cevap vermeyen bakımdan, 4; çocuğa duyarlı ve onları uyarıcı bir bakıma doğru derecelendirilmektedir (Keys ve diğ., 2013; National Research Council, 2008).

2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Kalitesinin Çocukların Gelişim Alanlarına Olan Etkileri

Okul öncesi dönem, insan hayatının diğer dönemlerinin temelini. Sadece yetişkinliğe hazırlık olması yönüyle değil, çocuğun tüm gelişim alanlarını etkilemesi yönüyle önemlidir. Günümüzde çocuğun erken çocukluk dönemindeki çeşitli gereksinimlerini karşılayabilmek sadece ailenin başarabileceği bir konu olmaktan uzaklaşmıştır. Bu açıdan okul öncesi eğitim kurumları çocukların gelişimleri ile ilgili görevleri üstlenmişlerdir (Güven ve Efe Azkeskin, 2012).

İnsanın en duyarlı ve öğrenmeye en açık olduğu okul öncesi dönem son yıllarda sosyo-ekonomik gelişmişlik göstergeleri açısından büyük önem kazanmaya başlamış, tüm çocuklar için okul öncesi eğitime eşit erişimin sağlanması öncelikli bir kamu politikası ve yatırım alanı haline dönüşmüştür (MEB, 2011). Kamu politikalarının belirleyicisi olarak ise hedef olan kitlenin sosyo- ekonomik düzeyi rol oynamaktadır. Daha düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocuklar, diğer çocuklara göre gelişim

açısından dezavantajlı konuma gelebilmektedir. Bu da, eşitliğin sağlanması adına olumsuz bir durum oluşturmaktadır. Bunun için Dünya'da dezavantajlı çocuklar için belirli programlar oluşturulmuş ve aradaki eşitsizliğin giderilmesine çalışılmıştır. Head Start, Magnet School, High Scope gibi programlar ve okullar bu eşitsizliği gidermeye çalışan kurumlardır. Head Start Projesi 1965 yılında başlamış olan en kapsamlı federal programdır. Head Start merkezi çocuklara bir ya da iki yıl boyunca anaokulu eğitimi, beslenme ve sağlık hizmetleri sağlamaktadır (Berk, 2013).

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik son yıllarda alınan kararlar, kamu politikaları, uluslararası alanda kalite odaklı yeni eğilimler ve Türkiye'de bu konudaki mevcut değerlendirmeler dikkate alındığında, hizmetlerin niteliğine de aynı hassasiyetin gösterilmesi gerekliliği oluşmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2015). Çünkü okul öncesi eğitimin amacına ulaşması ve her çocuğun gelişimini olumlu yönde etkileyebilmesi için okul öncesi eğitim kurumlarının da kalite düzeylerinin yüksek olması gerektiğini gösteren alanyazın oldukça fazla çalışma bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitimde kalite düzeyi ile gelişim arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara baktığımızda bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve akademik becerilere hazırlık ile okul öncesi eğitim kurumun kalitesi arasındaki ilişkinin pozitif yönlü bir korelasyon gösterdiği görülmektedir. Yani okul öncesi eğitim kurumunun kalitesi ne kadar yüksek düzeyde olursa çocukların gelişim alanları ile ilgili çıktıları da o kadar yüksek olmaktadır.

Dearing, McCartney ve Taylor (2009), alt sosyo ekonomik düzeye sahip 1364 çocuğun katıldığı araştırmada, kurum kalitesi ile orta çocuklukta matematik ve okuma başarıları arasındaki ilişki ve çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocukların dört buçuk ve 11 yaşlarındaki gelişimsel düzeyleri ve orta çocuklukta matematik ve okuma başarıları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları,

yüksek kaliteli okul öncesi eğitimin dolaylı olarak çocuğun okula hazır bulunuşluğunu etkilediğini göstermiştir. Aile özellikleri, alt sosyo ekonomik özelliklere sahip olan çocukların başarılarını desteklemektedir ancak ana etkiyi yüksek kaliteli okul öncesi eğitim oluşturmaktadır.

Sylva ve arkadaşları (2006)'nın boylamsal çalışması İngiltere'deki 141 okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören 2857 çocuğa yaş da ön test beş yaş da son test uygulayarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada , ECERS ölçeğinin yeniden gözden geçirilmiş (ECERS-R) ve genişletilmiş (ECERS-E) versiyonlarının kaliteyi değerlendirmedeki etkililiği ve yüksek kaliteli eğitim ortamlarının çocukların gelişimleri ile ilişkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre kaliteli eğitim ortamlarının süreç değişkenleri çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, ECERS-R sosyal- davranışsal gelişimi ölçmede daha etkili iken, ECERS-E'nin bilişsel gelişim ve dil gelişimini ölçmede daha etkili olduğu bulunmuştur.

Mashburn ve arkadaşları (2008) üç yöntemle kalitesi ölçülen okul öncesi eğitim programı ile dört yaşındaki çocukların akademik, dil ve sosyal gelişimleriyle ilişkisini belirleyebilmek için yaptıkları çalışmalarında 11 eyalet içerisindeki 2439 çocuk ve 671 okul öncesi eğitim kurumunu çalışmaya dahil etmişlerdir. Kurumların kalite durumları ECERS-R aracı ile ölçülmüştür. Çocukların öğretmenleri ile etkileşimlerini belirleyebilmek için CLASS kullanılmıştır. Çocukların gelişimlerini belirleyebilmek için ise çeşitli ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dil gelişimleri ile çocukların sınıflarında geçirdikleri deneyimler doğrudan ilişkili bulunurken, öğretmen-çocuk etkileşiminin olduğu sınıflarda çocukların daha az sosyal probleme sahip olduğu, sınıflarda eğitim ve duygusal destek arasında büyük boşluklar bulunmadığı görülmüştür.

Votruba-Drzal, Coley ve Chase-Lansdale (2004), alt sosyo ekonomik düzeyden iki-dört yaş arasındaki 204 çocukla yaptıkları araştırmalarında, kurum kalitelisinin çocukların sosyal- duygusal gelişimine, sayısal yetenek ve davranışsal problemlerine etkisini incelemiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi ECERS-R ile ölçülürken, çocukların bilişsel başarıları (WJ –R), sosyal-duygusal gelişim (CBCL), ev ortamı kalitesi (HOME) araçları kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonuçları yüksek kaliteli kurumların, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini, sayısal yeteneklerini arttırdığını ve davranış problemlerini azalttığını göstermiştir. Ancak genel araştırma sonuçlarının aksine yüksek kaliteli eğitimin çocukların bilişsel gelişimlerini belki arttırabileceği ama kaliteli bakımın okuma ve matematik başarılarını etkilemediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Feyman (2006), Ankara'da Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak eğitim veren resmi ve özel ilköğretim okullarının bünyesindeki anasınıflarının kalite düzeylerinin yaşları 48- 72 ay arasında değişen çocukların gelişim düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara'da bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı toplam altı anasınıfı, altı öğretmen ve yaşları 48-72 ay arasında olan 120 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak ECERS-R- Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği, DAYC- Okul Öncesi Çocuklar İçin Gelişimsel Değerlendirme Testi, Çocuk Bilgi Formu ve Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anasınıflarının kalite düzeyleri çok az; özel ilköğretim okullarındaki anasınıflarının kalite düzeyleri ise çok az ile iyi arasında olarak belirtilmiştir. Özel ilköğretim okullarındaki ana sınıflarının, resmi anasınıflarına göre daha yüksek kaliteye sahip olduğu görülmüştür. Meslekte kıdemin de sınıf kalite düzeyini etkilediği ve farkın yeni başlayan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Gelişim kalite ilişkisi incelendiğinde ise, sınıfların kalite düzeyinin artmasıyla

çocukların bilişsel gelişim düzeyinin arttığı, fiziksel gelişim düzeylerinin azaldığı, öz bakım becerileri ve uyum davranışları arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (Feyman, 2006).

Erken çocukluk eğitimi kalitesinin çocukların gelişimlerini ve okula hazır bulunuşluklarını artırdığına yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Fram, Kim ve Sinha (2012) kurum kalitesinin boylamsal etkilerinin araştırdıkları çalışmalarında, 1998/ 1999 yılında okul öncesi eğitime başlayan çocukları örneklem grubuna dahil etmişlerdir. Ailelerden, öğretmen, okul yöneticilerden ve çocuklardan gözlemler yoluyla veriler toplanmıştır. Okul hazır bulunuşluğunun çıktıları için bilişsel ve sosyal davranışsal boyutlarla ilişkili okul performansına bakılmıştır. Matematik ve okuma ölçümleri gözlemlere dayanmıştır. Okuma değerlendirilmesi basit yazı farkındalığı, yanında alıcı dil ve anlama incelenmiştir. Matematik için matematikle ilişkili kavramsal bilgiler, yöntemsel bilgiler ve problem çözme davranışlarına bakılmıştır. Sosyal davranışlar için Social Rating Scale- Sosyal Davranış Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Bakım kalitesini belirlemek için ise annenin eğitim verdiği, resmi olmayan kuruluşlarda eğitim alan, merkez temelli eğitim alan ve Head Start kurumlarında eğitim alan olmak üzere 4 grup oluşturmuşlardır. Araştırmanın sonucunda kurumlara erken katılımın çocukların okula hazır bulunuşlukları için gerekli olan matematik ve okuma becerilerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Mashburn (2008) araştırmasında sosyal ve fiziksel çevre kalitesinin dezavantajlı konumda bulunan çocukların akademik gelişimleri, dil ve okuryazarlık yetenekleri ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 124 Head Start sınıfına devam eden 540 dört yaşlarında çocuk oluşturmaktadır. Araştırmacı verileri üç aşamada toplamıştır. İlk akademik, dil ve okuryazarlık yeteneklerini değerlendirmiş, standardize edilmiş testleri uygulamış, çocuklar ve aileler hakkında bilgi toplamıştır. İkinci aşamada

sınıfların işlevsel kalitesi belirlemek için ECERS-R ölçme aracını kullanarak dört-beş saat süren gözlemler yapmıştır. Araştırmada fiziksel ve sosyal çevrenin kalitesini ölçebilmek için ayrıca Assessment Profile- Değerlendirme Profili (AP), CIS gibi araçlar da kullanılmıştır. Araştırmanın son aşamasında dil, okuryazarlık ve akademik yetenekleri ölçen ölçme aracını çocuklara uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda yüksek kaliteli sosyal çevre ile çocukların akademik ve okuryazarlık yetenekleri ilişkili bulunurken, yüksek kaliteli fiziksel çevre çocukların akademik, dil ve okuryazarlık yetenekleri ile ilişkili bulunamamıştır.

Kurum kalitesinin dil, bilişsel, okuryazarlık, okula hazır bulunuşluk düzeylerine olan etkilerinin yanı sıra çocukların yaratıcılığına olan etkileri de ampirik olarak incelenmiştir. Polat (2014) okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların yaratıcılıklarına etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir araştırma yapmıştır. Deneme modeline uygun olarak düzenlenen araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında kalite alt boyutlarının (sınıf donanımı, rutin kişisel bakım, dil ve akıl etme etkinlikleri, aktiviteler, etkileşim, program yapısı, aile ve personel) yaratıcılığı ne derece etkilediğini tespit etmiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul İl merkezinde bulunan, resmi ilkokul bünyesindeki bir anasınıfı, bağımsız bir anaokulu, kolej bünyesindeki bir anasınıfı ve özel anaokulu olmak üzere toplam 4 okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 100 çocuk olarak belirlemiştir. Araştırmada; ECERS-R Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği, Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Farklı Düşünme Testleri (Farklı Düşünme Testi A Formu ve Farklı Düşünme Testi B Formu) araçlarını ölçme aracı olarak kullanmıştır. Araştırma sonuçları, kalite anlamında olumlu niteliklere sahip okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanlarının arttığını, olumsuz niteliklere sahip okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanlarınınsa düştüğünü göstermiştir. Kalite alt boyutları (sınıf

donanımı, rutin kişisel bakım, dil ve akıl etme etkinlikleri, aktiviteler, etkileşim, program yapısı ve aile-personel) ile yaratıcılık puanları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Alt boyutlar bakımından olumlu niteliklere sahip okul öncesi kurumlarda öğrenim gören çocukların yaratıcılıklarının geliştiği görülmüştür.

Devletler politik amaçlarını da gerçekleştirebilmek içinde, yapılan araştırmalarla önemi fark edilen okul öncesi eğitime yatırımlar yapmaktadırlar ve kalite durumunu derecelendirme ve kalite düzeyini geliştirme çalışmalar gerçekleştirmektedirler. Bu uygulamalara yön veren Quality Rating and Improvement Systems- Kalite Değerlendirme ve İyileştirme Sistemleri (QRIS) ve etkileri okul öncesi eğitim kurumlarında araştırılmaktadır. QRIS'in altı adet kalite belirleyici göstergesi bulunmaktadır. Bunlar; yasal uygunluk, öğretmen-çocuk ilişkileri, öğrenme ortamı, dahil olan çocukların özel ihtiyaçları, personel nitelikleri ve çalışma koşulları, aile ve toplum bağlantılarıdır. Hong, Howes, Marcella, Zucker ve Huang (2015), QRIS puanları ile kalite durumları belirlenen kurumlarda eğitim gören çocukların okula hazır bulunuşluklarını inceledikleri çalışmalarında, 101 okul öncesi eğitim kurumu sınıfında eğitim gören üç- dört yaşında 223 alt sosyo ekonomik düzeye sahip çocukla çalışmışlardır. Okul öncesi eğitim kurumunun kalitesi ile ilgili veriler ECERS, Adult Involvement Scale- Yetişkin Katılımı Ölçeği (AIS), CLASS araçları ve QRIS göstergeleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumunun kalitesi ile okula hazır bulunuşluk arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ancak QRIS derecelendirmesi ile çocukların gelişimsel sonuçları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Micozkadioğlu ve Kazak Berument (2011) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi kurum kalitesinin, çocukların ilköğretim birinci sınıftaki sosyal yeterliğine ve akademik başarısına olan etkisi incelenmiştir. Etkinin belirlenebilmesi için okul öncesi kuruma devam eden altı yaşındaki 101 çocuk bir sonraki yıl takip edilerek, sosyal

yeterlik açısından ilköğretim öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Çocukların akademik başarıları, hem öğretmenler tarafından doldurulan "Akademik Başarı Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" hem de ilköğretim birinci sınıf birinci dönem sonu not ortalamaları kullanılarak değerlendirilmiştir. Sosyal yeterliliğin belirlenebilmesi için ise "Sosyal Yeterlik Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına sosyal yeterlik açısından bakıldığında, ilköğretim döneminde akranlara karşı saldırganlık, okul öncesi kurumdaki çocuk başına düşen alan miktarı ve çocukların gelişim düzeyine uygun aktiviteler tarafından anlamlı olarak yordanmıştır. Çocuk başına düşen alan ve gelişim düzeyine uygun aktivitelerin sayısı arttıkça akranlara karşı saldırganlık da artmıştır. Akademik beceriler ise çocukların gelişim düzeyine uygun aktiviteler, eğitmenin eğitim düzeyi ve çocuk başına düşen alan ile ilişkili bulunmuştur.

Alanyazın incelendiğinde gelişim-kalite ilişkisini inceleyen boylamsal çalışmalar sıklıkla görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumunun kalitesinin önemli olduğu Head Start Programı ile birleştirilen çalışmalar, kalite ve etkileri konusuna oldukça dikkat çekmektedir. Bryant, Burchinal, Lau ve Sparling (1994) Head Start programına devam eden alt sosyo ekonomik düzey ve uygun olmayan ev koşullarına sahip çocukların gelişimine, kaliteli kurumların etkisini incelemiştir. Çalışmaya 145 çocuk katılmıştır. Öğretmenlerden her iki yılda çalışmaya katılan 21 kişi, ilk yıl ya da ikinci yıl çalışmaya katılan 12 kişidir. Ailelerin katılımını belirlemek için ise ailelere mektup gönderilmiş ve yaklaşık 212 aile de çalışmaya katılmıştır. Sonrasında araştırmacılar sınıf kalitesini belirlemek için ECERS, evdeki bakım kalitesini belirlemek için HOME ölçeğini kullanmışlardır. Çocukların gelişim puanları içinde bilişsel gelişimlerini; Kaufman Assessment Battery for Children- Çocuklar İçin Kaufman Değerlendirme Ölçeği (K-ABC) dil gelişimlerini; Vineland Communication Domain Score, akademik başarı yeteneklerini; Preschool Inventory- Okul Öncesi Envanteri (PSI)

ve sosyal gelişimlerini; Adaptive Social Behavior Inventory- Uyarlanabilir Sosyal Davranış Envanteri (ASBI) ile belirlemişlerdir. Sonuç olarak okul kalite düzeyinin evdeki bakım kalitesine göre gelişimi daha yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Yüksek kaliteli sınıflarda eğitim gören çocukların tüm gelişim alanlarında daha iyi performans gösterdikleri belirtilmiştir.

Yüksek kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların gelişimine olan etkisi sadece bulunduğu zaman dilimi ile sınırlı değildir. Kurum kalitesi belgelenmiş bir müdahale programı olan High Scope Anaokulu programının etkilerinin yetişkinlikte bile sürdürüğü yapılan araştırma ile ortaya konulmuştur. Araştırmanın örneklemini üç ve dört yaşlarında yüksek kaliteli okul öncesi eğitim almaya başlayan 58 ve almayan 65 toplam 123 çocuk oluşturmuştur. Her iki grubunda bilgileri 3, 11, 14, 15, 19, 27 ve son olarak 39-41 yaşlarında toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edilip raporlaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda iki yıl boyunca kaliteli okul öncesi eğitim kurumuna devam etme ile bir işte çalışma oranı artmış, erken yaşta hamile kalma ve suç işleme oranı azalmıştır. 27 yaş için toplanan verilerde ise üç- dört yaşında kaliteli okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların etmeyen akranlarına göre daha yüksek eğitim kademelerine ulaştıkları, daha yüksek ücretli işlerde çalıştıkları, kendilerine daha düzenli hayat kurdukları ve daha az suça karıştıkları görülmüştür (Schweinhart, 2003).

Umek, Marjanovic, Simona, Urska ve Bajc (2006) yaptıkları araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaşında 155 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma da çocukların aileleri aldıkları eğitime göre üç gruba ayrılmıştır. İlk grup: düşük eğitim düzeyine (11 yıl ve altı formal eğitim) , ikinci grup: orta eğitim düzeyine (12 yıl formal eğitim), son grup da: yüksek eğitim düzeyine sahip (12 üstü formal eğitim) olarak belirlenmiştir. Çocukların dil gelişimleri "Dil gelişim ölçeği" ile, öğretmenleri ile etkileşimleri "CIS" ile ve kurumların kalite düzeyleri

"ECERS" ile belirlenmiştir. Çocukların dil gelişimleri ile ilgili verilere 15 dakika süren dil gelişim testinin bireysel olarak uygulanmasıyla, öğretmen-çocuk etkileşimi ve okul öncesi eğitim kurumunun kalitesi ise dört saat süren gözlem ve ölçme araçlarının bu gözlemler aracılığıyla tamamlanması ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ise okul öncesi eğitimin kalitesinin ve ebeveyn eğitim düzeyinin, çocukların dil gelişimini etkilediği bulunmuştur.

Head Start, High Scope gibi kalitesi belirlenmiş programlara devam eden çocukların okula hazır bulunuşluklarının da pozitif yönlü olarak farklılaştığı görülmüştür. Dört yaşındaki çocuklar ve ailelerinin katılımcı oldukları araştırmada Head Start kurumlarına giden ve gitmeyen çocukların okula hazır bulunuşlukları ve gelişimleri karşılaştırılmıştır. Örneklem grubu için deney ve kontrol grubunda eşit sayıda belirlenmemiştir. Deney grubu 87 çocuk kontrol grubu 86 çocuk olarak belirtilmiştir. Ancak ikinci ve üçüncü değerlendirmelerin sonunda 85 deney gurubu 42 kontrol grubu çocuk ile çalışma tamamlanmıştır. Çocukların gelişim alanı puanlarını ölçebilmek için ise Peabody Resim Kelime Testi, Metropolitan Okul Olgunluğu ve Erken Fonolojik Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Ailelerin değerlendirilmesi ise Family and Child Experiences Survey Parent Interview- Aile ve Çocuk Araştırma Deneyimleri Aile Görüşleri (FACES) ve görüşmeler yoluyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda okula hazır bulunuşluk da dahil olmak üzere sağlık, sosyal gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişim alanlarının Head Start eğitimi alan çocuklar lehine daha yüksek olduğu bulunmuştur (Abbott-Shim, Lambert ve McCarty, 2003).

Yukarıda özetlenen araştırma bulguları yüksek kaliteli kurumların çocukların sosyal, bilişsel, dil ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Boylamsal çalışmalar ise yüksek kaliteli eğitim ortamlarının çocuğun akademik becerilerini, yaşam becerilerini, okula hazır bulunuşluklarını ve gelişim alanlarını

olumlu yönde etkilediğini, suçta karışma oranlarını azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yüksek kaliteli okul öncesi eğitimin çocukların sosyal gelişimleri ve daha sonraki olumsuz sosyal davranışları ile ilişkisi bulunmaktadır. Kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların olumsuz sosyal davranış oranları düşerken, sosyal gelişimleri olumlu yönde desteklenmektedir.

2.4. Okul Öncesi Dönem Sosyal Davranış

Çocukların yaşama uyum sağlamasında sosyal ve duygusal gelişim önemlidir. Sosyal gelişim doğumdan hemen sonra başlayıp, insanın yaşamı boyunca sürmesine rağmen, etkilediği davranışların çoğu okul öncesi dönemde belirgin hale gelmektedir. Sosyal gelişimin temelinde ise bireyle çevrenin karşılıklı etkileşimi bulunmaktadır (Şahin, S., 2012).

Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından birisi de çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemektir. Günümüzde gerek akademik ortamlarda gerekse günlük yaşam içerisinde "başarılı" olabilmek için gerekli bilişsel gelişimi sağlamanın yanı sıra çeşitli sosyal becerilere sahip olmanın da kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Bunun için de çocukların fizyolojik ihtiyaçlarının yanında sosyal- duygusal ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir (Zembat, 2014). Bu ihtiyacın giderilmesi ile çocuklar; mutlu, kendileriyle barışık, amaçlarını doğru şekilde belirleyebilen ve karşılaştığı zorluklarla baş edebilmesi için gerekli duygusal ve sosyal becerileri kazanmış bireyler olarak yetişmektedirler (Palut, 2005).

Okul öncesi dönemde sosyal gelişim, çocuğun kendisinin ve diğer kişilerin farkına varmasıyla gelişmesi olarak açıklanmıştır. Bu süreçte üç aşama yer almaktadır:

1. Çocuğun kendisini diğer kişilerle karşılaştırması.
2. Çocuğun kişisel özelliklerini tanıyabilmesi.
3. Çocuğun kendisini diğer kişilerin gözüyle tanıyabilmesi (Çimen, 2009).

Sosyalleşme ise, kişinin sosyal ve etkin bir varlık olarak toplumda bulunmasını sağlayan nitelikleri kazanma süreci olarak ifade edilebilir. Gelişimsel değişimlerle gerçekleşen bu süreç, diğer insanlarla olan etkileşimler sonucu şekillenmektedir (Önder, 2007).

Çocukların yaşama uyum sağlamasında sosyal ve duygusal gelişim önemlidir. Uyum sağlamada ve akran iletişimde ise olumlu sosyal davranışlar çocukların etkileşimlerinde ve gelişimlerinde etken olmaktadır. Olumlu sosyal davranış, başkalarının yararı için bir karşılık beklemeden yapılan ve hatta içerisinde fedakarlık, bedel ödeme hatta risk almayı da barındırabilen gönüllü davranışlardır (Bayhan ve Artan, 2007). Olumlu sosyal davranışın gelişimi için üç adım gereklidir. Bunlar, farkındalık: başkalarının desteklenmeye, yardıma ihtiyacı olduğunu fark edebilme; karar verme: başkalarının durumlarını fark ettikten sonra yardım etmeye, desteklemeye karar verme; davranış: kararı uygulayıp, başkalarına yardım edip, destekleyebilmedir (Gülay, 2010).

Olumlu sosyal davranışların gelişmesinde, çocuğa sunulan rol modeller önemlidir. Anne, baba, kardeşler ve akranlar olumlu sosyal davranışların kazanılmasında etkilidir. Olumlu sosyal davranışlar; empati, işbirliği, paylaşma, yardımlaşma gibi davranışlardır ve iki yaş civarında kazanılmaya başlarlar (Bayhan ve Artan, 2007).

