

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
HAYALLERİNDEKİ EĞİTİM ORTAMININ ERKEN ÇOCUKLUK
EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI BAĞLAMINDA
DEĞERLENDİRİLMESİ**

KADRIYE ÇAKMAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN, 2019

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
HAYALLERİNDEKİ EĞİTİM ORTAMININ ERKEN ÇOCUKLUK
EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI BAĞLAMINDA
DEĞERLENDİRİLMESİ

KADRIYE ÇAKMAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans / Doktora”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 24.06.2019

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Salih UŞUN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. İlke EVİN GENÇEL

Jüri Üyesi: Dr. Öğrt. Üyesi Çiğdem ALDAN KARADEMİR

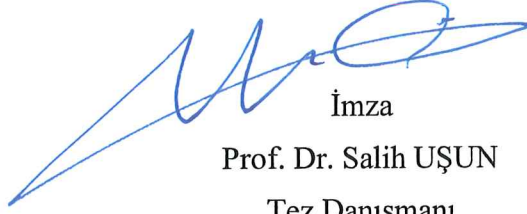
Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

HAZİRAN, 2019

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 24/05/2019 tarih ve 289/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/7 maddesine göre, Eğitim programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Kadriye ÇAKMAK'ın "Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının hayallerindeki Eğitim Ortamının Erken Çocukluk Eğitimi Yaklaşımları Bağlamında Değerlendirilmesi" başlıklı tezini incelemiş ve aday 24/06./2019 tarihinde saat 11.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra **60** dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine **oy birliği** ile karar verilmiştir.


İmza
Prof. Dr. Salih UŞUN
Tez Danışmanı


İmza

Dr. Öğrt. Üyesi Çiğdem ALDAN KARADEMİR
Üye


İmza

Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL
Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Hayallerindeki Eğitim Ortamının Erken Çocukluk Eğitimi Yaklaşımları Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 17 / 05 / 2019


Kadriye ÇAKMAK

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ HAYALLERİNDEKİ EĞİTİM ORTAMININ ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Kadriye ÇAKMAK

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Salih UŞUN

Haziran 2019, 129 sayfa

Bu çalışmanın temel amacı okul öncesi eğitim lisans programına devam eden öğretmen adaylarının, hayallerindeki eğitim ortamını tanımlamaları ve bu tanımların erken çocukluk eğitimi yaklaşımları ile ortak noktalarının belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında 3. ve 4. Sınıfa devam eden 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya ait veriler nitel araştırma yöntemi ile elde edilmiştir. Öğretmen adaylarından “Her Yönüyle Hayalindeki Eğitim Ortamı” başlıklı görüşme formu ile hayal ettikleri eğitim ortamını tanımlamaları istenmiştir. Daha sonra bu tanımlamaların Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, High Scope, PYP, Bank Street, Head Start yaklaşımları ile benzerliklerine bakılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının görüşlerine göre, tamamen bir yaklaşımla uyumlu, herhangi bir eğitim ortamı tasviri tespit edilememiştir. Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortamının ve materyallerin çoğunlukla, Montessori, Reggio Emilia High Scope ve Waldorf yaklaşımları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Diğer taraftan PYP, Bank Street ve Head Start yaklaşımları ile ilgili daha az ortak nokta bulunmaktadır. Çalışma süresince yapılan görüşmelerde, öğretmen adaylarının erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarına dair bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının oldukça düşük olduğu gözlemlenmiştir. Sadece ismen de olsa duydukları yaklaşım sayısının üçü geçmediği ve eğitim felsefelerine dair hemen hemen hiçbir fikirleri olmadığı söylenebilir. Bu da tasvir ettikleri eğitim ortamına yansımış, çocuklara sunabilecekleri seçenekleri kısıtlandırmıştır. Buradan hareketle okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olmadan önce her öğretmen adayının erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarını zorunlu bir ders olarak almalarının sağlanması, yaklaşımlara hakim olabilmeleri için çeşitli eğitimlere ve gözlemlere katılımlarının teşvik edilmesi ve bu yaklaşımları harmanlayarak kendi bakış açılarını geliştirmeleri önerilebilir.

Anahtar kelimeler: alternatif yaklaşım, bank street, erken çocukluk eğitimi, head start, high scope, montessori, reggio emilia, waldorf

ABSTRACT

Kadriye ÇAKMAK

EVALUATION OF THE EDUCATION ENVIROMENT IN IMAGINATIONS OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES IN RESPECT OF EARLY CHILDHOODCARE APPROACHES

Master Thesis, Department of Education Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Salih UŞUN

June, 2019, 129 pages

The main aim of this study is to determine the similarities between the early childhoodcare education approaches and how preschool education undergraduates define their own dream education environment. The sample group of the research is consisted of 20 preschool education (third and fourth grade) undergraduates attending at Muğla Sıtkı Koçman University in 2018-2019 academic year. The data of the research was obtained by using qualitative research method. Teacher candidates were required to define their thoughts about educational environment via “My Dream Educational Environment At All Points” titled semi-structured form. Then, these data compared with Montessori, Reggio Emilia, High Scope, PYP, Bank Street and Head Start approaches and similarities were examined. As a result of the study, none of the responses of teacher candidates were completely compatible with any of mentioned childhoodcare education approaches. According to the research most of the teacher candidates’ dream educational environments and materials had similarities between Montessori, Reggio Emilia, High Scope and Waldorf. On the other hand, less similarities were found with PYP, Bank Street and Head Start. Candidates’s knowledge and awareness about early childhoodcare education approaches seems to be inadequate. They could only identify or even just know the name of, not more than three approaches. They almost no idea about the education philosophy of the approaches. Therefore it affects their descriptions of ideal education environment and restricts the options they would offer to children while teaching. Because of this it is suggested that teaching early childhoodcare approaches must be compulsory in preschool education graduate programme to provide all candidates of preschool education teachers a full knowledge about all the approaches. Moreover all of the preschool education teacher candidates must be encouraged to participate in various educational training programmes and observations to develop their own knowledges and perspectives by integrating their approaches.

Keywords: alternative approaches, bank street, early childhoodcare approaches, head start, high scope, montessori, preschool education, pyp, Reggio Emilia, Waldorf



ÖNSÖZ

Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlanan bu yüksek lisans tezinin geliştirilmesine katkılarından ve yönlendirmelerinden dolayı danışmanım Sayın Prof. Dr. Salih UŞUN'a, her ihtiyaç duyduğumda değerli yardımlarını benden esirgemeyen hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ALDAN KARADEMİR'e, tez yazım süresince sorularımı karşılıksız bırakmayan Doç. Dr. M. Bahadır ÖNSOY'a ve Öğr. Görevlisi Özcan BİRGİ'ye, öğretmen arkadaşım Ferdi GÜNAY'A vebütün teknik sorunlarımı çözen eşim Dolunay ÇAKMAK'a teşekkürlerimi iletmekten onur duyuyorum.

Ayrıca sonsuz destekleri ile her zaman yanımda olan, babam Veysel KORKMAZ'a, annem Leyla KORKMAZ'a ve kardeşim Yaşar KORKMAZ'a bütün kalbimle teşekkür ediyorum.

Son olarak bu tezi, varlığıyla beni bütünleyen oğlum, Uzay ÇAKMAK'a adıyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
TABLOLARDİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
EKLER DİZİNİ.....	xiii

BÖLÜM I GİRİŞ

Giriş	1
1.1. Genel Amaç ve Alt Amaçlar.....	3
1.2.Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Sayıtları.....	5
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Tanımlar.....	6
1.6.Kısaltmalar.....	6

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	7
2.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi	9
2.3. Okul Öncesi Eğitim Programları	10
2.3.1. Okul Öncesi Eğitim Programının Öğeleri.....	11
2.3.1.1Hedef.....	11
2.3.1.2. İçerik	11
2.3.1.3Eğitim durumları	12
2.3.1.4 Değerlendirme.....	13
2.5. Okul Öncesi Eğitimde Eğitim Ortamları.....	14
2.5.1 Bina Yapısı ve Konum	15

2.5.2 Dış Mekan.....	18
2.5.3 İç Mekan.....	22
2.5.3.1 Kaba Motor Alanı (Gross-Motor SkillZone).....	22
2.5.3.2 Dramatik Oyun Alanı (Dramatic Play Zone).....	22
2.5.3.3 Sanat ve Elişi Alanı (Arts and Crafts Zone)	23
2.5.3.4 Sessizlik Alanı (Quiet Zone).....	23
2.6. Erken Çocukluk Dönemi Yaklaşımları.....	25
2.6.1 Montessori Yaklaşımı.....	27
2.6.1.1 Eğitim ortamlarının düzenlenmesi:	29
2.6.2 Waldorf yaklaşımı ve Steiner Pedagojisi:.....	30
2.6.2.1 Eğitim ortamlarının düzenlenmesi:.....	32
2.6.3 Reggio Emilia Yaklaşımı :.....	33
2.6.3.1 Eğitim ortamlarının düzenlenmesi:.....	34
2.6.4 High Scope Yaklaşımı:.....	36
2.6.4.1 Eğitim ortamlarının düzenlenmesi:.....	37
2.6.5 Head Start Programı:.....	38
2.6.5.1 Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi:.....	39
2.6.6 Bank Street Yaklaşımı:.....	40
2.6.6.1 Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi:.....	40
2.6.7. PYP (Primary Years Programme):.....	41
2.6.7.1 Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi:.....	42
2.7 İlgili Araştırmalar.....	43
2.7.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar:.....	43
2.7.2 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar :.....	47

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni):.....	54
3.2. Çalışma Grubu:.....	54
3.3. Verilerin Toplanması:.....	54
3.4. Veri Toplama Araçları:.....	55

3.5. Verilerin Analizi:.....	56
------------------------------	----

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Alt Amaçlara İlişkin Bulgular	61
4.1.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	61
4.1.1.1 Eğitim ortamının çocukların eğitimine katkısı ile ilgili görüşler:.....	61
4.1.1.1.1 Eğitim ortamının çocuğun gelişimine katkısı ile ilgili görüşler:.....	61
4.1.1.1.2 Eğitim ortamının öğrenme sürecine katkısı ile ilgili görüşler:.....	61
4.1.1.1.3 Sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler:.....	62
4.1.1.2 Öğrenme ortamının niteliğine dair görüşler:.....	62
4.1.1.2.1 Sınıf donanımında kullanılan malzemenin niteliği ve yapısı ile ilgili görüşler:.....	63
4.1.1.2.2 Duvarların kullanımı ile ilgili görüşler:.....	64
4.1.1.2.3 Sınıf yerleşim düzeni ile ilgili görüşler:.....	65
4.1.1.2.4 Sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler:.....	67
4.1.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular:.....	70
4.1.2.1 İyi bir eğitim ortamında bulunması gereken materyallere dair görüşler:70	
4.1.2.1.1 Materyalin yapısı ile ilgili görüşler:.....	70
4.1.2.1.2 Materyalin kullanım amacı ile ilgili görüşler:.....	72
4.1.2.1.3 Materyalin niceliği ile ilgili görüşler:.....	72
4.1.2.1.4 Sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler:.....	74
4.1.2.2 Sınıflarda teknoloji kullanımı ile ilgili görüşler:.....	77
4.1.2.2.1 Teknolojinin sınıflarda var olması ile ilgili görüşler:.....	77
4.1.2.2.2 Teknolojinin kullanım şekli ile ilgili görüşler:.....	78
4.1.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular:.....	79
4.1.3.1 Eğitim ortamlarının dış mekânlarının düzenlenmesine ilişkin görüşler:....	79
4.1.3.1.1 Zeminin yapısı ile ilgili görüşler:.....	80
4.1.3.1.2 Kullanılan araç gereç/ oyun elemanı ile ilgili görüşler:.....	81
4.1.3.1.3 Sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler:.....	81
4.1.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular:.....	83

4.1.4.1 Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortam tanımlarının eğitsel yaklaşımlarla ilgili benzerliği:.....	83
4.1.4.1.1 Eğitim ortamı açısından benzerlikler:.....	83
4.1.4.1.2 Eğitim materyali açısından benzerlikler:.....	83
4.1.4.1.2.1 Kullanılan materyaller açısından benzerlikler:.....	89
4.1.4.1.2.2 Teknoloji kullanımı açısından benzerlikler:.....	93
4.1.4.1.3 Dış mekan kullanımı açısından benzerlikler:.....	94

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma, Sonuç ve Öneriler:.....	97
5.1. Tartışma ve Sonuç :.....	96
5.1.1 Eğitim ortamının çocukların eğitimine katkısı ile ilgili görüşlerin değerlendirilmesi:.....	96
5.1.2 Öğrenme ortamının niteliğine dair görüşlerin değerlendirilmesi.....	97
5.1.3.İyi bir eğitim ortamında bulunması gereken materyallere dair görüşlerin değerlendirilmesi.....	98
5.1.4. Sınıflarda teknoloji kullanımı ile ilgili görüşlerin değerlendirilmesi.....	100
5.1.5. Eğitim ortamlarının dış mekanlarının düzenlenmesine ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi.....	100
5.1.6.Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortam tanımlarının eğitsel yaklaşımlarla ilgili benzerliğinin değerlendirilmesi.....	101
5.2.Öneriler.....	103
KAYNAKÇA.....	106
EKLER.....	133
ÖZGEÇMİŞ.....	137

KISALTMALAR DİZİNİ

OÖEP:Okul Öncesi Eğitim Programı

EÇEY: Erken Çocukluk Eğitimi Yaklaşımları

ÖA : Öğretmen Adayı



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Kodlamaların sorulara göre uyuşum yüzdeleri

Tablo 2.Kod-Tema listesi

EKLER DİZİNİ

Ek 1.1. Her Yönüyle Hayalindeki Eğitim Ortamı Görüşme Formu	132
Ek 1.2 Kod-Tema Listesi	134



BÖLÜM I

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumuyla başlayıp ilköğretime kadar olan bütün yaşantılarını kapsayan eğitim süreci şeklinde tanımlanır (Oktay, 2007). Zengin uyarıcılara sahip bir çevreyle etkileşime imkan veren okul öncesi eğitim aynı zamanda; sosyal beceri kazanımı, akran iletişimi ve pozitif davranışların desteklenmesi, benzer yönleriyle çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri yönünden de oldukça önemli bir konumdadır. Yine büyüme ve gelişme çağlarında olan çocukların bedensel yönden aktif olmalarına, kas koordinasyonlarını yaşlarıyla orantılı şekilde gerçekleştirmesine imkan vermektedir. Bir diğer söyleyişle bu dönem insanın hayatındaki bütünevren temel basamağını teşkil eden, bedensel, toplumsal, dilsel, zihinsel ve de duygusal gelişim alanları yönünden gelişmenin en süratli olduğu kritik dönem olarak belirtilebilir (Arı, 2005).

Yapılan birçok çalışma, çocuklardaki bu erken dönem tecrübelerin, tesirlerinin bir ömür boyuncadevam ettiğini; çocuklukta edinilmiş olan yönelimlerin daha ileri yaşlardaki yaşamı da mühim ölçüde etkilemiş olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle çocuktaki ilerlemeleri en üst seviyede gerçekleştirebilmeyi amaçlayan okul öncesi eğitimdeki programlarsa, çocuğun gelişim ve yaş seviyesine, bulunmuş olduğu çevredeki özelliklere, çocuk ve toplumun gereksinimlerine göre farklı biçimlerde oluşturulmaktadır. Okul öncesi eğitim programlarının aralarında bazı farklılıkların olmasıyla birlikte; belirli hedefleri gerçekleştirme, çocuğun kişisel gereksinimlerine uygun olan koşulları sağlama, çocuk ve eğitimcinin beraber dengeli şekilde yönlendirdiği aktiviteleri içermeye, yapılmakta olan aktivitelerden keyif alınan bir ortam gibi ortak hususları kapsamaktadır. Zembat, Güven, Önder, ve Fathi (1994) tarafınca yapılan, okul öncesi eğitim veren kurumlarda uygulanan programların

gelişim alanları yönünden incelenmiş olduğu bir çalışmada: ilgili eğitim programlarındabilişsel gelişime en fazla%43.7 yer verilmiş olduğutespit edilmiştir. Yine bu araştırma içerisinde, sosyal gelişime %17.6, kişisel bakım becerilerine %10.1 ve de fiziksel gelişime %9.9 seviyelerinde yer verilmiş olduğusaptanmıştır. Özer ve Özer'e (2000) göre ise, okul öncesi eğitim kurumlarında en düşük seviyede yer verilen ve ailelerce de en az önem verilen etkinlikler, bedensel eğitim ve de hareket aktiviteleridir.

Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmasında verilmekte olan eğitimdeki kalitemühim bir faktördür. Artık günümüzde etkili bir eğitim kalitesine ulaşabilmeadına deneyimler vasıtasıyla kavramsal öğrenme, etkin öğrenme, anlamlı bağlamsal öğrenme, etkileşimci ve beraber öğrenme, klasik konular ve de temalar ile ilişkili eğitim etkinliklerinitatbik etme gibi ilkelerden sözedilmektedir. Son yıllarda erken çocukluk eğitimi alanında yapılan çalışmalar eğitimin "nasıl" verilmesinden çok, çocuğun gelişim aşamasına göre uygun etkinlikler yoluyla "nelerin" verilmesine yoğunlaşmış ve "neyin", "ne zaman" öğretilceği gündeme gelmiştir. Bu durumda, çocuğun ilgi, istek, yetenek ve kişilik özellikleri, öğrenmenin ne şekilde değerlendirileceği ve ailenin eğitim sürecine katılımının sağlanması önem kazanmıştır (Sevinç, 2006).

Gelişimsel özelliklere ve de kişisel farklılıklara önem veren eğitim teorileri eğitim sistemlerini etkileyecek yeni yaklaşımlar ve modellerin oluşmasına sebep olmuştur. Birbirinden farklı program önerileri bulunmasına karşın genel olarak,tümününana felsefesi, çocukların mevcut potansiyellerini en ileriseviyede kullanmalarını sağlayacak olan bir altyapıyıteşkil etmektir. Bu şekilde onların sosyal yeterliliklerini ilerletmekve de öğrenme isteklerini ortaya çıkarmak olanaklı olabilecektir (Şahin, 2010).

Günümüzdeki okul öncesi eğitiminde etkilerigörülenmodern yaklaşımların çocuğu merkeze alan yaklaşımlar olduğu ilgili literatürde görülür. Bu yaklaşımlar çocuklara ait gereksinim, ilgi ve de beklentilerin dikkate alınmasını, çocuğun kendisindeki yetenekler ve yeterliliklerin farkına varabilmesi için ona mümkün olduğu kadardeğişik etkinliklerleöğrenme tecrübelerinin sunumunu gerekli kılar. Öğretmelerin de yine bir öğrenen şeklindekabul edildiği çocuğu merkez alan yaklaşımlarda, kendi öğrenmesinden yine çocuk sorumludur ve kendisine sunulmuş olan özel çevrenin imkanlarıyla bilgiyi de kendisi yapılandırmalıdır. Erken dönemlerinden başlayıp çocuğun bütün eğitim evrelerinde böylesi bir yaklaşımı benimsemek; kendi kararlarını verebilen, verdiği kararların daneticelerine katlanabilen, bireysel ve de sosyal

sıkıntılarında değişik biçimlerde çözebilen, sorumluluğunun bilincinde olan kişilerin yetişmesine ciddi katkılar sağlayabilir (Oktay, 2005).

Çocuklardaki doğal yeteneklerin ve yaratıcılıkların ortaya çıkarılmasında, eğitim seviyesi ve kişiliğiyle öğretmenin; ilgileri, gereksinimleri ve kabiliyetlerine göre oluşturulmuş, çocukları araştırmaya ve de denemelere yönelten eğitim programlarının; gelişimlerine imkan sunan, onlar adına hususi olarak tasarlanmış ve de donatılmış olan fiziki ortamın öneminin büyük olduğu kabul edilmektedir (Yılmaz, 1994). Fiziki çevre koşullarının kaliteli ve iyi olmasının çocukların öğrenmelerine yaptığı katkının yanında, onlardaki bedensel ve duygusal gelişimlerin ve motor becerilerin ciddi bir biçimde etkilediği göz önüne alınır ise; bu faktöre dair standartların tespiti bu alan için bir önceliği gerekli kılmaktadır (Güleş, 2013).

Reggio Emilia'nın "3. Öğretmen" olarak bahsettiği fiziksel çevrenin, eğitimin niteliğini önemli ölçüde etkilediği bir gerçektir. Bu çalışmada ortaya koyulmak istenen asıl düşünce, çocukların bedensel, ruhsal ve bilişsel ihtiyaçlarını karşılayacak ortamların oluşturulması gerekliliğine dikkatleri çekmektir.

1.1. Genel Amaç ve Alt Amaçlar

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenliği lisans programında eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortamının erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarından hangisine hangi yönüyle daha çok benzediği ne şekilde örtüştüğü, incelenmeye çalışılmıştır.

Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

Alt Amaçlar

1. Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortamının fiziksel özelliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortamında bulunması gereken eğitim materyallerine ilişkin görüşleri nasıldır?

3. Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal dış mekanın düzenlenmesine ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortam herhangi bir eğitimsel yaklaşımla benzerlikler taşımakta mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Klasik eğitim anlayışını şekillendiren anlayış, bilginin nesnel özellikte olduğunu ve insanın dışında meydana geldiğini ifade etmiştir. XX. yüzyılın başlarından itibaren oluşmuş olan bu yüzyılın ikinci yarısından sonraysa yaygınlık elde eden yeni anlayış, klasik görüşe karşıt olan görüşleri ilerletmektedir. Bu yeni anlayış, bilginin oluşturulduğunu, yorumlandığını yani kişinin kendisince yapılandırılmış olduğun görüşlerini savunur (Özden, 2003). Zaman içinde bireyin bilgiyi nasıl, hangi ortamda ve ne ile yapılandırması gerektiğine dair soru işaretleri oluşmuştur. Gelişimsel özellikler ve kişisel farklılıkları dikkate alan eğitim teorileri eğitim sistemlerini derinden etkileyecek yeni yaklaşımların meydana çıkmasına sebep olmuştur. Bu yaklaşımların ana felsefesi çocuklarda mevcut bulunana kapasiteyi en iler seviyede kullanabilmelerini sağlayacak olan bir altyapıyı teşkil etmektir. Bu şekilde, hem çocuklardaki sosyal yeterlilikleri ilerletmek hem de öğrenmeye ilişkin isteklerin meydana çıkarmak olanaklı hale gelmektedir (Şahin, 2010).