Yavuzer (2006)'ya göre, okul öncesi eğitimi alan çocuklar, arkadaşlarıyla daha çok ilişki kurmalarından dolayı, sosyal etkinlikleri aile ve komşuyla sınırlı olan çocuklara oranla daha iyi uyum göstermektedir. Bunun yanında okul öncesi eğitimin, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin destekleyecek ve akranlarıyla birlikte işbirliği içinde oynama, paylaşma, özür dileme gibi temel sosyal becerileri

kazanmalarını sağlayacak şekilde yapılandırılması da çocukların olumlu sosyal davranışlar geliştirmelerine katkıda bulunacaktır.

Çocuklarda olumlu sosyal davranışların yanı sıra olumsuz sosyal davranışlar da görülebilmektedir. Bu davranışların sergilenmesi ise akran reddine neden olabilmekte, arkadaşsız kalma ve düşük düzeyde sosyal katılıma sebep olabilmektedir. Bu olumsuz sosyal davranışlardan en endişe verici olanı ise saldırganlık olarak belirtilmiştir.

Saldırganlık; başka birine fiziksel ve psikolojik olarak zarar verme amacıyla yapılan vurma, ısırma, tekmeleme, alay etme, sözlü taciz etme gibi her türlü eylemi içermektedir (Trawick-Swith, 2013). Saldırganlık kelimesi Türk Dil Kurumunun sözlüğünde ise; “saldırgan olma durumu, saldırgan bir biçimde davranma ve bireyin düşünce ve davranışlarını dıştaki direnmelere karşı zorla karşısındakine benimsetme çabası” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2015).

Kağıtçıbaşı (2006), saldırganlığı, birine veya bir şeye zarar ve acı vermek amacıyla yapılan ve sonucu mutlaka zararlı olan, günlük yaşantıda hemen hemen herkesin bir şekilde maruz kaldığı bir olgu olarak tanımlamış ve bir davranışın saldırgan bir davranış olduğunu tespit etmek için kişinin niyetine bakmak gerektiğini ifade etmiştir. Saldırganlık, çatışma ve olumlu sosyal davranışların gelişimi ve kullanımı konusunda sosyal deneyimin rolünü göz önüne alarak çeşitli müdahale çalışmaları gerçekleştiren araştırmacılar, müdahale girişimlerinin ve programlarının istendik yönde olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu göstermiştir (Şen, 2009).

Saldırganlığın sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar göze çarpmaktadır. Saldırganlık gerçekleştirilme yönü, şekli ve amacına göre farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır (Şen, 2009). Saldırganlık; doğrudan saldırganlık, dolaylı saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve sosyal saldırganlık çıkmaktadır. Bunlardan doğrudan saldırganlık sözel ve fiziksel olmak üzere iki türdür. Fiziksel saldırganlık

“fiziksel olarak bireyin kendisine ve/veya başka bir varlığa (canlı-cansız) zarar verme, acı çektirme amacı güden her türlü davranış” olarak tanımlanmaktadır. Sözel saldırganlık ise “sözel iletişim yoluyla psikolojik olarak karşıdaki kişiyi incitme ve ona zarar verme amacı güden davranış biçimidir” (Kula, 2008, s.12).

Dolaylı saldırganlık, saldırganla karşısındaki kişi arasında fiziksel saldırganlık olmaksızın zarar vermenin bulunduğu saldırganlık türüdür. Bir kişinin dedikodusunu yapmak, kişinin sırlarını ortaya çıkarmak gibi durumlar dolaylı saldırganlığa örnek olarak verilebilir (Filiz, 2009). İlişkisel saldırganlık, kişilere ilişkiler yoluyla zarar vermeyi içeren, arkadaşlığa zarar vermekle ilgili tehditleri içinde bulunduran davranışları kapsamaktadır. Bilinçli olarak birilerine aldırmmamak, arkadaşlıklarını ya da duygusal desteğini geri çekmek, sevdiğini göstermemek, tehdit etmek, gruptaki birini dışlamak veya onunla konuşmamak bu saldırganlığın örneklerindedir (Öztürk, 2008). İlişkisel saldırganlığa benzer bir başka saldırganlık türü de sosyal saldırganlıktır. Sosyal saldırganlık ise hem dolaylı hem doğrudan gerçekleştirilebilmektedir. Kişinin doğrudan özgüvenine, sosyal statüsüne yönelmiş, sözel reddetme, olumsuz yüz ifadeleri ya da beden hareketlerini içeren hakaretleri içermektedir (Gülay, 2008).

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerine ve sosyal gelişime zarar veren saldırganlık davranışını çözmede; öğretmenler ve aileler saldırgan olmayan sosyal problemleri çözmede model olabilir ve çocuklar da buna uygun davrandığında ödüllendirebilir. Medyanın olumsuz etkilerinin azaltılabilmesi için; özellikle televizyon izleme en aza indirilerek çocukların saldırgan modellere maruz kalması önlenabilir. Sanat ve müzik gibi olumlu yollarla çocukların duygularını ifade etmeleri sağlanabilir. Ek olarak, yaptıkları saldırgan hareketlerin sonuçlarını düşünmek için çocuklara rehberlik edilebilir (Trawick-Swith, 2013).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren-örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Deseni

“Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi” çalışması, okul öncesi eğitim kurumlarının kalite durumunun çocukların gelişim düzeyleri ve sosyal davranışları üzerine etkisini incelemeye yöneliktir. Bu nedenle araştırmanın deseni, ilişkisel taramadır. İlişkisel tarama yöntemi, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2013).

Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir. Değişkenler arasındaki ilişki, karşılıklı bağımlılık ya da kısmi bağımlılık şeklinde olabileceği gibi, her ikisini de etkileyen üçüncü bir değişkenden dolayı da olabilir (Karasar, 2013).

3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim veren resmi okul öncesi eğitim kurumu anasınıfları ve bu kurumlarda eğitim gören 5-6 yaşındaki çocuklar oluşturmaktadır. Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2012 verilerine göre bu sayı 301 bağımsız anaokulu sınıfı ve 500 ilkokul-ortaokul bünyesine bağlı anasınıfı olmak üzere toplam 801 okul öncesi eğitim kurumu anasınıfından oluşmaktadır (MEB, 2012). Belirlenen evrenden 22 bağımsız anaokulu sınıfı, 39 ilkokul-ortaokul bünyesine bağlı anasınıfı ve 1000 çocuk oransız küme yöntemi kullanılarak çalışmaya katılmaları için seçilmiştir. Oransız küme örnekleme yöntemi, evrendeki her kümenin örnekleme seçilmek için birbirine eşit seçilme şansına sahip

oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 2013). Örnekleme teşkil etmek için seçim yapılırken evreni oluşturan birimler arasında herhangi bir ayrıcalık gözetilmez (Özmen, 1999).

Seçilen bu sınıflardan 55 okul öncesi eğitim kurumu sınıfı araştırma için çalışmaya katılmayı kabul edip, araştırmacının kurum gözlemi yapması için izin vermiştir. Araştırmaya bu şekilde 20 bağımsız anaokulu sınıfı 35 ilkokul-ortaokul bünyesine bağlı anasınıfı ve bu kurumlarda eğitim-öğretim gören 880 çocuk katılmıştır. Ancak bazı ölçeklerin eksik doldurulması, soru atlanması, demografik özelliklerin tam olarak doldurulmamasından dolayı 34 çocuğun verisi araştırmadan çıkartılmış ve 846 çocuk araştırmada incelenmiştir.

Örnekleme grubundaki okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal özelliklerine göre dağılımı Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1

Örnekleme Grubundaki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Özelliklere Göre Dağılımı

		N	%
Okul Türü	İlkokul-Ortaokula Bağlı	35	63.6
	Anasınıfları		
	Bağımsız Anaokulu Sınıfları	20	36.4
Eğitim Zamanı	Tam Gün	10	18.2
	Yarım Gün	45	81.8
Yardımcı Personel Sayısı	Yardımcı personel yok	15	27.3
	1 Yardımcı Personel	21	38.2
	2 Yardımcı Personel	7	12.7
	3 Yardımcı Personel	6	10.9
	4 Yardımcı Personel	4	7.3
	5 Yardımcı Personel	0	0
Kaynaştırma Öğrencisi	6 Yardımcı Personel	2	3.6
	Hayır	41	74.5
	Evet	14	25.5
Sınıfın Büyüklüğü(Kişi başına düşen alan	1.5 m ² den küçük	3	5.5
	1.5 m ² den büyük	52	94.5

Araştırmada yer alan okul öncesi eğitim kurumlarının, eğitim zamanı, kurumda bulunan yardımcı personel sayısı, kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına ilişkin bilgiler yukarıdaki Tablo 3.1'de verilmiştir. Tablo 3.1 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde 35 okul öncesi eğitim kurumunun ilkokul-ortaokula bağlı anasınıfı (%63.6), eğitim zamanı olarak 45 tanesinin yarım gün (%81.8), yardımcı personel sayısının bir kişi (%38.2) olduğu kurumlardan 41 tanesinde (%74.5) kaynaştırma öğrencisinin olmadığı, kişi başına düşen alanın kurumlardan 52 tanesinde (%94.5) 1.5 m² den büyük olduğu belirlenmiştir.

Örneklem grubundaki çocukların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Örneklem Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kız	429	50.7
	Erkek	417	49.3
Kardeş Sayısı	0	198	23.4
	1	328	38.8
	2	254	30.0
	3 ve üstü	66	7.8
Baba Meslek Grubu	Çalışmıyor	16	1.9
	İşçi	395	46.7
	Esnaf	250	29.6
	Memur	185	21.9
Anne Meslek Grubu	Ev Hanımı	492	58.2
	İşçi	193	22.8
	Esnaf	44	5.2
	Memur	117	13.8

Araştırmada yer alan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların cinsiyet, kardeş sayısı, baba mesleği ve anne mesleği türüne ilişkin bilgiler yukarıdaki Tablo 3.2'de verilmiştir. Tablo 3.2 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde 429 çocuğun (%50.7) kız olduğu, 328 çocuğun bir kardeşi (%38.8) bulunduğu, 395 çocuğun babasının işçi (%46.7) ve 492 çocuğun annesinin ev hanımı (%58.2) olduğu belirlenmiştir.

Örneklem grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 3.3'de verilmiştir

Tablo 3.3

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	53	96.4
	Erkek	2	3.6
Yaş	23-29 Yaş	13	23.6
	30-39 Yaş	38	69.2
	40 ve üstü	4	7.2
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	18	32.7
	Meslek Lisesi	21	38.2
	Anadolu Lisesi	5	9.1
	Anadolu Öğretmen Lisesi	2	3.6
	Diğer Lise	9	16.4
Mezun Olunan Derece Programı	Ön lisans	1	1.8
	Lisans	51	92.7
	Lisansüstü	3	5.5
Hizmet Yılı	1-5 yıl	15	27.3
	6-10 yıl	20	36.3
	11-15 yıl	14	25.5
	16 ve üstü	6	10.8

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezun olduğu lise türü, mezun olduğu derece programı ve hizmet yılına ilişkin bilgiler yukarıdaki Tablo 3.3'de verilmiştir. Tablo 3.3 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde 53 katılımcının (%96.4) kadın öğretmenlerden oluştuğu, 38 öğretmenin (%69.2) 30-39 yaş aralığında, 21 öğretmenin (%38.2) meslek lisesi mezunu, 51 öğretmenin (%92.7) lisans programı mezunu ve 20 öğretmenin de (%36.3) 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırma kapsamında verilerin elde edilmesi amacıyla (1) Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yapısal Kalitesi İçin Bilgi Formu, (2) Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı (ECERS), (3) Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), (4) Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu araçları kullanılmıştır. Bu araçlarla ilgili detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yapısal Kalitesi İçin Bilgi Formu

Okul öncesi eğitim kurumunun yapısal kalitesini ölçmek için 14 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu sorular arasında öğretmenin mezun olduğu lise türü, mezun olduğu okul, hizmet yılı, sınıftaki çocukların yaş grubu ve sayısı, sınıfın büyüklüğü, kurumun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik düzeyi gibi sorular yer almaktadır. Bu sorular araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerine ve okul idaresine sorularak doldurulmuştur.

3.3.2. Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı (ECERS)

Okul öncesi eğitimin işlevsel kalitesini ölçmek için Harms ve Clifford (1980) tarafından geliştirilen "Early Childhood Environment Rating Scale"ın, Işıkoğlu (2007) ve Baştürk ve Işıkoğlu (2008) tarafından "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı" olarak Türkçeye uyarlanan ölçme aracı kullanılmıştır. ECERS, okul öncesi

eğitim ortamını, ortamdaki günlük faaliyetleri ve etkileşimleri inceleyen bir lme aracıdır. Gelişime uygun etkinlikleri temele alıp, okul öncesi eğitim ortamını oluşturan çok çeşitli çevresel özellikleri dikkate alarak kaliteyi değerlendirmektedir (Harms ve Clifford, 1980). lme aracının orijinal versiyonunun geçerlik çalışması için okul öncesi eğitim üzerine eğitim almış Amerika'da ulusal seviyede görev yapan 7 uzmanın görüşü alınmış ve okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesini ölçmeye uygun olduğu belirtilmiş, iç tutarlılık sayısı 0.86 olarak hesaplanıp, güvenirlik katsayısı olarak yorumlanmıştır (Harms ve Clifford, 1980).

ECERS'in Türkçe versiyonun geçerliliğini belirlemek için ise okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 4 adet okul öncesi eğitimi uzmanı ölçekte yer alan soruları incelemiştir. Bu inceleme için alan uzmanları her soruya 1-4 arasında puanlar vermişler ve lme aracının okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitelerini belirlemede etkili bir araç olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Ölçeğin güvenirlik kat sayısını elde etmek için bir pilot çalışma yapılarak 31 okul öncesi eğitim sınıfında uygulanmış ve ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı 0.90 olarak hesaplanarak güvenirlik kat sayısı olarak yorumlanmıştır (Işikoğlu, 2007). Ayrıca Rasch lme modeli ile araçta yer alan kalite göstergelerini tanımlayan 37 madde ile ilgili güvenirlik katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır (Baştürk ve Işikoğlu, 2008).

Bu araştırmada güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha); z bakım becerilerine yönelik çalışmalar alt boyutunda ($\alpha = 0.804$), mobilya ve araçlar alt boyutunda ($\alpha = 0.862$), dil ve kavramlar ile ilgili ekinlikler alt boyutunda ($\alpha = 0.840$), motor gelişimi ile ilgili etkinlikler alt boyutunda ($\alpha = 0.852$), yaratıcılıkla ilgili etkinlikler alt boyutunda ($\alpha = .839$), sosyal becerilere yönelik etkinlikler alt boyutunda ($\alpha = 0.819$), çalışan ve veli ihtiyaçları alt boyutunda ($\alpha = 0.900$) olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.972 olarak hesaplanmıştır.

ECERS kurumdaki fiziksel koşulları değerlendirmenin yanı sıra, uygulamadaki eğitim programı, kurum içindeki bireylerin iletişimi ve etkileşimini de değerlendiren maddeler içermektedir. Bunun yanında, ölçekte yer alan 7 alt boyut, kalitenin yapı ve süreç bileşenlerine ait göstergeleri değerlendirmek içindir. Belirtilen özellikleri nedeniyle, okul öncesi eğitim ortamını değerlendirirken yapı ve süreç kalitesini birlikte ölçen bu ölçek, araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

ECERS, öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar, mobilya ve araçlar, dil ve kavramlar ile ilgili etkinlikler, motor gelişimi ile ilgili etkinlikler, yaratıcılıkla ilgili etkinlikler, sosyal becerilere yönelik etkinlikler, çalışan ve veli ihtiyaçları ile ilgili toplam 7 alt boyuttan ve bu boyutlarla ilgili toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt ölçekler ve maddeler aşağıdaki gibidir:

I. Öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar.

1. Karşılama ve Uğurlama
2. Yemek ve Kahvaltı
3. Uyku veya dinlenme
4. Tuvalet ve temizlik alanları
5. Kişisel bakım

II. Mobilya ve araçlar.

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

III. Dil ve kavramlar ile ilgili etkinlikler.

11. Dili anlamayla ilgili çalışmalar

12. Dili kullanmayla ilgili çalışmalar

13. Kavramlar

14. Dilin günlük kullanımı

IV. Motor gelişimi ile ilgili etkinlikler.

15. Küçük kas geliştirici çalışmalar

16. Rehberlik

17. Büyük motor gelişimine yönelik alan

18. Büyük motor gelişimine yönelik araçlar

19. Büyük motor gelişimini destekleyici etkinlikler

20. Rehberlik

V. Yaratıcılıkla ilgili etkinlikler.

21. Sanat

22. Müzik

23. Blok

24. Kum/ Su Alanları

25. Dramatik Oyun

26. Program Çizelgesi

27. Rehberlik

VI. Sosyal becerilere yönelik etkinlikler.

28. Çocukların tek başına kalabilecekleri alan

29. Serbest Oyun

30. Grup etkinlikleri

31. Kültürel farkındalık

32. Etkileşim kalitesi

33. Kaynaştırma Eğitimi

VII. Çalışan ve veli ihtiyaçları.

34. Çalışanlar için alanlar
35. Mesleki gelişim fırsatları
36. Toplantı alanı
37. Aile katılımı

ECERS'in kaliteyle ilgili maddelerinin 7'li derecelendirme ölçülebilmesi araştırmacıya maddelerle ilgili daha hassas bir değerlendirme imkânı verebilmektedir. Maddeler 1 ile 7 arasında puanlandırılmakta ve kurum yetersizden mükemmel kadar bir puana sahip olmaktadır. Puanların değerlendirmesi; 1: yetersiz, 3: az yeterli, 5: iyi ve 7: mükemmel şeklinde yapılmıştır.

3.3.3. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)

Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), bebek ve çocukların gelişimleri ile ilgili derinlemesine ve sistemli bir bilgi sağlayan değerlendirme aracı olarak tanımlanabilir. AGTE, 0–6 yaş çocuklarının gelişimini ve becerilerini genellikle annelerden alınan bilgiler doğrultusunda değerlendirmektedir. Envanter, annelerin dışında çocuğun gelişimini yakından izleyen ve çocuğu iyi tanıyan, babalar ya da bakıcılar ve öğretmenler tarafından da yanıtlanılarak da kullanılabilir. Çocuğu yakından tanıyan kişilerin çocuk hakkında verdikleri bilgiler uzun süreli gözleme dayanmaktadır. Bu sayede sonuçları olumsuz olarak etkileyebilecek hastalık, yorgunluk gibi durumlar uygulamaya yansımamaktadır.

Kültürümüze özgü olarak geliştirilen AGTE, her biri tek başına ayrı çalışma olan beş aşamalı ön çalışma sonucunda geliştirilmiştir. İlk aşamada batı ülkelerinde geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış, sekiz bebek ve çocuk gelişim ölçeği Savaşır, Sezgin ve Erol (1994) tarafından Türkçeye çevrilmiş, her ölçekte rastlanan ortak maddeler gruplandırılarak madde sayısı azaltılmıştır. İkinci aşamada,

geliştirilmesi planlanan envanteri oluşturacak maddelerin içeriği ve ifade edilmiş tarzlarının kültüre uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bunun içinde alt sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin çocuklarıyla olan ilişkileri ve kullandıkları dilin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Üçüncü aşamada, ilk aşamada elde edilen maddeler incelenmiş; belirlenen gelişim alanlarından oluşan 218 maddelik form oluşturulmuştur. Annelerden alınan bilgilerle değerlendirilen envanterin geçerliliğini saptamak amacıyla yapılan çalışmada ise deneysel envanteri oluşturan 218 madde çocuklara uygulanacak şekilde düzenlenip deneysel envanterin çocuk formu geliştirilmiştir. Anne ve çocuk formlarının beş farklı yaş gurubu için 66 anne ve çocuklarına uygulanması sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda her iki form arasında %20'yi aşan farklılık gösteren maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Normatif çalışmasında envanterin 168 maddelik formu 860 anneye uygulanmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda yaş arttıkça başarı oranında artma görülmeyen maddeler çıkarılmış ve envanter 154 madde olarak düzenlenmiştir.

AGTE'nin uygulanması çocuğun takvim yaşı ve becerilerine bağlı olarak ortalama 20-25 dakika sürmektedir. Envanter, çeşitli yaş gruplarına göre düzenlenen annelere ya da çocuğun gelişimini yakından bilen kişilere sorularak "Evet, Hayır, Bilmiyorum" şeklinde yanıtlanan 154 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, Dil-Bilişsel (D-B), İnce Motor (İM), Kaba Motor (KM) ve Sosyal Beceri-Özbakım (SB-ÖB) olmak üzere dört gelişim alanından oluşmakta ve toplam gelişim puanı elde edilmektedir. Farklı yaş gruplarına göre, alt ve orta sosyo ekonomik düzey için geliştirilmiş olan normlar doğrultusunda, ham puanlar, çocuğun ait olduğu sosyoekonomik düzeye göre, T puanına çevrilerek kullanılmaktadır. AGTE'nin geliştirilmesi aşamasında, 0-6 yaş arasında yer alan toplam 860 çocuk (erkek: 420, kız: 440) annesi ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda, ölçeğin

güvenirlilik ve geçerliği hesaplanmıştır. Öncelikle AGTE'nin iç tutarlığı üç farklı yaş aralığındaki (0-12 ay, 13-44 ay, 45-72 aylar) çocukların genel gelişim puanları üzerinden Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmış ve üç farklı yaş aralığında iç tutarlılığın (Cronbach's Alpha katsayısı: 0.80-0.99) oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenirlilik sonuçlarına bakıldığında, her bir yaş aralığı için iç tutarlılığın; 0.99, 0.98 ve 0.88 olduğu, güvenirlilik katsayılarının (Cronbach's Alpha) ise 0.98, 0.97 ve 0.88 olduğu görülmüştür (Savaşır, Sezgin ve Erol, 1998).

3.3.4. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu

Okul öncesi dönem çocuklarında ilişkiyel saldırganlığı ölçmek amacıyla Nicki R. Crick, Juan F. Casas ve Monique Mosher tarafından 1997 yılında geliştirilen Preschool Social Behavior Scale-Teacher Form, çocukların sosyal davranışlarında ilişkiyel saldırganlık tavırlarının nasıl olduğunu göstermesi ve alanyazındaki saldırganlık ölçekleri içinde 3-6 yaş grubunda ilk defa 'ilişkiyel saldırganlık' (Relational Aggression) boyutunun araştırılması bakımından önem taşımaktadır. Araştırmacıların amaçları, küçük çocukların ilişkilerindeki saldırganlığı ölçmek için güvenilir bir ölçek geliştirmek ve birkaç önemli konuya (örneğin, bu türden bir saldırganlık ile sosyal-psikolojik uyum arasındaki ilişki) dikkat çekmek için hazırladıkları ölçeği kullanmaktı (Crick, Casas ve Mosher, 1997).

Crick ve diğ., (1997), ölçeği geliştirmek için, 31'i üç buçuk- dört buçuk yaş (16 kız,15 erkek) ve 34'ü dört buçuk- beş buçuk yaş (16 kız,18 erkek) toplam 65 çocukla yaptıkları araştırma boylamsal bir araştırma olup, öğretmen (PSBS-T) ve akran formu (PSBS-P) olmak üzere iki form oluşturmuşlardır. Ancak, Türkçeye çevrilen ölçek PSBS-T formu olup, her bir çocuk için öğretmeni tarafından değerlendirilerek davranış sıklığının işaretlemeyle veriler toplanmaktadır. Toplam, 25 maddeden oluşun ölçeğin maddeleri 5'li Likert tipi olup, davranışların sıklıkları (1) Hiç ya da neredeyse hiç doğru

değil, (2) Çok sık değil, (3) Bazen, (4) Sıklıkla, (5) Her zaman ya da neredeyse her zaman doğru şeklindedir.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu (OÖSDÖÖF), ilk aşamada toplam 25 madde olarak hazırlanmıştır. Maddelerden 13, 17, 19, 20, 24 ve 25. maddeler faktör analizi sonrası değerleri .40 dan düşük olduğu için ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin son hali, fiziksel saldırganlık (2.,5.,7.,12.,13. ve 19. maddeler), ilişkisel saldırganlık (4.,8.,11.,14.,17.,18. maddeler ile), olumlu sosyal davranışlar (1.,3.,6. ve 10. maddeler) ile depresif duyguları (9.,15. ve 16. maddeler) belirlemeye yönelik 19 maddeden oluşmaktadır.

Orjinal ölçeğin alt boyutlarının sırasıyla güvenirlik katsayıları (Cronbach's Alpha) şu şekildedir; relational aggression (ilişkisel saldırganlık) 0.96, overt aggression (fiziksel saldırganlık) 0.94, prosocial behavior (olumlu sosyal davranış) 0.88 ve depressed affect (depresif duygular) 0.87 olarak belirlenmiştir.

OÖSDÖÖF ölçüm aracının uyarlama çalışması Karakuş (2008) tarafından Türkçeye çevirmekle başlanılmış ve ölçeğe "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu" denilmiştir. Her iki dili de iyi derecede bilen ve Boğaziçi, Marmara, Ege, Yıldız Teknik, İstanbul ve Koç Üniversitelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği ve Psikoloji Bölümlerinde Öğretim elemanı olan 8 kişinin 4 'ü ile ölçek İngilizceden Türkçeye diğer 4'ü ile de Türkçeden tekrar İngilizceye çeviri işlemleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan çeviriler karşılaştırıldıktan sonra alanda uzman kişiler tarafından incelenerek PSBS-T ölçüm aracının Türkçe bir formu oluşturulmuştur. Türkçeye çevrilen ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, 32 son sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama da, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü son sınıfta okuyan ve her iki dili de iyi derecede bilen 32 öğretmen adayının her birinden en az 8

haftadır beraber oldukları bir çocuğu düşünerek ölçeğin Türkçe formunu doldurmaları istenmiştir. Aradan 4 hafta geçtikten sonra 32 öğretmen adayının her birinden tekrar aynı çocukları düşünerek ölçeğin (OÖSDÖÖF) İngilizce' Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Yapılan dilsel eşdeğerlik analizi sonucunda $r=.974$ olarak bulunmuş ve bu sonuç ölçeğin İngilizce ve Türkçe uygulamaları arasındaki tutarlılığın yüksek ve dolayısıyla dilsel eşdeğerliğinin sağlandığını göstermiştir.

Araştırmanın güvenilirliğinin zamana göre değişmezliğini sınamak için, OÖSDÖÖF'nu 19 kız, 17 erkekten oluşan toplam 36 çocuk için, 7 ayrı öğretmen, 4 hafta ara ile değerlendirmişlerdir. Uygulama, okullar açıldıktan 14 hafta sonra başlatılmış ve yaklaşık olarak 3 ay sürmüştür. Sonuçta 6'sı devlet, 6'sı özel 12 okuldaki, 46 öğretmenin en az 8 haftadır birlikte çalıştığı (3-6 yaş aralığındaki) çocukların davranışlarını düşünerek değerlendirdikleri OÖSDÖÖF toplam 548 çocuk için araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada bu ölçüm aracının güvenilirliği ve geçerliği sınanmıştır.

Karakuş yapmış olduğu geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında, OÖSDÖÖF'nun 13, 17, 19, 20, 24 ve 25. maddeleri faktör analizi sonrası ölçekten çıkarıldıktan sonra kalan 19 maddenin güvenilirliği Alpha Modeli ile araştırılmış ve 19 maddeden oluşan ölçeğin (OÖSDÖÖF) güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha), $\alpha=0.872$ olarak bulunmuştur. Yapılan uyarlama çalışmasının sonuçları da asıl ölçekteki faktör analizi sonuçlarıyla tutarlıdır ve uyarlanan ölçek de ilişkisel saldırganlık, fiziksel saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve depresif duygular alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından fiziksel saldırganlık ($\alpha = 0.896$), ilişkisel saldırganlık ($\alpha = 0.838$) ve olumlu sosyal davranışlar ($\alpha =0.886$) boyutlarının güvenilirliği yüksek bulunmuştur. Depresif duygular ($\alpha =0.678$) alt boyutunun güvenilirliğinin ise soru sayısı az olduğu için yeterli düzeyde olduğu kabul edilmiştir (Karakuş, 2008)

Bu araştırmada güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha); fiziksel saldırganlık alt boyutunda ($\alpha = 0.915$), ilişkisel saldırganlık alt boyutunda ($\alpha = 0.877$), olumlu sosyal davranışlar alt boyutunda ($\alpha = 0.853$) ve depresif duygular alt boyutunda ($\alpha = 0.707$) olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin α katsayısı 0.736 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Verilerin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından önce Pamukkale niversitesi aracılığıyla Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (Ek -A). Sonrasında rnekleme dahil olan okulların yöneticilerine telefon ya da birebir görüşme yoluyla araştırma hakkında bilgi verilmiş ve yaş grubu uygun olan sınıfların gözlenebilmesi için ğretmen ve yöneticilerden gerekli izin alınmıştır. Ardından kurumlardaki öğretmenlerle görüşülerek, gerçekleştirilecek uygulamanın amacı ve nasıl olacağı anlatılmıştır. ECERS'in doldurulabilmesi için belirlenen sınıflarda 4-5 saat süren gözlemler yapılmış, AGTE ve Okul ncesi Sosyal Davranış leği ğretmen Formunun nasıl doldurulacağı konusunda öğretmenlere uygulamalı şekilde bilgi verilmiştir. Öğretmenlerden sınıflarındaki her bir çocuğu ölçekteki maddeler kapsamında değerlendirmeleri istenmiştir. Sonrasında ise öğretmenlerle birlikte belirlenen uygun tarihte doldurulan ölçekler araştırmacı tarafından öğretmenlerden alınmıştır. Araştırma ile ilgili veri toplama işlemi araştırmacı tarafından Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim veren resmi, 35 ilkokul-ortaokul bünyesine bağlı anasınıfı ve 20 anaokulu sınıfı, 55 okul öncesi ğretmeni ve 846 ocukla Kasım 2013 ve Nisan 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3.4.1. ECERS İçin Veri Toplama Süreci

Okul ncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalite puanları ile ilgili verileri toplamak amacıyla araştırmacı önce çalışmayı kabul eden okulları belirlemiştir. Belirlenen okullarda araştırmacı tarafından yaklaşık 4-5 saat süren gözlemler

yapılmıştır. Gözlemler çocukların günlük etkinlikleri sırasında gerçekleştirilmiştir ve bu esnada gözlemci sınıf içerisindeki etkinliklere müdahale etmeden ölçekte belirtilen kriterlere yönelik gözlem yapmıştır. ECERS ölçeğinin puanlamaları kurumdan ayrılmadan, gözlem sırasında veya gün sonunda tamamlanmıştır. Puanlamalar ECERS ölçeği kayıt formuna kaydedilmiştir. 4-5 saat içerisinde gözlenemeyen maddeler ile ilgili öğretmenlerle eğitim- öğretim zamanı dışında 20-25 dakikalık zaman belirlenmiş, alınan bilgiler notlar kısmına kaydedilmiş ve ECERS ölçeği bu bilgiler doğrultusunda doldurulmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kaliteleri ile ilgili bilgileri toplamak için ise araştırmacı; öğretmenler veya kurum idarecileri ile görüşme yaparak bilgi almıştır.

3.4.2. AGTE İçin Veri Toplama Süreci

Çocukların gelişim düzeylerini belirleyebilmek için incelenen kurumlardaki öğretmenlere AGTE gelişim formunun nasıl doldurulması gerektiği 1 çocuk için araştırmacı tarafından öğretmenlerle beraber uygulanmış sonrasında ise sınıftaki en az 10 çocuk için öğretmenlerden formları gerçeğe uygun şekilde işaretlemeleri istenilmiştir.

3.4.3. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu İçin Veri Toplama Süreci

OÖSDÖÖF' u çocuklarla en az 8 hafta birlikte olan okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Sonrasında araştırmacı ile öğretmenlerin birlikte belirlediği uygun zamanda araştırmacı tarafından öğretmenlerden geriye alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, "SPSS 18.0" istatistik paket programına kodlanarak yüklenmiş ve analiz edilmiştir. SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences/ Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi); sosyal bilimlere ilişkin araştırma

verilerinin analizinde yaygın bir şekilde kullanılan ve kapsamlı istatistiksel analiz tekniklerini içeren bir programdır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının (AGTE hariç) bu çalışma için iç tutarlılıklarını test etmek için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Kurumların yapısal kalitesine ait tanımlayıcı istatistik değerlerine ulaşabilmek için puan ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Yapısal kalite ile çocukların gelişimleri ve sosyal davranış puanları arasındaki ilişkileri belirleyebilmek Spearman's korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Örnekleme alınan okul öncesi eğitim kurumlarında, ECERS' deki öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar, mobilya ve araçlar, dil ve kavramlar ile ilgili etkinlikler, motor gelişimi ile ilgili etkinlikler, yaratıcılıkla ilgili etkinlikler, sosyal becerilere yönelik etkinlikler, çalışan ve veli ihtiyaçları kategorileri değerlendirilerek her bir maddeye ait, alt boyutlara ait puanlar ve toplam ölçek puanları bulunmuştur. Alt boyut puanları maddelere verilen puanların toplamı olarak hesaplanmıştır. Toplam ölçek puanları bulunan alt ölçek puanlarının puan madde sayısına bölümü sonucunda ortaya çıkan ortalama değerdir. Yedi ayrı boyutta hesaplanan puanlar en son olarak toplam alt boyut ve genel toplam olarak hesaplanmıştır. İşlevsel kalite düzeyleri ile çocukların gelişimleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için, ECERS ile AGTE; işlevsel kalite düzeyleri ile çocukların sosyal davranış puanları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için ECERS ile OÖSDÖÖF arasındaki Spearman's korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Örnekleme alınan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören okul öncesi eğitim dönemi çocuklarının AGTE'deki; dil-bilişsel, ince motor, kaba motor ve sosyal beceri-özbakım olmak üzere dört gelişim alanındaki puanları ayrı ayrı alanlar olarak hesaplanmıştır. Puanlamalarda evet bir puan hayır ve bilmiyorum sıfır puan olarak hesaplanmıştır. Her alan için maddelere verilen cevaplar toplanarak gelişim alanlarının

toplam puanları bulunmuştur. Dört ayrı boyutta hesaplanan puanlar en son olarak genel toplam olarak hesaplanmıştır. Örnekleme bulunan okul öncesi eğitim dönemi çocuklarının AGTE alt boyutlarının ve toplam puanın tanımlayıcı istatistikleri için puanların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Kurumlarda okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal davranışlarını belirleyebilmek için kullanılan "OÖSDÖÖF" alt boyutlarına ait puanların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

3.5.1. Verilerin Analizi İçin Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırma sorularını cevaplamada kullanılacak olan istatistiksel teknikleri seçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için tek örneklem Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre dil-bilişsel gelişim puanı ($K-S(Z) = 2.630; p < 0.05$), ince motor gelişim puanı ($K-S(Z) = 4.483; p < 0.05$), kalın motor gelişim puanı ($K-S(Z) = 14.322; p < 0.05$), öz bakım-sosyal gelişim puanı ($K-S(Z) = 6.255; p < 0.05$), AGTE toplam gelişim puanı ($K-S(Z) = 2.563; p < 0.05$), fiziksel saldırganlık alt boyut puanı ($K-S(Z) = 7.521; p < 0.05$), ilişkisel saldırganlık alt boyut puanı ($K-S(Z) = 4.313; p < 0.05$), olumlu sosyal davranış alt boyut puanı ($K-S(Z) = 3.715; p < 0.05$), depresif alt boyut puanı ($K-S(Z) = 7.169; p < 0.05$), öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar alt boyut puanı ($K-S(Z) = 5.044; p < 0.05$), mobilya ve araçlar alt boyut puanı ($K-S(Z) = 3.764; p < 0.05$), dil ve kavramlar ile ilgili etkinlikler alt boyut puanı ($K-S(Z) = 2.723; p < 0.05$), motor gelişimi ile ilgili etkinlikler alt boyut puanı ($K-S(Z) = 4.811; p < 0.05$), yaratıcılıkla ilgili etkinlikler alt boyut puanı ($K-S(Z) = 4.541; p < 0.05$), sosyal becerilere yönelik etkinlikler alt boyut puanı ($K-S(Z) = 5.955; p < 0.05$), çalışan ve veli ihtiyaçları ile ilgili alt boyut puanı ($K-S(Z) = 7.046; p < 0.05$) ve toplam ECER puanı ($K-S(Z) = 3.688; p < 0.05$) normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle araştırma sorularına cevap vermek için nonparametrik

bir teknik olan Spearman's Korelasyon hesaplama tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan istatistiksel çözümlerlerde anlamlılık düzeyi 0.01 olarak alınmış, daha düşük 0.05 anlamlılık düzeyi de ayrıca belirtilmiştir. Sonuçların bu değerlerden küçük olması ‘‘ilişkinin anlamlılığı’’ olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal ve İşlevsel Kaliteleri

Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri ve sosyal davranışları ile okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada ilk olarak okulların yapısal ve işlevsel kalite düzeyleri betimlenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen yapısal kalite özelliklerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Kalite Sonuçları

	<i>N</i>	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	<i>ss</i>
Bir Öğretmene Düşen Çocuk Sayısı	55	10	27	17.80	4.64
Sınıfta Çalışan Sayısı (Öğretmen Hariç)	55	0	6	1.47	1.49
Öğretmenin Eğitim Düzeyi	55	2 (Ön lisans)	4 (Lisansüstü)	3.036	.27
Öğretmenin Hizmet Yılı	55	2	29	9.73	5.18
Sınıfın Büyüklüğü (m ²)	55	30	100	51.25	13.90
Eğitim Zamanı	55	1 (yarım gün)	2 (tam gün)	-	-
Kaynaştırma Öğrencisi	55	1 (bulunmuyor)	2 (bulunuyor)	-	-

Tablo 4.1 incelendiği zaman araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında bir öğretmene düşen çocuk sayısının 10 ile 27 arasında değiştiği ve bir öğretmene ortalama olarak 18 çocuk verildiği görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında bir sınıfta çalışan sayısı (öğretmen hariç) incelendiğinde sınıflar arasında büyük farklılıklar vardır. Sınıflarda bulunan çalışan sayısı 0 ile 6 kişi arasında değişiklik göstermekte ve bir sınıfa ortalama 1 çalışan kişi görevlendirildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin hizmet yıllarının 2 ile 29 yıl arasında değişiklik gösterdiği ve ortalama olarak da hizmet yılının 10 sene olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü incelendiğinde ise en az ön lisans düzeyinde en fazla lisansüstü eğitime sahip oldukları belirlenmiştir. Bu eğitim kademelerinde en fazla öğretmenin lisans düzeyinden mezun olduğu ve genel ortalama eğitim düzeyine bakıldığında öğretmenlerin eğitim durumunun lisans seviyesinde olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan sınıfların fiziksel büyüklüğü incelendiğinde 30 m² ile 100 m² arasında değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Tüm sınıfların ortalama büyüklüğünün ise 51,25 m² olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan sınıflardan, eğitim zamanı olarak tam gün olan 10 sınıf yarım gün olan 45 sınıf bulunmaktadır. Ayrıca toplam da 14 sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunurken 41'inde bulunmamaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitimi kurumlarının işlevsel kalitelerinin ölçüldüğü ECERS'den aldıkları puanlara yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalite Maddeleri Tanımlayıcı İstatistikleri

Maddeler	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Düzyer
S1 (Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar)	55	4.05	1.82	4 az yeterli
S2 (Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar)	55	2.89	1.30	3 az yeterli
S3 (Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar)	55	1.40	1.13	1 yetersiz
S4 (Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar)	55	4.62	2.03	5 iyi
S5 (Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar)	55	3.89	1.46	4 az yeterli
S6 (Mobilya ve Araçlar)	55	3.22	1.73	3 az yeterli
S7 (Mobilya ve Araçlar)	55	2.91	1.56	3 az yeterli
S8 (Mobilya ve Araçlar)	55	3.46	1.62	3 az yeterli
S9 (Mobilya ve Araçlar)	55	2.80	1.39	3 az yeterli
S10 (Mobilya ve Araçlar)	55	4.00	1.43	4 az yeterli
S11 (Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler)	55	2.62	1.39	2 yetersiz

Maddeler	N	\bar{x}	ss	Düzye
S12 (Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler)	55	3.44	1.42	3 az yeterli
S13 (Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler)	55	2.95	1.25	3 az yeterli
S14 (Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler)	55	3.55	1.51	4 az yeterli
S15 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	3.42	1.42	3 az yeterli
S16 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	3.47	1.14	3 az yeterli
S17 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	3.16	2.06	3 az yeterli
S18 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	2.95	2.00	3 az yeterli
S19 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	3.22	1.24	3 az yeterli
S20 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	3.64	1.34	4 az yeterli
S21 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	2.93	1.05	3 az yeterli
S22 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	3.31	1.70	3 az yeterli
S23 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	3.09	1.83	3 az yeterli
S24 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	2.60	2.08	2 yetersiz
S25 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	3.00	1.36	3 az yeterli
S26 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	3.06	1.53	3 az yeterli
S27 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	3.64	1.45	4 az yeterli
S28 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	2.02	1.23	2 yetersiz
S29 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	2.62	1.53	2 yetersiz
S30 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	2.22	1.17	2 yetersiz
S31 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	1.46	.81	1 yetersiz
S32 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	3.62	1.72	4 az yeterli
S33 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	1.11	.46	1 yetersiz
S34 (Çalışan ve Veli İhtiyaçları)	55	3.26	2.17	3 az yeterli
S35 (Çalışan ve Veli İhtiyaçları)	55	2.33	1.68	2 yetersiz
S36 (Çalışan ve Veli İhtiyaçları)	55	3.84	1.81	4 az yeterli
S37 (Çalışan ve Veli İhtiyaçları)	55	3.42	1.36	3 az yeterli

Tablo 4.2 incelendiği zaman okul öncesi eğitim kurumlarının yedili dereceleme sistemine göre oluşturulan ECERS ölçeği maddelerinden aldıkları puan ortalamaları 1,10 ile 4,62 arasında değişmektedir. Alınan puanların ifade ettikleri düzey ise "yetersiz" ile "iyi" arasında değişim göstermektedir. Tanımlanan bu sonuçlar, araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim-öğretim gören çocukların genellikle kalite maddelerinden "az yeterli" ölçüde yararlandıklarını göstermiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının "iyi" olarak bulunduğu madde incelendiğinde, kurumlarda bulunan çocukların tuvalet gereksinimlerini karşılayabilmeleri için hijyenik tuvalet ve lavabolara sahip oldukları görülmektedir. Kurumların "yetersiz" olarak bulunduğu maddeler incelendiğinde ise, kurumlarda uyku ve dinlenme alanlarının bulunmadığı, dili anlama ile ilgili malzemelerin kurumlarda yetersiz olduğu, okullarda kum ve su alanlarının yeteri kadar bulunmadığı, grup etkinliklerinin gerektiği gibi düzenlenmediği genellikle serbest zaman etkinliğinde çocukların küçük gruplar halinde çalışmasına izin verilirken diğer etkinlikler tüm grup bir arada yapıldığı, kurumlarda kültürel farkındalığı geliştirmek için gerekli düzenlemelerin yapılmadığı, özel gereksinimli çocuklar için kurumda herhangi bir program oluşturulmadığı, çocukların ya çok az serbest oyun imkânı ya sınırsız serbest oyun imkânı bulup bunun eğitici deneyim olarak görülmediği, çevre ve eğitimsel düzenlemenin yapılmadığı ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri için fırsatların oluşturulamadığı görülmektedir.

ECERS'in alt boyutlarından okul öncesi eğitimi kurumlarının aldıkları puanları ait betimsel istatistikler Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalite Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikleri

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	ss	Düzey
Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar	55	3.37	1.17	3 az yeterli
Mobilya ve Araçlar	55	3.28	1.22	3 az yeterli
Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler	55	3.14	1.14	3 az yeterli
Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler	55	3.31	1.16	3 az yeterli
Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler	55	3.09	1.12	3 az yeterli
Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler	55	2.17	.87	2 yetersiz
Çalışan ve Veli İhtiyaçları	55	3.21	1.55	3 az yeterli
ECERS TOPLAM	55	3.08	1.06	3 az yeterli

Tablo 4.3 incelendiği zaman okul öncesi eğitim kurumlarının yedili dereceleme sistemine göre oluşturulan ECERS ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları 2,17 ile 3,37 arasında değişmektedir. Alınan puanların ifade ettikleri düzey ise "yetersiz" ile "az yeterli" arasında değişim göstermektedir. Özbakım becerilerine yönelik çalışmalar, mobilya ve araçlar, dil ve kavram ile ilgili etkinlikler, motor gelişimi ile ilgili etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, çalışan ve veli ihtiyaçları alt boyutlarında araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumları "az yeterli" olarak görülürken, sosyal becerilere yönelik etkinlikler alt boyutunda "yetersiz" olarak görülmüşlerdir. Toplam ECERS puanında ise 3,08 ortalama ile "az yeterli" olarak görülmüşlerdir.

4.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim ve Sosyal Davranış Düzeyleri

Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitimi kurumlarında eğitim gören okul öncesi dönem çocuklarının Ankara Gelişim Tarama Envanterinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanlar Tablo 4.4'de gösterilmiştir

Tablo 4.4.

Örnekleme Grubundaki Çocukların AGTE Alt Boyutlarına ve Toplam Puanına Ait

Tanımlayıcı İstatistikleri

Alt Boyutlar	Devam Edilen Okul Türü	N	Min	Max	\bar{x}	ss
Dil-Bilişsel Gelişim	İlkokul-Ortaokula Bağlı	512	36	65	57.70	4.255
	Anasınıfları					
	Bağımsız Anaokulu Sınıfları	334	45	65	60.25	3.157
İnce Motor Gelişim	Genel	846	36	65	58.71	4.053
	İlkokul-Ortaokula Bağlı	512	16	26	23.44	2.017
	Anasınıfları					
Kaba Motor Gelişim	Bağımsız Anaokulu Sınıfları	334	18	26	24.34	1.725
	Genel	846	16	26	23.80	1.956
	İlkokul-Ortaokula Bağlı	512	20	24	23.70	.605
Kaba Motor Gelişim	Anasınıfları					
	Bağımsız Anaokulu Sınıfları	334	21	24	23.90	.393
	Genel	846	20	24	23.78	.539

Alt Boyutlar	Devam Edilen Okul Türü	<i>N</i>	Min	Max	\bar{x}	<i>ss</i>
Özbakım- Sosyal Gelişim	İlkokul-Ortaokula Bağlı Anasınıfları	512	26	39	37.16	1.988
	Bağımsız Anaokulu Sınıfları	334	32	39	37.69	1.277
	Genel	846	26	39	37.37	1.761
AGTE	İlkokul-Ortaokula Bağlı Anasınıfları	512	105	154	142.01	7.261
TOPLAM	Bağımsız Anaokulu Sınıfları	334	124	154	146.18	5.324
	Genel	846	105	154	143.65	6.872

Tablo 4.4 incelendiği zaman araştırmaya katılan okul öncesi eğitim

kurumlarında eğitim gören okul öncesi dönem çocuklarının dil-bilişsel gelişim puanlarının ilkokul-ortaokula bağlı anasınıflarında 65 puan üzerinden 36 ile 65, bağımsız anaokulu sınıflarında 45 ile 65 puan arasında değiştiği görülmektedir. İnce motor gelişim puanlarının ilkokul-ortaokula bağlı anasınıflarında eğitim gören okul öncesi dönem çocuklarının 26 puan üzerinden 16 ile 26, bağımsız anaokulu sınıflarında 18 ile 26 puan arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Kaba motor gelişim puanlarının ise 24 puan üzerinden genel olarak 20 ile 24 arasında olduğu tespit edilmiştir. Özbakım- Sosyal gelişim puanları puanlarının ilkokul-ortaokula bağlı anasınıflarında eğitim gören okul öncesi dönem çocuklarda 39 puan üzerinden 26 ile 39, bağımsız anaokulu sınıflarında 32 ile 39 puan arasında değerler aldığı görülmektedir. İlkokul-ortaokula bağlı anasınıflarında eğitim gören okul öncesi dönem çocuklarının genel gelişim puanlarının ise 165 puan üzerinden 105 ile 165, bağımsız anaokulu sınıflarında 124 ile 165 puan arasında değiştiği görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri ve sosyal davranışları ile okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören okul öncesi dönem çocuklarının Sosyal Davranış Ölçeği alt boyutlarının tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4.5’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.