2013 Programı ile, okul öncesi eğitimde etkileri daha belirgin görülürken çocukluk eğitimi yaklaşımlarının, çocuğu merkeze alan yaklaşımlar olduğu ilgili literatürde görülür. Bu yaklaşımlar çocuklara ait gereksinim, ilgi ve beklentilerin dikkate alınmasını, çocuğun kendi yetenek ve yeterliliklerinin farkına varabilmesi için ona mümkün olduğu kadar değişik etkinliklerle öğrenme tecrübelerinin sunumunu gerektirirler (Ekici, 2015). Okul öncesi çağda çocuklarda öğrenme gereksinimleri çok güçlüdür ve bu sebeple de her şeyi merak eder, öğrenmeyi ister ve bir çok yeni konuya da ilgi gösterirler. Çocuklar, gereksinimlerini ve ilgilerini doyurabildikleri müddetçe rahatlar, mutlu olur ve de yeni müspet davranışlara yönelirler. Çocukların gelişiminde, belirlenen hedeflere dönük olan davranışların edinimi, uyarıcıların gereksinimlere yanıt

vermesine bağlıdır (Oğuzkan, Demiral ve Tür, 1999). Buradan hareketle, eğitimin kalitesini etkileyen en önemli etkenlerden birinin eğitim ortamının ve uyarıcıların kalitesi olduğu görülmektedir.

Eğitim ortamının düzeni ve kullanılan materyaller eğitimin niteliğini artırması şekillendirmesi beklenmektedir. Bu çalışma; eğitim ortamını düzenleyecek ve materyallerin çocuklarca uygun şekilde kullanılmasını sağlayacak olan geleceğin öğretmenlerinin ideal eğitim ortamlarına dair bakış açılarını yansıtması açısından önemlidir. Ayrıca her bir eğitimcinin farklı eğitim anlayışına sahip olduğu göz önüne alındığında eğitim ortamlarını düzenleme şekilleri ve istekleri de farklı olacaktır. Bu çalışma hem eğitim ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili yeni çalışmalara ışık tutacak hem de öğretmen adaylarının alternatif eğitim yaklaşımlarının sunduğu eğitim ortamı düzeninden hangisine daha yatkın oldukları ile ilgili fikir vermeyi amaçlamaktadır. Normalde doğrudan sorulan araştırma soruları katılımcılarda bilgisel altyapı eksikliğinden kaynaklı gerginlik ve objektif cevap verememe durum oluşturabilir. Ancak herhangi bir kuramsal yapıya oturtma zorunluğu olmadan sınırsız bir mekan tasarımı imkanı, katılımcıları daha açık ve yaratıcı olma konusunda destekleyecektir. Bu açıdan çalışmanın ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma kapsamında uygulanan görüşme formuna her bir katılımcının içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma

1 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programına devam etmekte olan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden 20 öğretmen adayının görüşlerinden elde edilen veriler ile,

2 Erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarından Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, High Scope, PYP, Bank Street ve Head Start yaklaşımları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Eğitim Felsefesi:Hem ürün, hem sürece dikkatle bakıldığında denilebilir ki, eğitim felsefesi, ürün olarak “eğitim edegenliklerini kılavuzlamada ve uygulamaları değerlendirmede temel alınan değerler bütünü ve sayıtlılar dizgesi; süreç olarak ise, bu değerler ve sayıtlıların eleştirel bir biçimde sürekli inceleyerek eğitimde “tüme” ulaşma uğraşdır (Ertürk, 1988).

Eğitim Programı: Okul içerisinde ve de dışında eğitimdeki genel ve özel hedefler ulaşmaadına oluşturulmuş olan içerik ve etkinliklerle uygulanacak olan yöntem, teknik ve araçgereçlerin bütününü ifade eden koordineli çalışmaların tümüdür (Zülfikar,2004).

Erken Çocukluk Eğitimi: “Erken Çocukluk Eitimi” olarak da adlandırılan okulöncesi eğitim, çocuğun doğumundan, ilköğretime başladığı güne kadar geçirdiği 0-6 yaşları kapsamına alan ve çocukların tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda gerçekleştirmeye çalışan, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde çocuklara yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren; çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığını sağlayan; kendini ifade etmesine, öz denetimlerini sağlayabilmesine ve bağımsızlık kazanmasına olanak sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir (Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü [OÖEGM], 2006).

1.6.Kısaltmalar

OÖEP: Okul Öncesi Eğitim Programı

EÇEY: Erken Çocukluk Eğitimi Yaklaşımları

ÖA : Öğretmen Adayı

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İnsan yaşamının ilk yıllarının, hayatının şekillenmesinde kritik öneme sahip olduğu anlaşıldığından beri okul öncesi eğitim ülkemizde de dünyada olduğu gibi değer kazanmaya başlamıştır. Bu ivmeyle birlikte de “en iyi”ye ulaşmak için çeşitli çalışmalar ve araştırmalar yapılmıştır. Okul öncesi eğitimle ilgili çalışmaların bir kısmı eğitim programının içeriğine değinirken bir kısmı da olaya öğretmen gözünden bakmayı tercih etmiş, öğretmenlerin özellikle eğitim ortamlarını düzenleme şekillerine, kurumlardan, eğitimden veya öğretmenlerden beklentilerini tespit etmeye çalışarak nitelik ve niceliksel ihtiyaçları belirlemeyi hedeflemiştir. Diğer taraftan alternatif eğitim yaklaşımları veya erken çocukluk eğitimi yaklaşımları olarak adlandırılan, çeşitli felsefeleri temele alan eğitim metodlarının da incelenmesi aynı amaçla yapılan çalışmalardandır. Konu ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer vermeden önce, okul öncesi eğitimin ülkemizde ve dünyadaki tarihi gelişimine, okul öncesi eğitimin önemine, amacına, okul öncesi eğitim programlarına, eğitim ortamlarına, dünyada ve ülkemizde kullanılan erken çocukluk eğitim yaklaşımlarına değinmek yerinde olacaktır.

2.1 Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Küçük çocukların eğitilmesi görüşü milattan önceki dönemlere kadar gitmektedir (Üstünoğlu,1987; Dirim, 2004). Plato ve Aristo yaşadığı çağın ötesinde bir öngörü ile eğitimin olabildiğince erken ve ev dışında bir kurumda gerçekleşmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu öngörü de günümüze kadar geliştirilerek desteklenmiş ve okul öncesi eğitimin temellerini oluşturmuştur. İlk dönemlerde açılmış olan kurumlar genelde fakir ve kimsesi olmayan çocuklara verilen eğitimi kapsamaktaydı. Avrupa’da meydana çıkmış olan “Endüstri Devrimi” çekirdek aile tipini etkileyerek, anne ve

babaların kurulmuş olan fabrikalarda uzun müddetlimesailerineticesinde, çalışan ailelerin çocuklarında, bakım, beslenme ve korunma ile ilgilisıkıntılarneydana gelmiştir. Almanya’da Frobel,İngiltere’de Owenve İtalya’da Montessori okul öncesi eğitimin mimarları şeklinde kabul edilmektedirler (Dirim, 2004).

Okul öncesi eğitimmaksadıyla açılmış olan ilk eğitim kurumlarına bakılacak olursa; 1774’te Fransa’da, daha sonra ise sırasıyla 1840’ta Almanya’da ve 1907’de İtalya’da açılmışlardır(Özgür, 1956). 1911’de İngiltere’de açılan ilkokul öncesindeki eğitim kurumlarında fakir ailelerin çocuklarına sağlık ve bakım hizmetlerininverilmesi hedeflenmiştir. J. H. Pestalozzi, (1742-1827) kendi çocuğu üstüneyaptığı gözlemlerden yola çıkmak suretiyle kırsal bölgelerde yaşayan yoksul çocuklara dönük olarak, okulöncesi eğitim sunan okullar açmıştır (Dirim, 2004).

Ülkemizde ise annelerin artık evin haricinde de çalışma hayatınagirmesive savaşların getirmiş olduğu güçlükler, okulöncesindeki çocukların eğitimlerihususundabirtakımedbirlerin alınmasını gerekli kılmıştır. İlk olarak kimsesi olmayan vebakıma muhtaç çocukların barınması amacıyla yardım kuruluşlarının açılması biçimindegörülen bu faaliyetler,MaarifNezareti tarafıncaoluşturulan bir yönetmelik ile nezaretinfaaliyetleri arasına dahil edilmiş ve 1915’temuallim okuluna, anaokulu öğretmenleri yetiştirecek bir bölüm ilave edilmiştir. Yine aynı dönemlerde İstanbul’da birkaç tane anaokulu da hizmete girmiştir (Osman,1943).

Cumhuriyetin ilk yıllarındaki “Harf Devrimi”nin 1928 yılında yapılmasıyla birlikte her Türk yurttaşının okuryazar olabilmesine önem gösterilmiştir. Yeni kurulmuş olan cumhuriyet, yeni bir yurttaş tipi oluşturmaya gayret etmiş bu sebeple kaynaklarınınönemli bir bölümünü ilköğretime aktarıp “Millet Mektepleri”ni açmış vebu okullarda yetişkinleri de öğretime tabi tutmuştur. Bunun sonucunda ise, devletin kıt olan yardımları da kesilmiş, okulöncesi eğitimi ailelerin ve de mahalli idarelerin sorumluluğuna terk edilmiştir (Oğuzkan ve Oral, 2003). İlerleyen dönemlerde yaşamını işçilik yaparak kazanmak zorunluluğundaolan dul ve fakir kadınların üç ile yedi yaş arasında olan çocuklarını sabahtan akşama kadar oyalama, yedirip içirme ve de terbiye etmemaksadıyla 1932’deİstanbul Belediyesi tarafınca bir çocuk yuvası açılmıştır. Ayrıca burası bir yemekli anaokulu vafındadır. Bu dönemde 1932-1933 eğitim öğretim yılında resmi nitelikteki anaokullarında yalnızcaon iki öğretmenin görev almış olduğu görülmektedir (Oğuzkan ve Oral, 2003).

Türkiye’de, okul öncesi eğitime dair önemli atılımlar 1960’tan sonraki yıllardagözeçarpmakta, kurumsallaşmış bir eğitim açısından biraz yavaş olsa da, kademeliolarak önemli çalışmaların başlamış olduğu görülmektedir. Henüz pratikte istenilen düzeyeerişilememiş olmakla beraber, çocuklarınmuhafazasını ve de halkın eğitimini mecburitutan 1961 Anayasası’nı izleyendönemde, okulöncesi eğitimeilişkinbazietütler yapılmış, yine konu bazı beş yıllık kalkınma planları dahilinde ele alınmış, ancak ulaşılması hedeflenen amaçlara tam olarak varılamamıştır (Öz, 1983).

1992 yılına gelinceyedeğin Milli Eğitim Bakanlığı’ndaki okul öncesi eğitim hizmetleri; Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, İlköğretim Genel Müdürlüğü, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü ve Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlıkları tarafindanyapılmıştır. 1992 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri hakkındaki 3797 sayılı kanunla, merkez teşkilatınıniçerisinde yeni bir kısım olarak, “Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü” teşkil edilmiştir (Bilir, Arı, Gönen, Üstün vePekçalayan 1998). Okulöncesi eğitim ile ilgili olan hizmetler günümüzde, Milli Eğitim Bakanlığı başta gelmek üzere,farklı bakanlık ve kurumlarca bakım veya eğitim maksatlı olarak; iki tüzük,on yasa veon adet yönetmelikteki hükümlere dayanılarak,bakanlık tarafınca açılan anaokulları, ana sınıfları, uygulama sınıfları veöteki kurumlar ve kuruluşlarca tesis edilen yuva, kreş, çocuk bakım evi,gündüz bakım evi ve çocuk bakım yurtlarında verilmektedir (Derman ve Başal, 2010).

2.2 Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Bir ülkenin finansal ve toplumsalyönlerden gelişmesi noktasında iyi eğitim almış olan nüfusun oranı oldukça mühimdir. Bu sebeple de toplumlar, çocuk ya daerişkintüm bireylerinin eğitim imkanlarındanfaydalanmasıadına özel bir çaba gösterirler. Erken çocukluk eğitimi,çocuğu ilköğretime hazırlayacak olan, ev ortamındaki yetişme ve eğitim imkanlarını destekleyici, toplumsal açıdan mevcut olan fırsat eşitsizliklerini erken dönemlerde ortadan kaldırmayı hedefleyen bir programdır. Çocuklara dair özellikler bilinmeksizin ve de bilinçsizce verilen eğitimler, çocuğun bütünhayatınınegatifşekilde etkileyecek olan bir süreci başlatabilir. Okul öncesi döneme

ilişkin eğitim programlarının çocuklarla aileleri üstünde pozitif etkilerinin var olduğu yapılmış olan araştırmalarda vurgulanan bir husus olarak öne çıkmaktadır (Günalp, 2007). Öte yandan; çocuklar keşfetme ve öğrenme bağlamında doğal bir eğilime sahiptirler. Öğrenme olgusu, çok erken dönemlerde başlar ve yaşam boyu devamlılık gösterir. Çocuklar, dünyaya gelmiş oldukları ilk anlardan itibaren, yani okula başlamadan çok daha önceleri, keşfetme ve öğrenme noktasında ciddi bir istek duyarlar. Çevrelerini etkin bir biçimde keşfederler, iletişim kurmayı öğrenerek çevrelerinde görmüş oldukları ilişki türlerini düşünceyle temsil etmeye başlarlar. Okul öncesine denk gelen bu dönem, beyindeki gelişimin ve de sinaptik bağlantıların kurma seviyesinin en hızlı ve yoğun yaşanmış olduğu çağıdır. Beyindeki gelişim; çocuğun zihinsel, dilsel, motor, toplumsal ve duygusal gelişimi adına kuvvetli bir zemin oluşturur. Çocuklar, bu sebeple özellikle “okul öncesi dönem” şeklinde isimlendirilen hayatın ilk altı senesinde çok süratli büyür ve bu gelişim alanlarında da şaşırtan bir süratle yetkinleşmeye başlarlar. Böylelikle çocuğun mevcut potansiyelini gerçekleştirebilmesinin ve toplumdayaratıcı bir birey olmasının yolu açılır. Okul öncesi dönemde beyin süratli gelişmiş olduğu için, beyin çevresel etmenlere en çok açık olduğu dönemdir. Bu bağlamda çocuktaki gelişim ve öğrenme motivasyonunu çevre ciddi biçimde etkilemektedir. Çocuğun neler öğrenebileceği, ne kadar keşfedebileceği ve ne hızda öğrenebileceği çevresinin ne derecede destekleyici olduğu ve ona ne tür imkanları sunduğuyla yakından ilgilidir (2013, OÖEP)

2.3 Okul Öncesi Eğitim Programları

Türkiye’de ilk, Okul Öncesi Eğitim Taslak Programı 1989’da, ilk Okul Öncesi Eğitimi Resmi Programıysa 1994’te hazırlanmıştır (Gelişli ve Yazıcı, 2012). Hazırlanan bu ilk program, çocuktaki gelişim alanlarıyla birlikte hedeflenen davranışları da içermektedir. İlgili programın değerlendirilmesi neticesinde, 1994 yılında hazırlanan bu programın yeteri kadar anlaşılmadığı ve uygulanması esnasında da birtakım zorlukların ortaya çıktığı saptanmıştır. İki yıllık bir çalışmanın neticesinde hazırlanmış olan ve 2002- 2003 eğitim öğretim döneminde uygulamaya konan Okul Öncesi Eğitim Programı’nda gelişimsel hedefler dikkate alınmış ve konunun eğitim programlarında bir vasıta şeklinde kullanılması mecburi kılınmıştır. 2002 yılındaki Okul Öncesi Eğitim Programı’nda öğrencilerin kazanması beklenen davranışlar; bir beceri ve üç gelişim alanı dikkate alınmak suretiyle düzenlenmiştir (Kandır, Özbey ve İnal, 2010). Ortaya çıkan

gereksinimlerinde olduğu ve program geliştirmenin aktif bir süreç olduğundan hareketle 2002'de, 2006'da ve 2013'te okul öncesi eğitimi programlarında geliştirmeler yapılmıştır (Kandır vd, 2010). En son ve güncel program olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na programın öğeleri boyutunda bakmak ve konumuz dahilinde eğitim durumlarının alt basamağı olan eğitim ortamlarını erken çocukluk yaklaşımlarına göre incelemek yerinde olacaktır.

2.3.1 Okul Öncesi Programının Öğeleri

2.3.1.1 Hedef

Güncellenmiş olan bu program gelişimsel özellikleri dikkate almış bir programdır. Gelişimsel program, bütünselci bir yaklaşım ile çocuktaki duygusal, sosyal, motor, bilişsel ve dilsel gelişim alanlarıyla özbakım becerilerini beraber ele almaktadır. Programın esasını çocuklara ait gelişimsel hususlar teşkil eder. Bu öğrenme süreçleri planlanır iken çocuklara ait gelişim düzeyleri tespit edilmesinden sonra ilgileri ve gereksinimleriyle, içerisinde yaşamış oldukları çevresel şartlar da göz önünde bulundurulur. Göstergeler ve kazanımlarla değişik eğitimsel süreçler hazırlanarak, çocukları destekleyip onları bulunmuş oldukları gelişim seviyesinden ulaşmaları muhtemel en ileri aşamaya taşıma bu programların hedefidir (Okul Öncesi Eğitim Programı [OÖEP], 2013). Programda kazanımların, 36-48, 48-60, 60-72 şeklinde 3 ayrı yaş grubuna bölünerek ve bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor ve özbakım becerileri olmak üzere 5 ayrı alanda sınıflandırılarak verildiği gözlenmektedir.

2.3.1.2. İçerik

İlgili program, okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocuklarda farklı öğrenme deneyimleri vasıtasıyla sağlıklı bir şekilde büyümelerini; sosyal, motor, duygusal, dilsel ve bilişsel gelişime ait alanlarda gelişimlerinin ileri bir seviyeye ulaşmasını, özbakım becerilerini edinmelerini ve sonraki eğitim basamağı olan ilkokula hazır bulunuşluklarının temin amacıyla geliştirilmiştir. Bu program, çocuklardaki gelişimleri desteklemesinin yanında gelişim alanlarının tümünde görülmesi muhtemel yetersizlikleri engellemeyi hedeflediğinden önleyici ve destekleyici boyutları bulunan çok

yönlü bir programdır. Yine bu program, çocuklardaki gelişim düzeylerini ve özelliklerini esas alan ve bu noktada, gelişim alanlarının tümünün ilettilmesini amaçlamış olan “gelişimsel” bir programdır. Yaklaşım olarak ise “sarmal” nitelik taşıyan bu program, model olarak da “eklektik”tir (OÖEP, 2013).

İçerikte de kazanımlar da olduğu gibi 5 ayrı gelişim basamağının dikkate alındığı, çoklu zekaya uygun olarak öğrencilerin ilgi ve yeteneğine uygun etkinlikler düzenlenmesine olanak tanındığı görülmektedir. İçerikte vurgulanan en önemli özellik konuların amaç değil araç olduğudur. Bu da öğrencilerin yaş grupları ve programın dayandığı felsefe göz önüne alındığında oldukça mantıklı ve tutarlı bir durumdur. İçeriğin düzenlenmesinde sarmal programlama yaklaşımı kullanılmıştır. Önceki öğrenmeler sık sık tekrar edilir ve aşamalılık hem yaş grupları arasında hem kazanımlar arasında belirgindir.

2.3.1.3 Eğitim Durumları

Okul öncesi eğitim kurumlarının, çocuklara ait eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte tasarlanması önemlidir. Tasarımı iyi olan eğitimsel ortamlar çocuklar için etkin öğrenmeyi destekler ve yaratıcı problem çözme kabiliyetlerini iletir. Eğitim programlarının başarıya ulaşmasında dikkat ve özenle tasarlanmış olan eğitim ortamları önem taşıyır. Bu eğitim programının hedefine uygun biçimde planlanıp uygulanabilmesi noktasında eğitim ortamlarının da öğrenme merkezlerini kapsayacak biçimde düzenlenmesi gereklidir. Öğrenme merkezleri güncellenmiş olan bu programdaki “ilgi köşeleri”, “öğrenme merkezleri” şeklinde belirtilmiştir. Bu merkezler çocuklardaki serbest şekilde oyun oynama ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulmuş alanlardır. Öğrenme merkezi, gündelik eğitim akışında bulunan aktivitelerde ele alınmış olan gösterge ve kazanımlarda öğretilen farklı malzemeleri de içeren, birbirinden değişik materyallerle (çocukların boyunda olan dolap ve raflar, pano, farklı renklerdeki halılar, döşemelere ya da yere yapıştırılan bantlar gibi) ayrılmış oyun mekanlarıdır. Bu öğrenme alanları sınıf içerisindeki özelliklere göre konumlandırılmalıdır. Örnek olarak, hareketli oyunların oynandığı blok merkezi kitap merkezinden olabildiğince uzak yerde konumlanmasında değişik ilgi alanlarında olan

çocuklar için rahatlık sağlayacak ve sınıf düzenininin teşkilinde de yardımcı olacaktır (OÖEP,2013).

Bu programda öğrenme merkezleri olarak adlandırılan sınıfın farklı yerlerine konumlandırılan merkezlerin neler olacağı ve içinde bulunması gereken materyaller program kitabında ayrı ayrı açıklanmıştır. Bu öğretmene yol göstermesi ve fikir vermesi açısından faydalı bir uygulamadır. Ayrıca ideal bir sınıf ortamı program kitabında resmedilmiş, merkezlerin mümkün olduğunca birbirinden bağımsız olması, aktif ve pasif merkezlerin birbirinden uzak tutulması önerilmiştir. Yine Program kitabında etkinlik çeşitleri içeriğine ve gruba göre tek tek açıklanmıştır. Her bir etkinlik çeşidinin içeriğinin belirtilmiş olması da yine programın anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini artırmıştır. Günlük eğitim akışı sadece model olacak şekilde örnek olarak verilmiş uygulama tamamen öğretmene bırakılmıştır.

2.3.1.4 Değerlendirme

Eğitim içerisindeki tüm aşamalarda, yapılmış olan eğitim ve öğretim aktivitelerinin ne seviyede etkili olduğunun tespit etmek son derece önemlidir. Yapılan araştırmalar, eğitim evrelerinin birbirilerine bağlı bulunduğunu; bir üst aşamada olan öğrenmeleri öncesindeki aşamada yeterli seviyede gerçekleşmiş olan öğrenmelerin pozitif, gerçekleşmemiş olan öğrenmelerin negatif yönde etkilediği görülmüştür. Bu bağlamda okul öncesi dönem, çocuklara gerekli olan temel hayat yeterliliklerinin ve üst eğitimdeki aşamalara gerekli bulunan temel beceri ve bilgilerin edinilmesi gerekli olan bir dönemdir. Çocuklara bu çağlarda verilecek olan eğitim onların duyuşsal, bilişsel, dilsel, motor ve sosyal gelişim alanlarıyla öz bakım kabiliyetlerinin çok boyutlu ve eş güdümlü olarak desteklenmesini, yine çocuklardaki kişisel özelliklerini göz önünde bulundurarak onların nesnel biçimde değerlendirilmelerini mecbur kılar. Bu sebeple okul öncesi eğitimdeki yapılacak değerlendirme, eğitim sürecindeki esas öğelerden birisidir. Programdaki değerlendirme, çocuktaki gelişim tüm alanlarda ayrıntılarıyla ve bütünsel şekilde gözlenmesi, gözlenen bu sonuçların raporlanması, uygulanan ve hazırlanan planların tüm boyutlarıyla değerlendirilmesi ve son olarak da öğretmenlerin kendilerini değerlendirebilmesi gibi değişik açılardan ele alınmıştır (OÖEP, 2013).