Örneklem Grubundaki Çocukların Sosyal Davranış Ölçeği Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Alt Boyutlar	Devam Edilen Okul Türü	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
	İlkokul-Ortaokula Bağlı Anasınıfları	512	1.43	.61
Fiziksel Saldırganlık	Bağımsız Anaokulu Sınıfları	334	1.53	.81
	Genel	846	1.47	.70
	İlkokul-Ortaokula Bağlı Anasınıfları	512	1.70	.65
İlişkisel Saldırganlık	Bağımsız Anaokulu Sınıfları	334	1.93	.87
	Genel	846	1.79	.75
	İlkokul-Ortaokula Bağlı Anasınıfları	512	3.90	.76
Olumlu Sosyal Davranış	Bağımsız Anaokulu Sınıfları	334	3.77	.80
	Genel	846	3.85	.78
	İlkokul-Ortaokula Bağlı Anasınıfları	512	1.51	.68
Depresif Duygular	Bağımsız Anaokulu Sınıfları	334	1.60	.70
	Genel	846	1.55	.69

Tablo 4.5 incelendiği zaman araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören okul öncesi dönem çocukların fiziksel saldırganlık alt boyutu puan ortalamasının ilkokul-ortaokula bağlı anasınıflarında 1.43, bağımsız anaokulu sınıflarında 1.53, genelde 1.47 olduğu görülmektedir. İlişkisel saldırganlık alt boyutu puan ortalamasının, ilkokul-ortaokula bağlı anasınıflarında 1.70, bağımsız anaokulu sınıflarında 1.93 genelde 1.79 olarak belirlenmiştir. Olumlu sosyal davranış alt boyutu puan ortalaması ilkokul-ortaokula bağlı anasınıflarında 3.90, bağımsız anaokulu sınıflarında 3.77, genelde 3.86 olarak görülmektedir. Depresif duygular alt boyutu puan ortalaması ilkokul-ortaokula bağlı anasınıflarında 1.51, bağımsız anaokulu sınıflarında 1.60, genel puan ortalamasının da 1.55 olduğu görülmektedir.

4.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Düzeyleri ile Eğitim Kurumlarının Yapısal ve İşlevsel Kalite Düzeylerinin Karşılaştırılması

Okul öncesi dönem çocuklarının dil-bilişsel gelişim düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumların yapısal kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.6' da gösterilmiştir.

Tablo 4.6.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Dil-Bilişsel Gelişim Düzeyi ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman's Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8
1.Dil-Bilişsel Gelişim	ρ	1.000							
	p								
2. Eğitim Zamanı	ρ	.161**	1.000						
	p	.000							
3. Sınıftaki Çocuk Sayısı	ρ	.116**	-.002	1.000					
	p	.001	.946						
4. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul	ρ	-.055	-.256**	-.224**	1.000				
	p	.113	.000	.000					
5. Öğretmenin Hizmet Yılı	ρ	.030	.011	.152**	-.177**	1.000			
	p	.390	.755	.000	.000				
6. Yardımcı Personel Sayısı	ρ	.133**	.345**	.399**	.028	.152**	1.000		
	p	.000	.000	.000	.411	.000			
7. Sınıfın Büyüklüğü	ρ	.181**	.335**	.011	-.201**	.042	.358**	1.000	
	p	.000	.000	.746	.000	.228	.000		
8.Kaynaştırma Öğrencisi	ρ	-.070*	-.068*	.072*	-.244**	.113**	.266**	.036	1.000
	p	.042	.047	.037	.000	.001	.000	.299	

Not: *p<.05, **p<.01

Tablo 4.6' da Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların dil-bilişsel gelişim puanları ile kurumların eğitim zamanı arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($\rho= 0.161$; $p<0.01$). Bir başka ifade ile kurumların eğitim zamanı süre olarak ne kadar artarsa çocukların dil-bilişsel gelişimleri de o kadar yüksek olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Sınıfta bulunan çocuk sayısı ile çocukların dil- bilişsel gelişim puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.116$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim kurumundaki sınıflarda bulunan çocuk sayısının artmasının, çocukların dil-bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Kurumlarda bulunan sınıfların büyüklüğü ile çocukların dil- bilişsel gelişim puanları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho=0.181$; $p<0.01$). Bir başka ifade ile sınıflar ne kadar büyük ve kullanıma müsaitse çocukların dil-bilişsel gelişimleri de o kadar yüksek olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Tablo 4.6' da Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların dil-bilişsel gelişim puanları ile kurumlardaki kaynaştırma öğrencisinin bulunması arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur ($\rho= -0.070$; $p<0.05$). Bir başka ifade ile sınıflarda kaynaştırma öğrencisinin bulunması durumunda çocukların dil-bilişsel gelişimlerinin de daha düşük olabileceği yargısına ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının ince motor gelişim düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.7' de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.

Okul Öncesi Dönem Çocukların İnce Motor Gelişim Düzeyi ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman's Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8
1. İnce Motor Gelişim	ρ	1.000							
2. Eğitim Zamanı	ρ	.062	1.000						
3. Sınıftaki Çocuk Sayısı	ρ	.175**	-.002	1.000					
4. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul	ρ	-.054	-.256**	-.224**	1.000				
5. Öğretmenin Hizmet Yılı	ρ	.003	.011	.152**	-.177**	1.000			
6. Yardımcı Personel Sayısı	ρ	.076*	.345**	.399**	.028	.152**	1.000		
7. Sınıfın Büyüklüğü	ρ	.146**	.335**	.011	-.201**	.042	.358**	1.000	
8. Kaynaştırma Öğrencisi	ρ	-.092**	-.068*	.072*	-.244**	.113**	.266**	.036	1.000

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.7' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların ince motor gelişim puanları ile sınıftaki çocuk sayısı arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($\rho= 0.175$; $p<0.01$). Buna göre okul öncesi eğitim kurumu sınıfında bulunan çocuk sayısı arttıkça, kurumda bulunan çocukların ince motor gelişimlerinin de olumlu yönde etkileneceği yargısına ulaşılmıştır.

Çocukların ince motor gelişimleri ile kurumda çalışan yardımcı personel sayısı arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.076$) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle kurumda çalışan yardımcı personel sayısının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların ince motor gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Sınıfın büyüklüğü ve çocukların ince motor gelişim puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.146$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda eğitim verilen sınıfların daha büyük olmasının, çocukların ince motor gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Kurumlarda bulunan kaynaştırma öğrencisi sayısı ve çocukların ince motor gelişim puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı ($\rho=-0.092$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda bulunan kaynaştırma öğrencisi sayısının, çocukların ince motor gelişimlerini negatif yönde etkilediği söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının kaba motor gelişim düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.8' de gösterilmiştir.

Tablo 4.8.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Kaba Motor Gelişim Düzeyi ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman's Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8
1. Kaba Motor Gelişim	ρ	1.000							
	p								
2. Eğitim Zamanı	ρ	.077*	1.000						
	p	.025							
3. Sınıftaki Çocuk Sayısı	ρ	-.032	-.002	1.000					
	p	.354	.946						
4. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul	ρ	.036	-.256**	-.224**	1.000				
	p	.295	.000	.000					
5. Öğretmenin Hizmet Yılı	ρ	-.151**	.011	.152**	-.177**	1.000			
	p	.000	.755	.000	.000				
6. Yardımcı Personel Sayısı	ρ	.030	.345**	.399**	.028	.152**	1.000		
	p	.391	.000	.000	.411	.000			
7. Sınıfın Büyüklüğü	ρ	.107**	.335**	.011	-.201**	.042	.358**	1.000	
	p	.002	.000	.746	.000	.228	.000		
8. Kaynaştırma Öğrencisi	ρ	-.012	-.068*	.072*	-.244**	.113**	.266**	.036	1.000
	p	.735	.047	.037	.000	.001	.000	.299	

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.8' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların kaba-motor gelişim puanları ile öğretmenlerin hizmet yılı arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur ($\rho = -0.151$; $p < 0.01$). Bir başka ifade ile kurumlarda eğitim veren öğretmenlerin hizmet yılları ne kadar yüksek olursa çocukların kaba-motor gelişimleri o kadar düşük olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Kurumların eğitim zamanı ve çocukların kaba motor gelişim puanları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı ($\rho = 0.077$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda çocukların geçirdiği zamanın, çocukların kaba motor gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Sınıfın büyüklüğü ile çocukların kaba motor gelişimleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho = 0.107$; $p < 0.01$). Diğer bir ifade ile sınıfın büyüklüğü arttıkça çocukların kaba motor gelişimlerinin de bundan olumlu yönde etkileneceği yargısına ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının özbakım- sosyal gelişim düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumların yapısal kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.9' da gösterilmiştir.

Tablo 4.9.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Özbakım- Sosyal Gelişim Düzeyi ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman's Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Özbakım- Sosyal Gelişim	ρ 1.000							
2. Eğitim Zamanı	ρ .044	1.000						
3. Sınıftaki Çocuk Sayısı	ρ .052	-.002	1.000					
4. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul	ρ -.002	-.256**	-.224**	1.000				
5. Öğretmenin Hizmet Yılı	ρ -.044	.011	.152**	-.177**	1.000			
6. Yardımcı Personel Sayısı	ρ -.042	.345**	.399**	.028	.152**	1.000		
7. Sınıfın Büyüklüğü	ρ .093**	.335**	.011	-.201**	.042	.358**	1.000	
8. Kaynaştırma Öğrencisi	ρ -.004	-.068*	.072*	-.244**	.113**	.266**	.036	1.000
	p .906	.047	.037	.000	.001	.000	.299	

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.9' da Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre, çocukların özbakım sosyal gelişimleri ile kurumların sınıf büyüklüğü arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.093$) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle eğitim verilen sınıfın büyüklüğünün okul öncesi eğitim kurumuna devam eden

5-6 yaş grubu çocukların özbakım ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının toplam gelişim düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.10' da gösterilmiştir.

Tablo 4.10.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Toplam Gelişim Düzeyi ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman's Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8
1. AGTE	ρ	1.000							
Toplam	p								
2. Eğitim	ρ	.131**	1.000						
Zamanı	p	.000							
3. Sınıftaki	ρ	.142**	-.002	1.000					
Çocuk Sayısı	p	.000	.946						
4. Öğretmenin	ρ	-.052	-.256**	-.224**	1.000				
Mezun Olduğu	p	.127	.000	.000					
Okul									
5. Öğretmenin	ρ	.000	.011	.152**	-.177**	1.000			
Hizmet Yılı	p	.999	.755	.000	.000				
6. Yardımcı	ρ	.099**	.345**	.399**	.028	.152**	1.000		
Personel Sayısı	p	.004	.000	.000	.411	.000			
7. Sınıfın	ρ	.188**	.335**	.011	-.201**	.042	.358**	1.000	
Büyüklüğü	p	.000	.000	.746	.000	.228	.000		
8.Kaynaştırma	ρ	-.064	-.068*	.072*	-.244**	.113**	.266**	.036	1.000
Öğrencisi	p	.064	.047	.037	.000	.001	.000	.299	

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.10' da Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre, çocukların toplam gelişim puanları ile kurumların eğitim zamanları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.131$) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle kurumların eğitim süresinin artmasının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların toplam gelişim puanlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Sınıftaki çocuk sayısı ile çocukların toplam gelişim puanları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho=0.142$ $p<0.01$). Diğer bir ifade ile sınıftaki çocuk sayısı arttıkça, çocukların gelişim puanlarının da bundan olumlu yönde etkileneceği yargısına ulaşılmıştır.

Kurumlarda çalışan yardımcı personel sayısı ile çocukların toplam gelişim puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki gözlenmiştir ($\rho=0.099$; $p<0.01$). İki değişken arasında düşük düzeyde bir korelasyon vardır. Bir başka ifade ile kurumlarda çalışan yardımcı personel sayısı ne kadar yüksek olursa kurumdaki çocukların gelişim puanları toplamı da bundan pozitif yönde etkilenecektir yargısına ulaşılmıştır.

Çocukların eğitim gördüğü sınıfların büyüklüğü ile çocukların toplam gelişim puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki gözlenmiştir ($\rho=0.188$; $p<0.01$). İki değişken arasında düşük düzeyde bir korelasyon vardır. Bir başka ifade ile çocukların eğitim gördüğü sınıf ne kadar büyük olursa kurumdaki çocukların gelişim puanları toplamı da bundan pozitif yönde etkilenecektir yargısına ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının dil-bilişsel gelişim düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.11' de gösterilmiştir.

Tablo 4.11.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Dil-Bilişsel Gelişim Düzeyi ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman's Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Dil-Bilişsel Gelişim	ρ	1.000								
	p									
2.Özbakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar	ρ	.378**	1.000							
	p	.000								
3. Mobilya ve Araçlar	ρ	.356**	.824**	1.000						
	p	.000	.000							
4. Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler	ρ	.280**	.723**	.629**	1.000					
	p	.000	.000	.000						
5. Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler	ρ	.400**	.852**	.775**	.780**	1.000				
	p	.000	.000	.000	.000					
6. Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler	ρ	.347**	.840**	.786**	.758**	.863**	1.000			
	p	.000	.000	.000	.000	.000				
7. Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler	ρ	.311**	.791**	.708**	.901**	.837**	.871**	1.000		
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000			
8. Çalışan ve Veli İhtiyaçları	ρ	.345**	.845**	.838**	.749**	.850**	.865**	.827**	1.000	
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
9. ECERS Toplam	ρ	.380**	.920**	.880**	.857**	.931**	.926**	.913**	.932**	1.000
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.11' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların dil-bilişsel gelişim puanları ile kurumların özbakım becerilerine yönelik çalışmalar alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($\rho=0.378$; $p<0.01$). Bir başka ifade ile sınıflarda öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar ve alanlar ne kadar standartlara uygun olursa çocukların dil-bilişsel gelişimleri de o kadar yüksek olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Kurumların mobilya ve araçlar alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ve çocukların dil- bilişsel gelişim puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.356$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda mobilya ve araçlar ile ilgili kalite puanının yüksek olmasının çocukların ince motor gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Kurumların dil ve kavram ile ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların dil-bilişsel gelişim puanları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho=0.280$; $p<0.01$). Diğer bir ifade ile dil ve kavram ile ilgili etkinliklerin kurumlarda sayısı arttıkça ve kurumlar bu çalışmaları destekleyici nitelikte düzenlendikçe, çocukların dil-bilişsel gelişimlerinin de bundan olumlu yönde etkileneceği yargısına ulaşılmıştır.

Çocukların dil- bilişsel gelişim puanları ile kurumların motor gelişimi ile ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.400$) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle kurumlarda motor gelişim

ile ilgili etkinliklerin ve materyallerin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil-bilişsel gelişimini etkilediği söylenebilir.

Kurumların yaratıcılıkla ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların dil-bilişsel gelişim puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki gözlenmiştir ($\rho=0.347$; $p<0.01$). İki değişken arasında orta düzeyde güçlü bir korelasyon vardır. Bir başka ifade ile kurumların yaratıcılıkla ilgili etkinlikler alt boyutuna ait kalite puanları ne kadar yüksek olursa kurumdaki çocukların dil-bilişsel gelişimleri de bundan pozitif yönde etkilenecektir yargısına ulaşılmıştır.

Tablo 4.11' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların dil-bilişsel gelişim puanları ile kurumların sosyal becerilere yönelik etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($\rho=0.311$; $p<0.01$). Bir başka ifade ile kurumların sosyal becerilere yönelik etkinliklere ait kalite puanları ne kadar yüksek ve standartlara uygun olursa çocukların dil-bilişsel gelişimleri de o kadar yüksek olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Kurumların çalışan ve veli ihtiyaçları alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların dil-bilişsel gelişim puanları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho=0.345$; $p<0.01$). Diğer bir ifade ile kurumlar çalışan ve veli ihtiyaçlarını ne kadar nitelikli biçimde karşılarırsa çocukların dil-bilişsel gelişimleri de o kadar yüksek olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Çocukların dil- bilişsel gelişim puanları ile kurumların toplam işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişki

olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.380$) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle kurumların toplam işlevsel kalite puanının motor okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil-bilişsel gelişimini etkilediği söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının ince motor gelişim düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.12' de gösterilmiştir.

Tablo 4.12.

Okul Öncesi Dönem Çocukların İnce Motor Gelişim Düzeyi ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman's Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. İnce Motor Gelişim	ρ	1.000								
	p									
2.Özbakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar	ρ	.319**	1.000							
	p	.000								
3. Mobilya ve Araçlar	ρ	.308**	.824**	1.000						
	p	.000	.000							
4. Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler	ρ	.328**	.723**	.629**	1.000					
	p	.000	.000	.000						
5. Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler	ρ	.332**	.852**	.775**	.780**	1.000				
	p	.000	.000	.000	.000					
6. Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler	ρ	.358**	.840**	.786**	.758**	.863**	1.000			
	p	.000	.000	.000	.000	.000				

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler	ρ	.324**	.791**	.708**	.901**	.837**	.871**	1.000		
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
8. Çalışan ve Veli İhtiyaçları	ρ	.278**	.845**	.838**	.749**	.850**	.865**	.827**	1.000	
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
9. ECERS Toplam	ρ	.344**	.920**	.880**	.857**	.931**	.926**	.913**	.932**	1.000
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.12' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların ince motor gelişim puanları ile kurumların özbakım becerilerine yönelik çalışmalar alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($\rho=0.319$; $p < 0.01$). Bir başka ifade ile sınıflarda öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar ve alanlar ne kadar standartlara uygun olursa çocukların ince motor gelişimleri de o kadar yüksek olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Kurumların mobilya araçlar alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ve çocukların ince motor gelişim puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.308$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda bulunan mobilya ve araçların daha kaliteli olmasının çocukların ince motor gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Kurumların dil ve kavram ile ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların ince motor gelişim puanları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir

ilişki tespit edilmiştir ($\rho=0.328$; $p<0.01$). Diğer bir ifade ile dil ve kavram ile ilgili etkinliklerin kurumlardaki nitelikleri olumlu yönde arttıkça, çocukların ince motor gelişimlerinin de bundan olumlu yönde etkileneceği yargısına ulaşılmıştır.

Çocukların ince motor gelişim puanları ile kurumların motor gelişimi ile ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.332$) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle motor gelişim ile ilgili etkinliklerin kurumlardaki nitelikleri olumlu yönde arttıkça, çocukların ince motor gelişimlerinin de bundan olumlu yönde etkileneceği yargısına ulaşılmıştır.

Kurumların yaratıcılıkla ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların ince motor gelişim puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki gözlenmiştir ($\rho=0.358$; $p<0.01$). İki değişken arasında orta düzeyde güçlü bir korelasyon vardır. Bir başka ifade ile kurumların yaratıcılıkla ilgili etkinlikler alt boyutuna ait kalite puanları ne kadar yüksek olursa kurumdaki çocukların ince motor gelişimleri de bundan pozitif yönde etkilenecektir yargısına ulaşılmıştır.

Tablo 4.12' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların ince motor gelişim puanları ile kurumların sosyal becerilere yönelik etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($\rho=0.324$; $p<0.01$). Bir başka ifade ile kurumlarda sosyal becerilere yönelik etkinliklerin sayısı ve niteliği artarsa çocukların ince motor gelişimleri de o kadar yüksek olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Mobilya ve Araçlar	ρ	.265**	.824**	1.000						
	p	.000	.000							
4. Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler	ρ	.169**	.723**	.629**	1.000					
	p	.000	.000	.000						
5. Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler	ρ	.229**	.852**	.775**	.780**	1.000				
	p	.000	.000	.000	.000					
6. Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler	ρ	.209**	.840**	.786**	.758**	.863**	1.000			
	p	.000	.000	.000	.000	.000				
7. Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler	ρ	.234**	.791**	.708**	.901**	.837**	.871**	1.000		
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000			
8. Çalışan ve Veli İhtiyaçları	ρ	.179**	.845**	.838**	.749**	.850**	.865**	.827**	1.000	
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
9. ECERS Toplam	ρ	.247**	.920**	.880**	.857**	.931**	.926**	.913**	.932**	1.000
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.13' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların kaba motor gelişim puanları ile kurumların özbakım becerilerine yönelik çalışmalar alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($\rho=0.240$; $p<0.01$). Bir başka ifade ile kurumlarda özbakım becerilerine yönelik çalışmalar ve alanlar ne kadar standartlara uygun olursa çocukların kaba motor gelişimleri de o kadar yüksek olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Kurumların mobilya araçlar alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ve çocukların kaba motor gelişim puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.265$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda bulunan mobilya ve araçların daha kaliteli olmasının çocukların kaba motor gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Kurumların dil ve kavram ile ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların kaba motor gelişimleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho=0.169$; $p<0.01$). Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda dil ve kavram etkinlikleri için bulunacak araçların ve yapılacak etkinliklerin çocukların kaba motor gelişimlerini etkilediği söylenebilir.

Çocukların kaba motor gelişim puanları ile kurumların motor gelişimi ile ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.229$) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle motor gelişim ile ilgili etkinliklerin kurumlardaki nitelikleri olumlu yönde arttıkça, çocukların kaba motor gelişimlerinin de bundan olumlu yönde etkileneceği yargısına ulaşılmıştır.

Kurumların yaratıcılıkla ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların kaba motor gelişimleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho=0.209$; $p<0.01$). Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda yaratıcılıkla ilgili yapılacak etkinliklerin çocukların kaba motor gelişimlerini etkilediği söylenebilir.

Tablo 4.13' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların kaba motor gelişim puanları ile kurumların sosyal becerilere yönelik etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($\rho=0.234$; $p<0.01$). Bir başka ifade ile kurumlarda sosyal becerilere yönelik etkinliklerin sayısı ve niteliği artarsa çocukların kaba motor gelişimleri de o kadar yüksek olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Kurumların çalışan ve veli ihtiyaçları alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların kaba motor gelişimleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho=0.179$; $p<0.01$). Başka bir deyişle okul öncesi eğitim kurumunda çalışan ve veli ihtiyacına yönelik yapılacak çalışmaların 5-6 yaş grubu çocukların kaba motor gelişimlerini etkilediği söylenebilir.

Kurumların toplam işlevsel kalite puanları ile çocukların kaba motor gelişimleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho=0.247$; $p<0.01$). Buna göre kurumun kalite düzeyinin çocukların kaba motor gelişimlerini etkilediği söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının özbakım- sosyal gelişim düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumların işlevsel kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.14' de gösterilmiştir.

Tablo 4.14.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Özbakım- Sosyal Gelişim Düzeyi ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman's Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Özbakım- Sosyal Gelişim	ρ	1.000								
	p									
2.Özbakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar	ρ	.088*	1.000							
	p	.000								
3. Mobilya ve Araçlar	ρ	.158**	.824**	1.000						
	p	.000	.000							
4. Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler	ρ	.092**	.723**	.629**	1.000					
	p	.008	.000	.000						
5. Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler	ρ	.100**	.852**	.775**	.780**	1.000				
	p	.004	.000	.000	.000					
6. Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler	ρ	.127**	.840**	.786**	.758**	.863**	1.000			
	p	.004	.000	.000	.000	.000				
7. Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler	ρ	.101**	.791**	.708**	.901**	.837**	.871**	1.000		
	p	.003	.000	.000	.000	.000	.000			
8. Çalışan ve Veli İhtiyaçları	ρ	.072*	.845**	.838**	.749**	.850**	.865**	.827**	1.000	
	p	.037	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
9. ECERS Toplam	ρ	.123**	.920**	.880**	.857**	.931**	.926**	.913**	.932**	1.000
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.14' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların özbakım- sosyal gelişim puanları ile kurumların özbakım becerilerine yönelik çalışmalar alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($\rho=0.088$; $p<0.01$). Bir başka ifade ile sınıflarda öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar ve alanlar ne kadar standartlara uygun olursa çocukların özbakım- sosyal gelişimleri de o kadar yüksek olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Kurumların mobilya araçlar alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ve çocukların özbakım- sosyal gelişim puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.158$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda bulunan mobilya ve araçların daha kaliteli olmasının çocukların özbakım- sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Kurumların dil ve kavram ile ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların özbakım- sosyal gelişimleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho=0.092$; $p<0.01$). Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda dil ve kavram etkinlikleri için bulunacak araçların ve yapılacak etkinliklerin çocukların özbakım- sosyal gelişimlerini etkilediği söylenebilir.

Çocukların özbakım sosyal gelişimleri ile kurumların motor gelişimi ile ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.100$) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle kurumlarda motor gelişim

ile ilgili etkinliklerin ve materyallerin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların özbakım ve sosyal gelişimini etkilediği söylenebilir.

Kurumların yaratıcılıkla ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların özbakım- sosyal gelişimleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho=0.127$; $p<0.01$). Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda yaratıcılıkla ilgili yapılacak etkinliklerin çocukların özbakım- sosyal gelişimlerini etkilediği söylenebilir.

Tablo 4.14' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların özbakım- sosyal gelişim puanları ile kurumların sosyal becerilere yönelik etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($\rho=0.101$; $p<0.01$). Bir başka ifade ile kurumlarda sosyal becerilere yönelik etkinliklerin sayısı ve niteliği artarsa çocukların özbakım- sosyal gelişimleri de o kadar yüksek olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Kurumların çalışan ve veli ihtiyaçları alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların özbakım- sosyal gelişimleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho=0.072$; $p<0.05$). Başka bir deyişle okul öncesi eğitim kurumunda çalışan ve veli ihtiyacına yönelik yapılacak çalışmaların 5-6 yaş grubu çocukların özbakım- sosyal gelişimlerini etkilediği söylenebilir.

Çocukların özbakım sosyal gelişimleri ile kurumların toplam işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişki

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	ρ	.363**	.840**	.786**	.758**	.863**	1.000			
Yaratıcılıkla										
İlgili	p	.000	.000	.000	.000	.000				
Etkinlikler										
7. Sosyal										
Becerilere	ρ	.324**	.791**	.708**	.901**	.837**	.871**	1.000		
Yönelik										
Etkinlikler	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000			
8. Çalışan										
ve Veli	ρ	.326**	.845**	.838**	.749**	.850**	.865**	.827**	1.000	
İhtiyaçları	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
9. ECERS										
Toplam	ρ	.382**	.920**	.880**	.857**	.931**	.926**	.913**	.932**	1.000
	P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.15' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların toplam gelişim puanları ile kurumların özbakım becerilerine yönelik çalışmalar alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($\rho=0.362$; $p < 0.01$). Bir başka ifade ile kurumların toplam kalite puanları ne kadar yüksek olursa çocukların özbakım- sosyal gelişimleri de o kadar yüksek olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Kurumların mobilya araçlar alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ve çocukların toplam gelişim puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.370$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda bulunan mobilya ve

araçların daha kaliteli olmasının çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Kurumların dil ve kavram ile ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların toplam gelişim puanları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho=0.297$; $p<0.01$). Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda dil ve kavram etkinlikleri için bulunacak araçların ve yapılacak etkinliklerin sayısının artmasının, çocukların gelişimlerini pozitif yönde etkilediği söylenebilir.

Çocukların tüm gelişim alanlarındaki toplam gelişim puanları ile kurumların motor gelişimi ile ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.387$) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle kurumlarda motor gelişim ile ilgili etkinliklerin ve materyallerin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların gelişimini etkilediği söylenebilir.

Kurumların yaratıcılıkla ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların toplam gelişim puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki gözlenmiştir ($\rho=0.363$; $p<0.01$). İki değişken arasında orta düzeyde güçlü bir korelasyon vardır. Bir başka ifade ile kurumların yaratıcılıkla ilgili etkinlikler alt boyutuna ait kalite puanları ne kadar yüksek olursa kurumdaki çocukların gelişim puanı toplamları da bundan pozitif yönde etkilenecektir yargısına ulaşılmıştır.

Tablo 4.15' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre çocukların toplam gelişim puanları ile kurumların sosyal becerilere yönelik

etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($\rho=0.324$; $p<0.01$). Bir başka ifade ile kurumlarda sosyal becerilere yönelik etkinliklerin sayısı ve niteliği artarsa çocukların gelişimleri de o kadar yüksek olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Kurumların çalışan ve veli ihtiyaçları alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların toplam gelişim puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki gözlenmiştir ($\rho=0.326$; $p<0.01$). İki değişken arasında orta düzeyde güçlü bir korelasyon vardır. Bir başka ifade ile kurumların çalışan ve veli ihtiyaçları alt boyutuna ait kalite puanları ne kadar yüksek olursa kurumdaki çocukların gelişim puanı toplamları da bundan pozitif yönde etkilenecektir yargısına ulaşılmıştır.

Çocukların toplam gelişimleri ile kurumların toplam işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.382$) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle kurumların niteliğinin, kalite düzeyinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların gelişimini etkilediği söylenebilir.

4.4. Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Davranış Düzeyleri ve Eğitim

Kurumlarının Yapısal ve İşlevsel Kalite Düzeylerinin Karşılaştırılması

Okul öncesi dönem çocukların fiziksel saldırganlık düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumların yapısal kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.16' da gösterilmiştir.

Tablo 4.16.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Fiziksel Saldırganlık Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman's Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8
1.Fiziksel Saldırganlık	ρ	1.000							
2.Eğitim Zamanı	ρ	.032	1.000						
	p	.348							
3. Sınıftaki Çocuk Sayısı	ρ	.052	-.002	1.000					
	p	.133	.946						
4. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul	ρ	.036	-.256**	-.224**	1.000				
	p	.301	.000	.000					
5. Öğretmenin Hizmet Yılı	ρ	-.001	.011	.152**	-.177**	1.000			
	p	.986	.755	.000	.000				
6.Yardımcı Personel Sayısı	ρ	.115**	.345**	.399**	.028	.152**	1.000		
	p	.001	.000	.000	.411	.000			
7. Sınıfın Büyüklüğü	ρ	.014	-.068*	.072*	-.244**	.113**	.266**	1.000	
	p	.142	.000	.000	.000	.000	.000		
8. Kaynaştırma Öğrencisi	ρ	.014	-.068*	.072*	-.244**	.113**	.266**	.036	1.000
	p	.684	.047	.037	.000	.001	.000	.299	

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.16' da Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre, sınıflarda bulunan yardımcı personel sayısı ve çocukların fiziksel saldırganlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.115$) olarak hesaplanmıştır. Diğer bir

ifade ile sınıflarda bulunan yardımcı personel sayısı arttıkça, çocukların fiziksel saldırganlık düzeylerinin de artacağı yargısına ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumların yapısal kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.17' de gösterilmiştir.

Tablo 4.17.

Okul Öncesi Dönem Çocukların İlişkisel Saldırganlık Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman's Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8
1.İlişkisel	ρ	1.000							
Saldırganlık	p								
2.Eğitim	ρ	.062	1.000						
Zamanı	p	.071							
3. Sınıftaki	ρ	.113**	-.002	1.000					
Çocuk Sayısı	p	.001	.946						
4. Öğretmenin	ρ	.019	-.256**	-.224**	1.000				
Mezun Olduğu	p	.578	.000	.000					
Okul									
5. Öğretmenin	ρ	-.021	.011	.152**	-.177**	1.000			
Hizmet Yılı	p	.539	.755	.000	.000				
6.Yardımcı	ρ	.179**	.345**	.399**	.028	.152**	1.000		
Personel Sayısı	p	.000	.000	.000	.411	.000			
7. Sınıfın	ρ	-.021	-.068*	.072*	-.244**	.113**	.266**	1.000	
Büyüklüğü	p	.029	.000	.000	.000	.000	.000		
8. Kaynaştırma	ρ	-.021	-.068*	.072*	-.244**	.113**	.266**	.036	1.000
Öğrencisi	p	.546	.047	.037	.000	.001	.000	.299	

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.17' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre, sınıftaki çocuk sayısı ile çocukların ilişkisel saldırganlıkları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($\rho=0.113$; $p<0.01$). Bir başka ifade ile sınıflarda eğitim gören okul öncesi eğitim çocuk sayısı ne kadar fazla olursa çocukların birbirlerine ilişkisel saldırganlık gösterme oranları da o kadar artacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumunda bulunan yardımcı personel sayısı ile çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho= 0.179$; $p<0.01$). Başka bir ifade ile okul öncesi eğitim kurumunda bulunan yardımcı personelin sayısı arttıkça, çocukların ilişkisel saldırganlık yapama eğilimlerinin artacağı yargısına ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocukların olumlu sosyal davranış düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumların yapısal kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.18' de gösterilmiştir.

Tablo 4.18.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Olumlu Sosyal Davranış Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman's Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Olumlu Sosyal Davranış	ρ	1.000						
		p						

		1	2	3	4	5	6	7	8
2.Eğitim	ρ	.000	1.000						
Zamanı	p	.993							
3. Sınıftaki	ρ	-.125**	-.002	1.000					
Çocuk Sayısı	p	.369	.946						
4. Öğretmenin	ρ	-.101**	-.256**	-.224**	1.000				
Mezun Olduğu									
Okul	p	.003	.000	.000					
5. Öğretmenin	ρ	.018	.011	.152**	-.177**	1.000			
Hizmet Yılı	p	.608	.755	.000	.000				
6.Yardımcı	ρ	-.070*	.345**	.399**	.028	.152**	1.000		
Personel Sayısı	p	.041	.000	.000	.411	.000			
7. Sınıfın	ρ	.038	-.068*	.072*	-.244**	.113**	.266**	1.000	
Büyüklüğü	p	.171	.000	.000	.000	.000	.000		
8. Kaynaştırma	ρ	.038	-.068*	.072*	-.244**	.113**	.266**	.036	1.000
Öğrencisi	p	.270	.047	.037	.000	.001	.000	.299	

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.18' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre, sınıfta eğitim gören çocuk sayısı ve çocukların olumlu sosyal davranışları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı ($\rho = -0.125$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim kurumu sınıfında eğitim gören çocukların sayısının artmasının çocukların olumlu sosyal davranışlarını azalttığı söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumunda eğitim veren öğretmenlerin mezun olduğu okul ile çocukların olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho = -0.101$; $p < 0.01$). Başka bir ifade ile okul öncesi eğitim kurumunda görevli

öğretmenin mezuniyet derecesi arttıkça, çocukların olumlu sosyal davranışlarının azalacağı yargısına ulaşılmıştır.

Çocukların olumlu sosyal davranışları ile kurumlarda bulunan yardımcı personel sayısı arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı ve negatif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı ($\rho = -0.070$) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle okul öncesi eğitim kurumunda görevli yardımcı personel sayısının artmasının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların olumlu sosyal davranışlarını negatif yönde etkilediği söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocukların depresif duygu düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.19' da gösterilmiştir.

Tablo 4.19.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Depresif Duygu Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman's Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8
1. Depresif Duygular	ρ	1.000							
	p								
2. Eğitim Zamanı	ρ	.003	1.000						
	p	.940							
3. Sınıftaki Çocuk Sayısı	ρ	.010	-.002	1.000					
	p	.761	.946						
4. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul	ρ	-.129**	-.256**	-.224**	1.000				
	p	.000	.000	.000					
5. Öğretmenin Hizmet Yılı	ρ	-.145**	.011	.152**	-.177**	1.000			
	p	.000	.755	.000	.000				
6. Yardımcı Personel Sayısı	ρ	.096**	.345**	.399**	.028	.152**	1.000		
	p	.005	.000	.000	.411	.000			
7. Sınıfın Büyüklüğü	ρ	.001	-.068*	.072*	-.244**	.113**	.266**	1.000	
	p	.081	.000	.000	.000	.000	.000		
8. Kaynaştırma Öğrencisi	ρ	.001	-.068*	.072*	-.244**	.113**	.266**	.036	1.000
	p	.973	.047	.037	.000	.001	.000	.299	

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.19' da Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre, çocukların depresif duyguları ile kurumlarda eğitim veren öğretmenlerin mezun olduğu okul arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve negatif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı ($\rho = -0.129$) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle okul öncesi eğitim kurumunda görevli öğretmenin mezuniyet derecesinin artmasının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların depresif duygularını negatif yönde etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin hizmet yılı ile çocukların depresif duyguları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki gözlenmiştir ($\rho = -0.145$; $p < 0.01$). İki değişken arasında düşük düzeyde bir korelasyon vardır. Bir başka ifade ile öğretmenlerin hizmet yılı ne kadar yüksek olursa kurumdaki çocukların depresif duyguları da o kadar düşük olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Kurumlarda bulunan yardımcı personel sayısı ile çocukların depresif duyguları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki gözlenmiştir ($\rho = 0.096$; $p < 0.01$). İki değişken arasında düşük düzeyde bir korelasyon vardır. Bir başka ifade ile kurumlarda görev yapan yardımcı personel sayısı ne kadar yüksek olursa kurumdaki çocukların depresif duyguları da o kadar yüksek olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocukların fiziksel saldırganlık düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumların işlevsel kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.20' de gösterilmiştir.

Tablo 4.20.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Fiziksel Saldırganlık Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman's Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Fiziksel Saldırganlık	ρ	1.000								
2.Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar	p		1.000							
3.Mobilya ve Araçlar	ρ	-.066	.824**	1.000						
4.Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler	p	.053	.000		1.000					
5.Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler	ρ	-.069**	.723**	.629**		1.000				
6.Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler	p	.044	.000	.000			1.000			
7.Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler	ρ	-.006	.852**	.775**	.780**	1.000				
8.Çalışan ve Veli İhtiyaçları	p	.859	.000	.000	.000		1.000			
9.ECERS Toplam	ρ	-.034	.840**	.786**	.758**	.863**	1.000			
	p	.317	.000	.000	.000	.000		1.000		
	ρ	-.044	.791**	.708**	.901**	.837**	.871**	1.000		
	p	.197	.000	.000	.000	.000	.000		1.000	
	ρ	-.051	.845**	.838**	.749**	.850**	.865**	.827**	1.000	
	p	.142	.000	.000	.000	.000	.000	.000		1.000
	ρ	-.052	.920**	.880**	.857**	.931**	.926**	.913**	.932**	1.000
	p	.130	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.20' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre, kurumların dil ve kavram ile ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların fiziksel saldırganlıkları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur ($\rho = -0.069$; $p < 0.01$). Bir başka ifade ile kurumlarda dil ve kavram etkinliklerine ne kadar fazla yer verilirse fiziksel saldırganlık oranı da o kadar azalacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocukların fiziksel saldırganlık düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.21' de gösterilmiştir.

Tablo 4.21.

Okul Öncesi Dönem Çocukların İlişkisel Saldırganlık Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman's Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.İlişkisel Saldırganlık	ρ	1.000								
	p									
2.Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar	ρ	.096**	1.000							
	p	.005								
3.Mobilya ve Araçlar	ρ	.051	.824**	1.000						
	p	.140	.000							
4.Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler	ρ	.006	.723**	.629**	1.000					
	p	.871	.000	.000						
5.Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler	ρ	.064	.852**	.775**	.780**	1.000				
	p	.064	.000	.000	.000					
6.Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler	ρ	.075*	.840**	.786**	.758**	.863**	1.000			
	p	.029	.000	.000	.000	.000				
7.Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler	ρ	-.025	.791**	.708**	.901**	.837**	.871**	1.000		
	p	.475	.000	.000	.000	.000	.000			
8.Çalışan ve Veli İhtiyaçları	ρ	.075*	.845**	.838**	.749**	.850**	.865**	.827**	1.000	
	p	.029	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
9.ECERS	ρ	.064	.920**	.880**	.857**	.931**	.926**	.913**	.932**	1.000
Toplam	p	.062	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.21' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre kurumların özbakım becerilerine yönelik çalışmalara ait işlevsel kalite puanları ile çocukların ilişkisel saldırganlıkları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($\rho=0.096$; $p<0.01$). Bir başka ifade ile sınıflarda öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar ve alanlar ne kadar standartlara uygun olursa çocukların birbirlerine ilişkisel saldırganlık gösterme oranları da o kadar artacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Kurumların yaratıcılıkla ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların ilişkisel saldırganlık puanları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki gözlenmiştir ($\rho=0.075$; $p<0.05$). İki değişken arasında düşük düzeyde bir korelasyon vardır. Bir başka ifade ile kurumların yaratıcılıkla ilgili etkinlikler alt boyutuna ait kalite puanları ne kadar yüksek olursa kurumdaki çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri de bundan etkilenecektir yargısına ulaşılmıştır.

Tablo 4.20'de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre kurumların çalışan ve veli ihtiyaçları alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların ilişkisel saldırganlıkları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($\rho=0.075$; $p<0.05$). Bir başka ifade ile kurumlar çalışan ve veli ihtiyaçlarını ne kadar nitelikli biçimde karşılarırsa çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri de o kadar yüksek olacaktır yargısına ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocukların olumlu sosyal davranış düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumların işlevsel kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.22' de gösterilmiştir.

Tablo 4.22.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Olumlu Sosyal Davranış Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman's Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Olumlu Sosyal Davranış	ρ 1.000 p									
2.Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar	ρ -.035 p .303	1.000								
3.Mobilya ve Araçlar	ρ -.031 p .369	.824**	1.000							
4.Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler	ρ -.010 p .770	.723**	.629**	1.000						
5.Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler	ρ -.044 p .200	.852**	.775**	.780**	1.000					
6.Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler	ρ - p .472	.025	.840**	.786**	.758**	.863**	1.000			
7.Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler	ρ -.040 p .242	.791**	.708**	.901**	.837**	.871**	1.000			
8.Çalışan ve Veli İhtiyaçları	ρ .047 p .171	.845**	.838**	.749**	.850**	.865**	.827**	1.000		
9.ECERS Toplam	ρ -.018 p .603	.920**	.880**	.857**	.931**	.926**	.913**	.932**	1.000	

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.22' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre kurumların kalite alt boyutları ve toplam kaliteleri ile çocukların olumlu sosyal davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Okul öncesi dönem çocukların depresif duygu düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.23' de gösterilmiştir.

Tablo 4.23.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Depresif Duygu Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman's Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Depresif Duygular	ρ 1.000 p									
2.Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar	ρ .088* p .010	1.000								
3.Mobilya ve Araçlar	ρ .095** p .006	.824**	1.000							
4.Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler	ρ .098** p .004	.723**	.629**	1.000						
5.Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler	ρ .060 p .082	.852**	.775**	.780**	1.000					
6.Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler	ρ .044 p .204	.840**	.786**	.758**	.863**	1.000				
7.Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler	ρ .98** p .004	.791**	.708**	.901**	.837**	.871**	1.000			
8.Çalışan ve Veli İhtiyaçları	ρ .060 p .081	.845**	.838**	.749**	.850**	.865**	.827**	1.000		
9.ECERS Toplam	ρ .085* p .013	.920**	.880**	.857**	.931**	.926**	.913**	.932**	1.000	

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.23' de Spearman's Korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre, kurumların özbakım becerilerine yönelik çalışmalar alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ve çocukların depresif duyguları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.088$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda çocukların öz bakım becerilerine yönelik çalışmalarının aynı zamanda çocukların depresif duygularını da artırdığı söylenebilir.

Kurumların mobilya ve araçlar alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları ile çocukların depresif duyguları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü, yönünü, anlamlılığını belirlemek için yapılan Spearman's korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho=0.095$; $p<0.01$). Mobilya ve araçların kurumlardaki nitelikleri olumlu yönde arttıkça, çocukların depresif duygularının artacağı yargısına ulaşılmıştır.

Çocukların depresif duyguları ile kurumların dil ve kavram ile ilgili etkinlikler alt boyutuna ait işlevsel kalite puanları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.098$) olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle kurumlarda dil ve kavram ile ilgili etkinliklerin ve materyallerin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların depresif duygularını artırdığı söylenebilir.

Kurumların toplam işlevsel kalite puanları ve çocukların depresif duyguları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı ($\rho=0.085$) olarak hesaplanmıştır. Diğer bir ifade ile kurumların toplam kalitesi ve nitelikleri olumlu yönde arttıkça, çocukların depresif duygularının da artacağı yargısına ulaşılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın istatistik analizlerinden elde edilen bulgular, araştırmaya temel olan alt problemler bağlamında tartışılmış ve elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitesinin çocukların gelişimleri ve sosyal davranışlarıyla ilişkisinin incelendiği bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarının genel kalite düzeylerinin belirlenmesi ve kaliteyi oluşturan özelliklerden hangisinin çocukların gelişim alanlarını, ne düzeyde etkilediği ile ilgili önemli bulgular ortaya koymuştur. Bu araştırmanın temel sonuçları okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile çocukların gelişimsel sonuçlarının olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları yapısal kalite özellikleri olarak belirtilen; çocuk sayısı, öğretmen eğitim düzeyi, sınıfın büyüklüğünde sınıfların standartlara uygun özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir. Gözlemlenen sınıflarda ortalama bir öğretmene 18 çocuk düştüğü, öğretmenlerin lisans mezunu oldukları, sınıfların yarısında yardımcı personel bulunduğu, Poyraz ve Dere (2006)'nın standart olarak belirttiği çocuk başına 1,5 m² alanının bulunduğu saptanmıştır. Yapısal kalite özelliklerini karşılamada okul öncesi eğitimi sınıflarının sınırlı olduğu daha önce yapılan araştırmalarda belirlenmiştir (Işıkoğlu, 2007; Yıldız ve Öner, 1997). Bu sonuç okul öncesi eğitimi sınıflarında yapısal kalite özellikleri yönünden zaman ilerledikçe iyileşme olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmen başına düşen çocuk sayısında azalma dikkat çeken önemli bir iyileşmedir. Yapısal kalite ile ilgili araştırmanın ortaya koyduğu diğer önemli bulgu ise; sınıfların yapısal kaliteleri ile çocukların gelişimsel sonuçlarının ilişkili olduğudur. Sınıftaki çocuk sayısının artması ile çocukların dil-bilişsel, ince motor gelişimleri ve

toplam gelişim puanları bundan pozitif yönlü olarak etkilenmektedir. Micozkadioğlu ve Berument (2011) yaptıkları araştırmada sınıftaki çocuk sayısının artmasının çocukların akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır ve bu bulgu araştırmada bulunan bulgu ile örtüşmemektedir. Ancak bu duruma neden olan faktörün sınıflarda bulunan çocuk ortalama sayısı 18 MEB'in belirttiği kritere uygun bir ortalama olmasının, aşırı kalabalık sınıfların örneklem dahilinde bulunmaması ve gelişimsel sonuçları nasıl etkilediğinin tespit edilememesinin olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalite özelliklerinin, çocukların gelişim alanları üzerinde etkisi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapısal kalite bulgularından eğitim zamanı ile çocukların dil-bilişsel, motor, özbakım-sosyal gelişimsel sonuçları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifade ile tam gün eğitim alan çocukların gelişim puanları daha yüksektir. Benzer bulgulara daha önce yapılan çalışmalarda ulaşılmıştır (Clark, 2001; Nowak, Nichols, Coutts, 2009; Özgülük, 2006). Yarım gün ve tam gün okul öncesi eğitim programlarına devam etmiş düşük sosyoekonomik düzeyden 773 kişiden oluşan 3.sınıf çocuklarının, eğitim zamanının başarı düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları tam gün eğitim programına devam eden okul öncesi çocuklarının yarım günlük eğitim programlarına devam eden çocuklara göre dil sanatları ve matematik başarısı olarak daha iyi bir gelişim düzeyinde olduğunu göstermiştir (Nowak, Nichols, Coutts, 2009). Beş-altı yaşındaki 200 çocuğun incelendiği benzer bir araştırmada tam günlük eğitim programına devam eden çocukların yarım günlük eğitim programına devam edenlerden sosyal ve duygusal olarak daha gelişmiş oldukları saptanmıştır (Özgülük, 2006). Bu sonuç okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim süresinin arttırılmasının, çocukların gelişimsel sonuçlarına etki ettiğini göstermektedir. Bu doğrultuda tam gün eğitim zamanlı kurumların arttırılması ve çocukların bu kurumlara devamının sağlanması ile çocukların gelişimsel