2013 OÖEP’de değerlendirme, dayandığı felsefe olan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak; sürece yayılmış not vermeden ziyade tamamen öğrencinin gelişimsel özelliklerini, ihtiyaçlarını veya önce çıkan yönlerini tespit etmeye dayalıdır.

Planlamalar yıllık değil aylık olarak yapılır ve her ay kendi içinde öğretmen açısından, çocuk açısından ve program açısından olmak üzere 3 boyutlu olarak değerlendirilir. Diğer taraftan aylık planların sonunda öğretmen “Kavramlara Aylık Eğitimde Yer Verme Çizelgesi” doldurarak o ay aldığı kavramları işaretler ve planlamasını çok daha rasyonel bir şekilde yapıp diğer aya geçer. Ayrıca yine aylık planın uygulanmasının ardından “Kazanım ve Göstergelere Aylık Planda Yer Verme Durum Çizelgesi” doldurarak o ay aldığı veya gelecek ay alması gereken kazanımları net bir şekilde görür.

2.5. Okul Öncesi Eğitimde Eğitim Ortamları

Okulöncesinde verilen eğitim, çocukların doğumundan ilkokula başladığı güne değin geçen süreyi kapsamaktadır. Bu eğitim çocukların ilerideki hayatlarında da ciddi roller oynamaktadır. Okulöncesi eğitim, aynı zamanda çocuklardaki gelişim seviyelerine ve kişisel özelliklerine uygun olan, zengin ve sağlıklı uyarıcıları içeren çevresel imkanları sağlayan, çocukların fiziksel, duygusal ve toplumsal açıdan ilerlemelerini destekleyen, toplumdaki kültürel değerler ve özelliklerin doğrultusunda en iyi şekilde yönlendirebilen ve de ilköğretime hazırlamakta olan eğitim sürecidir (Macaroğlu Akgül, 2004). MEB, 2013 programına göre, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların eğitim gereksinimlerini karşılayan hususları barındıracak biçimde tasarlanması oldukça önemlidir. Tasarımıyla birlikte çocuklar için etkili öğrenmelere fırsatlar veren, özenle ve dikkatle oluşturulmuş olan eğitimsel ortamlar, bu programdan en etkin biçimde faydalanılmasını temin etmektedir. Çocukların gelişimlerine uygun biçimde düzenlenmiş ve tasarlanmış mekanlarda nitelikli öğretmenler ile yapılacak olan eğitim, okul öncesi eğitimde kaliteyi artırmaktadır (Güleş, 2013). ABD’de giderleri BM Çocuk Bürosu tarafınca karşılanmış olan ve “Pasifik Oaks Fakültesi” tarafından gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçları Güleş’in bu savını destekler niteliktedir. Çalışmada, çocuklar ve çalışanların fiziki mekanla olan münasebetlerinin dikkat çeken neticeleri ortaya koyulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, fiziki mekanlardaki kalite ne

denli ileri olur ise, öğretmenlerdeki öğrencilere karşıduyarlılık ve arkadaşça tavırlarda da o oranda artış gözlenmiştir. Ayrıca fiziksel alandaki iyi şartlara göre, çocukların kendi kendilerine gerçekleştirdikleri etkinliklere daha fazla katılmış oldukları görülür iken, ötekibireylere karşı ise daha dostçadavranmış oldukları gözlenmiştir. Eğitim ortamlarındaki kalite düşüklüğüdurumlarıdaysa öğrenciler, daha az katılımcı ve daha az ilgili olmuşlar, yine öğretmenlerde de nötrveya duyarlı denemeyecek tavırlar gözlenmiştir (Kritchevsky, Prescott ve Walling,1991).

İlgili literatür incelendiğinde, okul öncesi eğitimdeki “niteliğin” bir diğer ifadeyle “kalitenin” göstere ve çerçevesinin kaliteyi ölçmeyi amaçlayan denetçiler, aileler, idareciler benzeri paydaşlar tarafınca farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir. Bu sebeple de okul öncesi eğitimdeki kalitenin ne olduğuna ilişkin tek bir tanımdan ve de kalitenin ölçülmesinden bahsetmek olanaklı değildir (Ishimine, Tayler ve Thorpe, 2009). Okul öncesi eğitimde yer alan kalite göstergeleri ve kalite kavramı tanımlarına ilişkin çalışmalar incelendiği taktirde göze çarpan yaklaşımların birisi; kaliteye dair göstergelerin işlevsel ve yapısal boyutlar şeklinde irdelenmesidir (Howes ve diğerleri 2008). Kalitenin yapısal boyutlarında öğretmenlerin nitelikleri, öğretmen ve öğrenci oranı, öğrenci başına düşmekte olan kapalı alanlar ve benzeri ögeler incelenmiştir. Kaliteninişlevsel boyutundaysa, öğretmen ve çocuk münasebeti, farklı uyarıcılara sahip eğitim mekanları ve etkinlikler değerlendirilmektedir (Howes ve diğerleri 2008).

İşlevsel kalitenin, bu tezin konusu olan “zengin uyarıcı eğitim ortamları” ögesini daha ayrıntılı incelemeyden önce eğitim ortamlarının fiziksel mekan (bina yapısı, konumu ve dış mekan) özelliklerine bakmak faydalı olacaktır.

2.5.1 Bina yapısı ve konum:

MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde bina konumu ve çevresel özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Buna göre; Okulun binasına ait yer, öğrencilerin kolaylıkla ulaşabilecekleri yakınlıkta bulunmalıdır. Her açıdanadeta sıcak bir yuva, öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek, ilgilerini çekecek pozitif uyarıcılar ihtiva eden bir mekan, iyi bir anaokulundaki hususlardandır. Genel manada okulların binaları, devlet yoluna, şehirler ve kasabaların ana yollarıyla ticari yollara

bitişik bulunmamalıdır. Okulların civarında zehirli atıklar üreten tesisler, tehlikeli yer ve zemin yapıları, mezarlıklardan uzak olmalıdır. Yine okulların çevreleri açık ve de gürültüden uzak bulunmalıdır. İlköğretim ve Eğitim Kanunu Madde 61, her tipteki okul binalarının kahvehane, meyhane, bar, kiraathane ve elektronik oyun merkezi benzeri umuma açık yerlerle alkollü içkiler satılmakta olan yerlere yüz metre uzaklıkta olması şartını ifade eder. Ancak turizm faaliyetlerinin yoğunlukta olduğu bölgelerde, okulların tatilde bulunduğu dönemlerde bu şart aranmaz. Anaokulları için ise, mevcut binada, her bir çocuk adına ortalama bir buçuk metre kare alanın düştüğü oyun odaları, iki metre kare alanın düştüğü uyku odaları, yine her çocuğu başına üç metre kare alan hesaplanmış olan oyun bahçesiyle yemek salonu, depo ve mutfağın bulunması; yine ana sınıflarının, kurumun bünyesinde binanın giriş katındaki aydınlık ve güneş gören kısımda açılması gereklidir (MEB Mevzuat Bankası, 2003).

Örgün eğitim kurumlarının açılması ve kapatılmasına ilişkin esaslara göre, “yerleşim biriminin ve çevresinin sosyal, kültürel, ekonomik, sanayi durumu ile açılması istenilen eğitim kurumunun bulunduğu en yakın yerleşim birimine uzaklığı, ulaşım durumunun değerlendirilmesi” (Tebliğler Dergisi, 2004) gerekmektedir. Kantarcıoğlu (1983) okul öncesi eğitim kurumlarına ait binalarda, çocukların sayısı ve her bir çocuk için on metre kare davranış alanı bırakılmasının, iklimsel koşullara uygun şekilde yapılmasının vepencere, duvar, kapı, tavan, çatı yapımları, havalandırma ve ısıtma tesisatlarının bulunmasının gerekliliğini belirtir. Okul binası, sevimli bir görüntü sergilemeli, güney cephede konumlanmalı ve güneş görmeli, tek katlı şekilde balkonsuz olarak planlanmalıdır. Ek olarak, farklı araştırmalardan elde edilen verilere göre; okul öncesi kurumları adın seçilen alanların iç ve dış mekandaki tasarımların yapımında gerekli niteliklerin sağlanması, seçilen yerin öğrencilere tehlike oluşturabilecek engebeler ve uçurumlarayakın olmayan, heyelan tehlikesi arz etmeyen, rutubetli olmayan alanların seçilmesiyle olanaklı olmaktadır. İnşa edilen yapıların, çocukların bireysel ve gelişimsel ihtiyaçları karşılayacak seviyedeki standartlara sahip bulunması halinde; öğrencilerin kendilerini güven içerisinde hissetmeleri temin edilecek, bunun da sosyal ve akademik beceriler yönünden pozitif davranışların gösterilmesine fırsat sunacağı Havayioğlu, (2001)’in çalışmasında ifade edilmiştir. Eğitim kurumlarının arsalarının seçilmesinde derüzgar yönü, güneş vemanzara gibi çevresel etmenlerden faydalanılmalı, hizmet sunulacak çevredeki öğrencilerin okullarına ulaşım noktasında sıkıntı çekmeyecekleri yine oksijen miktarının yüksek bulunduğu ağaçlıklı bölgelerin

yakınında olması durumu göz önüne alınmalıdır. Eğitim kurumlarının, kent planlamalarındaki standartlara göre, hizmet edilen binalardan 200 ila 400 metre uzaklıkta bulunması gereklidir (Yılmaz, 1994).

Okul öncesi eğitim kurumları adınatercih edilenyerlerin;dış ve iç mekan planlamalarındaki gerekliliklerini karşılayacak vasıflarda seçilmesi sonderece mühimdir. Bununla beraber, ana trafik arterlerine yakın olmayan bölgelerin tercihi gerekmektedir; ancak bu durumadikkat edilirken anne babaların çocuklarını getirmelerinde ve götürmelerinde, servis yollarında problem oluşturmayacak şekilde de konumlanmasına özen gösterilmelidir (Durmuş, 2006). Bu çevresel özelliklere ek olarak iklim özelliklerinin göz önünde bulundurulmasınınöneminedeğinmişvetümsınıflar ya daöteki önemli eğitim ortamlarının yeterince ışık alması gerektiğini ve sınıfların doğu batistikametinde sıralanmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Yine iklimsel özellikler dahilinde sınıfların ısı ve nem oranları da önemlidir.Bir ortamda sağlanması gerekli olansıcaklık derecesi, bu ortamdagerçekleştirilecekaktiviteler, ortamdaki hava hareketleri, giyim koşulları, nemlilik oranı ve debu ortamın kullanımsüresi benzeri unsurlara göre, değişebilmektedir. Çok soğukkişya da çok sıcakyazdönemlerindekiaktiviteler kapalı ortamlarda yapılacağı içinbu tür mekanlarda nem ve iç sıcaklık miktarının aynı seviyede olması, iyi ayarlanması gereklidir. Bu da ortalamayüzde otuz beşnem oranı ve de on sekiz ve yirmi derece arasında bir sıcaklıktır (Cin, 1989). Güleş (2013), eğitim öğretim kurumlarındaki bina özelliklerinin çocuklarınbütün gelişimsel özelliklerine uygun olması ve yineçocukların istek, ilgi ve sağlıklarına uygun olan planlamaların yapılmasının okul öncesindenfaydalanma oranını yükseltmekte olduğunu belirtmiştir. Eğitim ortamlarıyla donanımlar teşkil edilirken; mühendislik,mimarlık, çocuk gelişimi, eğitim bilimleri ve psikoloji gibi bilim kollarının işbirliğiyle çalışmalarını önermiştir.

Sonuç olarak bina yapısı ve konum eğitim sürecinin en önemli öğelerindendir. Bu önemli öğenin bileşeni ve değişeni deçok olduğu için üzerinde uzun yıllardır tartışmalar ve araştırmalar yapılmaktadır. Hebert (1998)'in de belirttiği üzere;sınıflar ve de okul çevresindeki tasarımlaröğrencilerin aitlik duygusu,özsaygı ve kendi iç dünyalarında kararsızlıklar gösteren öteki duygularını kontrolde de tesirli olmaktadır.Öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmasıyla tasarlanmış olan bir eğitim kurumunda, öğrenciler daha saygılı ve doğaltavırlargösterecek, bu da sınıftaki düzenin teminine katkıda sağlayacaktır.

2.5.2 Dış mekan

Okul öncesi eğitim binasının dış ortamları içerisinde en önemli olanı bahçesidir. “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Madde 54: Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimin sağlıklı ve uygun bir ortamda gerçekleştirilebilmesi için oyun alanı ile bahçenin bulunması ve amacına uygun olarak düzenlenmesi esastır, der. Bahçe ve dış alan düzenlemeleri eğitim olmadığı zamanlarda yapılır. Bu düzenleme yapılırken; trafik eğitim pisti, kum havuzu, bahçe oyun araçları, ayrıca çocukların fen ve doğa çalışmaları yapabilmeleri için yeterli toprak alan bulundurulmasına özen gösterilir” (MEB Mevzuat Bankası, 2004).

Bakanlığa ait yönetmelikler, okullara ait bahçelerin, okul öncesi eğitimde; her çocuğun başına üç metrekare alan, temel ve orta eğitimde; her çocuk için on metrekare alanın düzenlenmesini tavsiye etmektedir. Yine ilave olarak, bisiklete binilebilecek alanlar, çimenli ve çakıl taşlı alanlar, ağaçlar, kum havuzu, toprak tepelikler, mümkünse açık hava tiyatrosu, bitki bahçeleri, küçük evler, hayvan kümesleri, depo, havuz gibi eklerin yapılması, bahçe etraflarının çit, tel veya duvarlarla korunması tavsiye edilmektedir (Poyraz ve Dere, 2003; MEB Mevzuat Bankası, 2004). Çevik (2007) yaptığı çalışmada; okul öncesi eğitim kurumlarındaki dış mekânı şu şekilde ifade etmiştir: Öğrenme ortamının bir eklentisi olan dış mekândaki en mühim özellik, okul öncesindeki çocuğun gün boyunca edinmiş olduğu deneyimlerin niteliğini yükseltmesidir. Dışarıdaki oyun alanı, öğrenme ortamının bir uzantısı şeklinde görülmeli, öğrencilerin duygusal, sosyal, bilişsel ve bedensel kabiliyetlerinin inçmekanda olduğu gibi, dış mekânda da geliştiği kabul görmelidir. Fiziksel aktiviteler, okul öncesinde, çocukların gün boyunca sıkça hareket etme kabiliyetini kullanabilmesi yönünde önem taşımaktadır. Fakat eğitim kurumları çocuklardaki küçük ve büyük kas eylemlerini teşvik edecek olan çevrelerin teşkiline önem verseler de, büyük kas hareketleri noktasında olanaklar vermeyi ihmal etmekte (Beaty, 1988).

Çocuklar için nitelikli bir dış mekân oyun alanı ile ilgili şu noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir:

- Oyun alanları sınıfların yanında oluşturulmalıdır.
- Her bir çocuk adına en az on metre karelik bir alan olmalıdır.
- Gölge alan ve güneş gören alanlar dengeli şekilde olmalıdır.
- Çocuklardaki büyük kas aktiviteleri ve oyunları için geniş ve çimlerle kaplı sahalar olmalıdır.
- Çocukların kendilerini emniyette hissetmeleri adına dış ortamdaki oyun alanları dayanıklı ve uzun duvarlar ile çevrilmelidir.
- Çok soğuk ve çok sıcak hava şartlarında çocukların oynamaları adına kapalı alanlar yapılmalıdır.
- Yine çocukların oyun alanları hem bireysel hem de grup etkinlikleri düşünülerek tasarlanmalıdır (Cevher,2011).

Güleş, 2013 “Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi” konulu doktora tezinde, alan yazınındaki önceki çalışmaları dikkate alıp (Amerika ve Avrupa’daki okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye dair belirlenmiş standartlarla değerlendirme ölçekleri), bir ifadeler listesi hazırlamıştır. Bu listenin “dış mekan”la ilgili kalite standartları şu şekildedir:

- 61.** Açık havadaki oyun alanı, eğitim binasının kaplamış olduğu yerin minimum 2 katı genişliğinde bulunmalıdır (her bir çocuk adına minimum 6-7 m² açık oyun bölgesi)
- 62.** Açık havadaki oyun alanı, ilgili programın hizmet verdiği yaş gruplarının gereksinimleri, yetenek ve ilgi alanlarına göre düzenlenmelidir.
- 63.** Çocukların dışarıya çıkmalarını engellemeye de tehlikeleri önlem maksadıyla açık alan çit veya doğal engeller ile çevrelenmelidir
- 64.** Açık alanlar personellerin çocukları görüp ve duyarak, gözlemleyebileceği biçimde konumlanmalıdır
- 65.** Açık havadaki oyun alanları çocuğu (takılma, düşme, sivri veya keskin yerler, aşırı rüzgar ve güneşe karşı) koruyucu olmalıdır.
- 66.** Açık havadaki oyun alanındaki zemin doğal ve yapay materyallerden yapılmalı, zehirsiz bitkilerin, çalılar ve de ağaçların bulunduğu doğal bir düzenleme yapılmalıdır.
- 67.** Oyun alanında bulunan ekipmanlar emniyetli (oyuncaklardaki çıkıntılı parçaların

tehlikeleri azaltılmış, dengeleri yapılmış ve yükseklik ayarları düzenlenmiş, çocuğun giysi parçalarının sıkışmayacağı) ve birbirlerinden en az iki metre uzaklıkta olacak biçimde düzenlenmelidirler.

68. Bitki yetiştirme ve hayvan bakımı adına alan düzenlemeleri yapılmalıdır.

69. Dış ortamda engelli ve özel gereksinimleri olan çocukların programdaki aktivitelere katılımlarını sağlayacak uygulamalar gerçekleştirilmelidir

70. Açık havadaki oyun alanında; oyun ve de sanat aktiviteleri adına malzeme ve materyallerle tırmanma, koşma, kayma, denge, atlama ve sallanma benzeri motor tecrübeler için gereken araç gereçler olmalıdır.

71. Bitki yetiştirme ve hayvan bakımı adına gerekli olan malzemeler araç ve gereçler olmalıdır.

72. Açık havadaki oyun mekanlarında temizliği ve bakımı düzenli şekilde yapılan, kullanılmadığı zamanlarda üstü kapalı tutulan bir kum havuzu olmalıdır.

(National Association for the Education of Young Children, [NAEYC], 2007; Akt. Güleş, 2013).

Yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan “Okullar Hayat Olsun” projesi bünyesinde “Okul Bahçeleri Düzenleme İlkeleri Protokol Eki” yayınlanmıştır. Bu ilkelerin Okul Öncesi Eğitimle ilgili olan kısımları şu şekildedir:

-Anasınıflarındaki öğrencilerin; atlama, koşma ve tırmanma benzeri etkinliklerle yeteneklerini, bedenlerini ve de sınırlarını görebilecekleri, bedensel gelişimlerine yardımcı olacak ortamlar sağlanmalı, yaş gruplarına uygun olan oyun araç ve gereçleri ile donatılmalı, kum havuzu yapılmalıdır.

- Anaokulları ve ilköğretim okullarında; sek sek, mendil kapmaca ve dokuztaş benzeri geleneksel oyunlar ders dışındaki egzersizler kapsamında okul bahçelerinde oynanmalıdır. Bu şekilde, kuşaklar arasındaki farklılıklar yerine ortak değerlerin buluşması sağlanacak ve de öğrencinin kendisini gerçekleştirmesine olanak sunulacaktır.

- Okullardaki bahçelerin monoton ve soğuk bir görünüme bürünmemesi adına asfalt ve beton zeminlerden uzak durulmalı, varsa peyzaj projelerine uygun şekilde, tabiat temelli bir yaklaşım ile tasarlanan geniş çimenlik alanlar ve okul bahçesinin çevre duvarı boyunca da iklime uygun olan ağaçlarla düzenlemeler gerçekleştirilmelidir.

- Havanın uygun olduğu şartlarda derslerin kapalı sınıflar yerine açık havada yapılabileceği, öğrencilerdeki yaratıcılığı, hayal gücünü, merakı harekete

geçirebilecekleri ve öğrencilerin kendilerini ifade edecekleri, kültürel ve eğitsel aktivitelerine girebilecekleri alanlar şeklinde oluşturulmalıdır.

(www.meb.gov.tr)

Günümüzde, dünyadaki pek çok yerde okul binası inşa edilir iken mimarlar, pedagoglar ve sağlık personelleri çağdaş nitelikli okul yapıları ve geniş okul bahçeleri hakkındaki yeni fikirler ile karşımıza geliyorlar. Bu yönüyle okul yapıları ve de bahçeleri şehir meydanlarından trafiğin çok yoğun olduğu ana arterlerden uzak, park ve yeşil alanların bir devamı şeklinde kabul görmektedirler. Öğrencinin her yönden rahat ve serbest olmasını temin edecek genişlikte teneffüs mekanlarıyla açık hava sınıfları, oyun ve spor alanları, yine çiçek bahçelerini ihtiva eden okul bahçeleri günümüzdeki ihtiyaçların bir sonucudur (Küpeli, 1995).

2.5.3 İç mekan:

Okul öncesi eğitimi binalarının iç mekanlarında, çocuklardaki gelişimi destekleyen, neşeli, aydınlık, güzel kokular içeren, düzenli ve sıcak bir ortam amaçlanmalı, gösterişten uzak olan ve faydası bulunan araç gereçler bulunmalıdır. İlgili mekanların hangi etkinlik veya oyun (el becerileri, kitaplık, sanat, fen, hayal, drama, evcilik, su ve kum çalışmaları gibi) için ayrıldığı tanımlanmış, mümkünse öğrencilerin bireysel eşyaları adına ayrılmış ve de rahatlıkla ulaşılabilen bölümler bulunmalıdır. Yerlerde ve duvarda yanmayakarşı dayanıklı, zehirli kimyasalları ihtiva etmeyen materyaller ve su bazlı olan boyalar tercih edilmeli; zemin ise kolay temizlenebilen, kaydırmaz, toz tutmayan ve tüy içermeyen materyallerle kaplanmış olmalıdır. Ortamı bölen veya bağlantı sağlayan unsurlar olan merdivenler, yeterli bir genişlikte (1.5 - 2 m. arası), aydınlatılması yapılmış, sağlam korkuluklar kullanılmış, basamakların aralıklarıysa 18 - 20 cm'yi geçmeyecek ve kaymaz özellikte olmalı, üçten çok basamaklıysa ve genişlik de 1.4 m'den çoksa boşluğun olduğu yönde korkuluklar bulunmalıdır. Koridorlar, az sayıda ve en çok 2 - 2.5 m. genişliğinde olup, çocukların kontrollerini ve hareketlerini güçleştirecek materyaller bulunmamalıdır. Kapılar, dışarıya doğru açılmalı, tek kanadı olmalı ve genişlikleri minimum doksan cm tutulmalıdır. Fakat kapılar yüz kırk cm'den daha genişse iki kanat olarak yapılmalı, eşik ve sürgü kullanılmamalı, kapı kolları da çocuklar için uygun bir yükseklikte ve teknikte yapılmalıdırlar. Pencereler sederslikteki taban alanının yüzde on sekizinden aşağı olmamalı, çocukların dışarı

sarkmayacağı biçimde planlanmalıdır. Bu eğitim binalarında çocukların kullanacakları bölümlerde tavanların yüksekliği minimum 2.70 m. olmalıdır. Elektrik kabloları gizlenmeli, prizler ise çocukların ulaşamayacağı bir yükseklikte (1,5 m) bulunmalıdır (Poyraz ve Dere, 2003).