sonuçlarının daha istenen düzeyde olacağı düşünülmektedir. Diğer bir araştırma bulgusu ise, sınıf büyüklüğünün ve dolayısıyla çocuk başına düşen alanın artmasının çocukların gelişimsel sonuçlarını olumlu şekilde etkilediğidir. Micozkadioğlu ve Kazak Berument (2011) yaptıkları çalışmada çocuk başına düşen alanın artmasının, çocukların akademik becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Çocuklar ve yetişkinler için eğitim ortamının özellikleri, sosyal etkileşim ve ailenin programa katılımı gibi nitelikleri kapsayan işlevsel kalite göstergelerine ait araştırma bulguları, çalışmaya katılan sınıflarda bu göstergelerin "yetersiz" ile "iyi" arasında değiştiğini göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının zayıf oldukları gösterge "uyku ve dinlenme" alanlarının yetersizliğidir. Ancak, okul öncesi dönemdeki çocuklar için uyku veya dinlenme gelişim ve öğrenmeleri için önemlidir (Buckhalt, El-Sheikh, Keller ve Kelley, 2009). Araştırma bulgularında yetersiz olarak bulunan göstergelerden diğeri ise sınıflarda dili anlama ile ilgili materyallerin sınırlı sayıda olması ya da çocukların kullanımına açık olmadığıdır. Oysa çocukların dil gelişimlerini ve erken okuryazarlıklarını destekleyebilmek için, zengin materyal, etkinlik ve etkileşim içeren okul ortamı sunulmasının gereklidir (Berk, 2013). Ayrıca, sınıfların "kaynaştırma eğitimi ve kültürel farklılıklara saygı" göstergelerinde de zayıf oldukları saptanmıştır. Oysa kaynaştırma eğitimi 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programında özel olarak yer almıştır ve özel gereksinimli çocuklara yönelik düzenlemelerin nasıl yapılması gerektiği hakkında uyarlamalara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen okullar kaynaştırma etkinliklerini düzenlemede yetersizdir ve mutlaka bununla ilgili gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Benzer bir çalışmada okulların kaynaştırma eğitimi, uyku ve dinlenme ve kültürel farkındalık kazandıran materyaller ve etkinlikler düzenleme boyutlarında yetersiz oldukları saptanmıştır (Baştürk ve Işıkoğlu, 2008). Öte yandan, araştırma sonuçları sınıfların öz bakım becerilerine yönelik alanlarda "iyi" durumda

olduklarını göstermektedir. İşlevsel kalite düzeyi incelenen okul öncesi eğitim kurumları, genel olarak "az yeterli" bulunmuştur. Türkiye’de yapılan benzer araştırmalarda sınıfların işlevsel kalite puanları "az yeterli" olarak bulunmuştur (Aksoy, 2009; Güçhan Özgül, 2011; Kalkan, 2008; Tekmen, 2005). Feyman (2006) ise bağımsız anaokullarının kalite düzeyini çok az ve özel anaokullarının kalite düzeyini ise çok az ile iyi olarak tespit etmiştir. Okul öncesi eğitimde kalite düzeyinin belirlendiği bu çalışmalar sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalite düzeylerinin yeterli olmadığı görülmüş ve artırılmasının gerekliliği bir kez daha ortaya konulmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında niceliksel ve yapısal kalite özellikleri bakımından sağlanan artış gibi, işlevsel kalite düzeyinin de desteklenmesinin; ailelere, topluma ve çocuklara yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu işlevsel kalite ile ilgili bulgulardan diğeri ise sınıfların işlevsel kaliteleri ile çocukların AGTE'den aldıkları gelişim puanları arasında pozitif yönlü ilişki olduğudur. Diğer bir ifade ile kurumların kalite düzeyleri çocukların gelişimsel sonuçlarına etki eden bir faktördür. Bu ilişkiler incelendiğinde en yüksek korelasyon sınıfların toplam kalite puanları ve çocukların toplam gelişim puanları arasında saptanmıştır. Ayrıca, sınıf kalite puanları arttıkça sırasıyla çocukların dil-bilişsel, ince motor, kaba motor ve özbakım sosyal gelişimlerinde yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Yapılan benzer araştırmalar da okul öncesi eğitim kurum kalitesinin çocukların gelişimsel sonuçlarını etkilediği bulgusunu desteklemektedir (Burchinal ve diğ., 2000; Burchinal ve diğ., 2010; Duyar, 2010; Feyman, 2006; Gallagher, Rooney ve Campell, 1999; Mashburn ve diğ., 2008; Pianta ve diğ., 2009; Sylva ve diğ., 2006; Umek ve diğ., 2006). Okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalite düzeyleri çocukların gelişimsel sonuçlarını etkilemektedir. Bunun için belirlenen maddelerin kurumlarda geliştirilmesine yönelik olarak atılacak adımlar aslında geleceğe

dönük karlı yatırımlar olarak da adlandırılabilir. Çocukların gelişimsel sonuçlarının desteklenebilmesi için okul öncesi eğitim kurumlarının çok yönlü olarak kalite düzeylerinin artırılması yararlı olacaktır.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu diğer önemli bir bulgu da sınıf kalitesinin çocukların sosyal davranışları ile ilişkili olduğudur. Sınıfların yapısal kalite özellikleri arasındaki grup büyüklüğü ile çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında pozitif ilişki, olumlu sosyal davranışları arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifade ile gruplarda çocuk sayısının artması; çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerini de artırmakta, olumlu sosyal davranış düzeylerini azaltmaktadır. Bu bulgu Micozkadioğlu ve Berument (2003) ün grup büyüklüğü arttıkça çocukların akranlarıyla olan negatif ilişkilerinin artması ile ilgili bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca bu bulgu Yavuzer (2011)'in saldırganlığı önleme için sınıf mevcutlarının azaltılması yönündeki önerilerini destekler niteliktedir. Grup büyüklüğünün artması öğretmen çocuk etkileşim fırsatlarını kısıtlayarak çocukların sosyal etkileşimlerinin olumsuz yönde etkilenmesine yol açabilir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile çocukların olumlu sosyal davranışları ve depresif duyguları arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların olumlu sosyal davranışları artmış ve depresif duyguları azalmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalite göstergeleri ile çocukların gelişimsel sonuçları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma, ortaya koyduğu önemli bulgularla eğitimde kalitenin çocukların gelişimini olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Elde edilen bulguların ülkemiz okul öncesi eğitim politikalarını belirlemede etkili olacağı, okul öncesi eğitim kurumlarını oluşturma ve yapılacak araştırmalarda, okul öncesi eğitimde kalitenin önemine dikkat çekeceği düşünülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen sınıfların kalite düzeylerinin sınırlı olduğu düşünüldüğünde,

eğitim kalitenin yükseltilmesine yönelik tedbiler alınması çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalite düzeylerinin "az yeterli" olduğu ve eğitim kalitesi ile çocukların gelişimsel sonuçlarının olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlarından hareketle okul kalitesinin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. Bunlardan ilki, okul denetimlerinin kaliteyi geliştirici ve destekleyici olarak yapılması amacıyla bu denetimler yapılırken standart olan ölçme araçlarının kullanılması önerilmektedir. Bu amaçla ülke genelinde tüm paydaşların da katılımıyla okul öncesi eğitim standartları oluşturulmalıdır. Bu standartların oluşturulmasına yönelik ilk adımlar "Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı (2015)'in" yayımlanması ile atılmıştır. Bu uygulama ile önce okullardaki mevcut durumlar aileler, öğretmenler ve yöneticilerce girilen bilgiler aracılığıyla belirlenecektir. Sonrasında belirlenen standartlara uygunluk sağlanmaya çalışılacaktır. Belirtilen uygulamanın amacına ulaşabilmesi için ise gerekli denetimlerin ve iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir. Bu sayede okul öncesi eğitim kurumlarında kalite düzeyi belirli standartlara bağlı olarak geliştirilecektir. Standartlar tam anlamıyla oluşturulduktan sonra ise okul öncesi eğitim kurumlarındaki her paydaş bu standartlar ve yararları konusunda bilgilendirilebilir. Böylece çoklu denetim mekanizması da oluşturulabilir.

İkinci olarak, okul öncesi eğitimin kalitesini artırmak amacıyla materyal, donanım, fiziksel koşulların yeniden gözden geçirilmesi, eksiklerin tamamlanması önerilmektedir. Bazı sınıflarda öğrenme merkezlerde yer alan materyallerin yetersizliği,

alanların darlığı ya da materyallerin kapalı dolaplarda olmasından kaynaklı çocukların materyalleri kullanmadıkları gözlenmiştir. Bu nedenle, bu konuda okul öncesi öğretmenlerinin bilinçlendirilmesi, nitelikli materyal sayısının artırılmasına yönelik alternatif çözümler üretilmesi önerilmektedir.

Son öneri olarak, bu araştırmada tam gün eğitim ile çocukların gelişimsel sonuçlarının pozitif yönde ilişkili olduğu saptandığından, tam gün eğitiminin yaygınlaştırılması önerilmektedir. 2014 yılında devlet okullarında yarım gün okul öncesi eğitim hizmeti başlamış ve tam gün eğitim kaldırılmıştır. Bu durum aynı sınıf ortamının iki farklı grup tarafından kullanılmasını gerektirmektedir. İlgi ve gereksinim açısından birbirinden farklı iki sınıfın aynı öğrenme ortamını kullanması, eğitimde kaliteyi olumsuz etkileyebilecektir. Çocukların gelişimlerinin okulda sistematik olarak desteklenmesi için, isteyen aileler için devlet okullarında da tam gün eğitim sunulması önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Bu araştırma, Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim veren resmi okul öncesi eğitim kurumu anasınıfları ve bu kurumlarda eğitim gören 5-6 yaşındaki çocuklar ile sınırlıdır. Gelecekteki çalışmalar daha farklı bölgelerdeki durumu tespit etmek için de farklı bölgelerde farklı yaş grupları ve ölçme araçlarıyla da yapılabilir. Özellikle sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı bölgelerde eğitim kalitesini ve çocukların gelişim düzeylerinin incelenmesi yararlı olacaktır.

Ayrıca, gelecekte yapılacak araştırmaların boylamsal araştırma desenine göre yapılması kalitelin uzun süreli etkilerini belirlemede yararlı olacaktır. 40 yıllık boylamsal takipleri içeren, High Scope Perry School araştırmaları bu konuda örnek gösterilebilir. Ülkemizde de bilimsel araştırma destekleri sağlanırsa bu nitelikte çalışmaların yapılması oldukça yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abbott-Shim, M., Lambert, R., ve McCarty, F. (2003). A comparison of school readiness outcomes for children randomly assigned to a head start program and the program's wait list, *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 8(2), 191-214. DOI: 10.1207/S15327671ESPR0802_2
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adams, D. (1998). Eğitimde kalitenin tanımlanması (Çev: Necati Cemaloğlu). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(14), 233-248.
- Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Arı, M. (2005). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç, (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 1* içinde (31-36). İstanbul: Morpa Yayınvevi.
- Auger, A., Farkas, G., Burchinal, M., Duncan, G. J. ve Vandell, D.L. (2014). Preschool center care quality effects on academic achievement: an instrumental variables analysis, *Developmental Psychology*, 50(12), 2559–2571.
- Aydın, O., Madi, B., Alpanda, S. ve Sazcı, A. (2012). Meb okul öncesi eğitim programının nörogelişimsel açıdan değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 69-93.
- Barnett, W. Steven. (1995) Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.

- Barrow, K. ve Leu, E. (2006). *Perceptions of Ethiopian teachers and principals on quality of education*. Washington, DC: USAID Education Quality Improvement Project 2.
- Baştürk, R., Işıkoğlu, N. (2008). Analyzing process quality of early childhood education with many facet rash measurement model. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 7-32.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa* (7.Baskı). (N. Işıkoğlu Erdoğan, Cev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011.)
- Bilgin, H. (2011). Okul öncesi eğitimde fiziksel mekanın düzenlenmesi. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (151-166). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bilgin, H. (2015). Okul öncesi eğitimde aile ve iletişim ve ailelere rehberlik. G.Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (223-235). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Biscegliaa, R., Perlmana, M., Schaack, D. ve Jenkins, J. (2009). Examining the psychometric properties of the infant–toddler environment rating scale-revised edition in a high-stakes context. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 121–132.
- Blatchford, P., Basset, P., Goldstein, H. ve Martin, C. (2003). Are class size differences related to pupils' educational progress and classroom processes? Finding from the institute of education class size study of children aged 5-7 years. *British Educational Research Journal*, 29, 709-730.
- Blau, M. B. (2000). The production of quality in child-care centers: Another look. *Applied Developmental Science*, 4(3), 136-148.

- Bozkurt, R. ve Odaman, A. (1997). *ISO 9000 Kalite Güvence Sistemleri*. Ankara: MPM Yayınları.
- Bradley, R.H., Caldwell, B. M., ve Corwyn, R. F. (2003). The child care HOME inventories: Assessing the quality of family child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 294-309.
- Bradley, R.H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P. ve Coll, C. G. (2001). The home environments of children in the United States Part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72(6), 1844–1867.
- Bryant, D.M, Burchinal, M., Lau, L. B. ve Spading, J. J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcome, *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-309.
- Buckhalt, J.A., El-Sheikh, M, Keller. P. ve Kelley, R. (2009). Concurrent and longitudinal relations between children's sleep and cognitive functioning. *Child Development*, 80, 875-892.
- Buldu, M. ve Yılmaz, A. (2005). Assessing the quality in different U.S. early childhood education programs. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 121-136.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. ve Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6, 2–11.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R.N. ve Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140–153.

- Burchinal, M., Roberts, J., Riggins, R., Zeisel, S., Neebe, E. ve Bryant, D. (2000).
Relating quality of center-based child care to early cognitive and language
development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339–357.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. ve Mashburn, A. (2010). Threshold analysis
of association between child care quality and child outcomes for low-income
children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*,
25(2), 166-176. doi:10.1016/j.ecresq.2009.10.004
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hansen, J. K., Hegde, A., Shim, J., Hestenes, S. (2005).
Revisiting the two faces of child care quality: Structure and process. *Early
Education and Development*, 16(4), 505-520.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü.
Milli Eğitim Dergisi. Sayı 153-154.
- Clark, P. (2001). *Recent research on all-day kindergarten*. Champaign, IL: ERIC
Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED453982
- Clarke-Stewart, K. A. (1987). Predicting child development from child care forms and
features: The Chicago study. D. A. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What
does the research tell us?* (21-43). Washington, DC: National.
- Cost, Quality and Child Outcomes Study Team (1995). *Cost, quality, and child
outcomes in child care centers: Technical report*. University of Colorado at
Denver.
- Crick, N.R., Casas, J.F. ve Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in
preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal M. R., Leal, T. ve Palacios, J. (1999). Predicting
process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country
comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.

- Çınkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Mili Eğitim Dergisi*, Sayı 161.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dağlı, A. (2003). Toplam kalite yönetimi ve eğitime uygulanabilirliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Electronic Journal of Social Sciences)*, 5(18), 44-53.
- De Jager H. J. ve Nieuwenhuis F. J. (2005). Linkages between total quality management and the outcomesbased approach in an education environment. *Quality in Higher Education*, 11(3), 251-260.
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, M. J. ve Geurts, S. A. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. *Child Development*, 77, 861-874.
- Dearing, E., McCartney, K. ve Taylor, B. (2009). Does higher-quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development*, 80, 1329-1349.
- Demiriz S., Karadağ A. ve Ulutaş İ. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denny, J., Hallam, R. ve Homer, K. (2012). A multi-instrument examination of preschool classroom quality and the relationship between program, classroom, and teacher characteristics. *Early Education & Development*, 23(5), 678-696.
- Doğan, Ö. İ. ve Tütüncü, Ö. (2003). Hizmet işletmelerinde toplam kalite yönetimi kapsamında ISO 9001:2000 ve bilgisayar destekli bir uygulama. İzmir: DEÜ Rektörlük Matbaası.

- Dunn, L. (1993). Ratio and group size in day care programs. *Child & Youth Care Forum*, 22(3), 193-226.
- Duyar, İ. (2010). Relationship between school facility conditions and the delivery of instruction. *Journal of Facilities Management*, 8(1), 8-25.
- Early, D.M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., Howes, C. ve Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 174–195.
- Erdem, A.R. (2005). *Etkili ve verimli -nitelikli- eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersen, H., (1997). *Toplam kalite ve insan kaynakları yönetimi ilişkisi*. İstanbul: Sim Matbaacılık
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Fram, M. S., Kim, J. ve Sinha, S. (2012). Early Care and Prekindergarten Care as Influences on School Readiness. *Journal of Family Issues*, 33(4), 478–505.
- Frank Porter Graham Child Development Institute, (2015). *Infant/toddler environment rating scale*. <http://ers.fpg.unc.edu/infanttoddler-environment-rating-scale-iters-r> adresinden elde edildi.
- Gallagher, J. J., Rooney, R. ve Campbell, S. (1999). Child care licensing regulations and child care quality in four states. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 313-333.

- Glad, J., Jergeby, U., Gustafsson, C. ve Sonnander, K. (2014). Social worker and teacher apprehension of children's stimulation and support in the home environment and caregiver perception of the HOME inventory in Sweden. *British Journal of Social Work*, 44(8), 2218-2236.
- Göl- Güven, M. (2009). Evaluation of the early childhood classrooms in Turkey. *Early Childhood Development and Care*, 179(4), 437-451.
- Güçhan Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, T. (2012). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği. G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi eğitime giriş* içinde (283-310). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gümüş, S., Gergin, İ. (2013). *Eğitim hizmetlerinin pazarlanmasında eğitimcilerin toplam kalite yönetimine etkisi*. İstanbul: Hperlink Yayınevi.
- Güven, G. (2015). Okul öncesi eğitim programı. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (67-115). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güven, G. (2015). Okul öncesi eğitim programı. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (67-115). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güven, G. ve Efe Azkeskin, K. (2012). Erken çocukluk eğitim ve okul öncesi eğitim. İ. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içerisinde (2-56). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Güven, İ. (2001). *Öğretmen yetiştirme ulusal boyutu*. UNESCO 45.
Uluslararası Eğitim Kongresi. Ankara: Milli Eğitim Yayınları
- Harms, T. ve Clifford, M. (1980). *Early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Hong, S. L. S., Howes, C., Marcella, J., Zucker, E. ve Huang, Y. (2015). Quality rating and improvement systems: validation of a local implementation in LA County and children's school-readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 227–240.
- Howes, C. , Burchinal, M. , Pianta, R., Bryant D., Early D., Clifford R. ve Barbarin O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27–50.
- Huntsman, L. (2008). *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*. Centre for Parenting and Research, NSW Department of Community Services
- Ishimine, K., Tayler, C. ve Thorpe, K. (2009). Accounting for quality in Australian childcare: A dilemma for policy makers. *Journal of Education Policy*, 24(6), 717–732.
- Ishimine, K., ve Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Canbeldek, M. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 186-196.
- Işıkoğlu, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47.

- Ivrendi, A. ve Isikoglu Erdogan, N. (2015). Play in a Turkish cultural context. J. L. Roopnarine, M. M Patte, J. E. Johnson ve D. Kushner (Ed.), *International perspectives on children's play* içinde (210-221). New York: Open University Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. ve Cemalcılar, Z. (2005). *Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri: Erken destek projesinin ikinci takip araştırmasının ön bulguları*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kalkan, E. ve Akman, B. (2009). Examining preschools' quality in terms of physical conditions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1573-1577.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 21, 80-63.
- Karagöz, İ. (1998). *Tıbbi teknoloji yönetimi*, Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Karakuş, A. (2008). *Okul öncesi sosyal davranış ölçeği öğretmen formu'nun güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Katz, L. (1993). *Multiple perspectives on the quality of early childhood programs*. ERIC Document Reproduction Service No: ED355-041.
- Katz, L. (2003). *What is basic to all our children: A contemporary perspective*. OMEP, World Counsel and Conference, Kuşadası, 20-34.

- Keys, T. D., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., Vandell, D. L., Li, W., Ruzek, E. A., ve Howes, C. (2013). Preschool center quality and school readiness: Quality effects and variation by demographic and child characteristics. *Child Development*, 84(4), 1171–1190.
- Kıldan, O. (2007). Okulöncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501-510.
- Kıldan, O. (2010). Okul öncesi eğitim bağlamında: eğitim hizmetlerinde kalite. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15, 111-130.
- Kılıç, M. (2006). *İstatistiksel kalite kontrolü ve tekstil işletmelerinde uygulanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Koçyiğit, S. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. Zembat, R. (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (13-29). Ankara: Hedef Yayıncılık ve Mühendislik.
- Kök, M. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel, psikolojik, sosyal ve eğitsel ortam özellikleri. Gülaçtı, F. ve Tümkaya, S. (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (315-330). Ankara: Pegem Akademi.
- Kula, E. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ve saldırganlık durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M. R., ve Early, D. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749.

- Mashburn, A.J. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language, and literacy skills applied. *Developmental Science*, 12(3), 113–127. DOI: 10.1080/10888690802199392
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E. ve McClowry, S. G. (2013). Teacher-child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology*, 51, 611–624.
- MEB (2013c). Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2011). *Okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi projesi Türkiye'de okul öncesi eğitimde kalite standartları durum analizi raporu*.
http://tegm.meb.gov.tr/erkenegitimisec/images/stories/duyurular/Kalite_durum_analizi_raporu_TR.pdf adresinden elde edildi.
- MEB. (2012). *2013-2014 Eğitim-öğretim dönemi Denizli ili okul öncesi eğitim kurumları istatistikleri*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden elde edildi.
- MEB. (2013a). *Kaliteli erken çocukluk eğitimi her çocuğun hakkıdır*.
http://tegm.meb.gov.tr/www/turkiye8217deki-erken-cocukluk-egitiminde-yeni-yonelimler-8220kalite-erisim-hakkaniyet8221-konulu-uluslararası-konferans-gercekleştirildi/icerik_gorme_engelli/126 adresinden elde edildi.
- MEB. (2013b). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

- MEB. (2014a). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2013/ '14*.
http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf
 adresinden elde edildi.
- MEB. (2014b). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html
 adresinden elde edildi.
- MEB. (2015). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı, yöneticiler, öğretmenler, maarif müfettişleri ve uzmanlar için kavramsal temeller ve uygulama*.
http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/09112933_kurumstandartlarklavuzkitap.pdf adresinden elde edildi.
- Micozkadioğlu, İ. İ., ve Berument, S. K. (2003). Okul Öncesi kurumların kalitesinin çocukların sosyal yeterliğine etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18, 79-93.
- Micozkadioğlu, İ.İ. ve Berument, S.K. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123-140.
- Molfese, V.J., Todd Brown, E., Adelson, J.L., Beswick, J., Jacobi-Vessels, J., Thomas, L., Ferguson, M. ve Culver, B. (2012). Examining associations between classroom environment and processes and early mathematics performance from pre-kindergarten to kindergarten. *Gifted Children*, 5(2).
- Mosteller, F. (1995). The tennessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children*, 5, 113-127.
- NAEYC. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*.

<http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf> adresinden elde edilmiştir.

NAEYC. (2013). *Teacher-child ratios within group size*. Washington, DC: NAEYC.

National Research Council. (2008). *Early childhood assessment: why, what, and how. committee on developmental outcomes and assessments for young children, c.e. snow and s.b. van hemel, editors. board on children, youth, and families, board on testing and assessment, division of behavioral and social sciences and education*. Washington, DC: The National Academies Press.

NICHD Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269–306.

NICHD Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71(4), 960-980.

NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Education Research Journal*, 39, 133-164.

NICHD Early Child Care Research Network. (2005). A day in third grade: A large-scale study of classroom quality and teacher and student behavior. *Elementary School Journal*, 105, 305 – 323.

Nowak, J. A., Nichols, J. D. ve Coutts, D. (2009). The impact of full-day vs. half-day kindergarten on student achievement of low socioeconomic status minority students. *Scholarlypartnershipedu*, 4(1).

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

- Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde (11-25). Ankara: Morpa Yayınevi
- Önal, İ. (2004). Eğitim ve bilgi hizmetlerinde toplam kalite uygulamaları. *Türk Kütüphaneciliği*, 1 (18), 27-42.
- Önder, A.(2007). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde (131-147). Ankara: Morpa Yayınevi
- Özdemir Beceren, Y. (2012). Okul öncesi eğitim ortamları. Zembat, R. (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss.180-199). Ankara: Hedef.
- Özen, Y. (2012). Genel olarak okul öncesi öğretmen yeterlikleri. Gülaçtı, F. ve Tümkaya, S. (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (252-290). Ankara: Pegem Akademi.
- Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özmen, A. (1999). Örnekleme. Bir, A. A. (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (25-57) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Öztürk, N., (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Palut, B. (2005). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2* içerisinde (311-319). Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.

- Parilti, N. ve Özcan, K. C. ISO 9000 Kalite yönetim sisteminin kooperatiflerin Verimliliğindeki Rolü. *Standard Dergisi*, 489, 15.
- Peisner-Feinberg, E. ve Yazejian, N. (2010). Research on program quality: the evidence base. P.W. Wesley ve V. Buysse (Eds) *The quest for quality: promising innovations for early childhood programs* in. Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K. ve Abbott–Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496. doi:DOI: 10.1016/S0885-2006(01)00077-1
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C. ve Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281 – 303.
- Pianta, R. C. ve Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. DOI: 10.3102/0013189X09332374
- Pianta, R. C. ve Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children’s success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444–458.
- Pianta, R., Barnett, S., Burchinal, M. ve Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base and what we need to know. *Psychological Science*, 10, 49–88.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. ve Barbarin, O. (2005). Features of prekindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and childteacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159.