Diğer taraftan araştırmalar sınıf büyüklüğünün çocuk başına 42 ila 50 metrekare arasında olması gerektiğini göstermektedir. Geniş sınıflar daha esnek programlara imkan vermekte ve daha fazla hareket alanı sağlamaktadır. Böylece çocuklar eş zamanlı olarak hareketli veya dramatik oyunlar oynayabilir ve birbirlerinden rahatsız olma ihtimalleri azalır (Moore 1997).

Yine sınıfların mekânsal farklılaşmaya, çeşitliliğe izin vermesi de oldukça önemlidir. Aktivite alanları hareketli nesnelere birbirinden ayrılmalıdır. Sınıflar en az 4 belirgin aktivite alanına ayrılmalıdır. Bunlar:

- Kaba motor alanı:
- Dramatik oyun alanı
- Sanat ve el işi alanı
- Sessizlik alanı

2.5.3.1 Kaba Motor Alanı (Gross-Motor Skill Zone)

Hem yeni yürümeye başlayan çocukların hem de okul öncesi dönem çocuklarının nesnelere itirme, çekme, tırmanma, zıplama gibi ihtiyaçları vardır. Bu sebeple kaba motor alanı bu ihtiyaçları karşılayabilecek, tünel gibi kaydırak gibi yapıları barındırabilecek büyüklükte olmalıdır.

2.5.3.2 Dramatik Oyun Alanı (Dramatic Play Zone)

Çocukların farklı figürleri canlandırdığı hayali oyunlar gelişimleri için çok önemlidir. Bu tarz oyunlara olanak sağlayan alan; küçük bir mutfak uygulaması, ev mobilyaları ve gereçleri içermelidir. Dramatik oyun alanı, aralarında kolay hareket sağlamak için kaba motor alanına bitişik olmalıdır.

2.5.3.3 Sanat ve Elişi Alanı (Arts and Crafts Zone)

Sanat ve Elişi alanı, çocukların kum ve su ile deneyler yapabileceği, boya, macun gibi malzemeleri barındıran “ıslak” bir alandır. Bu sebeple çeşme gibi su kaynağına yakın olmalı ve zemini kir tutmayan malzeme ile kaplanmalıdır. Ayrıca aydınlatma da sanat etkinlikleri için önemlidir, bu sebeple iyi aydınlatılmış bir alan olmalıdır.

2.5.3.4 Sessizlik Alanı (Quiet Zone)

Çocukların da yetişkinler gibi kişisel alana ve hatta yalnız kalmaya ihtiyaçları vardır. Sınıf içerisinde dinlenmek, kitaplara bakmak veya sadece oturmak ve izlemek için de bir alan oluşturulmalıdır. Sessizlik alanı olarak adlandırılabilir bu alanda halı, minderler, rahat koltuklar, doldurulmuş oyuncaklar, bitkiler veya akvaryum gibi nesnelere bulundurulabilir (Butin, 2000).

Henniger'e göre;Okul öncesi kurumlarındaki iç mekana ait düzenlemelerde; kapılar, pencereler, zemin döşemeleri, soğukluk ve sıcaklık gibi unsurlar önem arz eder. İç mekanın düzenlenmesi noktasında dikkat edilmesi gerekli olan diğer bir unsur da malzemelerin teminidir. İlgili planlamalar yapılmadan evvel programda yer alan kazanımlar ve de göstergelerin düşünülmesi gerekli olduğun; bu bağlamda sınıf düzenlenmesinde öğretmeninciddi bir rolünün bulunduğugöz ardı edilmemelidir (Henniger, 2005).

İyi nitelikleri olan bir okul öncesi eğitim binasında mekandabulunması gerekli olan özellikler şu biçimde sıralanabilir:

- Çocukların rahat bir biçimde hareket edebilmesine imkan vermeli,
- Kaza ihtimallerine dikkat etmeli,
- Aktivitelerin uygulamalarında rahatlık ve kolaylık sağlamalı,
- Kişisel ve de grup etkinliklerine imkan tanımalı,
- Estetik nitelikler taşımalı,
- Isıtma, aydınlatma, havalandırma, hijyen ve sağlık şartlarına uyumlu olmalıdır(Özdemir, Bacanlı ve Sözer 2007).

Yine Güleş'in (2013)“Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi” konulu doktora tezinde alan yazında yer almakta olan ölçeklerden önceki çalışmalar da dikkate alınıp oluşturulan ifadeler listesinde iç mekana dair şu kalite standartları belirtilmiştir:

- 32.** Her bir çocuğunadınaminimumüç dört metre karelik bir iç mekan olmalıdır (dolap, masa, sandalye vb. kaplamış olduğu alanlar hariç).
- 33.** Mobilyalar çocuklar için uygun boylarda (farklı yaş gruplarına farklı boyalar) olmalıdır. (sandalyeler çocuklar oturduğu zaman ayaklarının yere değebileceği bir yükseklikte olmalı, sırtı bulunan sandalyeler ve de masanın boyu dizlerin masa altına girebileceği bir yükseklikte olmalı, dolap ve raflar göz hizasında bulunmalı)
- 34.** Kurumda bir gün için 4 saatten daha çok zaman geçirecek her çocuk adına bir dinlenme malzemesi (yatak, karyola, kampet gibi) bulunmalıdır.
- 35.** Uyumakta olan çocukları birbirlerinden ayırıcı güçlü bir bariyer ya da aralarında bir metrelik mesafe bulunmalıdır.
- 36.** Çocuklar ve de yetişkinlerce kullanılan bölümlerde yumuşak malzemelerden imal edilmiş rahat mobilya ve döşemeler olmalıdır.
- 37.** Mobilyalarla oyun ekipmanları, sağlam ve de iyi bir tamir görmüş olmalıdır (keskin, sivri, parçalanmış ya da çıkıntılı kenarlar, eksik parçalar bulunmamalı).
- 38.** Tavanda ve duvar yüzeylerinde rahat temizlenebilecek biçimde su bazlı boyalar tercih edilmelidir.
- 39.** İç mekanlar öğretmenlerin özel denetleme vasıtalarına gerek kalmaksızın görme ve ses vasıtasıyla denetimine imkan sağlayacak biçimde tanzim edilmelidir.
- 40.** Çocuklara ait çalışma ve etkinlik bölümleri birbirlerini rahatsız etmeyecek biçimde düzenlenmelidir.
- 41.** Ebeveynlerin etkinliklerle çocukları hakkında bilgi alabilmesi adına yapılmış özel bir bölüm bulunmalıdır.
- 42.** Çocuklara ait çalışmaların sergilenebileceği kısımlar olmalıdır
- 43.** Özel bölümlerde çocuk ve de yetişkinleri gözlemlene imkanı veren düzenlemeler yapılmalıdır.
- 44.** Kaza ve boğulma gibi durumları önleme adına su erişiminin olduğu bütün bölümlerin çocuğu görüp duyacak biçimde planlanmış olması gereklidir.
- 45.** Her bir grup adına tam donanımlı olan acil yardım malzemeleri hazır olmalıdır.
- 46.** İç mekanlar çocukların kişisel ya da gruplarla oynayabilmesi, çalışabilmesi adına organize edilip gerekli malzemelerle donanımlı bölümlere ayrılmış olmalıdır.
- 47.** Motor gelişimini destekleyen ekipmanlarda düşme yüksekliği dikkate alınıp ayarlamalar da bulunulmalı ve düşme bölgesine de özel bir koruyucu materyal getirilmelidir.

48. Engelli ya da özel gereksinimleri olan çocuklar için program içeriğine ve etkinliklere ulaşmalarını kolaylaştırmaadınagereklimateryal, teçhizat ve mobilyalar ilemekandadüzenlemelerdebulunulmalıdır.

49. Kişiselya da grup çalışmaları adına gerekli olan araç ve materyaller çocukların oyun gereksinimlerini karşılayacak bir sayıda olmalıdır.

50. Eğitimle ilgili materyaller çocukların görebileceği ve ulaşabileceği bir yükseklikte bulunmalıdır.

51. Eğitimde kullanılan materyaller mümkün olduğu kadar tabii, gerçek ya da gerçeğe yakın özelliklerde taşınmalıdır.

52. Hizmet sunulan ailelerdeki kültürel değerlere uygun ve de farklılıkları destekleyendeğişik kültürlerle ait olan materyal ve malzemeler bulunmalıdır.

53. Materyal ve malzemeler yetişkinlere olan bağımlılığı azaltan özellikte olmalıdırlar.

54. Materyallerdeki düzenleme; somuttan soyuta ve basitten karmaşığa öğrenmeyi gerçekleştirecek biçimde olmalıdır.

55. Çok sayıda ya da parçalı malzemelerin açık raflarla kutularda estetik biçimde düzenlenmesi gereklidir.

56. Malzemeler sağlam, temiz ve eksiksiz biçimde tüm gün boyunca çocukların kullanımına hazır şekilde bulundurulmalıdır

57. Kurumdaki iç mekanlarda programdaki matematik, dil, doğa ve fen, günlük yaşam, sanat ve öteki alanlara dair amaçları destekleyici materyaller bulunmalıdır. (drama araçları, yapı malzemeleri, kum ve su oyun malzemeleri, oyun hamurları, boyama kitapları ve resimler)

58. Motor gelişime dönük olarak iç mekanda (tırmanma, mekik çekme, içinden, üzerinden, altından geçme, çekme ve itme gibi aktiviteler) malzemeler olmalıdır.

59. Teknolojik materyaller (TV, bilgisayar, akıllı tahta gibi) olmalıdır.

60. Engelliliğin gerektirmiş olduğu özel teçhizatlar ve de materyaller kurumda hazır şekilde bulundurulmalıdırlar.

(NAEYC, 2007; Akt. Güleş, 2013).

2.6. Erken Çocukluk Dönemi Yaklaşımları

Bireysel farklılıkları ve gelişimsel özellikleri dikkate alan eğitim teorileri, eğitim sistemini derinden etkileyecek yeni yaklaşım ve modellerin oluşmasına sebep olmuştur.

Birbirinden farklı program önerileri bulunmasına karşın genel olarak, hepsindekiana felsefe, çocukların mevcut potansiyellerini en ileriseviyede kullanmalarını sağlayacak olan bir altyapıyı kurmaktır. Böylelikle onların toplumsal yeterliliklerini geliştirmek ve de öğrenme isteklerini meydana çıkarmak olanaklı olabilecektir (Şahin, 2010).

Eğitim teorileri, bilginin edinilme şekli yönüyle öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını etkilerler. Klasik eğitim anlayışını şekillendiren felsefe, bilginin bireyin dışında oluştuğunu ve nesnel olduğunu iddia etmiştir. XX. asrın başlarında oluşmaya başlamış olan ve yüzyılın ikinci yarısından sonra da yaygınlık elde eden bu yeni anlayış, klasik anlayışa zıt olan düşünceler ileri sürer. Yeni anlayışa göre, bilgi yorumlanmakta ve oluşturulmaktadır yani kişinin kendisi tarafınca yapılandırılmış olduğunu savunmaktadır (Özden, 2003). Öğretmenin bir öğrenen şeklindeki kabul edildiği çocuğu merkeze alan yaklaşımlarda, öğrenmeden çocuğun kendisi sorumludur, öğrenciye sunulmuş olan özellikli çevresel imkanlarla bilgiyi yine kendisi yapılandırır. Erken yaşlardan itibaren başlanarak, çocuğa ait bütün eğitim evrelerinde böylesi bir yaklaşımı benimsemiş; kararlarını kendisi alabilen, vermiş olduğu kararlarda sonuçlara katlanabilen, toplumsal ve bireyselsıkıntıları farklı biçimlerde çözebilen, sorumluluğunun bilincinde olan bireylerin yetişmesine ciddi katkılar sağlayabilir (Oktay, 2005).

Çocuğu merkeze alan okul öncesi eğitim programlarının birtakım özellikleri de taşıması gereklidir. Bu programlar, çocuklardaki gelişim seviyelerine uygun olan bir ortamı sunabilmeli, bütün gelişim alanlarıyla yaratıcılıklarını destekleyen hususları içermeli ve bunların arasında da bir denge oluşturmalıdır. Çocukların deneyim ve ilgileri dikkate alınmak suretiyle düzenlenmeli ve kişisel, grup içinde ve de yetişkinler ile oyun oynamaları adına onları teşvik etmelidir. Böylesi bir okul öncesi eğitim programı, çocukları soru sormaya, düşünmeye, problem çözmeye, araştırmaya, yeni fikirler geliştirmeye yönelmeli, seçimde bulunmaları ve de bağımsız olmaları adına destekleyici olmalıdır. Yapılandırılmış olan aktivitelerin yanı sıra kendiliğinden gelişmekte olan aktivitelere de imkan vermeli, gündelik program içerisinde, pasif - aktif, sınıf içinde - sınıf dışında, grup - kişisel, büyük kaslar - küçük kaslar, çocukların ve de öğretmenin başlatmış olduğu etkinliklerin arasında bir denge tesis edilmelidir. Ek olarak da öğretmen, çocuklar ve program boyutunda düzenli bir şekilde değerlendirmeleryapmalıdır (Kandır, Özbey ve İnal, 2010).

Erken çocukluk eğitimi yaklaşımları, eğitim sistemlerine giderek hakim olan “bireye görelilik” anlayışını temele alan uygulamada farklılıkları olan yaklaşımların genel adıdır. Yani alışla gelen sistemin dışında yenilikçi ve çocuk merkezli olan yaklaşımlara “Erken Çocukluk Eğitimi Yaklaşımları veya Alternatif Eğitim, bu yaklaşımların temeli üzerinde yükselen okullara da “alternatif okul” denilmektedir. Bu tezin konusu olan okul öncesi eğitimde etkili olan alternatif eğitim yaklaşımları da çocuğu merkeze alan, eğitim ortamlarını çocuğun ilgi ve kabiliyetlerini açığa çıkarmaya yardımcı olacak şekilde düzenleyen ve ona farklı öğrenme yaşantıları sunarlar. Dünya’da yaygın olarak kullanılan ülkemizde de her geçen gün daha çok tanınır ve uygulanır olan “erken çocukluk eğitimi yaklaşımları”nın dayandığı temel eğitim felsefeleri ve eğitim ortamlarının düzenleme biçimlerine ayrıntılı olarak bakalım.

2.6.1 Montessori Yaklaşımı:

Montessori yaklaşımının temelinde Pestalozzi, Rousseau ve Froebel’in görüşleri yatmaktadır. Bu üç fikir adamı da çocuğun iç potansiyeliyle beraber sevgi dolu ve özgür bir ortam içerisinde gelişmesi üstünde durmuşlardır (Oktay, 2005). Bu eğitim sistemi temel olarak, çocukların yetişkinlerdeki öğrenme şekillerinden farklı bir yolla öğrendikleri prensibi üstüne temellendirilmiştir (Uysal, 2006). Kendi eğitim sisteminin kurucusu iken çocuğun kendine has olan niteliklerinden yola çıkmış olan Montessori, bu husustaki fikirlerini, kendi teknik ve yöntemlerini açıkladığı kitabında şu şekilde özetler: “Çocukluk, yetişkinliğe gidişte geçici bir yol olmayıp, insanlığın bir başkaktır”. Montessori Yaklaşımının kurucusu Maria Montessori İtalya’nın ilk kadın tıp doktorlarından biridir. Erken çocukluk eğitimine yönelik düşünceleri küçük çocuklarla birlikte çalışması ve onları yakından izlemesi sonucu oluşmuştur. Önceleri gelişim geriliği gösteren çocuklarla çalışan Montessori daha sonra 4-7 yaş arasındaki çocuklara yönelik çocuk evini açmıştır. Montessori’nin gelişimle ilgili düşünceleri Piaget ve Vygotsky’de olduğu gibi etkin doğal öğrenmeye ve de yapılandırmacılığa dayalıdır (Wortham, 2006).

Montessori eğitim yaklaşımı çocuklara; ne istediklerini bilme ve uygulama, özgüven, inisiyatif alma, düzenlilik, bağımsızlık, konsantrasyon, yardımlaşma, başkalarına karşı olan saygıyı yerleştirme ve geliştirme üstüne kurulmuştur. Montessori’ye göre oluşturulan sınıflarında bu amaçlara iki yolla ulaşılır: İlk olarak, çocukları zorlamanın

yerine öğrenmenin hazzını öğrencinin kendisinin tatması; ikinci olarak çocuklardaki öğrenmeyle ilgili mekanizmaları mükemmelleştirmeye yardım etmektir. Erişkinleradına olağan işler olan sebze doğrama, bulaşıkları yıkama, ayakkabılarını cilalama gibi işlemler çocukların gözünde yapılabilecek olan önemli işlerdendir. (<http://www.izcicocuk.com/tr/montesori.asp>). Montessori yaklaşımı “insan, doğuştan iyiye dönüktür ve temel hedefi kendisini kanıtlamaktır” prensibini benimsemiştir. Carl Rogers, Prescott Lecky ile Abraham Maslow gibi kişilik teorileri geliştiren isimlerle okul öncesindeki çocuklarla ilgili Montessori'nin geliştirmiş olduğu eğitim metodunun arasında ciddi bir benzerlik mevcuttur. Yukarıda belirtilen kişilik teorisyenleri gibi Montessori de kişiliğin gelişimi üstün defazlaca durur (Montessori, 1964).

Montessori anlayışı incelendiği takdirde çocuğun özgür olması bir başka ifadeyle ise çocukların özgürleştirilmesi eğitimdeki hedefler arasında öne çıkmaktadır. Bu özgürlük ise, her istemiş olduğunu istediği zamanda yapabilmesi adına çocuğun serbest bir şekilde bırakılmasını belirtmez. Özgürlüğün başıboşluk demek olmadığını Montessori de bu görüşünü ifade edip ortaya koymuştur. Çocukların gelişiminde tabii akış engellenmezse, normal gelişimlerine mani olan haller ortadan kaldırılırsa ve gelişimsel gereksinimlerine uygun şekilde karşılanırsa çocuklar, kapasitelerini meydana çıkarabilmesine gereken bağımsızlığa ve de bu bağımsızlıkla birlikte gerçek özgürlüğe kavuşmuş olacaklardır (Montessori, 1964).

Montessori yaklaşımının özü, önceden hazırlanmış olan bir çevrede çocuklar kendilerini geliştirebilecekleri biçimde hareket ve etkinlik özgürlüğü tanımayı hedefleyen, kendiliğinden olan ve de gelişen bir eğitim sistemidir. Bu yaklaşımın merkezinde ise çocuklar vardır. Öğretmenler çocukların hizmetinde olan ve gereksinim duyduğundaysa yardımcı eden bir erişkindir (Arslan, 2008). Montessori'ye göre gelişim yönünden en dinamik olan dönem çocukluk dönemidir ki kendi içinde bağıntılı ve belirli bir ritimle ilerler. Montessori, gelişimde “hassas dönemler” ismini vermiş olduğu dört adet süreci tanımlar. Bunlar ise bebeklik, çocukluk, ergenlik ve de olgunluktur. Montessori, bu dönemlerin her birisinin kendine has özellikleri olduğunu belirterek, eğitimin de bu özelliklere göre düzenlenmesi gerekliliğini savunmuştur (Şahin, 2010).

Montessori'nin kendine has olan bir metodu ortaya koyabilmesinin en önemli sebebi, çocukluk evresini kendisine has hususiyetleri olan bir aşama şeklinde görmesidir. Bu anlayışa göre, çocuğu yalnızca yetişkinlerin küçüğü şeklinde görmek doğru değildir. Montessori, bir başka ifadeyle çocukların yetişkinlere göre çok farklı yetenekler ile donatıldığını savunmuştur. Onun böyle bir düşünceye sahip olmasının özünde çocuklarla ilgili yapmış olduğu araştırmalar yatmaktadır (Durakoğlu, 2008).

2.6.1.1 Eğitim ortamlarının düzenlenmesi:

Montessori sınıfları, karma yaş sistemine dönük olan bir eğitimidir. Çocuklar materyalleri ilk defa kullanmaya başladıklarında kendilerinden yaş olarak büyük olan ve de tecrübesi bulunan çocuklardan öğrenme olanağı bulmakta, ilerleyen zamanla birlikte de çocuklar artık bu materyalleri kullanıp deneyim elde etmektedirler (Köksal Akyol, 2005). Montessori sistemindeki sınıflar, standart şekilde düzenlenmiş olup kullanılmakta olan materyaller tüm Montessori sınıfları için aynıdır. Bu sınıflardaki çocuklar, istedikleri aktiviteleri yapmakta ve okuldaki mevcut öğelerden de istedikleri zamanlarda kullanılmaktadırlar (Kayılı ve Arı, 2011). Yine çocukların kendi istedikleri etkinliği seçmeleri adına da gereken ortam hazır biçimde bulundurulur.

Montessori'ye göre, çocuklar en iyi yapılandırılmış olan ortamlarda öğrenmektedirler. Bu yapılandırılmış ortamların hazırlanmasının nedeni çocukları yetişkinlerden bağımsız kılmadır. Öğretmenlerin ortama dair olan bilgileri aktarmasından sonra, çocuklar kendi gereksinim ve de ilgilerine göre buradaki tüm şeyleri kendileri için yapabilirler. (Tuğluk, Gündoğdu ve Kaya, 2010) Bu metod çocuklara; onların doğal ihtiyaçlarını karşıladıkları düzenlenmiş malzemeler ile donatılmış, zevkli bir ortam sunar. Bu eğitimi düzeninde yapı ve tertip çok önemlidir. Tertibin içselleştirilmesi vasıtasıyla çocuklar çevrelerine güvenmeyi ve olumlu yollarla da iletişimde bulunmayı öğrenirler (Dere ve Temel, 1999). Montessori metoduna göre, hazırlanmış olan çevre çocukta var olan özgürlük ve bağımsızlık ile ilişkilendirilir. Çevre, çocuk tarafınca en ileri bağımsız öğrenme ve de keşfetmeyi kolaylaştırma adına tasarlanır (Korkmaz, 2006). Montessori, kendi kitabında eğitim ortamlarının özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

“Eşyalar uygun boyutlarda ve hafif olmalıdır; çocuğun kolayca taşıyabileceği şekilde düzenlenmelidir, resimler çocukların göz seviyelerine asılmalıdır. Aynı şekilde çocuk

evde karşılaştığı tüm nesnelere kullanabilmeli, günlük yaşamın sıradan işlerini yapabilmeli, çevresindeki nesnelere çekici ve güzel olmalıdır. Çocukların kullanabileceği eşyalar yıkanabilir olmalıdır. Ani hareketler, nesnelere sesiyle kendini ortaya çıkararak, çocuğun kendi vücudunun farkına varmasına, fiziksel etkinliklerde düzen kazanmasına neden olduğu için masa ve sandalye gibi eşyaların sesini gidermeye yönelik önlemler alınmamalı, belirli sayıda kırılabilir nesne olmalıdır” (Montessori, 2016).

Montessori sınıflarında ön planda olan şey gerçek materyaller ile çalışmaktır. Çocuklar, oyunlarını oynar iken sınıfın düzeninden ve de materyallerin muhafazasından da sorumludur (Sarıaydın, Tektas ve Akgün, 2009). Bu eğitim sistemi, çocukların kendi kendilerine pratikler yaparak, en kolay ve en iyibiçimde öğrenme yollarını bulmasına olanak sağlar (Mallory, 1989). Çocuk, Montessori’deki eğitimin sayesinde reel dünyayla tanışır bağımsız, dikkatli ve de özerk bir yapıyla eder (Soundy, 2009). Montessori’de kullanılan materyaller, gündelik hayatadönük becerileri geliştirmenin yanında dil gelişimini, duyu kullanımı, matematiksel becerileri ilerletmesiboyutuyla da önemlidirler (Lin, Huang, Su, Watson, Tsai, ve Chi-Wu 2010).

Montessori’ye dair eğitimin uygulanmış olduğu ortamlarda çocuklar, özgür bir şekilde dolaşabilir, sınıflardan bahçeye ise istedikleri zamanda çıkabilmektedirler. Her iki bölümde de geçişte bulunmakta özgürdürler. Bu özgürlük, eğitim programında da kendisini gösterir (Dere ve Temel, 1999).

2.6.2 Waldorf yaklaşımı ve Steiner Pedagojisi

Waldorf yaklaşımı, Almanya’da 1919’da ortaya çıkmıştır. Rudolf Steiner tarafından geliştirilmiş olan yaklaşım, çocukların ruhundaki hissetme, düşünme ve de istekli olma yapısının gelişimini sağlayıp, hayata dair bilgi sahibi olma, yapıcı ve sağlıklı bir yolla hayatta aktif bir rol almasına yardımcı olmaktadır (Driscoll ve Nagel, 1999). Steiner eğitim felsefesi çocuk merkezlidir ve bireyin hayatını nasıl yaşayacağını belirleyicisi olan çocukluk döneminin önemi ile ilgili düşüncelere dayanmaktadır. Steiner, Hinduizm ve Budizm gibi bazı doğu inanışlarından esinlenerek, ruhun bir çok yaşam boyunca devamlılığa sahip olduğu fikrine inanmaktadır. Bununla birlikte bedene ruhun bir tapınağı olarak bakmaktadır. Beden verildiği ruh da özgür

olduğu için Steiner, eğitimin çocukların öz gelişimleri ile ilgili olması gerektiğini belirtmektedir. Öz geçmişi simgeleyen beden ve geleceği simgeleyen ruh arasında bir köprü görevi üstlenmektedir. Esas prensip, öğrencilerin görgülerini ve de dünyadaki mevcut yerlerini anlamaya dönük bir anlayış benimsemelerinin temin etmektir. (Astley ve Jackson, 2000). Öğretmenlerse bütün çocukların içerisinde olan öğrenmeye dair sevgiyi meydan çıkarmayı hedeflerler. Anasınıflarında akademik içerik yer almamaktadır (Astley ve Jackson, 2000). Steiner'in anlayışına göre, çocuk ruhu duygu ve düşüncelerden daha önce bedeninde aktif olur.

R. Steiner, çocuk ruhundaki hissetme, düşünme ve de istekli olma durumunun gelişmesini sağlayıp, hayat hakkında malumat sahibi olma ve de yapıcı, sağlıklı bir yolla hayatta aktif rol alabilmesine yardımcı olmak maksadıyla “Waldorf” sistemini oluşturmuştur. Bu eğitimdeki evreler pek çok unsurla ilişkilidir. Bu unsurlar;

1. Koordinasyon, denge, ritim ve uzamsal oryantasyonu ilerleten fiziki aktiviteleri programa dahil etme,
2. Yaşlarına uygun gelen bedensel, sanatsal, akademik görevleri etkinliklerin doğrultusunda gerçekleştirme,
3. Drama, hikaye ve resim aktiviteleriyle hisleri derinleştirebilme,
4. Kolay somut sıralamalardan soyut olana doğru düşüncüyü ilerletme,
5. İnsanlığa ait tarihi ve de kültürel ilerlemeyi öğrenme, dünyadaki doğal harikalarla ilgili bilgi edinme,
6. Çocuklardaki doğal olan kabiliyetleri meydana çıkarma,
7. Karşılıklı nezaket, saygı ve işbirliğiyle başkalarına yardım ve dilsel kullanımları içeren temel insani değerleri ifade edebilme,
8. Çevre, zaman ve koşullara uyum adına gerekli olan bilgi ve de yetenekleri edinme (Berk, 1994).

Çocuk, yaşamındaki ilk yedi yılda bedenini kontrol edebilmeyi hedefler. Çevresindeki olan ve kendisinden yaş olarak büyük kimselerinde davranışlarını taklit çocuğa yardım etmektedir. Bu yaşta çocuklar, en iyi öğrenmelerini ‘taklitçi bir tavır’ takınmak suretiyle sağlamaktadırlar (Astley ve Jackson, 2000).

Waldorf okullarında program, pratik beceriler üzerinde önemle durmaktadır. Bu amaçla anaokulundan itibaren çocuklar, günümüz teknoloji dünyasından hızla kaybolmaya başlayan örgü örme, giysi yapma, bahçe işleri, yemek pişirme, tahta ya da metal işleri yapmayı öğrenmektedir. Bu tür beceriler yolu ile çocuk sadece ellerini üretken olarak kullanmayı öğrenmemekte, aynı zamanda bu doğal ve farklı materyallerle ilgili deneyimler yolu ile, çocuk bilişsel becerileri ile düşünme gücünü de geliştirmektedir (Schieren, 2012). Waldorf eğitiminde televizyon ve teknolojik materyallere yer verilmemektedir (Oberman, 1997). Okullarda her gün belli bir ritim içindedir. Bir gün oyun periyoduyla başlar, şiirler, parmak oyunları, şarkılar ve grup oyunlarını kapsayan büyük grup saatiyle de devam eder. Daha sonra sıra bahçe oyunları zamanına gelir ve gün halk masalları, peri masalı veya bir hikayeye sona erer (Mollet, 1991). Waldorf okullarında sonbahar veya ilkbaharın gelişi gibi mevsimsel değişiklikler ile ilgili dönemsel festivallere de önem verilmektedir. Bu sayede çocukların yaşam döngüsünü fark etmeleri, sağlanmaktadır. Ayrıca programda kültürlere ait kutlamalara da yer verilmektedir (Mollet, 1991).

2.6.2.1 Eğitim ortamlarının düzenlenmesi:

Waldorf okullarında sınıflar evin bir devamışeklinde görülmesi sebebiyle bir ev ortamı oluşturulur (Williams ve Johnson, 2005). Genelde bir kadın öğretmen olur. Anaokullarında çocukların rahat bir şekilde oyun oynayacakları, taklitler yapabilecekleri biçimde yapılır (Waterson, 2006). Waldorf türü anaokuluna girilince çokrenkli olması, oyun alanlarının büyüklüğü ve de eğlenceli bir ortamı olduğu fark edilir (Çelik, 2013; Kotaman, 2009).

Waldorf okulları, doğayla yakın olunabilecek, doğanın imkanlarından yararlanılabilecek yerlerde olurlar. Sınıftaki ortam kurulurken doğal bir ortamın oluşturulmasının önem verilir. Doğadaki olan güzelliğin çocukta da doğa sevgisini oluşturacağı, doğanın dahir parçası olması sebebiyle mutluluk getireceği düşünülmüştür. Sınıflar doğala en yakın biçimde düzenlenir ve çocukların doğadaki döngüyü ve ritmi yaşamalarına gayret edilir (Hutchingson ve Hutchingson, 1993; Easton, 1997).

Hem çocuğun çevre hem de çevrenin çocuk üzerindeki etkisine inanan Waldorf okullarında, programda bulunan önemli unsurlardan birisi de fiziksel çevrenin

tanzimidir. Okullarda duvarlar parlak renklere boyanır. Bir çok malzeme ve oyun aracıysa el yapımıdır. Böyle basit ve sakin bir ortam çocukların fiziksel gelişim ve sağlığını desteklemektedir (Trostli, 1998). Renkler özellikle okulların donanımında da önemli rol oynamaktadır. Çünkü renklerin çocukların psikolojisi üstünde etkileri vardır (Williams ve Johnson). Doğanın güzelliği; sıcak renkler, mevsimin tipik objeleri ile dolu doğal malasalar ve renkli sanat çalışmaları ile sınıf çevresinin hoş görünmesinde yansıtılır (Stehlik, 2008). Doğal oyun alanları ve bahçeler okul çevresi için önceliklidir. Okulun kurulacağı alan dikkatli bir şekilde seçilir ve mümkün olduğu kadar gelişmemiş alanlar ve doğal çevreler içerir (Wesling, 2005, akt. Kurtulmuş, 2017).

Waldorf okullarında sınıflar, çocukların ellerini dokunmaya ve manipüle etmeye, yaratmaya ve hayal gücüne davet eden bir çok materyal ile doludur. Çam kozalağı, çakıl taşları, tahta parçaları, deniz kabukları, çamur gibi malzemelerin bulunduğu sepetler yer almaktadır. Tahta alanlar, pamuk veya ipe gibi doğal ipliklerden yapılmış oyun giysileri ile kaplanmıştır. Bu alanlar çocuklar tarafından evler, dükkanlar, uzay gemisi veya sahne gibi değişik şekillerde düzenlenebilir (Williams ve Johnson, 2005).

Waldorf okullarında sınıflarda plastikten malzemeler kullanılmaz. çocukların elektronik araçları kullanmaları istenmez. Çocuklar doğal malzemelerle etkinliklerini gerçekleştirirler. Oyuncakların doğal olması çocuktaki hayal gücünü aktifleştirir böylece yaratıcılık için de iyi bir zemin hazırlanır (Berk, 1994).

2.6.3 Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia, İtalya'nın Kuzey'inde yer alan, İtalyan bayrağında yer alan 3 rengin 7 Ocak 1779'da doğduğu küçük ve tarihi bir kasabadır. 20. Yüzyılın son çeyreğine doğru kasaba 6 yaş altı çocuklar için yaptığı hazırlıklarla, uluslararası anlamda tanınır hale geldi (Abbot ve Nutbrown, 2001) bu tanınırlık, şüphesiz ki daha sonra dünyanın pek çok ülkesinde uygulanacak olan reggio emili erken çocukluk eğitimi yaklaşımı sayesinde. ABD benzeri pek çok ülkede okul öncesindeki eğitimkuruluşları mailham kaynağı olmuş bu yaklaşım, 1991 yılında Newsweek dergisinde en etkin okul öncesi öğretimi yaklaşımı gösterilmiştir. İkinci Dünya Savaşı'nın bitmesiyle öncesi eğitime önem vermeye başlanmıştır. Reggio Emilia yaklaşımı ise bu koşullarda ortaya çıkar ve bugüne kadar da gelişerek gelir (Wurm, 2005).

1946'da Reggio Emilia şehri yakınında olan Villa Cella köyünde küçük çocuklar adına bir okulun açılmasıyla Loris Malaguzzi'nin öncülüğünde köydeki insanlar tarafından finanse edilmekte olan bir okul açılır. 1963'te İtalya'da okul öncesi kurumlar ile ilgili yasal düzenlemeler yapılır (Malaguzzi, 1998). Reggio Emilia'da pek çok yerde açılan okullar ebeveynlerce desteklenmekteydi. Nitekim, sonraki yirmi sene boyunca okullar yine halkın maddi ve manevi destekleriyle ilerlemesini devam ettirdi. Reggio Emilia yaklaşımı tek bir felsefi anlayışa dayalı olarak değil, farklı yaklaşımların ve Reggio Emilia eğitimcilerinin sentezinden oluşmaktadır (Dahlberg, 2000). Dewey', Piaget, Vygotsky ve Montessori bu yaklaşımı etkileyenlerdendir (Thornton ve Brunton, 2009). Dewey'in etkin öğrenme görüşleri Reggio Emilia için ilham kaynağıdır. Dewey'e göre, öğrenme sadece bilginin aktarılması olmayıp, bilginin kendisi deneyimler ve katılımlar neticesinde elde edilir (Dahlberg, 2000). Yaparak yaşayarak ve uygulayarak öğrenmenin en iyi öğrenme yolu olduğunu ve çocuğun bu süreçte etkin rol oynadığını belirten John Dewey (1897)'ye göre: "Çocuğun kendi iç güdülerine gücü materyale şekil verir ve bütün eğitim için başlangıç noktasını oluşturur. Reggio Emilia yaklaşımında Dewey'in görüşleri, oyunu da içine alan çocuğun yüz dili kavramı ile genişletilmiştir (Fraser ve Gestwicki, 2002). Dewey ve Reggio Emilia felsefesinin temel yönleri Rankin (1997) tarafından şu şekilde belirtilmektedir:

- Öğrenmenin etkin ve yapılandırmacı olarak kabul edilmesi,
- Hem yetişkinlerin hem de çocukların gelişimine önem verilmesi
- Öğrenmenin karşılıklı ve işbirliğine dayalı bir süreç olması
- Öğretmenler ve çocukların araştırmacı ve öğrenen olarak kabul edilmesi.

2.6.3.1 Eğitim ortamlarının düzenlenmesi:

Reggio Emilia'daki okullar çocukların yaratıcılıklarını destekleyecek tarzda düzenlenir. Okulların içi sakin ve ılıktır. Çocukların istediklerinde yalnız kalacağı alanların olmasına rağmen, çevre etkileşimlerini de sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Yine her okulda ailelerin bekleyebilmeleri adına bir karşılama odası mevcuttur. Bu sistemdeki okullar insanları içeri çeken bir atmosfere sahip bulunur. Bu okullarda çeşitli gerçek bitkiler ve çiçekler, bir mutfak ve kiler, yemek salonu, ve de bahçe mevcuttur (Aslan,

2013).Reggio Emilia,doğal öğrenme ortamlarını teşvikeder; bu ortamlarsa çocuğun araştırma yapmasına ve yanıtlararamasınısağlar. Çocuklar,gündelik nesnelere yeniden inşa edip ve parçalara ayırırlar bu ise nesnelere derindenanlaşılmasınısağlar. Öğrenmeler iç içe geçmiş biryaklaşım ileoluşur(Fraser ve Gestwicki, 2002)

Öğrencilerin öğrenmede özgür olmaları görüşünde olan bu yaklaşım, çocuklardaki doğal yaratıcılığı geliştirme ve eğitim yaşantıları yoluyla da bilgileri oluşturmalarını sağlamaadına çevreyleolan aktif etkileşimi destekler. Bu sebeple ortam çok büyük önem taşır hatta fiziksel ve sosyal çevre öğretmenin kendisi şeklinde de tanımlanmaktadır (Dündar, 20017).

Okullarda bulunan ortamlar estetik şekilde hazırlanır. Çünkü ortam Reggio Emilia okullarında öğrenmenin ta kendisidir.Yalnızca fiziki değil, sosyal çevrede önemlidir (Vecchi, 2010). Bu görüşün öncüsü olan Malaguzzi, eğitim ortamının etkin öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemli olduğunu belirtmektedir (Temel, 2005).

Alan kavramı dış oyun alanları, okul girişi, tuvaletler, yemekhanebenzeri ortak kullanım bölümlerini içerir. Bu eğitim alanları da öğrencilerin küçük grup etkileşimleri kurmaları, araştırma yapmaları ve çalışmalarını göstermeleri için hazırlanır (Wurm, 2005). Kaliteli ortamlarda eğitimin yapılması bir hak ve de toplumsal bir beklentidir. Reggio Emilia'da kaliteli ortam kavramı çocukların yeni deneyimlerle karşılaşacakları, çevre manasına gelir. Bu sebeple, Reggio Emilia'daki ortam düzenlemeleri yakın ve yerel çevreden ilham alır (Thornton ve Brunton, 2009). Öte yandan; çevre düzenlemesinde çocuklardaki tüm duylara hitap edilmesinedikkat edilir. Sakinleştirici renkler, doğal malzemeler, aydınlatılmış olan masa ve aynalar, tüsülerokullarda yer alan ilginç unsurlardır. Aydınlığa ve ışık akışına önem verilir (Bennett, 2001).

Bu okullarda bulunan iki özel alan olan Atelier (sanat atölyesi) ve Piazza (meydan) yaklaşımdaki felsefedenizler taşır. Okullarda piazza diye isimlendirilen çocukların bir araya gelerek etkileşim kurdukları bir alan mevcuttur (Gandini, 1997). Okullardaki bir diğer özellik olan Atelier ise çocukların ustalarlaberaber çalıştıkları sanat atölyeleridir. (Abbot ve Nutbrown, 2001). Yine bu atölyeler heykel ve boyama gibi farklı tekniklerin kullanabileceği bir ortam sağlayıp öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine olanaksunar (Vecci,1998). Reggio Emilia okullarında merkezi atelierlerin haricinde her sınıfta küçük bölgelerden oluşan mini-atelierler mevcuttur (Gandini, 1970).

2.6.4 High Scope Yaklaşımı

High Scope kelimesi anlam olarak “yüksek hedefler ve uzaklara uzanan görev” anlamına gelir (Feithi, 1992). Program ilk yıllarında sınıfta kalmış, özel eğitime gönderilen ya da okulu bırakmış çocuklardaki bilişsel gelişimlerini destekleyecek bir müdahale programı şeklinde hazırlanmıştı. Yoksul çevrelerden gelmiş olan çocukların özel eğitim sınıflarına yerleştirildiğini işaret eden Weikart (1971), bu çocukların başarısız olmasına neden olan eğitim modellerini eleştirip okul öncesi eğitimin bu sınıftakilere çözüm üreteceğini savunmuştur. Bu düşünceyle temelleri atılan High Scope Eğitim programı, yoksullukla beraber görülen sorunlara eğitim ile müdahale ederek dezavantajlı koşullardan gelmiş çocukların okula hazır başlamalarını ve de başarılı olmalarını hedeflemiştir (Arıkan, 2017).

High Scope’ta eğitimin yalnızca okuma, ve aritmetikten oluşmadığı görüşü vardır. High Scope eğitimi; toplumsal ilişkiler, sorun çözme, rekabet, işbirliği, planlama, özkontrol, benlik farkındalığı, özeleştirme ve de öğrenilebilecek birtakım şeylerin çocuğa en iyi zamanda öğretilmesi benzeri süreçleri ihtiva eden etkileşimler süreci olarak ele alınmaktadır (Weikart, 1975).

Programda çocuğa uygun olarak, öğrenmesi adına yeni imkanlar yaratılır. Bu imkanlar çocuğun fiziki ve sosyal çevresiyle girdiği etkileşimler esnasında oluşturulur. Nitekim çocuktaki bilgiler düşüncelerle kurmuş olduğu bireysel etkileşimden, nesnelere ilişkin deneyimlerinden ve bu deneyimlere de düşünme süreçlerinin eşliği neticesinde oluşur. En küçük çocukların dahi deneyimleri neticesinde öğrenebilecekleri varsayılır. Bu sistematik bağlamın içerisinde çocuğa ait geniş özgürlükler bulunur. Çocuk kendine ait etkinlikleri seçme ve değerlendirme hususlarında teşvik edilir. Bu şekilde programın önem verdiği bir diğer beceri olan inisiyatif alıp plan yapma yetisi de geliştirilmiş olur (Weikart, 1971).

High Scope Programı’nda yer alan tüm aktiviteler, öğretmen eğitimleri, araştırmalar, erken çocukluk eğitiminde etkin öğrenme kavramı temel alınarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin görevi, etkin öğrenmeyi gerçekleştirecek bir ortam sağlamak ve çocuklara eylemleri hakkında düşünmeleri için yardımcı olmaktır. Bu anlamda çocuklar

gelişime düzeyleri elverdiği ölçüde, bilimsel gözlem ve çıkarsama yöntemiyle öğrenirler (HighScope, 2018). Bu programa göre etkin öğrenmenin 5 uygulama unsuru vardır:

1. Seçim: ne yapacağına çocuk kendisi karar verir.
2. Malzeme: çocuğun farklı şekillerde kullanabileceği, arasından seçim yapabileceği bol miktarda ve çeşitte yaşına uygun malzeme vardır.
3. Kullanma: çocuk nesnelere özgürce kullanabilir.
4. Dil: Dili kullanarak hareketleri hakkında düşünen çocuk, yeni deneyimlerini var olan bilgi dağarcığına eklemektedir.
5. Destek: Yetişkinler ve akranları çocuğun problem çözme ve yaratıcılık çabalarını görüp çocukları bu yönde teşvik eder (Aral, Kandir, ve Can Yaşar, 2000).

2.6.4.1 Eğitim ortamlarının düzenlenmesi:

Fiziksel çevrenin çocukların ve yetişkinlerin davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olması sebebiyle, High scope programı, okul öncesi merkezlerin tasarımına ve doğru malzemenin seçilmesine özel ilgi gösterir. Etkin öğrenme ortamlarında çocukların seçim yapabilmeleri için kum ve su oyunları, yapıcı oyun, hayali oyun oynama ve rol yapma, çizim ve boyama, sayı sayma, gruplara ayırma, tırmanma, dans etme gibi etkinliklere duydukları ilgiyi desteklemek amacı ile oyun yerleri belli başlı ilgi alanları içerecek şekilde düzenlenir. Doğal, atık ve ev yapımı materyaller bol miktarda bulunur. Yetişkinler alçak raflar, boş kutular ve çocukların okuyabilecekleri resimli etiketler kullanarak materyaller için saklama yerleri düzenlerler. Böylece çocuklar gereksinim duydukları materyalleri bağımsız olarak bulabilir, kullanabilir, tekrar yerine koyabilir (Schweinhart, 2002). Ayrıca temel öğeleri öğrenme alanları, materyaller ve yerleştirme düzeni ilkeleri önemlidir. Mekanda yumuşaklık rahatlık, yuvarlanmış köşeler, duyulara hitap eden hoş renkler ve dokular, doğal ışık gibi mekanı çekici kılan unsurlar bulunmalıdır. Birbirinden ayrılmış ilgi köşeleri farklı oyun türlerini ve öğrenmeyi destekler.

İlgi köşeleri görülebilir ve hareketi engellemeyecek şekilde konumlandırılır. Materyaller sınıf içinde “bul-kullan-yerine bırak” eylem zincirini destekleyecek şekilde yerleştirilir (Arıkan, 2017).

Sınıftaki bütün mobilyalar öğrencilerin rahatça kullanacakları boyuttadır. Malzemeler öğrencilerin boy seviyelerine uygun raflardaki kutularda muhafaza edilir. Kutuların üzerinde içinde ne olduğunu gösteren resim ve kutuda bulunanların hangi sınıflamaya ait olduklarını gösteren sözcük bulunur. Bu şekilde öğrenciler gereksinim duymuş olduklarını kendileri bulabilir ve tekrardan yerine koyabilirler. (Schweinhart, 2002). Çocuk adına kendisini ait hissedeceği ve çevresiyle güven içinde etkileşime girip keşiflerde bulunabileceği bir ortam oluşmuş olur. Fiziksel yapılanmada öğrencinin özellikleri dikkate alınıp etkinlikler arasında herhangi kesintiye uğramaksızın tek başına çalışmasına imkan sağlanır (Kotaman, 2009).