- Polat, A. E. (2014). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki kalitenin çocuğun yaratıcılığına etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2006). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Savaşır I., Sezgin N. ve Erol N. (1998). *Ankara gelişim tarama envanteri el kitabı, kayıt formu ve değerlendirme profilleri*. (2. Baskı). Ankara: Rekmay Ltd. Şti.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. L. ve Nores, M. (2015). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti: High/Scope Press
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. ve Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope perry preschool study through age 40*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Schweinhart, L.J. (2003). Benefits, Costs, and Explanation of the High/Scope Perry Preschool Program, Meeting of the Society for Research in Child Development Tampa, Florida.
- Schweinhart, L.J. ve Weikart, D. P. (1997). The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117 - 143.
- Sezal, İ. ve Erkan, S. (1997). *XXI. Yüzyıl Öğretmeni*. Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı. Ankara: MEB Yayınları
- Sheridan, S. (2001). Pedagogical Quality in Preschool: An issue of perspectives. *Acta University of Pittsburgh. Universitatis Gothoburgensis*, 14-82.

- Smith, K. E. (1997). Student teachers' beliefs about developmentally appropriate practice: pattern, stability, and the influence of locus of control. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 221-243.
- Smith, W. E. (2005). Structural characteristics that predict quality in preschool-age classrooms in child care centers. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Eliot, K. ve Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R. ve Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 49-65.
- Şahin, D. (2012). Erken çocukluk dönemine yönelik temel eğitim programları ve yaklaşımlar. İ. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (94-136). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, S. (2012). 0-6 Yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: fiziksel sosyal-duygusal gelişim. İ. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (170- 210). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şen, M. (2009). *Anaokuluna devam eden altı yaş çocukların motor gelişimlerine beden eğitimi çalışmalarının etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Şimşek, M. (2000). *Sorularla toplam kalite yönetimi ve kalite güvence sistemleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Şimşek, M. (2007). *Toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- TDK. (2015). *Güncel Türkçe sözlük*. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden elde edildi.
- Tekmen, B. (2005). A study on the structural and process of early childhood and care centers in Ankara. (Unpublished master of science thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Torquati, J., H. Raikes ve C. Huddleston-Casas (2007). Teacher education, motivation, compensation, workplace support, and links to quality of center-based child care and teachers' intention to stay in the early childhood profession. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 261-275.
- Trawick- Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı)* (5. Baskı). (B. Akman, Cev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2010.)
- Tschannen-Moran, M., Woolfok Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tümkaya, S. (2012). Okul öncesi eğitim döneminde ailenin yeri ve önemi. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (336-367). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türküz, E. (2014). *Kamu sektöründe ve özel sektörde toplam kalite yönetimi uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

- Umek, L., Marjanovic, K., Simona, F., Urska ve Bajc, K. (2006). Quality Of The Preschool and Home Environment As A Context Of Children's Language Development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 131-147.
- Uyanık Balat, G. (2011). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri. G.Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (1-11). Ankara: Eğiten Kitap.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. ve NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? *Child Development*, 81, 737–756.
- Votruba-Drzal, E., Coley, R.L. ve Chase-Lansdale, P.L. (2004). Child care and low-income children's development: Direct and moderated effects. *Child Development*, 75(1), 296-312.
- Yavuzer, H. (2006). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 192.
- Yıldız, V. ve Öner, S. (1997). *İzmir okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi olumsuz yönde etkileyen nedenler ve çözüm önerileri*. I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, 623-635.
- Yumak, H. C. (2014). ISO 9001:2008 kalite yönetim sistemi'nin uygulanabilirliğinin incelenmesi gönüllülük mü? Zorunluluk mu? (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Zembat, R. (2007). Okul öncesi eğitimde nitelik. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular içinde* (25-45). Ankara: Morpa Yayınevi

Zembat, R. (2014). Okul öncesi dönemde temel ihtiyaçlar ve temel alışkanlıkların kazandırılması. Zembat, R. (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (77-111). Ankara: Hedef Yayıncılık ve Mühendislik.

EKLER

Ek A: Araştırma İzin Belgesi

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/44/3570107
Konu : Anket Onayı

27/11/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 15/11/2013 tarih ve 24862 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Merve CANBELDEK "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite İle Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi " konulu tez çalışmasına veri toplamak amacıyla ilgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı İl Merkezi ve İlçelerde bulunan Resmî-Özel Anaokulları ve bünyelerinde Anasınıfları barındıran İlkokul ve Ortaokullarda anket uygulamak istemektedir.

Yukarıda zıd geçen müracaatlar ile ilgili Lisans, Yüksek Lisans, Doktora öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (İlköğretim/Ortaöğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2013/2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup;

Olurlarınıza arz ederim.

Sebahattin AKGÜL
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aşılı İle Aymıdır
28.11.2013
Fahri ÖZBİNER
V.H.K.L.

OLUR.
.../11/2013
Alp ASLANARGUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Alp ASLANARGUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evra.csorgu.meb.gov.tr> adresinden ea7b-d704-32b7-be20-0ed9 kodu ile yapılabilir.

Sırapıtlar Mah. Seltaç Cad. No: 76, 20100/DENİZLİ
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr>
e-posta: strateji20@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin : E.SARIYILDIZ Şef
Telefon : (0 258) 265 55 54 dahili 708
Belgegeçer : (0 258) 265 01 69

Ek B: Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yapısal Kalitesi İçin Bilgi Formu

EK 2: Kullanılacak Ölçekler

1.OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ- ECERS

BÖLÜM I

1.Gözlenen okul adı:.....

(a)İlköğretime bağlı anasınıfı (b) Bağımsız anaokulu (c) Özel okul (d)
Diğer.....

2. Eğitim zamanı: a) Tam gün b) Yarım Gün

3.Gözlem tarihi: .../.../..... Başlama saati:..... Bitiş saati:.....

4.Sınıftaki çocuk sayısı:..... Sınıftaki çocukların yaşı:.....

5. Sınıftaki öğretmen sayısı:.....

6. Öğretmenin mezun olduğu okul: (a) Lise (b) Önlisans (c) Lisans
(d) Yüksek Lisans

7.Öğretmenin hizmet yılı:.....

8.Öğretmenin yaşı:.....

9. Öğretmenin cinsiyeti:.....

10.Sınıftaki yardımcı personel sayısı:.....(hizmetli/stajyer vs)

11.Sınıfın büyüklüğü:.....metre kare

12. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi var mı?: Hayır () Evet ()
..... teşhisli öğrencidir.

13. Sınıf için ailelerden toplanan aidat miktarı:.....

14. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik koşulu: (a)Kötü (b)Orta (c)İyi
(d) Çok iyi



Ek C: Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı (ECERS) ve Kayıt Formu

BÖLÜM II

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

I. KİŞİSEL BAKIM RUTİNLERİ

1. Karşılama ve uğurlanma alanları

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

1. Çocuklar ve aileler karşılanıp uğurlanmazlar.

2- 3. Birileri çocukları karşılar ve uğurlar.

4- 5. Çalışanlardan biri çocukları ve aileleri sıcak bir şekilde karşılar ve uğurlar.

6- 7. Çocukların ve ailelerin geldiklerinde karşılanıp çocukların eşyalarını bırakacakları kendi vestiyerlerin olduğu ferah ve düzenli bir alan vardır ve bu sırada öğretmen ailelerle bilgi alışverişinde bulunur.

Notlar.....
.....
.....
.....

2. Yemek ve kahvaltı

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

1.Düzenli yemek saatleri ve besleyici değeri olan yemekler yoktur.

2-3.Dengeli ve besleyici değeri olan yemekler çocukları düzenli olarak sunulur. Yemek saati çocukların sosyalleşebileceği ve servise becerilerini geliştirebilecekleri şekilde kullanılmaz.

4-5. Dengeli ve besleyici değeri olan yemekler çocuklara düzenli olarak sunulur. Öğretmen çocuklarla birlikte sohbet eder.

6-7. Dengeli ve besleyici değeri olan yemekler çocuklara düzenli olarak sunulur. Yemek saatlerinde çocukların öğrenmeleri desteklenir (örneğin; öz bakım becerileri, ilgilendikleri konular, yiyeceklerin renkleri şekilleri, geldikleri yerler vb)

Notlar.....
.....
.....
.....



3. Uyku veya dinlenme

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

1. Çocukların sessiz ve loş bir ortamda dinlenmeleri veya uyumaları için hazırlanmış bir alan ve onlarla ilgilenecek görevli yoktur.

2-3. Uyku ve dinlenme zamanı yeterli olarak ayrılmış ve bu sürede çocuklarla ilgilenecek bir görevli vardır.

4-5. Çocukların dinlenmeleri için hazırlanmış sesiz, loş, yatakların veya rahat oturma araçlarının olduğu bir alan vardır ve öğretmen bu sürede çocuklarla ilgilenir.

6-7. 5'teki tüm özelliklere ilave olarak erken uyuyan ve uyumayan çocuklar için alternatif etkinlikler planlanmıştır.

Notlar.....
.....
.....
.....

4. Tuvalet ve temizlik alanları

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

1. Çocukların sayısına ve boylarına uygun temiz lavabo ve tuvaletler yoktur.

2-3. Çocuklar için yeterli ve uygun lavabo ve tuvaletler vardır fakat temiz değildir.

4-5. Çocuklar için yeterli ve temiz lavabo ve tuvaletler vardır fakat çocuklar kendi başına kullanamazlar.

6-7. Çocukların sayısına ve boylarına uygun, temiz, düzenli ve bağımsız kullanabilecekleri lavabo ve tuvaletler vardır.

Notlar.....
.....
.....
.....

5. Kişisel bakım

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

1. Çocukların kişisel bakımlarına (el yıkama, diş fırçalama, saç tarama gibi) hiç önem verilmez.

2-3. Çocukların kişisel bakım ihtiyaçlarına düzensiz olarak yer verilir.

2-5. Kişisel bakım için düzenli bir süre ayrılmış, çocuklar yemeklerden önce ve sonra ellerini yıkar ve dişlerini fırçalarlar.

6-7. Kişisel bakım programın bir parçasıdır ve çocukların bu becerileri bağımsız olarak alışkanlık haline getirmeleri öğretilir.



Notlar.....

II. MOBİLYA VE ARAÇLAR

6. Sınıf (yemek, uyku, depo, vestiyer araçları ve genel durum)

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

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

Notlar.....

7. Sınıf (sınıf içi öğrenme araçları, masa, sandalye ve dolaplar)

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

1. Yeterli sayıda ve nitelikte masa, sandalye ve eğitimsel araçların saklanmasına ve kullanımına yönelik dolaplar yoktur.
- 2-3. Yeterli sayıda ve nitelikte araçlar vardır.
- 4-5. 3'teki özelliklerin yanında kum/su havuzu veya tamir masası gibi araçlar vardır.
- 6-7. Yukarıdaki tüm özelliklere ilave olarak çocukların bu araçları bağımsız kullanmaları için resimler ya da etiketler yapılmıştır.

Notlar.....

8. Sınıf (dinlenme ve oturma alanları)

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

1. Çocukların rahatlıkla yere oturabilecekleri halı, yastıklar ve minderler yoktur.
- 2-3. Sınıfta halı kaplı bir alan olmasına rağmen yerde oynayabileceği minderler ve rahat ortam yoktur.



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

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

Notlar.....
.....
.....
.....

9. Sınıf düzenlenmesi

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

1. Sınıfta belirgin olarak düzenlenmiş ilgi köşeleri yoktur.

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

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

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

Notlar.....
.....
.....
.....

10. Çocuklara yönelik dekorasyon

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

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

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

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

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

Notlar.....
.....
.....
.....



III. DİL VE KAVRAM DENEYİMLERİ

11. Dili anlamayla ilgili çalışmalar (kitaplar, resimler, pazen tahta vb)

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

1. Çocukların dil öğrenmeleriyle ilgili çok az materyal vardır.
- 2-3. Bazı materyaller vardır fakat kapalı dolaplarda ya da belli zamanlarda çocuklara kullanılır.
- 4-5. Yeterli materyaller vardır serbest zamanda çocukların kullanımına açıktır.
- 6-7. Yukarıdakilere ilave olarak öğretmende çocuklarla dili anlamada ve kullanmada iyi bir model olur.

Notlar.....

12. Dili kullanmayla ilgili çalışmalar

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

1. Gün içinde dille ilgili herhangi bir etkinlik planlanmamıştır.
- 2-3. Türkçe dil etkinliği her gün yapılır fakat çocukların dili kullanmaları diğer zamanda teşvik edilmez.
- 4-5. Tüm etkinliklerde çocukların dili kullanmaları ve kendilerini ifade etmeleri teşvik edilir.lirler.
- 6-7. Yukarıdakilere ilave olarak öğretmen kavram öğretimine yönelik etkinlikler planlar.

Notlar.....

13. Kavramlar (sıralama, sınıflama, şekil, sayı vb)

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

1. Kavramların öğretimine yönelik hiçbir oyun, materyal veya etkinlik yoktur.
- 2-3. Kavramlara yönelik bazı materyaller vardır fakat sadece öğretmen rehberliğinde kullanılır.
- 4-5. Kavramlara yönelik yeterli materyal vardır ve çocuklar serbest zaman etkinliğinde bunları istedikleri gibi kullanabilir.
- 6-7. Dili kullanmaya yönelik birden fazla etkinlik planlanmıştır ve çocukların kendilerini ifade etmeleri ve güzel konuşmaları teşvik edilir.



Notlar.....

14. Dilin günlük kullanımı

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

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

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

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

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

Notlar.....

IV. BÜYÜK VE KÜÇÜK KAS GELİŞİMİ ETKİNLİKLERİ

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

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

1. Küçük kas gelişimine yönelik uygun materyaller yoktur.

2-3. Bazı materyaller çocukların günlük kullanımına sunulmuştur.

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

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

Notlar.....

16. Rehberlik

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

1. Çocuklar küçük kas gelişimine yönelik materyaller kullanırken hiçbir yetişkin rehberliği yoktur.

2-3. Rehberlik sadece sağlık, güvenlik ve tartışmaları çözmek için yapılır.



4-5. Çocuklar bu materyallerin kullanmaları ve çalışmalarını tamamlanmalar için teşvik edilir. Yaptıkları ürünlere değer verilir.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak öğretmen farklı zorluk derecelerinde olan çalışmalar planlar ve materyaller sunar.

Notlar.....
.....
.....
.....

17. Büyük motor gelişimine yönelik alan (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Büyük motor gelişimine yönelik etkinlikler için açık hava alanı ya da kapalı salon yoktur.

2-3. Bu etkinlikler için küçük bir alan vardır.

4-5. Bu etkinlikler için yeterli genişlikte alan ve fiziksel gelişimi destekleyici oyun araçları vardır.

6-7. Bu etkinlikler için planlanmış, güvenli, zengin araçlarla donatılmış açık hava ve kapalı salonlar vardır.

Notlar.....
.....
.....
.....

18. Büyük motor gelişimine yönelik araçlar (tırmanma, denge araçları, kaydırak, salıncak vb) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Çok az materyal ya da gelişim düzeyine uygun olmayan materyaller vardır.

2-3. Bazı materyaller var fakat çok az kullanılıyor.

4-5. Materyaller çocuğun kullanımına açık ve düzgündür.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak farklı zorluk derecelerinde çeşitli araçlar vardır.

Notlar.....
.....
.....
.....



19. Büyük motor gelişimini destekleyici etkinlikler (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Büyük motor gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri yoktur.

2-3. Ara sıra bu etkinlikler yapılır.

4-5. Sabah ve öğleden sonra düzenli olarak bu etkinliklere yer verilir.

6-7. Düzenli olarak planlanmış çocukların gelişimine uygun büyük motor etkinlikleri vardır.

Notlar.....
.....
.....
.....

20. Rehberlik (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Bu etkinliklerde çocuklara hiç rehberlik edilmez.

2-3. Çocuklara rehberlik sınırlı da olsa sağlanır. Öğretmen uzaktan çocukları izler.

4-5. Öğretmen çocukların yakınında durur ve güvenliklerine dikkat eder.

6-7. Öğretmen çocuklara oyunlarında sorular sorar, materyalleri kullanmalarında destek olur.

Notlar.....
.....
.....
.....

V. YARATICI ETKİNLİKLER

21. Sanat (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

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

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

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

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

Notlar.....
.....
.....
.....



22. Müzik

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

1.Çocukların kullanabileceği müzik araçları yoktur.

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

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

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

Notlar.....
.....
.....
.....

23. Blok

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

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

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

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

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

Notlar.....
.....
.....
.....

24. Kum/su alanları

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

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

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

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

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

Notlar.....
.....



.....

25. Dramatik oyun

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

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

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

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

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

Notlar.....

26. Program çizelgesi

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

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

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

4-5. Program dengeli ve esnekler.

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

Notlar.....

27. Rehberlik

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

1. Sınıfta problem olmadıkça öğretmen çocuklara müdahale etmez.

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

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

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



Notlar.....

VI. SOSYAL GELİŞİM

28. Çocukların tek başına kalabilecekleri alan (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Çocuğun kendi başına çalışabileceği bir alan yoktur.

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

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

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

Notlar.....

29. Serbest oyun (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

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

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

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

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

Notlar.....

30. Grup etkinlikleri (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

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

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



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

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

Notlar.....
.....
.....
.....

31. Kültürel farkındalık

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

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

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

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

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

Notlar.....
.....
.....
.....

32. Etkileşim kalitesi

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

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

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

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

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

Notlar.....
.....
.....
.....



33. Kaynaştırma eğitimi

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

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

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

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

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

Notlar.....
.....
.....
.....

VII. YETİŞKİN İHTİYAÇLARI**34. Çalışanlar için alanlar**

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

1. Çalışanların dinlenebileceği, eşyalarını koyabilecekleri bir alanları yoktur.

2-3. Çalışanlar için kısıtlı yetersiz bir alan ayrılmıştır.

4-5. Çalışanlar için iyi düzenlenmiş dinlenme alanları, temiz tuvaletler ve dolaplar vardır.

6-7. Çalışanların rahat ve düzenli kendilerine ait alanlar vardır.

Notlar.....
.....
.....
.....

35. Mesleki gelişim fırsatları

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

1. Kaynaklara ulaşılabilir bir kütüphane, düzenli hizmet içi eğitim ve okul toplantıları yapılmamaktadır.

2-3. Sınırlı kaynakları olan bir kütüphane vardır. Ara sıra öğretmenler toplantısı yapılır.

4-5. İyi bir kütüphane vardır. Düzenli öğretmenler toplantıları yapılır.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak, çalışanlar arasında paylaşım vardır. Düzenli hizmet içi eğitim imkanları çalışanlara sunulur.

Notlar.....
.....



.....

36. Toplantı alanı

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

1.Çalışanları toplantı yapabilecekleri bir alan yoktur.

2-3. Başka amaçla yapılmış bir odada çalışanlar toplantı düzenleyebilir. (oyun salonu, mutfak vb)

4-5. Çalışanların toplantı yapabilecekleri yeterli bir salon vardır fakat başka amaçlarla da kullanılır.

6-7. Çalışanların toplantı yapabilecekleri yeterli bir toplantı salonu vardır.

Notlar.....

37.Aile katılımı

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

1. Aile katılımı için herhangi bir çaba yoktur.

2-3. Ailelere çok az bilgi verilir (kurallara ilişkin bilgi, ödemeler, devamsızlık vb)

4-5. Ailelerle düzenli iletişim vardır. (veli toplantıları, mektuplar, aile panoları vb) Aileler okuldaki eğitimden haberdardır ve istediklerinde çalışmalara katılabilirler.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak, aileler programın planlanmasına ve değerlendirilmesine katkı sağlarlar. Okulla ilgili kararlarda söz sahibi olurlar.

Notlar.....



ECERS KAYIT FORMU

Gözlenen okul adı:.....

ALT ÖLÇEKLER	1	2	3	4	5	6	7	
I. KİŞİSEL BAKIM RUTİNLERİ (1-5)								1. Karşılama ve Uğurlama
								2. Yemek ve Kahvaltı
								3. Uyku veya dinlenme
								4. Tuvalet ve temizlik alanları
								5. Kişisel bakım
II. MOBİLYA VE ARAÇLAR (6-10)								6. Sınıf yemek, (uyku, depo, vestiyer araçları ve genel durum)
								7. Sınıf (sınıf içi öğrenme araçları, masa, sandalye ve dolaplar)
								8. Sınıf (dinlenme ve oturma alanları)
								9. Sınıf düzenlenmesi
								10. Çocuklara yönelik dekorasyon
III. DİL VE KAVRAM DENEYİMLERİ (11-14)								11. Dili anlamayla ilgili çalışmalar
								12. Dili kullanmayla ilgili çalışmalar
								13. Kavramlar
								14. Dilin günlük kullanımı
IV. BÜYÜK VE KÜÇÜK KAS GELİŞİMİ ETKİNLİKLERİ (15-20)								15. Küçük kas geliştirici çalışmalar
								16. Rehberlik
								17. Büyük motor gelişimine yönelik alan
								18. Büyük motor gelişimine yönelik araçlar
								19. Büyük motor gelişimini destekleyici etkinlikler
V. YARATICI ETKİNLİKLER (21-27)								20. Rehberlik
								21. Sanat
								22. Müzik
								23. Blok
								24. Kum/Su alanları
								25. Dramatik Oyun
								26. Program Çizelgesi
							27. Rehberlik	
VI. SOSYAL GELİŞİM (28-33)								28. Çocukların tek başına kalabilecekleri alan
								29. Serbest oyun
								30. Grup etkinlikleri
								31. Kültürel farkındalık
								32. Etkileşim kalitesi
VII. YETİŞKİN İHTİYAÇLARI (34-37)								33. Kaynaştırma eğitimi
								34. Çalışanlar için alanlar
								35. Mesleki gelişim fırsatları
								36. Toplantı alanı
								37. Aile katılımı



Ek D: Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)

2. ANKARA GELİŞİM TARAMA ENVANTERİ

ÇOCUKLA İLGİLİ BİLGİLER	KAYIT FORMU	GÖRÜŞÜLEN KİŞİ İLE İLGİLİ BİLGİLER
İsim Soyadı:	İsim Soyadı:	İsim Soyadı:
Cinsiyeti <input type="checkbox"/> K <input type="checkbox"/> E	Cinsiyeti <input type="checkbox"/> K <input type="checkbox"/> E	Cinsiyeti <input type="checkbox"/> K <input type="checkbox"/> E
Okulun Adı:	Yakınlık Derecesi:	Yakınlık Derecesi:
Kardeş Sayısı:	Öğretmen <input type="checkbox"/>	Öğretmen <input type="checkbox"/>
Fiziksel Özürlü (Belirtiniz)	Anne <input type="checkbox"/> Yaş	Anne <input type="checkbox"/> Yaş
Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>	Baba <input type="checkbox"/> Yaş	Baba <input type="checkbox"/> Yaş
<input type="checkbox"/> Görme <input type="checkbox"/> Ortopedik	Anne-Baba <input type="checkbox"/>	Anne-Baba <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> İşitme <input type="checkbox"/> Diğer	Eğitimi:	Mezun Olunan Lise Türü:
Anne Mesleği	Lise <input type="checkbox"/>	Genel Lise: <input type="checkbox"/>
Baba Mesleği	Önlisans <input type="checkbox"/>	Meslek Lisesi: <input type="checkbox"/>
Doğum Tarihi : Gün/ Ay/ Yıl	Lisans <input type="checkbox"/>	Anadolu Lisesi: <input type="checkbox"/>
Değerlendirme Tarihi :	Y. Lisans <input type="checkbox"/>	Anadolu Öğretmen Lisesi: <input type="checkbox"/>
	Doktora <input type="checkbox"/>	Diğer: <input type="checkbox"/>

Ankara Gelişim Envanteri (AGTE) çocukların gelişim düzeylerini belirleyebilmek için kullanılan bir ölçme aracıdır. Ölçme aracına verilen cevaplar ve verilen bilgiler araştırma kapsamı dışında herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Ölçme aracını, çocukların gerçek özelliklerine göre doldurmanız araştırmanın sonucunu etkileyecektir. Bunun için belirtilen maddeleri gerçekçi biçimde işaretlemeye özen gösteriniz. Verilen ölçme aracında 24-72 ay arasında belirtilen maddeleri doldurmanız gerekmektedir. İlginiz ve araştırmaya verdiğiniz destek için çok teşekkür ederim.