2.6.5 Head Start Programı

Head Start sistemi, ABD’de devlet tarafından düşük gelirli aileler üzerinde başlatılan bir eğitim hareketidir. Hareketin temel hedefi, düşük gelirli ailelerden gelen çocuklara eğitimsel fırsatlar sağlamak suretiyle yoksulluğun negatif etkilerinin önlenmesidir. (Aktan Acar, 2017). Head Start programı çocuktaki bedensel ve sağlık ile ilgili olan becerileri geliştirmeyi, duygusal sağlığına yardımcı olacak merakını, iç denetimini, doğallığını ve de özgüvenini teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Çocuk ve anne babaya, ailesel ilişkilerde ve de diğer kimselerle olan münasebetlerinde kullanacağı sosyal becerileri kazandırma; ayrıca çocukla ailede değerli ve saygıdeğer oldukları hissini oluşturmak bu programın amaçları arasındadır (Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes. 2011). Head Start Programı çocuklara yönelik hizmetler, aile ve topluma yönelik hizmetler ile yönetim ve idari yapıya yönelik hizmetler olmak üzere 3 temel hizmet alanı üzerine inşa edilmiştir (Powell, 2009). Çocuklar için verilen hizmetler, çocuk sağlığı ve gelişimi, eğitim, beslenme ve çocuk ruh sağlığı gibi alanları kapsamaktadır. Aile ve topluma yönelik hizmetler ise aile ile iş birliği ve toplumla iş birliği konuları üzerine yoğunlaşmaktadır. Yönetim ve idari yapı kısmında ise yönetim, insan kaynakları ile bina ve malzeme idaresi konuları yer almaktadır.

2.6.5.1 Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi

Amerika Birleşik Devletleri’nde hemen her okul öncesi eğitim kurumunda görülen yerleşim planı Head Start kurumlarının da temel sınıf düzenleme şeklidir. Bu klasik yerleşime göre sınıflar yüksekliği fazla olmayan raflar tarafından bölünmüş ve ilgi

köşeleri oluşturulmuştur. Bu ilgi köşeleri bloklar, evcilik köşesi, masaüstü oyuncaklar, sanat, duyu masası, kitaplık köşesi, müzik ve hareket ile açık alandır. Anasınıfı veya 6 yaş grubu için ayrıca yemek pişirme ve bilgisayar alanları da sınıfta mevcuttur (McClelland, Acock ve Morrison. 2006). Fiziksel ortamın düzenlenmesinde bir diğer önemli unsur idarecilerin ve de ailelerin gereksinimlerini karşılar nitelikte olmasıdır. Eğitim materyallerinde uzun süreli kullanılacak şekilde sağlam ve de maliyeti düşük olmasına önem verilir. Head Start sistemindeki okulların esas özelliği çocuklara adeta kendi evlerindeymiş hissini verebilmektir. Yine ailelerin katılımı da düşünülüp, çocukların izlenebilmesine imkan sağlayacak biçimdeki sınıf genişlikleri belirlenmelidir (Aktan Acar, 2017). Sınıfta bulunan materyallerin tipi ve düzenleme tarzı çocuklara çeşitli mesajlar verebilir. Bu amaçla öğretmenler çocuklara olumlu mesajlar vermek için çevre düzenlemesi kullanabilirler. Örneğin nötr renklerin duvarlarda kullanılması (bej, açık sarı, beyaz) ama canlı renklerin ilgi köşelerinde kullanılması; yastıklar, renkli masa örtüleri bu sınıfın vakit geçirmek için iyi bir yer olduğu mesajını verebilir.

2.6.6 Bank Street Yaklaşımı

Bank Street yaklaşımı, Lucy Sprague Mitchell tarafınca geliştirilmiş ve de eğitimdeki deneysel doğa üstünde durarak, önceden planlanmış olan müfredatın yerine, öğrencilerle devamlı çalışarak, yeni fikirleri tecrübe ederek gereken eğitimin sunulmasını amaçlamıştır. Başlangıçta eğitim deneyleri enstitüsü olarak kurulmuş, daha sonra merkezin Bank Street caddesine taşınmasıyla adı “Bank Street Yaklaşımı” olarak değişmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefini okul, aile ve çocuk üçgeninin içinde, çocuktaki gelişim süreçlerinin bütününe kapsayarak, üreticiliğinin gelişimini sağlamaktır (Bayhan ve Bencik, 2008). Bank Street yaklaşımında gelişim ve etkileşim olmak üzere iki temel kavram vardır. Gelişim çevresel ve kalıtsal değişkenlerin etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Etkileşim ise çevre ile etkileşim, duygusal ve bilişsel gelişim arasındaki etkileşimdir (Cuffaro, 1977, akt. Bayhan ve Bencik, 2008). Bank Street, sadece bir kurumun veya kişinin değildir. Bir çok eğitimci ve psikolog tarafından geliştirilmiş ve uzun dönem teorisinden pratiğe geçirilmiştir (Mitchell ve David, 1992). Teorinin oluşmasında etkili olan gruplara bakıldığında: Sigmund Freud, Erik Erikson, Jean Piaget, Heinz Werner, John Dewey, Harriet Johnson, Susan Issacs, Lucy Sprague Mitchell, Kurt Lewin, Louis Murphy ile Les Vygotsky dikkat çekmektedirler.

Yaklaşımında vurgulanan öğretim yöntemi etkin katılımıdır. Seçim yapma, araştırma, bağımsız hareket etme, keşfetme yoluyla öğrenme yaklaşımının baskın unsurlarıdır (Bayhan ve Bencik, 2008).

2.6.6.1 Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi

Bu sistemdeki sınıflarda çocuklar sosyal ve fiziksel çevre ile direkt etkileşimde bulunmaktadır. Kişisel ve grup etkinliklerini düşünerek sınıflar planlanmıştır. Klasik yöntemlerle bir konu en fazla bir ayda işlenir iken, bu sınıflardaysa en az üç ay işlenir. Bu sistemdeki sınıflarda öğrenme sosyal ve bireysel bir süreçtir. (Perryman ve Fisher, 2000). Bank Street'te yer alan sınıflar aktif şekilde katılımı, birlikte çalışmayı ve de bağımsızlığı, kucaklayan aktif bir çevredir. Üniteler ve boş bloklar, kil, boya, su, kum, kağıt, pastel, boya, tahta ve etkinliği, deneyimi, hayal gücünü ve dönüştürmeyi davet eden yapılandırılmamış materyalleri vardır. Aynı zamanda yap-boz, kendi kendine yönlendirenler, mutfak çubukları, diene blokları, öğretmen yapımı materyaller, kağıt ve yazmak için kalem ve geniş bir kitaplık vardır. Ayrıca ilk sınıflardaki içeriğe katılanlar bitki yetiştirme, yemek pişirme, örgü örme ve bilgisayar kullanımı benzeri aktivitelerdir (Roopnarine ve Jonhson, 2005). Yaklaşım çocukların yaşına uygun materyallere sahip olma ihtiyacını vurgulamaktadır. Öğrenme ortamı aşağıda verilenlerin desteklenmesine yönelik olarak ayarlanmalıdır (Cuffaro ve Shapiro 2005).

- Otonomi: Çocuklar ilgileri doğrultusunda düzenlenen çevredeki materyalleri araştırmak ve keşfetmek için cesaretlendirilmelidir.
- Bilginin arttırılması: Çocuklar bilgilerini önceki oyun deneyimleri üzerine inşa ederek ve bilişsel olarak birleşerek arttırmaktadır.
- Kendilik kavramının gelişimi: Çevre ve çevredeki bireyler saygı ve yeterliği desteklemektedir.
- Kişilerarası iletişim: Çocukların yetişkinler ve akranları ile karşılıklı etkileşimi desteklenmeli ve çatışmaları yönetmeleri için cesaretlendirilmelidir.

2.6.7. PYP (Primary Years Programme)

Milletlerarası okulların 1924'ten itibaren ortak bir müfredatı takip etmek ve de yüksek öğrenime giriş adına referans oluşturabilmek maksadıyla oluşturulan IB (International

Baccalaureate) 1967'de Cenevre'de kurulmuştur. IB, ilk ve de orta öğretim düzeyindeki okullara global olarak geçerli müfredat ve de diploma temin ederek, ebeveynlerinin işi sebebiyle devamlı ülke yer değiştirme durumunda kalan öğrencilerin, değişik eğitim kurumlarında değişik standartlar ile karşılaşmaları sebepli sıkıntıları çözmeye ve yüksek öğrenime girişte de problem yaşamalarını önlemek maksadıyla teşkil edilmiştir. 1970'li yıllarda Uluslararası Okullar Hareketi ve Uluslararası Okullar Birliği gibi grupların vasıtasıyla dünyanın farklı bölgelerinde organize olan okullardaki yürütülen çalışmalarla Uluslararası Bakalorya Diploması geçerli duruma gelmiştir (Güler ve Yaltırık, 2001). IB 3 farklı programdan oluşmaktadır:

-İlk Yıllar Programı (Primary years programme 3 ve 12 yaş)

-Ortaokul Programı (Middle Years Programme 12 ve 16 yaş)

-Diploma Programı (DP, 16-19 yaş)

PYP, 3 ve 12 yaşlar arasındaki öğrenciler adına düşünmeye teşvik eden, ilgi çekici ve disiplinler arası bir öğretim programını oluşturmak için, uluslararası okullardaki birikimi değişik ulusal programlardaki uygulamalarla birleştirmeyi hedefler. Ancak uluslar arası eğitim yalnızca uluslar arası eğitim kurumlarında sunulan eğitim manasında değildir. Ulusal okullarda da uluslar arası ufka sahip ve milli değerlerin de önemini farkında olan öğrencileri yetiştirebilmek en önemli gayedir.

2.6.7.1 Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi

İB, PYP ile ilgilenen okul adaylık başvurusunda bulunduğu okula gönderdiği ön ziyaretçiler ile okulun fiziksel çevresinin eğitim öğretim etkinliklerine ve PYP'nin sorgulama sürecine uygunluğunu denetler. Bu da bize PYP'nin fiziksel çevreye verdiği önemi göstermektedir. Okul kütüphanesinin ve okulun bilişim teknolojilerinin öğrencilerin kolayca ulaşabilecekleri kaynaklar ile zenginleştirilmesi de, PYP için oldukça önemlidir. Okul ve sınıf içerisinde yer alan materyallerin öğrencileri sorgulamaya yönlendirecek şekilde yapılandırılmış olması istenir. PYP sınıflarının her birinin eşsiz olması beklentisi vardır. çünkü her sınıfta öğrenci farklılıklarından dolayı sorgulama süreci farklı işleyecektir. Bu da sınıf panolarına farklı bir şekilde yansıtacaktır. Sınıf ve okul panolarında sorgulama süreci, öğrencilerin ürünleriyle görsel olarak yer almalıdır. Etkinliklerde her türlü doğal malzeme eğitim materyali

olabileceğinden sınıflarda taş, yaprak, düğme vb malzemeler sıklıkla görülebilmektedir (Aktan Acar, 2017).

Erken çocukluk eğitimindeki belirli yaklaşımlar ve de bu yaklaşımlara ait olan eğitimsel ortam tanzimleri bu biçimdedir. Fakat bunların haricinde daha az bilinen bazı yaklaşımlar da mevcuttur. Bu yaklaşımlar; Orman Okulu Yaklaşımı, Portage Modeli, Demokratik okullar, Lion Quest Programı, Jenaplan Okulları, Proje Yaklaşımı ve de Yaratıcı Oyun Programı. Fakat bu yaklaşımlardaki, eğitimsel ortamlar ve de materyaller oldukça spesifik ya da göreceli farklılaşmamış özelliktedir. Bu nedenle çalışmamızda bunlara yer verilmemiştir.

Okul öncesi eğitime dair yaklaşımlar, bu eğitime verilmekte olan ilginin artmasıyla beraber birçok çalışmanın da konusu olmuştur. Bu çalışmalar programlardaki felsefi temeller, değerlendirme yaklaşımları, eğitim ortamları, uygulamadaki zorluklar gibi birçok unsuru kapsamaktadır. Diğer taraftan modellerin, farklı boyutlarda birbiri ile kıyaslandığı çalışmalar da mevcuttur. bu konuda yapılan araştırmalardan bir kaçını yurt içinde yapılanlar ve yurt dışında yapılanlar biçiminde iki ayrı başlık halinde aşağıda listelenmiştir:

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Kim ve Darling (2009), sosyal etkileşimin çocukların kendi bilgilerini yapılandırmaları sürecinde nasıl bir rol oynadığını belirlemek üzere bir durum çalışması gerçekleştirmişlerdir. Kanada'da Reggio Emilia Yaklaşımı'nın uygulandığı bir okul öncesi eğitim kurumunda çocukların proje çalışması sürecinde altı çocuğu gözlemleyerek verilerini toplamışlardır. Araştırma sonucunda, çocuklar arasındaki etkileşimin fikir alışverişinde bulunma ve küçük grup çalışmaları yoluyla bütünlük içinde yeni düşünceler üretmelerine ortam yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların öğrenme sürecinde işbirliğine dayalı problem çözmenin önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lin ve diğerleri (2006), Hong Kong'ta okul öncesi eğitim kurumlarının günlük sınıf organizasyonlarını incelemek üzere 9 sınıfta 3'er kez gözlem yapmış ve öğretmenlerin günlük planlarını incelemiştir. Gözlemler sırasında, sınıf organizasyonu, bireysel ve

grup etkinliklerinin oranı, öğretim stratejileri, sınıf kuralları gibi noktalara odaklanan araştırmacı gözlemleri kamera ile kaydetmiştir. Araştırma sonucunda, sınıfların olması gerekenden küçük, yapılandırılmış ve kontrollü ortamlar olduğu, öğrenme etkinliklerinin çoğunlukla yapılandırılmış etkinliklerden oluştuğu ve çocukların başlattığı etkinliklerin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Özellikle grup etkinliklerinin oldukça yapılandırılmış etkinlikler olduğu ve çoğunlukla tüm sınıfın katıldığı etkinlikler yapıldığı görülmüştür. Gözlem yapılan sınıflardan 7 tanesinde öğretmenlerin çocuklara özgür seçim yapma ya da serbest oyun oynama olanağı tanıdıkları ancak bunun çocukların yapmak zorunda oldukları günlük ödevlerindeki performanslarına bağlı olduğu araştırmada elde edilen bir başka sonuçtur.

Schweinhart ve Weikart (1999) yaptığı bir çalışmada High Scope Yaklaşımı ile eğitim almış çocukların, davranışçı modeldeki programlarla eğitim almış çocuklara göre daha az suç davranışı sergiledikleri, gönüllü çalışmalara daha çok katıldıkları ve duygusal bozukluklarla ilgili tedavilere daha az ihtiyaçları olduğunu saptamışlardır. Buna ek olarak, High Scope Yaklaşımı ile eğitim almış bireylerin, kolejden mezun olma, evlenme, eş sahibi olma planlarının diğerlerine oranla daha çok olduğu belirlenmiştir.

Marcon (2002) erken çocukluk dönemi programlarını tanımladıkları araştırmalarında, çocuk merkezli programlar ve didaktik geleneksel programlar arasında öğretmen-çocuk iletişimi açısından fark olduğunu bulmuşlardır. Çocuk merkezli programlarda, öğretmenlerin çocuklara karşı daha saygılı, sıcak, duyarlı olduklarını ortaya koymuş ve bu öğretmenlerin çocukların davranışlarını kontrol etmek için daha olumlu yaklaşımlar sergilediklerini bulmuştur.

Edwards (2005) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yapılandırmacılık ve gelişimsel teori ile eğitim programı konusundaki düşüncelerini araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği nitel çalışmada üç öğretmenden görüşme yöntemiyle veri toplamıştır. Toplanan verilerin nitel yöntemlerle çözümlendiği araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacılığı iki ana tema ve bunlara bağlı alt temalarla açıkladığı belirlenmiştir. Öğretmenler yapılandırmacılığın sosyal yönü ile ilgili olarak; öğrenmenin çocuklar tarafından yaşlıları ve yetişkinler arasında yapılandırıldığı ve öğrenme ile gelişimin yetişkinler tarafından desteklendiğinden söz etmişlerdir.

Hirsh-Pasek (1991), yaptığı çalışmada ortalama yaşları 4,5 olan

90 çocuğu çeşitli akademik ve çocuk merkezli programlarda incelemiştir. Çocukların 56'sı anaokulu sonuna kadar incelenmiştir. Çalışmada anaokulu program tipinin çocukların akademik ve mantıksal becerileri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Ancak, çocuk merkezli öğrenme etkinliklerine dayanan programların çocukların kısa ve uzun süreli akademik ve sosyal gelişimine yardımcı olduğu, geleneksel yöntemlere dayanan programların ise akademik gelişimde kısa süreli etkisi olduğu belirlenmiştir.

Castellanos (2002), ilkokul çocuklarının özsaygı, kendi kendine yetme, sosyal davranışlarının gelişimi ile Montessori eğitim modelinin bu davranışlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Bir kontrol grubu, birde deney grubu oluşturulmuştur. Kontrol grubu Geleneksel bir okulun 2. ve 6. sınıfındaki öğrencilerden deney grubu ise Montessori okulun 2. – 6. sınıfındaki öğrencilerden rastgele seçilmiştir. Araştırmada çocuklara (WSDQ) Washington Kendini Tarif Etme sorgulaması yapılmış ve fiziksel sözel girişkenlik ölçeği ve sosyal davranış ölçeği belirlenmiştir. Karşılaştırmalar sonucu iki okul arasında belirgin farklar ortaya çıkmıştır. Montessori öğrencilerinde fiziksel ve sözel saldırganlık Geleneksel okul öğrencilerinden daha düşük seviyede tespit edilmiştir.

Kang (2007) çalışmasında Edwards, Gandini, & Forman (1993) tarafından yazılan çocuğun yüz dili başlıklı makaleden yola çıkarak Reggio Emilia yaklaşımı ile eğitim alan çocukların kendilerini ifade etme biçimlerini incelemiştir. Çocukların hangi malzemeleri kullandığı ne şekilde ürünler oluşturduğu ve oluşturulan ürünleri nasıl sergilendiğini ayrıntılı bir şekilde incelediği araştırma, Reggio okullarının iç ve dış mekanlarının özelliklerine ve niteliğine ait kapsamlı bir çalışmadır.

Baldacchino (2011) Reggio Emilia yaklaşımını kendine uyarlayan Prince Edward Island'daki üç anaokulunu incelediği nitel araştırmasında bu okulların Reggio Emilia yaklaşımının ilkelerinden nasıl etkilendiklerini, süreçte karşılaştıkları zorluklar ve elde ettikleri faydaları, okulların gelecekle ilgili amaçlarını ve Reggio Emilia yaklaşımını uygularken ihtiyaç duydukları desteği tartışmıştır. Bu amaçla, okul yöneticileri, öğretmenler ve ailelerle görüşen Badacchino, ayrıca okullarda gözlemler yaparak idareci ve öğretmenler açısından bu uygulamanın faydaları ve zorluklarını tespit etmeye çalışmıştır.

Berris ve Miller'in (2011) eğitimciler ve ebeveynler açısından, fiziksel çevre dizaynının erken öğrenmeyi nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada; her iki grup açısından da öğrenme merkezlerinin fiziksel çevresinin çocuğun gelişiminde çok önemli olarak gözlendiğini belirtmişlerdir. Çalışma iki eğitim merkezinin ebeveynleri ve eğitimcileri ile yürütülmüştür. Eğitimciler fiziksel ortamın ebeveynlerin merkeze olan ilk tepkilerine de önemli bir katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Eğitimciler ortamın dizaynının çocuklar için nasıl kısıtlayıcı ya da destekleyici olduğunu açıklarken ebeveynler ortamın görünüşüne ve hissiyatına önem vermişlerdir.

Feyman (2006) yaptığı okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanlarına etkisini incelediği çalışmasında ECERS-R Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği, DAYC Okul Öncesi Çocuklar İçin Gelişimsel Değerlendirme Testi, Çocuk Bilgi Formu ve Öğretmen Bilgi Formu kullanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; sınıfların kalite düzeyleri arttıkça, bilişsel gelişim düzeyi de artmakta, fiziksel gelişim düzeyleri azalmaktadır. Sınıfların kalite düzeyleri ile çocukların özbakım becerileri ve uyum davranışları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarda yapılabilecek olası revizyonlara yer verilmiştir.

Smith (2011), Bir Kuzey Amerika Okul Öncesi Müzik Müfredatının Reggio Emilia Yaklaşımı İlkeleriyle Ortaklığı: Bir Eylem Araştırması isimli çalışmasında, müzik müfredatını Reggio Emilia ilkeleriyle birleştiren 2 anaokulundaki çocukların deneyimleri incelenmiştir. Veriler, ışık-gölge oyununun çocukların yeni şeyler keşfetmesine olanak sağladığını, onlara kendi kendilerine öğrenme deneyimi kazandırdığını, ayrıca arkadaşlarından görerek ya da kendi kendilerine öğrenme özgürlüğü sunduğunu ortaya koymuştur. Grup kompozisyonu, Reggio Emilia etkinlik alanında bulunan görsel sanatlar içersindeki duvar boyamayla eş değer bir müzikal sunmuş, müzikle anlamlı bir şekilde iletişim kurma imkânı sağlamıştır. Yansıtıcı video dokümantasyonu, çocukların yardımcı birer araştırmacı olmalarını beraberinde getirmiştir. Reggio yaklaşımının yerine getirilmesi adına yaş odaklı uygulamaların, müzik dersi içerisinde de uygulandığı tespit edilmiştir. Çocuklara yaratıcı düşünmeyi öğretmek adına kullanılan program ve yaklaşımlar üzerine 25 yıl önce yapılan bir çalışmada, Torrance (1972) the Osborn–Parnes yaratıcı problem çözme programının (Creative Problem-Solving Program)-) oldukça sık kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ek

olarak Torrance, Osborn-Parnes yaklaşımının, yaratıcılığı geliştirmek adına yaratıcı sanatların kullanılması gibi yaklaşımlardan daha iyi sonuçlar verdiğini ortaya çıkarmıştır.

2.7.2 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili olarak erken çocukluk eğitimi yaklaşımları ve okul öncesi eğitimde öğrenme ortamlarına ilişkin yurt içinde yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Soydan (2012) tarafından yapılan araştırmada; Erken Çocukluk Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler (The Early Childhood Curricular Beliefs Inventory ECCBI) Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu ölçek, okul öncesi alanındaki öğretmen adaylarının erken çocukluk yaklaşımlarıyla ilgili düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Türkçe'ye uyarlanmış olan bu ölçekte, uzmanların görüşleri doğrultusunda "Davranışçı yaklaşım" diye isimlendirilen altboyut yer almamış, 72 maddelik ölçeğin 54 maddesi yer almıştır. 30 okul öncesi öğretmeni ve 200 okul öncesi öğretmen adayı olmak üzere toplam 230 kişiye uygulanmıştır. Çalışmadaki sonuçlar, okul öncesi eğitimi alanında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının erken çocukluk yaklaşımlarıyla ilgili düşüncelerini belirleme adına uygun bir değerlendirme vasıtası olduğunu göstermektedir.

Göl-Güven (2009) İstanbul'daki 3 resmi ve 3 devlet anaokulunda Erken Çocukluk Eğitimi Çevre Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale) (ECERS-R) ölçeği ile gerçekleştirdiği bir araştırmada eğitim kurumlarının fiziksel ortamlarının kalitesini değerlendirmiştir. Bu araştırmaya göre Resmi okul öncesi eğitim kurumlarının sınıf ve düzeni açısından uygun şartlara sahip olmadığı, sınıfların çok kalabalık ve küçük olduğu, materyal, oyuncak ve kitapların kapalı dolaplarda yer aldığı, etkinlik köşelerinin iyi organize edilmediği belirlenmiştir. Özel okul öncesi eğitim kurumlarının da birçok açıdan resmi kurumlarla benzerlik gösterdiği, oyuncak, kitap ve materyallerin çocukların seçim yapabileceği şekilde açık raflarda yer alması gibi bazı açılardan resmi kurumlara oranla daha uygun şartlara sahip olduğu görülmüştür.

Akdağ (2008), alternatif eğitim modellerinin incelenmiş olduğu çalışmada bu modellerin mevcut olan eğitime bir karşı çıkışı dile getirmeden ziyade bir paradigmayı

gösterdiğini ve kavramın bir insan felsefesiyle ilişkisini belirtmeyi amaçlamıştır. Bu çerçevede klasik eğitime bir karşı çıkış niteliğinde olan Rousseau'nun doğacı yaklaşımı, Tolstoy'un İasnai Poliana okulu, Malaguzzi'nin Reggio Emilia girişimi, Montessori yöntemi, Özgür okul, Ev okulu, Sudbury Valley okulları, Paulo Freire girişimi, Waldorf okulları benzeri örnekler temel özellikleri yönünden incelemiştir.

Hesapçıoğlu ve Dündar (2008) Alternatif okulların felsefi temellerini inceledikleri çalışmalarında “alternatif” kavramının eğitim alan yazınındaki kullanılmasına açıklık getirilip, alternatif eğitimdeki felsefi temellere bütüncül bir bakış açısını sunma ve bu temellerin de okul pratiklerine olan etkilerine dair bir sınıflandırma ve karşılaştırma çalışması yapmışlardır. Bu maksatla yaptıkları taramada alan yazında yer alan görüşleri ve düşünceleri ilişkisel şekilde analiz etmişlerdir. Sundukları içerikte felsefi altyapılarına göre alternatif eğitim sunan okulları, (demokratik okullar, gestalt okulları, summerhill okulları, montessori okulları, waldorf okulları, bağımsız okullar ve proje okulları) paradigma ve hareketlerden, yöntem modellerine, program tasarımı kadar farklı boyutlarda birbirleri ile karşılaştırmıştır. Sonuç olarak da farklı felsefeler dayanan ve farklı öğretim metodları kullanan alternatiflerden faydalar elde edilmesini önermişlerdir.

Tuncer (2015), Okul Öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımları MEB Okul Öncesi Programıyla kıyasladığı bir çalışma yapmıştır. Okul öncesi eğitim programlarının özelliklerinin incelediği ve Türkiye'deki uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programıyla kıyaslanması yoluyla Türkiye'deki uygulanmakta olan programdaki yetersizliklerin giderilmesi ve pozitif özelliklerinin kuvvetlendirilmesi adına yol gösterici olmayı amaçlamıştır. Elde ettiği sonuçlara göre Türkiye'de okul öncesi eğitim programının iyileştirilmesi çalışmalarında etkililiği kanıtlanmış ve dünyada geniş uygulama alanları bulmuş programlarının üstün özellikleri dikkate alınmasını önermiştir. Ayrıca Türkiye'deki okul öncesi eğitim programının daha çok öğrenci merkezli olması ve yapılandırmacı yaklaşımı programın her ögesinde tam olarak kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Aysu ve Aral (2016) yılında yaptığı çalışmada farklı bir açıdan bakarak öğretmenlerin öğrenme merkezleri ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. Araştırma Kırşehir il merkezindeki bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri üzerinde yürütülmüş, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem tekniğine birlikte yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bir program içinde oyun

etkinliklerine ayırdıkları zaman konusunda hem fikir oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen başka bir sonuca göre de dramatik oyun merkezlerinde amacına uygun kullanılmadığı, merkezleri birbirinden ayırma konusunda da yeterince bilgi sahibi olmadıkları gözlemlenmiştir. Diğer taraftan genel olarak öğretmenlerin program ve uygulanması konusunda desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır.

Karaküçük A. S. (2008) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarından seçilmiş bir örnekte, varolan fiziksel/mekânsal koşulların, çocukların gelişim özelliklerine ve ilgili alanyazına uyup uymadığı araştırılmıştır. Bu amaçla, Sivas ilinde, on beş okul öncesi eğitim kurumunda, okul binasının yeri/yapısı, iç mekân özellikleri, bahçe/dış mekân özellikleri ve güvenliğine ilişkin veriler toplanmıştır. Elde ettiği verilerin, alanyazın bilgileriyle karşılaştırılması sonucunda, idari bölümler, uyku odası, yemek masası ve sandalye boyutları, çocuk başına düşen alan, ısınma ve aydınlatma koşullarının “yeterli/oldukça yeterli” olduğu görülmüştür. Gözlem odası, sağlık odası, tuvalet-lavabo sayıları, bahçe, oyun araç- gereçleri ve yangın güvenliği açısından sağlanan koşullar ise “yetersiz/oldukça yetersiz” dir. Araştırmanın sonuçları, incelenen okul öncesi eğitim kurumlarında, fiziksel/mekânsal koşulların belirlenmiş ölçütlere tam olarak uymadığı ve okullar arasında farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak eğitim ortamlarının incelendiği araştırmalar dışında tek bir yaklaşıma veya birden fazla yaklaşımın birbiri ile kıyaslandığı çalışmalara ulaşmak da mümkündür. Bu çalışmalardan bir kaçını aşağıda listelenmiştir.

Kalıpçı (2008) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri yaklaşımları incelemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. İstanbul ili, Kadıköy, Beşiktaş, Maltepe, Ümraniye, Zeytinburnu ilçelerinde bulunan resmi ve özel anaokullarında çalışan 538 öğretmenle yürütülen çalışmada veriler öğretmenlere uygulanan ölçme aracı ile elde edilmiştir. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin okul öncesi eğitim yaklaşımları ile ilgili düşüncelerinin kurum, yaş, çalışma süresi ve öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği ancak yaklaşımların içeriklerini tam olarak bilmedikleri ve uygulamalarına yansıtmadıkları tespit edilmiştir.

Nuhoğlu (2013) tarafından yürütülen Montessori Metodu, Waldorf Pedagojisi ve Reggio Emilia yaklaşımlarının karşılaştırmalı analizi sonucunda “Öğretmen’in” Montessori Metodunda rehber, Waldorf Pedagojisi’nde “ailedeki otorite figürü”, Reggio Emilia Yaklaşımı’nda ise “üretken öğrenci” olduğu saptanmıştır. Ayrıca Montessori

Metodu'nda duvarlarda dikkat dağıtıcı materyaller kullanılmazken Waldorf Pedagojisi'nde duvarların bir çok uyarıcıyla donatıldığı, Reggio Emilia'da ise çocukların çalışmaları ile dekore edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca 3 yaklaşımda da çocukların geleneksel testler ve puanlar olmadan değerlendirildiği tespit edilmiştir.

Korkmaz (2005) İstanbul ve Ankara'da Montessori Metodu'nu uyguladığını duyuran özel okulların standartları ne ölçüde karşıladığı incelenmiştir. Çalışmadan Montessori metodu hakkında teorik bilgiler verilmiş ve belirtilen akreditasyon kuruluşlarının standartları ile Türkiye'deki okulların durumları karşılaştırılmıştır. Tarama modeli ile tasarlanan araştırmanın veri toplama aracı ise ankettir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak;bu metodu uygulayan okulların açılmasında herhangi bir yasal izin gerekmediği, gerçek Montessori okullarının ise sınırlı sayıda akreditasyon veren kurumların onayı olduğu araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Bu çalışmaya göre okulların %60'ı Montessori standartlarını sağlarken; yetişkin/çocuk oranı, kesintisiz çalışma periyodu, karma yaş grubu gibi standartları sağlamadıkları tespit edilmiştir.

Oğuz ve Köksal Akyol (2006), Tuğluk, Gündoğdu ve Kaya (2006), Mutlu, Ergişi, Bütün Ayhan ve Aral (2012) çalışmalarında en çok araştırma yapılan yaklaşımların başında gelen çağdaş yaklaşımlar içerisinde yer alan ve birçok okul öncesi eğitim kurumunda kullanılan Montessori yaklaşımını tanıtmışlardır. Oğuz ve Akyol çalışmalarında Montessori metodunun tarihsel gelişimini, eğitim şeklini, materyallerini ve sınıf donanımını tanımlamışlardır. Ayrıca bu metodun hala geçerliliğini koruduğuna dikkat çekerek Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarının kapsamı içerisine Montessori yaklaşımı da dahil edilerek öğretmenlere, anne-babalara farklı bakış açıları kazandırılabilceği önerisinde bulunmuşlardır. Tuğluk, Gündoğdu ve Kaya da çalışmalarında, benzer şekilde Montessori yaklaşımı ana hatlarıyla ele almışlardır. Bu yaklaşımın teorik olarak bir çerçevesi çizmişler ve daha sonra ilkeleri, okul öncesi eğitimde karşılaşılan pratik uygulamaları ve bu uygulamalarda öğretmenlerin rolü incelenmişlerdir. Yine benzer bir sonuç olarak günümüzde uygulanan sistemin bu yaklaşıma uyumlu hale getirilmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Mutlu, Ergişi, Bütün Ayhan ve Aral ise çalışmalarında Montessori eğitimi ve Montessori eğitiminin gelişim alanlarına etkisi incelemişlerdir. Montessori materyallerini ve günlük yaşam becerilerini ayrıntılı olarak ele aldıkları çalışmanın sonucunda Montessori eğitiminin yaygınlaştırılabilir bir metod olduğu sonucuna varmışlardır.

Özdemir (2013), araştırmasında Okul Öncesi Öğretmenliği 3. Sınıf Lisans Öğrencilerine “Reggio Emilia Yaklaşımı”nın temelleri, uygulamaları ve uygulama örnekleri konusunda verilen eğitimin etkililiğinin incelenmesini amaçlamıştır. Ön test- son test kontrol gruplu model kullanılarak yapılan çalışmada 2011-2012 eğitim öğretim yılı Abant İzzet Baysal Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği lisans programı 3. Sınıf öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Araştırmada, deney ve kontrol grubu arasında bilgi ve performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş, lisans öğrencilerine okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar ile ilgili eğitim programı çalışması yapılması sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2005), Pekdoğan (2012) çalışmalarında okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımının tarihçesini, felsefi temellerini, eğitim ortamını, öğretmen ve öğrenci rolünü ve eğitim programını tanıtmışlardır. Tarama modeli ile yapılan bu çalışmalar Reggio Emilia felsefesine dair ayrıntılı bilgiler içermektedir. Ayrıca her iki çalışma da geleneksel eğitim modeline kıyasla Reggio Emilia felsefesinde çocuğun özgür olduğunu, bilgiyi yapılandırmasında ve inşa etmesinde daha çok seçenek sunduğunu ve daha özgüvenli olduklarını vurgulamışlardır.

Diğer taraftan Erten Bilgiç ve Surur (2016) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Sistemlerinin Mekân Biçimlenişine Etkisi ve Reggio Emilia Eğitim Sisteminin Mekân Tasarımı Üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmada alanyazında mevcut çalışmalar üzerinden, Dünya’da kabul gören eğitim yaklaşımlarının iç mekan tasarımlarının özelliklerini incelenmiştir. ardından son güncel haliyle okul öncesi eğitim programı ile Reggio Emilia yaklaşımın mekan tasarımının benzerlikleri ve farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Eskiz çizimleriyle görsel olarak da desteklenen çalışmanın elde edilen verilerine dayanılarak; mekanların eğitimin kalitesine olan etkisi göz önünde bulundurularak, eğitimcilerle birlikte iç mimarların da sürece dahil edilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Kayır (2015) ise Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı’ndan Esinlenerek Yapılan Proje Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması başlıklı tez çalışmasında; Reggio Emilia yaklaşımından esinlenerek yapılan proje çalışmalarını incelemiştir. Eskişehir’de yer alan resmi bir anaokulunda gerçekleştirilen çalışmanın verileri, kişisel bilgi formu, araştırmacı günlüğü, video, fotoğraflar ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre projeler sayesinde kısa zamanda çocuklar pek çok kazanım elde etmiş, veli, öğretmen ve idareciler yapılan çalışmalar ile ilgili

olumlu görüş bildirmişlerdir.

Bencik ve Bayhan (2008), Gürkan ve Ültanır (2006), Kotaman (2009), Çelik (2013) ise çalışmalarında bir diğer en yaygın erken çocukluk dönemi programlarından olan Waldorf Yaklaşımını incelemişlerdir. Çalışmalarda genel hatları ile Rudolf Steiner'in hayatı eğitim felsefesi, Waldorf okullarının niteliği ve işleyişi ile ilgili bilgiler verilmektedir. Literatür tarama modeli ile yapılan çalışmalarda çoğunlukla Waldorf yönteminin çocukların öğrenmeleri ve yeteneklerini keşfetmeleri üzerindeki etkisi, antroposofi, öz, euritmi gibi waldor yaklaşımına ait terimlerin içeriği ve tanımları gibi konular üzerinde durulmuştur.

Scheieren ve Yalçın (2017) Türkiye'deki Waldorf eğitime yönelik girişimleri araştırdıkları çalışmalarında Waldorf eğitim yaklaşımının Türkiye'deki tarihsel süreci açıklanmış ve bu eğitim sisteminin amacı ve yöntemleri hakkında bilgi vermişlerdir. Aynı zamanda Türkiye'de Waldorf eğitimleriyle ilgili yapılan çalışmalar sıralanmış; öğretmenlerin nasıl yetiştirileceğiyle ilgili bilgiler verilmiş ve bu eğitim sisteminin Milli Eğitim Bakanlığı programında kullanımına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Waldorf eğitim yaklaşımının Türkiye'deki kullanım yaygınlığını arttırmaya katkı sağlamasını hedefledikleri çalışmalarının sonunda Waldorf eğitim sisteminin Türkiye'de uygulanmasına ilişkin öneriler sunmuşlardır.

Durak (2009) tarafından yapılan "Bir Türk Okul Öncesi Programında High Scope Yaklaşımı Uygulaması: Fiziksel Ortamın Değerlendirilmesi ve Pozitif Yetişkin-Çocuk Etkileşiminin Desteklenmesi" başlıklı çalışma, Türkiye'de High Scope yaklaşımını benimseyen bir okul öncesi eğitim kurumunun incelenmesini içermektedir. Bu çalışmaya göre, öğrenme ortamının niteliği çocukların gelişimini desteklerken öğrenme sürecine de aktif katılımlarını sağlamaktadır. Ayrıca High Scope yaklaşımı pozitif ebeveyn-çocuk etkileşimini desteklemektedir.

Ezmeci ve Akman (2016) "Erken Çocukluk Dönemi'nde Düşünme Becerileri, Reggio Emilia Yaklaşımı ve High Scope Programı" başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmaya göre eğitim ortamlarının düzenlenmesinde ve eğitim programlarının hazırlanmasında, çocukların düşünme becerilerinin desteklenmesi açısından Reggio Emilia ve High Scope programlarından yararlanılması faydalı olacaktır.

Turcan ve Türkistanlı Kefi (1999), Kotaman (2009), ve Günay Bilaloğlu (2008) farklı çalışmalarda, High Scope Okul Öncesi Eğitim Programını çeşitli boyutlarıyla

inceleyerek ABD ve dünyada yapılan bir çok araştırma ile nitelikli bir okul öncesi eğitim programı olduğu belirtilen High Scope'u tanıtmışlardır. Kotaman (2009)'un araştırmasında High Scope'un ortaya çıkış koşulları, eğitim anlayışı, uygulanan müfredat ve günlük program, öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler ve yerine getirmeleri gereken sorumluluklar ve High Scope'un değerlendirme sistemi açıklanmıştır. Turcan ve Türkistanlı Kefi (1999) ise çalışmalarında; programın dayandığı temelleri, öğrenme çevresinin düzenlenmesini, günlük program akışını, temel deneyimleri, öğretmen çocuk etkileşimini, ailenin rolünü ve programın değerlendirme yöntemlerini incelemiştir. Günay Bilaloğlu (2008) de çalışmasında benzer şekilde High Scope yaklaşımının amaçları, temel ilkeleri ve uygulanması hakkında bilgi vermiştir. Makalede ayrıca High Scope yaklaşımında öğretmenin ve çocuğun rolü, High Scope öğrenme ortamı da tanıtılmıştır. Araştırmacı çalışmasından elde ettiği verilere göre High/Scope yaklaşımında çocuklara sunulan tercih yapma, tercihleri doğrultusunda plan yapma ve çalışma, sınıf düzenini çocuklarla birlikte oluşturma vb. gibi temel özelliklerin de bu programla iç içe kullanılması halinde erken çocukluk eğitiminin daha başarılı ve nitelikli olacağını düşünmektedir. Ayrıca Gökmen, Deveci, Bingöl, Bekir, Temel ve Kanat (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da Okul Öncesi Öğretmenlerinin High/Scope Yaklaşımı İnançları ile Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki incelenmiştir. 346 okul öncesi öğretmeni ile yapılan araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope yaklaşımına inançları ile öz yeterlik inançlarının alt boyutları olan öğrenme öğretme süreci ve iletişim becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur. Aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf yönetimi arasında ise pozitif yönlü orta kuvvetli ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Güler ve Yaltırık (2011) PYP (ilk yıllar) programını, güçlü ve zayıf yönleri öğretmen görüşleri ile incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini PYP programını uygulama yetkisi olan anaokulu öğretmenleri oluşturmuştur. Öğretmenler bu programın güçlü yönlerini; çocuklara sorgulama yetisi vermesi, kendi kendilerine bilgi yapılandırma olanağı tanınması ve uluslararası bilince sahip çok kültürlü bireyler yetiştirilmesi olarak tanımlamışlardır. Ancak mevcut Meb programı ile uyumsuz yönlerinin olması ve planlama aşamasının çok uzun sürmesinin de programın zayıf yönleri olarak belirttikleri vurgulanmıştır. Araştırmanın verilerinden elde edilen sonuçta göre öğretmenler MEB tarafından hazırlanan eğitim programlarında PYP'nin olumlu yönlerinden yararlanılmasını önermişlerdir.

Bayhan ve Bencik (2008) Bank Street yaklaşımını, eğitim felsefesi ve tarihçesi bağlamında incelemişlerdir. Bu çalışmaya göre Bank Street Yaklaşımı'nda okullar toplumdaki izole edilmemekle birlikte, ailelerin ve toplumun sorumluluğunu paylaşmaktadır. Bu yaklaşımın temel hedeflerini çocuğun gelişim sürecini kapsamayı ve yaratıcılığı geliştirmeyi oluşturmaktadır. Çocukların ve yetişkinlerin yaratıcılıklarının fiziksel hareketler, resim yapma, boyama, yazma ve konuşma, melodi ve ritim, drama, matematik ve bilimsel fikirler gibi alanlarda ortaya çıktığı ifade edilmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)

Bu araştırma okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ideal sınıf ortamı tasarımlarını öğrenmeyi ve bu tasarımların erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarından hangisiyle, hangi boyutta daha çok örtüştüğünü tespit etmeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, ürünlerden ya da çıktılardan daha çok süreç ile ilgilenmektedir. Dolayısıyla nitel araştırmalar- da anlamlar önem taşımaktadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçlar evrene genellenememekle birlikte, elde edilen sonuçlar, konuya ilişkin bir bakış açısı sağlaması bakımından önemlidir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada; karmaşık kişisel ve duygusal sorunların ortaya çıkarılmasına yardımcı olması, istenilen bilginin eksiksiz olarak ve derinlemesine elde edilebilmesi, alınan cevaplara anında dönüt vermeye imkân sağlaması, değişik ve anında değişebilen koşullara uyabilme esnekliğine sahip olması, soruların sayısı ve sırasını değiştirme serbestliği tanınması gibi özelliklerinden dolayı yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Karasar, 1998). Araştırmanın deseni ise durum çalışmasıdır. Durum çalışması nitel araştırmada çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Nitel durum çalışmasının en belirgin özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl

etkilendikleri üzerine odaklanılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yani durum çalışmasını araştırmacının kontrolünde olmayan, olayları veya olguları derinlemesine inceleyebildiği bir yöntem şeklinde tanımlamak mümkündür.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 20 kişiden oluşmaktadır. Bu kişiler; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencileri arasından benzeşik örnekleme yoluyla seçilmiştir. Benzeşik örnekleme; küçük benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğrencilerin tamamı ile bire bir görüşmenin mümkün olmaması sebebiyle, herhangi bir ölçüt olmaksızın, bütün grubu yansıtacak bir alt grup oluşturulması amaçlanmıştır. Katılımcıların 12'si (%60) 2018-2019 eğitim öğretim yılında 3. Sınıfa devam eden, 8'i (%40) 4. Sınıfa devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Katılımcı öğretmen adayların tamamı 20-22 yaş arasında, büyük çoğunluğu (%85) kadın, küçük bir kısmı (%15) erkektir.