ANKARA GELİŞİM TARAMA ENVANTERİ		DB DİL- BİLİŞSEL	İM İNCE MOTOR	KM KABA MOTOR	SB-ÖB SOS. BEC.-ÖZ BAKIM
<p>PUANLAMA</p> <p>Evet <input type="checkbox"/> 1</p> <p>Hayır <input type="checkbox"/> 0</p> <p>Bilinmiyor <input type="checkbox"/> B</p>					
DOĞUMDAN 3 AY SONUNA KADAR (1,2,3 Aylar)					
1	Ani ses ya da gürültüden ürküp sıçrar mı?	<input type="checkbox"/>			
2	Konuşulunca sesler (ağlama dışında) çıkarır mı? (Cevap evetse:) Nasıl sesler çıkarır diye sorun ve kaydedin.	<input type="checkbox"/>			
3	Tanıdık sese başını çevirir mi?	<input type="checkbox"/>			
4	Kucağa alındığında susar sakinleşir mi?				<input type="checkbox"/>
5	Kaşık, meme yaklaşınca ağzına dokunmadan ağzını açar mı?				<input type="checkbox"/>
6	Kucağınızda aldığınızda kafasını dik tutar mı?			<input type="checkbox"/>	
7	Bebek sırt üstü yatarken ellerini seyredir mi?			<input type="checkbox"/>	
8	Bebek yüzüstü yatarken başını kaldırır mı?			<input type="checkbox"/>	
9	Ellerini bazen açık tutar mı?		<input type="checkbox"/>		
10	Bebeğinizle konuşup gülümserseniz bebeğiniz de size gülümser mi?		<input type="checkbox"/>		
11	Gözleri ile hareket eden şekilleri izler mi?		<input type="checkbox"/>		
12	Kucağınızda otururken kafasını çevirip etrafa bakar mı?			<input type="checkbox"/>	
13	Bebek biberonunu, anne memesini görünce hareketlenir, elini kolunu sallar mı?	<input type="checkbox"/>			
4 AYDAN 5 AY SONUNA KADAR (4,5 Aylar)					
14	Bebek sırt üstü yatarken ellerini seyredir mi?	<input type="checkbox"/>			
15	Kendi kendine ya da beslenirken ağlama dışında ses çıkarır mı? Cevap evetse "ne sesler çıkarır?" (En az iki farklı ses olması: mmm, sss, ah, uf, da, ma, ga, ka gibi)	<input type="checkbox"/>			
16	Siz gıdıklamadan, dokunmadan yüksek sesle güler mi?	<input type="checkbox"/>			
17	Azarlandığı zaman yüzünün şekli değişir mi?				<input type="checkbox"/>
18	Püre ya da lapa gibi besinler yer mi?				<input type="checkbox"/>
19	Elindeki oyuncacı, ekmeği ağzına götürür mü?		<input type="checkbox"/>		
20	Biraz uzaktaki oyuncaklara eşyalara uzanır mı?	<input type="checkbox"/>			
21	Eşyaları eline alıp bakar mı?	<input type="checkbox"/>			
22	Bebek çingırağı bir elinden öbür eline geçirir mi?		<input type="checkbox"/>		
23	Elinin uzanabileceği yere oyuncak koysanız onu tutar mı?		<input type="checkbox"/>		
24	Önüne konan kibrit kutusu büyüklüğünde bir kutuyu eline alır mı? (kibrit kutusu büyüklüğünü elinizle gösteriniz)		<input type="checkbox"/>		
25	Bisküvi ve kabuklu ekmek ile diş etlerini kaşır, onları emer mi?				<input type="checkbox"/>
26	Küçük parçalar halindeki yiyecekleri alıp ağzına götürür mü?				<input type="checkbox"/>
27	Annesine, babasına sarılarak sevgisini gösterir mi?				<input type="checkbox"/>
DÜŞÜNCELER VE ÖNERİLER		Dil-Bilişsel			
		İnce motor			
		Kaba motor			
		Sosyal Bec.-Özbakım			
GENEL GELİŞİM TOPLAMI					<input type="checkbox"/>



PUANLAMA		DB	DİL-BİLİŞSEL	İM	İNCE MOTOR	KM	KABA MOTOR	SB-ÖB	SOS. BEC.-ÖZ BAKIM
Evet	1								
Hayır	0								
Bilinmiyor	B								
6 AYDAN 7 AY SONUNA KADAR (6,7 Aylar)									
28	Oyuncakları yere atıp düşüşünü seyreder mi?	<input type="checkbox"/>							
29	Önüne konan bir kesme şekeri eline almaya çalışır mı?			<input type="checkbox"/>					
30	Bardağı iki eliyle tutar mı?			<input type="checkbox"/>					
31	Yatarken yastıklara ya da ellerinize tutunup kendini yukarı çekerek oturur mu?					<input type="checkbox"/>			
32	Küçük bir parça ekmek ya da bisküviyi bir elinden öbür eline geçirir mi? (Kaşık, çingirak gibi uzun sapı olmayan bir şey olmalı)			<input type="checkbox"/>					
33	Eğilerek, düşen eşyaları arar mı?	<input type="checkbox"/>							
34	Kollarının altından tutunca yürüme hareketleri yapar mı?					<input type="checkbox"/>			
35	Başlığını çekip çıkarır mı? (göstererek sorunuz)			<input type="checkbox"/>					
36	Sırt üstü yatarken yana döner mi?(elinizi düz durumdan yana çevirerek gösteriniz)					<input type="checkbox"/>			
37	Sırt üstü yatarken karnının üzerine döner mi?(elinizi düz durumdan tersine çevirerek gösteriniz)					<input type="checkbox"/>			
38	Elindeki kaşığı ses çıkarmak için yere vurur mu?	<input type="checkbox"/>							
39	Küçük üzüm tanelerini avuçlayarak eline alır mı?			<input type="checkbox"/>					
40	Yemeğini çiğner mi?							<input type="checkbox"/>	
41	"Da-da, ba-ba, ma-ma, de-de" gibi sesler çıkarır mı?	<input type="checkbox"/>							
42	İki elini kullanarak bardağı kaldırır mı?							<input type="checkbox"/>	
43	Elindeki oyuncakları yere atarak oyun yapıp sizin almanızdan hoşlanır mı?							<input type="checkbox"/>	
8 AYDAN 9 AY SONUNA KADAR (8,9 Aylar)									
44	"Atta" dendiğinde kapıya bakar ya da hareketlenir mi? 1 puan alması için sözel uyarıcıya tepki vermesi gereklidir)	<input type="checkbox"/>							
45	Elindeki iki kutuyu, oyuncuğu birbirine vurur mu?			<input type="checkbox"/>					
46	Önündeki oyuncuğu mendil veya örtü koyarak saklarsanız mendili, örtüyü çekerek oyuncuğu bulur mu?	<input type="checkbox"/>							
47	Yastıkla desteklemezseniz veya duvara dayanmadan bir süre düşmeden kendi kendine oturur mu?					<input type="checkbox"/>			
48	"El çırpar" oyunu oynar mı? (Göstererek sorun)							<input type="checkbox"/>	
49	Emekler mi?					<input type="checkbox"/>			
10 AYDAN 11 AY SONUNA KADAR (10,11 Aylar)									
50	Müzik çalınca sallanır mı?							<input type="checkbox"/>	
51	İşaret parmağını kullanarak masa üzerindeki şeyleri yoklar, iter, yuvarlar mı? (İşaret parmağınızla gösteriniz)			<input type="checkbox"/>					
52	Eşyaya tutunarak sallanır mı? (Anlaşılmazsa gösteriniz)					<input type="checkbox"/>			
53	Tek eli tutulduğunda adım atar mı?					<input type="checkbox"/>			
DÜŞÜNCELER VE ÖNERİLER									
		Dil-Bilişsel							
		İnce motor							
		Kaba motor							
		Sosyal Bec.-Özbakım							
GENEL GELİŞİM TOPLAMI									



PUANLAMA	Evet		DB DİL- BİLİŞSEL	İM İNCE MOTOR	KİM KABA MOTOR	SB-ÖB SOS. BEC.-ÖZ BAKIM
	1	0				
	Hayır					
	Bilinmiyor					
	B					
54	Babasını görünce "baba", yemek isteyince "mama", su isteyince "su" gibi kelimeler söyler mi?		<input type="checkbox"/>			
55	Bir yere giderken baş baş yapar mı?					<input type="checkbox"/>
56	Tay tay durur mu, çok kısa da olsa kendi başına ayakta durur mu?				<input type="checkbox"/>	
57	Ayaktayken çömelir mi?				<input type="checkbox"/>	
58	Bana ver deyince elindeki oyuncuğu size uzatır mı?		<input type="checkbox"/>			
59	"Hayır", "cıs" denince durur mu?					<input type="checkbox"/>
12 AYDAN 13 AY SONUNA KADAR (12,13 Aylar)						
60	Kollarını uzatarak elbisesinin giydirilmesine yardımcı olur mu?					<input type="checkbox"/>
61	İstediği bir eşyayı eliyle gösterir mi?		<input type="checkbox"/>			
62	Bir şeyi isteyip istemediğini belli eder mi?(evet ise ne yaptığını sorunuz)					<input type="checkbox"/>
63	Yardımsız birkaç adım atar mı?				<input type="checkbox"/>	
64	Yardımsız yürür mü?				<input type="checkbox"/>	
65	Sepet, kova, file içine bir şeyler koyarak taşır mı?					<input type="checkbox"/>
66	"Bana ayakkabını göster" dersiniz gösterir mi?		<input type="checkbox"/>			
67	Tek tek kelimelerle konuşur mu? Örnek vermesini isteyiniz.		<input type="checkbox"/>			
68	Bazı işleri kendisi yapmakta ısrar eder mi?					<input type="checkbox"/>
69	Ayaktayken topa ayağı ile vurur mu?				<input type="checkbox"/>	
70	"Kapıyı kapat" gibi söylenen basit işleri yapar mı?		<input type="checkbox"/>			
14 AYDAN 15 AY SONUNA KADAR (14,15 Aylar)						
71	Evdeki bazı eşyaların yerlerini bilir mi? Örneğin bardağın mutfakta olduğunu bilir mi?		<input type="checkbox"/>			
72	Bebeğini sever mi? Bebeğine dayak atar mı? Kendinden ufak bir bebeği sever mi?					<input type="checkbox"/>
73	Sandalyeye, sedire çıkar mı?				<input type="checkbox"/>	
74	Arkasından oyuncak çekerek yürür mü?				<input type="checkbox"/>	
75	Koşar mı?				<input type="checkbox"/>	
76	Ayakkabı ve çorabını çıkarır mı?					<input type="checkbox"/>
16 AYDAN 17 AY SONUNA KADAR (16,17 Aylar)						
77	Misafirlere oyuncuğunu gösterir mi?					<input type="checkbox"/>
78	Geri geri yürür mü?				<input type="checkbox"/>	
DÜŞÜNCELER VE ÖNERİLER			Dil-Bilişsel			
			İnce motor			
			Kaba motor			
			Sosyal Bec.-Özbakım			

GENEL GELİŞİM TOPLAMI 

PUANLAMA	Evet	1	DB	DİL- BİLİŞSEL	İM	İNCE MOTOR	KİM	KABA MOTOR	SB-ÖB	SOS. BEC.-ÖZ BAKIM
	Bilinmiyor	B								
79	Kaşıkla yemek yer mi?	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>				
80	Şarkı söyler ya da mırıldanır mı?	<input type="checkbox"/>								
81	2 ya da 3 kelimeyi açıkça söyler mi? Evetse hangi kelimeler, yazınız.	<input type="checkbox"/>								
82	Televizyonda gördüğü bazı şeyleri tanır mı? Kedi, araba gibi.	<input type="checkbox"/>								
83	"Topunu (bebeğini) kaldır, bardağı içeri götür" dendiğinde söyleneni yapar mı?	<input type="checkbox"/>								
84	Şekerin ya da sakızın kağıdını açar mı?	<input type="checkbox"/>								
18 AYDAN 23 AY SONUNA KADAR (18,19,20,21,22,23 Aylar)										
85	iki kibrit kutusunu üst üste koyup kule yapar mı?	<input type="checkbox"/>								
86	Altı ısladığında size haber verir mi?	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>
87	Kavanozların, şişelerin kapaklarını açıp kapar mı?	<input type="checkbox"/>								
88	Kapıyı açar mı?	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>
89	Ufak ev işlerini yapar mı? Örnek verilebilir: "Bardağı mutfağa koyar mı? Hırkasını kaldırır mı"?	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>
90	Müziğe uygun olarak ellerini çırpar mı? (Tempo tutar mı?)	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>
91	Bir elini öbür eline tercih eder mi?	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>
92	İki kelime cümleler kurar mı? "Baba gitti", "elma ver" gibi örnekler veriniz.	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>
93	Kendi kendine kaşık çatal kullanarak yemek yer mi?	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>
94	Tehlikelerden kendini korur mu? Sıcak soba, kırık cam, bıçak, ateş gibi.	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>
95	Arkadaşının ismini bilir mi? (ismi yazınız)	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>
96	İsteklerini basit cümlelerle ifade eder mi?	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>
97	Bir kutuyu alıp sanki arabaymış gibi yürütür mü, ya da bir sopa parçasını at yerine koyar mı?	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>
98	Ellerini yıkamayı bilir mi?	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>
99	"İlk önce mutfağa git, tabağı al, bana getir" gibi üç isteği birden yerine getirir mi?	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>
100	Diğer çocuklarla (evcilik) oynar mı?	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>
101	Kendi başına merdivenden inip çıkar mı? (Büyüklerin inip çıktığı gibi) göstererek sorun.	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>
DÜŞÜNCELER VE ÖNERİLER			Dil-Bilişsel							
			İnce motor							
			Kaba motor							
			Sosyal Bec.-Öz bakım							
GENEL GELİŞİM TOPLAMI										<input type="text"/>



PUANLAMA	Evet	1	DB DİL- BİLİŞSEL	İM İNCE MOTOR	KM KABA MOTOR	SB-ÖB SOS. BEC.-ÖZ BAKIM
	Bilinmiyor	B				
24 AYDAN 29 AY SONUNA KADAR (24,25,26,27,28,29 Aylar)						
102	Elini, ağzını, gözünü, ayağını, burnunu gösterip "bu ne" dersiniz isimlerini doğru olarak söyler mi? (Göstererek sorun)	<input type="checkbox"/>				
103	Resimlere ya da TV'ye bakarken tanıdığı şeylerin adını söyler mi?	<input type="checkbox"/>				
104	Bardağa şişeden su doldurur mu?	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>
105	Basit sorulara "evet, hayır" diye cevap verir mi?	<input type="checkbox"/>				
106	Soru sorar mı? "baba nerede", "bu kim", "bu ne" gibi	<input type="checkbox"/>				
107	Konuşması kolaylıkla anlaşılır mı?	<input type="checkbox"/>				
108	Çişini tutup, söyleyebilir mi?	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>
109	Topu başının üzerinden ileri doğru atar mı? (gösteriniz)	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	
30 AYDAN 35 AY SONUNA KADAR (30,31,32,33,34,35 Aylar)						
110	Düğmesini açar mı, açabilir mi?	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
111	Diğer çocukların kız ya da oğlan olduklarını bilir mi?	<input type="checkbox"/>				
112	Kakasını tutup, söyleyebilir mi?	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>
113	"Hangisi büyük" deyince daha büyük olanı gösterir mi? (Göstererek sorun)	<input type="checkbox"/>				
114	Sevdiği, tercih ettiği arkadaşı var mı?	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>
115	2, 3 gün önceki olayları hatırlayıp anlatır mı? "hani çarşıya gitmiştik ya" gibi	<input type="checkbox"/>				
116	İsmin ne diye sorulunca ismini söyler mi?	<input type="checkbox"/>				
117	"Bayam geliyor" veya "parka gideceğiz" diye heyecanlanır mı?	<input type="checkbox"/>				
118	"Ekmeğin, simidin yarısını ver" deyince yarısını verir mi?	<input type="checkbox"/>				
119	"yarım"ın ne demek olduğunu bilir mi?	<input type="checkbox"/>				
120	Siz konuşurken anlamadığı bir kelime olursa sorar mı? "ne demek" der mi?	<input type="checkbox"/>				
120	Kutu, makara gibi eşyaları kullanarak oyuncak yapar mı?	<input type="checkbox"/>				
36 AYDAN 47 AY SONUNA KADAR (36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47 Aylar)						
121	Düz bir çizgi çizer mi?	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
122	Bir iki düğmeyi ilikler mi?	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
123	"Hangisi uzun" diye sorulunca, uzun olanı gösterir mi? (Göstererek sorun)	<input type="checkbox"/>				
DÜŞÜNCELER VE ÖNERİLER						
			Dil-Bilişsel			
			İnce motor			
			Kaba motor			
			Sosyal Bec.-Özbakım			
GENEL GELİŞİM TOPLAMI						<input type="text"/>



PUANLAMA	Evet		Hayır		Bilinmiyor		DB DİL- BİLİŞSEL	İM İNCE MOTOR	KM KABA MOTOR	SB-ÖB SOS. BEC.-ÖZ BAKIM	
	1	0	0	B							
124	Tuvalete yardımsız gider mi? Kilodunu yardımsız indirip çeker mi?										<input type="checkbox"/>
125	Ayakkabılarını yardımsız giyer mi?										<input type="checkbox"/>
126	Ezberle televizyon reklamı, şiir, tekerleme söyler mi?						<input type="checkbox"/>				
127	"Nasıl" kelimesini kullanarak soru sorar mı? (Örnek isteyiniz)						<input type="checkbox"/>				
128	Başka çocuklarla körebe, sek sek, saklambaç gibi oyunlar oynar mı?										<input type="checkbox"/>
129	Sek sek oynar mı? Tek ayağı üzerinde zıplar mı? (Göstererek sorun)									<input type="checkbox"/>	
130	Mahallede (köyde) veya evinizin civarında tek başına dolaşır mı?										<input type="checkbox"/>
131	Yaşını bilir mi?						<input type="checkbox"/>				
132	Yardımsız pantolonunu, kazağını giyer mi? Kızlara: Yardımsız eteğini, kazağını giyer mi?										<input type="checkbox"/>
133	Tek başına komşuya gidip istenileni alır mı?										<input type="checkbox"/>
134	Parmaklarını şaklatır mı? (gösteriniz)								<input type="checkbox"/>		
135	"Eğer uslu durursam bana şeker verir misin?" gibi eğlerle başlayan cümleler kurar mı?						<input type="checkbox"/>				
48 AYDAN 72 AY SONUNA KADAR (48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,62,63,64,65,66,67, 68,69,70,71,72 Aylar)											
136	Birden ona kadar sayar mı? Terliklerini doğru giyer mi?Sağterliğini sağa, sol						<input type="checkbox"/>				
137	terliğini sol ayağına giyer mi?						<input type="checkbox"/>				
138	Rüyalarını anlatır mı?						<input type="checkbox"/>				
139	Renkleri bilir mi?Renk adı verilerek sorulabilir. Paraları tanır mı? (Yuvarlak içine alınız)						<input type="checkbox"/>				
140	1.000, 5.000, 10.000, 20.000 TL, iki tanesini biliyorsa 1 yazınız.						<input type="checkbox"/>				
DÜŞÜNCELER VE ÖNERİLER							Dil-Bilişsel				
							İnce motor				
							Kaba motor				
							Sosyal Bec.-Özbakım				
GENEL GELİŞİM TOPLAMI										<input type="checkbox"/>	



PUANLAMA	Evet		DB DİL- BİLİŞSEL	İM İNCE MOTOR	KM KABA MOTOR	SB-ÖB SOS. BEC.-ÖZ BAKIM
	1	0				
	Hayır					
	Bilinmiyor					
	B					
141	Bir elde kaç parmak olduğunu bilir mi?		<input type="checkbox"/>			
142	Yardımsız kendi kendine elbisesinin hepsini giyip çıkarır mı?					<input type="checkbox"/>
143	TV'de sevdiği programın zamanını bilir mi?		<input type="checkbox"/>			
144	"Bugün" "Yarın" "Dün" gibi kelimeleri doğru ve yerinde kullanır mı?		<input type="checkbox"/>			
145	Makasla gazeteden, dergiden resim keser mi?			<input type="checkbox"/>		
146	Bakarak birkaç kelime yazar mı?			<input type="checkbox"/>		
147	7'den sonra hangi sayının geldiğini bilir mi?		<input type="checkbox"/>			
148	1'den 9'a kadar sayıları yazar mı?			<input type="checkbox"/>		
149	Ekmek, simit gibi yiyeceklerin kaç para olduğunu bilir mi?		<input type="checkbox"/>			
150	Birer birer yüze kadar sayar mı?		<input type="checkbox"/>			
151	Haftanın günlerini sırası ile bilir mi?		<input type="checkbox"/>			
152	Basit toplama işlemleri yapar mı? 2, 2 daha kaç eder gibi.		<input type="checkbox"/>			
153	Adını yazar mı?			<input type="checkbox"/>		
154	Köydeyse köyün, kasabanın adını bilir mi? Şehirdeyse mahallenin, sokağın adını bilir mi?		<input type="checkbox"/>			
DÜŞÜNCELER VE ÖNERİLER			Dil-Bilişsel			
			İnce motor			
			Kaba motor			
			Sosyal Bec.-Özbakım			
GENEL GELİŞİM TOPLAMI						



Ek E: Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu**3.OKUL ÖNCESİ SOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN FORMU**

Değerli okulöncesi öğretmeni bu anket Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışlarını incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket 19 maddeden oluşmaktadır ve anketten elde edilen sonuçlar araştırma dışında herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır.

Bu bölümde yer alan maddelerle ilgili görüşlerinizi, katılıp katılmama düzeyinize göre yandaki kutucuğa işaretlemeniz istenmektedir. Eğer çocuk hakkında yazılan davranış **hiç ya da hiç doğru** değilse 1'i; **çok sık** değilse 2'yi; **bazen** ise 3'ü; **sıklıkla** ise 4'ü; **her zaman ya da neredeyse her zaman doğru** ise 5'i işaretleyiniz.

Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyup eksiksiz olarak doldurunuz. İlginiz için teşekkür ederim.

Okul İsmi:

Çocuğun İsmi:

Çocuğun Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Çocuğun Yaşı:



		1= Hiç ya da neredeysse hiç doğru değil	2= Çok sık değil	3= Bazen	4= Sıklıkla	5= Her zaman ya da neredeyse her zaman doğru
1	Paylaşmasını bilir ve sırasını bekler.	1	2	3	4	5
2	Akranlarına tekme atar ya da onlara vurur.	1	2	3	4	5
3	Akranlarına yardım eder.	1	2	3	4	5
4	Akranlarına istediklerini yapmadıkça onlarla oynamayacağını ya da arkadaş olmayacağını söyler.	1	2	3	4	5
5	Akranlarını, onlara vurmakla veya onları dövmekle tehdit eder.	1	2	3	4	5
6	Akranlarına karşı naziktir.	1	2	3	4	5
7	Diğer çocukları iter veya dürter.	1	2	3	4	5
8	Akranlarına, diğer çocuklarla oynamamasını veya onlarla arkadaş olmamasını söyler.	1	2	3	4	5
9	Okulda iyi vakit geçirmez (okulda eğleniyormuş gibi görünmez).	1	2	3	4	5
10	Diğer çocuklara iyi davranır veya onlara güzel şeyler söyler.	1	2	3	4	5
11	Bir akranına kızdığında onu oyun grubundan dışlar.	1	2	3	4	5
12	İsteklerini elde etmek için akranlarını, onlara zarar vermekle tehdit eder.	1	2	3	4	5
13	Üzgün olduğunda akranlarının eşyalarına zarar verir.	1	2	3	4	5
14	Akranlarına, istediklerini yapmadıkları takdirde doğum günü partisine davet etmeyeceğini söyler.	1	2	3	4	5
15	Üzgün görünür.	1	2	3	4	5
16	Diğer çocuklara pek gülmez.	1	2	3	4	5
17	Diğer çocukların bir akranını sevmemesi için uğraşır.	1	2	3	4	5
18	Bir akranı onun söylediğini yapmadığı sürece, onu oyuna almamakla tehdit eder.	1	2	3	4	5
19	Diğer çocuklara çimdikleyerek zarar verir.	1	2	3	4	5



Ek F: Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler	
Adı	Merve
Soyadı	Canbeldek
Doğum Yeri ve Tarihi	Eskişehir 23/05/1990
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı mcanbeldek@pau.edu.tr
Eğitim	
İlköğretim	Denizli Merkez İlköğretim Okulu
Ortaöğretim	Denizli Lütü Ege Anadolu Öğretmen Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi
Yabancı Dil	
İngilizce- YDS - Eylül 2014	56,25
Mesleki Deneyim	
Yıllar	Mesleki Deneyim
2012- 2013	Denizli Akköy 75. Yıl Cumhuriyet Ortaokulu, Okul Öncesi Öğretmeni
2013- halen	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, Araştırma Görevlisi