3.3. Verilerin Toplanması

Veriler bireysel görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme sosyal bilimlerde ve özellikle sosyolojide en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir; “neredeyse sosyolojik yöntemle hemen hemen eş anlamlı hale gelmiştir” (Chadwick 1984). Yirminci yüzyılın son çeyreğinde pek çok sosyal bilim alanında görüşme etkili bir veri toplama yöntemi olarak yerini almıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Veriler yaklaşık 3 aylık bir süre içinde toplanmış olup, araştırmacı görüşmeleri bizzat kendisi yapmıştır. Formun geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla görüşme öncesi katılımcılarla kısaca sohbet edilmiş, formun yalnızca bu çalışmanın verileri için kullanılacağı, verilen bilgilerin gizli kalacağı ve isim kullanılmayacağı belirtilmiştir. Görüşmeler sırasında öğrencilerin bilgilerinin sınındığını hissetmemeleri için kişisel yoruma mahal verecek herhangi bir fikir belirtme veya mimikten kaçınılmış ve tarafsızlık korunmaya çalışılmıştır. Sorular aynı ses tonu ve aynı sırayla katılımcılara yöneltilmiştir. Yapılan görüşmelerin süresi mümkün olduğunca uzun tutularak (ortalama 30-40 dk), katılımcıyla maximum etkileşim sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sayede iç geçerliğin (inandırıcılık) artırılması

amaçlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliği için ise araştırma süresince yapılanlar verilerin elde edilme şekli ve yapılan işlemler mümkün olduğunca betimlenmiştir. Bu sebeple veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci, verilerin nasıl çözümlendiği, araştırmanın modeli ve çalışma grubu verilerin yorumlanma şekli ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntıları ile aktarılmaya çalışılmıştır. Yine araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılık) arttırmak için elde edilen verilerin tamamı yorum yapılmadan doğrudan aktarılmıştır. Görüşmeden elde edilen verileri araştırmacının elde ettiği kodlarla, nitel araştırma alanında deneyimli başka bir uzmanın elde ettiği kodlar karşılaştırılmış ve tutarlılık oranı hesaplanmıştır. Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) arttırmak için, araştırmada veri kaynağı olan katılımcılar, araştırmanın yapıldığı sosyal ortam, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve, analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca, başka araştırmacıların talep etmesi ya da gelecekte başka bir araştırmada karşılaştırmalar yapmak amacı ile araştırmanın ham verileri saklanarak da dış güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, alanyazına uygun ve araştırmanın amacına paralel olarak hazırlanmaya çalışılmış, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının hayallerindeki eğitim ortamlarını her yönüyle tasvir etmelerini sağlamak amacıyla “*Her Yönüyle Hayalindeki Eğitim Ortamı Görüşme Formu*” kullanılmıştır.

“*Her Yönüyle Hayalindeki Eğitim Ortamı Görüşme Formu*” yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formudur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcıların hem sabit seçenekleri olan soruları cevaplamalarını sağlayan hem de araştırmacının alanda derinlemesine ilerleyebilmesine olanak tanıyan soruları içeren görüşmelerdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2005) nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Görüşme formu hazırlanmadan önce literatür taraması yapılmış ve taslak sorular oluşturulmuştur.

Oluşturulan sorular program geliştirme venitel araştırma alanından 2 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucu gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından formun 3 öğrenci ile pilot görüşmesi yapılarak 1 soru daha eklenmiş ve forma son şekli verilmiştir. Form öğrencilerin; kişisel bilgilerini, eğitim ortamına ve donanımına, materyallerin niteliğini, dış mekan tasarımlarını sınıflarda teknolojinin kullanımını ve dış mekan tasarımına dair bakış açılarını ve herhangi bir yaklaşım adını bilip bilmediklerini içeren 6 adet sorudan oluşmaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir. Önceden belirgin olmayan temaların ve kodların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik analizi yapılmadan önce yarı yapılandırılmış formlarla elde edilen veriler analize uygun olacak şekilde düz metinlere dönüştürülmüştür. İşlemeyi kolaylaştırmak amacıyla, verilerin amaca uygun bir biçimde kısa, basit ve açık sembollerle ifade edilmesine kodlama denir (Karasar, 1998). Buradan hareketle oluşturulan metinler araştırmacı tarafından dikkatle taranarak kodlamalar oluşturulmuştur. Ardından başka bir araştırmacı da verileri inceleyerek kodlar çıkarmış ve elde edilen kodlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada öncelikli olarak iki araştırmacının da kod olarak kabul ettikleri “görüş birliği” yalnızca birinin kod olarak kabul ettiği ise “ görüş ayrılığı” şeklinde tanımlanmıştır. Buradan hareketle Miles ve Huberman’ın uyuşum yüzdesi hesaplama aracı için gerekli veri elde edilerek içerik analizinin güvenilirliği belirlenmiştir. Bu araca göre uyuşum yüzdesi (Agreement Percentage):

“Güvenirlik= Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” (Miles ve Huberman, 1994).

Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre, güvenilirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi %70 olduğunda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir. Buna göre bu çalışmanın sorulara göre uyuşum yüzdeleri şu şekildedir:

Tablo 1 :*Kodlamaların sorulara göre uyuşum yüzdeleri*

Soru	Yüzde
Soru 1:	%84
Soru 2:	%79
Soru 3:	%76
Soru 4:	%96
Soru 5:	%98

Soruların tamamında oran %70'in üzerindedir.

Elde edilen verilerin araştırmanın bulgularının ana hatları ortaya çıkarılmış bu ana hatların ortak yönleri de temaları meydana getirmiştir. Bu temalar da kendi içinde alt temalara ayrılmıştır. Araştırma verileri doğrultusunda alt temalar şu şekildedir:

Tablo 2:

Verilerin analizi sonucu elde edilen alt temalar

1.1 Eğitim ortamının çocukların eğitimine katkısı ile ilgili görüşler

4.1.1Eğitim ortamının çocuğun gelişimine katkısı ile ilgili görüşler

4.1.2Eğitim ortamının öğrenme sürecine katkısı ile ilgili görüşler

4.1.3 Sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler

4.2.Öğrenme ortamının niteliğine dair görüşler

- 4.2.1 Sınıf donanımında kullanılan malzemenin niteliği ve yapısı ile ilgili görüşler
 - 4.2.2 Duvarların kullanımı ile ilgili görüşler (duvar rengi, panolar vb)
 - 4.2.3 Sınıf yerleşim düzeni ile ilgili görüşler (merkez sistemi, ilgi köşeleri)
 - 4.2.4 Sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler
-

4.3. İyi bir eğitim ortamında bulunması gereken materyallere dair görüşler

- 4.3.1 Materyalin yapısı ile ilgili görüşler
 - 4.3.2 Materyalin kullanım amacı ile ilgili görüşler
 - 4.3.3 Materyalin niceliği ile ilgili görüşler
 - 4.3.4 Sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler
-

4.4. Eğitim ortamlarının dış mekanlarının düzenlenmesine ilişkin görüşler

- 4.4.1 Zeminin yapısı ile ilgili görüşler
 - 4.4.2 Kullanılan araç gereç/ oyun elemanı ile ilgili görüşler
 - 4.4.3 Sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler
-

4.5. Sınıflarda teknoloji kullanımı ile ilgili görüşler

- 4.5.1 Teknolojinin sınıflarda var olması ile ilgili görüşler
 - 4.5.2 Teknolojinin kullanım şekli ile ilgili görüşler
-

4.6. Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortam tanımlarının eğitsel yaklaşımlarla ilgili benzerliği

4.6.1 Eğitim ortamı açısından benzerlikler

4.6.2Eğitim materyali açısından benzerlikler

4.6.3Dış mekan kullanımı açısından benzerlikler

4.6.4Teknoloji kullanımı açısından benzerlikler

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amaçlarını ve alt amaçlarını kapsayacak şekilde 5 ana temaya ayrılmıştır. Birinci ana tema olan “Eğitim ortamının çocukların eğitimine katkısı ile ilgili görüşler” başlığı altında eğitim ortamının çocuğun gelişimine katkısı ile ilgili görüşler ve Eğitim ortamının öğrenme sürecine katkısı ile ilgili görüşler şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. İkinci ana tema olan “Öğrenme ortamının niteliğine dair görüşler” başlığı altında, Sınıf donanımında kullanılan malzemenin niteliği ve yapısı ile ilgili görüşler, duvarların kullanımı ile ilgili görüşler, sınıf yerleşim düzeni ile ilgili görüşler alt temaları oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra her temada katılımcıların tamamen kendisine has bakış açılarını yansıttıkları sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler alt teması ortaya çıkmıştır. Üçüncü ana tema olan “İyi bir eğitim ortamında bulunması gereken materyallere dair görüşler” başlığı altındamateryalin yapısı ile ilgili görüşler, materyalin kullanım amacı ile ilgili görüşler, materyalin niceliği ile ilgili görüşler, sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Dördüncü ana tema olan “Eğitim ortamlarının dış mekanlarının düzenlenmesine ilişkin görüşler” başlığı altında, dış mekan kullanımı ile ilgili genel görüşler, zeminin yapısı ile ilgili görüşler, kullanılan araç gereç/ oyun elemanı ile ilgili görüşler, çevre düzenlemesi ile ilgili görüşler, sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Beşinci ana tema olan “Sınıflarda teknoloji kullanımı ile ilgili görüşler” başlığı altında, teknolojinin sınıflarda var olması ve teknolojinin kullanım şekli ile ilgili görüşler alt temaları oluşturulmuştur. Bu 5 temaya ek olarak elde edilen bulguların tamamı araştırmanın ana amacı doğrultusunda erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarının hangisine hangi yönü ile benzediğinin oryaya koyulduğu bir 6. tema oluşturulmuştur. Bu son tema eğitim ortamı açısından benzerlikler, Eğitim materyali açısından benzerlikler, dış mekan kullanımı açısından benzerlikler, teknoloji kullanımı açısından benzerlikler ve öğretmen adaylarının daha önceden bildikleri yaklaşımlar ile eğitim ortamı düzenleme şekilleri arasındaki tutarlılıklarının incelendiği alt başlıklar oluşturulmuştur.

Katılımcılardan bahsedilirken ÖA1, ÖA2... şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim ortamlarının düzenlenmesine dair görüşlerinin incelenmesi amacıyla hazırlanan “Her Yönüyle Hayalindeki Eğitim Ortamı” görüşme formundan elde edilen bulguların analizi sunulmaktadır. Gizlilik esasına dayalı olarak sunulan verilerde katılımcılardan “ÖA1, ÖA2” şeklinde bahsedilmiştir.

Her Yönüyle Hayalindeki Eğitim Ortamı görüşme formundaki sorular katılımcıya yöneltmeden önce kısa bir sohbet edilmiş ve katılımcıların kişisel bilgileri öğrenilmiştir. Buna göre katılımcıların 12’si 3. Sınıf, 8’, 4. Sınıf öğrencisi olduğu gözlemlenmektedir. Yine bu katılımcıların 18’i kadın, 2’si erkektir ve tamamı 20-22 yaş aralığındadır. Öğretmen adaylarının 8 tanesi kız meslek lisesi, 10 tanesi anadolu lisesi ve 2 tanesi de Anadolu öğretmen lisesi mezunu olup 19’u bu bölümü isteyerek 1 tanesi de istemeyerek seçmiştir.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bulgular aşağıda başlıklar halinde sırasıyla sunulmuştur.

4.1 Alt Amaçlara İlişkin Bulgular:

4.1.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular: Bu çalışmanın birinci alt amacı “Öğretmen adaylarının, hayallerindeki ideal eğitim ortamının fiziksel özelliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözümlenmek için görüşme formunda “Eğitim ortamının çocukların eğitimine katkısı ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Sizin olmasını istediğiniz eğitim ortamları ile var olan ortamlar arasında benzer ve farklı yanlar nelerdir” ve “Elinizde sınırsız imkanlar olsa nasıl bir öğrenme ortamı

oluşturursunuz? Hayalinizde nasıl bir ortam canlandırılıyorsunuz?” şeklinde iki soru yer almıştır. Bu alt amaç doğrultusunda alınan yanıtların analizinde; birinci soruya ait 3, ikinci soruya ait 4 alt tema oluşturulmuştur.

4.1.1.1Eğitim ortamının çocukların eğitimine katkısı ile ilgili görüşler

Birinci sorunun alt temaları incelendiğinde öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara dayalı olarak tamamının “eğitim ortamının öğrenmeler üzerinde etkili olduğunu düşündüğü” tespit edilmiştir. Bu cevaplar da eğitim ortamının çocuğun gelişimine katkısı ile ilgili görüşler, eğitim ortamının öğrenme sürecine katkısı ile ilgili görüşler, sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler şeklinde 3 alt temaya ayrılmıştır.

4.1.1.1.1Eğitim ortamının çocuğun gelişimine katkısı ile ilgili görüşler

Katılımcılar eğitim ortamının genel olarak çocuğun gelişimi açısından önemli olduğunu söylemişlerdir. Ancak bazı katılımcılar ortamın çocuğun gelişimi üzerindeki etkisine odaklanırken bazıları daha çok öğrenme süreci üzerinde durmuştur. Bu sebeple cevaplar iki alt temaya ayrılmıştır. Örneğin ÖA1, çok kalabalık ortamların çocukların dikkati üzerinde olumsuz etki yaratacağı yönünde görüş bildirerek “*Eğitim ortamı çok önemli, kalabalık materyaller olduğunda çocukların dikkati dağılıyor. Genelde benzer şeylerle oynuyorlar. Diğer oyuncakları/materyalleri görmüyorlar*” şeklinde cevap vermiştir. Diğer bir katılımcı ÖA15 “*Eğitim ortamı ne kadar zengin olursa çocuklara kattıkları da o ölçüde fazla olur. Evet yani eğitim ortamı çok önemli*” şeklinde verdiği yanıtla ortamın çocukların gelişimine katkı sağladığından bahsetmiştir. ÖA20 bu soruya “*Ortam kesinlikle çok önemli. Çocukların öğrenmelerini etkilediği kadar ilgilerini veya meraklarını da destekliyor*” şeklinde verdiği yanıtla diğer katılımcıların görüşünü desteklemiştir.

4.1.1.1.2Eğitim ortamının öğrenme sürecine katkısı ile ilgili görüşler

Katılımcıların eğitim ortamının önemine değinirken vurguladığı bir diğer konu da ortamın çocuğun öğrenme sürecine olan katkısı ile ilgili olan boyutuuydu. Bu noktada bazı katılımcılar öğrenme ortamının çocuğun dikkatini toplamasında, öğrenme

farklılıkları sağlanmasında, onları her boyutta eğitmek gibi konularda önemli olduğunu düşünmektedir. Bu yönde yanıt veren katılımcılardan ÖA6 “*eğitim ortamı çok önemli, sunulan imkanlar yeterli olmalı, yeni fırsat sunulmuş oluyor, somut öğrenme oluşuyor*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. ÖA11 ise “*Eğitim ortamı çocukların gelişim düzeylerini ileri taşımak, onların becerilerini geliştirmek, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve duygusal anlamda onlara gereken becerileri kazandırmak açısından önemlidir*” diyerek eğitim ortamının öğrenme süreci ile olan ilişkisini vurgulamıştır. ÖA15 “*Eğitim ortamı ne kadar zengin olursa çocuklara kattıkları da o ölçüde fazla olur. Evet yani eğitim ortamı çok önemli*”, ÖA16 “*Zengin uyarıcı için eğitim ortamı önemlidir. Ortamda bence çizgi film karakterlerinin olmasındansa daha manipülatif olmasını tercih ederim. Yani sade.*” Cümleleri ile düşüncelerini ifade etmişlerdir.

4.1.1.1.3 Sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler

Formun 1. Sorusuna alınan yanıtlarda eğitim ortamının önemi hakkında verilen cevapların yanı sıra bir de katılımcılar, şu an ki gözlemlerinde veya stajlarında gördükleri sınıf ortamları hakkında da yorum yaparak mevcut durumu değerlendirmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı (ÖA7, ÖA8, ÖA9) MEB sınıflarının düzeni olan “merkez sistemi”nin iyi bir uygulama olduğunu ancak iyi bir şekilde uygulanmadığı yönünde fikirlerini belirtmişlerdir. ÖA9’un bu konudaki görüşü şöyledir: “*Ortam önemli merkezleri olmalı ve merkezlerin içinde uygun ve çeşitli materyaller olmalı. Bu öğrenme farklılıkları sağlayabiliyor.*” Diğer bir katılımcı (ÖA18) “*Eğitim ortamı öğrenmeye katkı sağlar ama bu şartlarda değil. Yani günümüzde verilen eğitim.*” Şeklindeki görüşü ile katıldığı sınıflardaki eğitim ortamını yetersiz bulduğunu belirtmiştir. ÖA19 da “*Ortam önemli ama şu an ki sınıflar hiç uygun değil.*”Diyerek aynı yönde görüş bildirmiştir.

4.1.1.2. Öğrenme ortamının niteliğine dair görüşler

Araştırmanın bu ana amacı ve bağlı alt amacına yönelik görüşme formunda “*Elinizde sınırsız imkanlar olsa nasıl bir öğrenme ortamı oluşturursunuz? Hayalinizde nasıl bir ortam canlandırırıyorsunuz?*” şeklinde bir soru sorulmuştur. Bu soru tezin “*Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortamının fiziksel özelliklerine ilişkin görüşleri*

nelerdir” alt amacına veri elde etmek amacı ile sorulmuştur. Alınan cevapların analizi sonucunda 4 alt tema oluşmuştur. Oluşturulan alt temalar incelendiğinde katılımcılar tarafından en çok vurgulanan konunun “merkez sistemi (ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA8, ÖA10, ÖA12, ÖA14, ÖA 15, ÖA17, ÖA20) olduğu görülmüştür. Diğer bir en çok vurgulanan konunun ise sınıf donanımında ahşap malzeme (ÖA1, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA20) kullanımınıdır.

4.1.1.2.1 Sınıf donanımında kullanılan malzemenin niteliği ve yapısı ile ilgili görüşler

Katılımcılar sınıf donanımında kullanılan masa, dolap, raf vb malzemelerin niteliği ile ilgili farklı görüşler bildirmişlerdir. Katılımcılar sık sık masa ve sandalyelerin yer değiştirilebilir şekilde olmasını, gerektiği durumlarda sınıf içinde alan açılmasını istediklerini vurgulamışlardır. Burada amaç sınıf ortamını etkinlik türlerine göre şekillendirebilmektir. Örneğin birlikte oynanan grup oyunları için sınıfta geniş alanlara ihtiyaç duyulacağından kolay taşınabilir sandalye ve masalarla sınıfta alan açmak amaçlanmıştır. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Masalar birbirinden ayrılabilir ve yer değiştirebilir olmalı” ÖA1, *“Hafif malzemeler kullanılabilir. Ağır olmamalı”* ÖA2, *“Sürekli yer değiştirebilen masalar ahşap olsun”* ÖA4.

Diğer taraftan katılımcıların farklı görüşler bildirdiği bir diğer konu da sınıf donanımında ahşap veya plastik malzeme kullanımı konusudur. Burada da farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar (ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA9, ÖA11, ÖA20) sınıfta sadece ahşap malzeme kullanılması gerektiği yönünde görüş bildirmişler ve genellikle ahşap malzemenin plastiğe göre daha sağlıklı olmasını dayanak göstermişlerdir. Örneğin; ÖA1, ÖA5, ÖA11 ve ÖA20 kullanılan her tür malzemenin ahşap olması gerektiğini bildirirken ÖA4 ve ÖA9 sadece masa ve raf gibi belli başlı donanımın ahşap olması gerektiğini belirtmişlerdir. *“Sağlıksız olduğu için plastik olan hiçbir şey istemem her şey ahşap olmalı,”* (ÖA20). *“Masalar ahşap olmalı”*(ÖA4), *“Merkezler ahşap raflarla bölünmeli”*(ÖA9).

4.1.1.2.2 Duvarların kullanımı ile ilgili görüşler

Katılımcılar sınıfların duvarlarının görünümü ve kullanımı konularında farklı görüşler bildirmişlerdir. Bazı katılımcılar duvarları canlı renklerle cıvıl cıvıl boyamak isterken (ÖA7, ÖA12, ÖA13, ÖA15) bazıları soft renkleri tercih etmişlerdir (ÖA1, ÖA2, Ö3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA9, ÖA10, ÖA14, ÖA17, ÖA20).

“Canlı” ve “cıvıl cıvıl” sınıf renkleri isteyen katılımcıların bu konudaki görüşleri şöyledir;

ÖA7, “*Duvarlar renkli olmalı. Renkli, canlı, enerjik, çocukların gelişim alanlarına hitap edecek renkler olmalı.*” şeklindeki görüşüyle, renkleri gelişim alanları ile bağdaştırırken diğer katılımcılar, renkli sınıf ortamının çocukların ilgisini daha çok çekeceğini belirtmişlerdir. “*Bina da sınıf da renkli olmalı çocukların ilgisini çekmeli.*” ÖA12, “*Cıvıl cıvıl olmalı yani renkli. Duvarlar canlı renklerle boyanmalı*” ÖA13. Diğer taraftan ÖA15 de canlı ve renkli olmasının yanı sıra çizgi film karakterleri kullanmanın da çocukların ilgisini çekmek yönünde olumlu olacağını düşünerek şu şekilde görüş bildirmiştir: “*Her yer rengarenk olmalı. Çizgi film karakterleri olabilir süslemek için. Duvarlar, masalar renkli olmalı. Çocukların böylece daha çok ilgisini çeker.*”

Buna rağmen diğer katılımcılar duvarların daha soft ve doğal renklerle boyanması yönünde görüş bildirmiştir. ÖA2’nin “*Renkler bilinçli olmalı. Çok yorucu renkler olmamalı*” şeklindeki görüşüne benzer şekilde ÖA5 de “*Duvarlar soft renklerde olmalı. Sınıf rengarenk olmamalı*” demiştir. ÖA9 ve 10 sınıfın tamamen aydınlık ve gün ışığı alacak şekilde konumlandırmak istedikleri için doğal renklerin hakim olmasını istediklerini belirtmişlerdir. ÖA9 “*Her yeri cam büyük bir bina isterdim. Gün ışığı içeri girsin aydınlık olsun... Duvarlar sade renkli olmalı.*” ÖA10 ise “*Okul doğanın içinde olmalı... çok renkli olmamalı... sınıf çok aydınlık olmalı.*” demiştir.

Duvarlarla ilgili farklı görüş bildirilen diğer bir konu ise “duvarların kullanım şekli” dir. Bazı katılımcılar duvarları aktif kullanmak istemektedir (ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA12, ÖA16). Çocukların yaptığı etkinlikleri asmak veya işlenen konuyu daha kalıcı kılacak çeşitli sınıf duvarlarının bol görsellerle donatılmasını düşünen katılımcılar vardır. Duvarların aktif kullanılması gerektiğini düşünen katılımcılardan ÖA5 “*Panolar değişken olmalı. Çocuklar aynı şeyi görmemeli. Çok az ya da çok fazla olmamalı*” şeklinde görüş bildirirken ÖA6 da benzer şekilde “*Sınıf duvarlarına çocukların ilgisini*

çekecek panolar etkinlikler asılmalı” demiştir. Duvarları hem öğrencilerin etkinlikleri ile donatmak hem de okula gelen velilerin okulda neler yapıldığına dair fikir edinmesini sağlamak amacıyla kullanmak isteyen katılımcılardan ÖA12’nin görüşü şu şekildedir: “Duvarlar renkli olabilir. Çocukların yaptıklarını sergilemek için bol bol pano olmalı. Bir de sınıfın dışında pano olmalı veliler görsün diye.” ÖA16 ve ÖA20 ise panoların çocukların boylarına göre asılmasının, yapılan etkinliklerin çocuklar tarafından görülmesini istediklerini belirterek benzer görüşler bildirmişlerdir. ÖA20 “Sadece çocukların yaptıklarının asıldığı panolara önem veririm” şeklindeki görülme ile sınıf duvarlarını öğrencilere yönelik olarak düzenlemeyi önemseydiğini belirtmiştir.

Diğer taraftan bazı katılımcılar sınıf duvarlarını sade bırakmayı tercih ederek kafa karıştırıcı bir görüntü olmamasını istediklerini belirtmişlerdir (ÖA3, ÖA9, ÖA10, ÖA17, ÖA20). Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan bazılarının fikirleri şöyledir:

Duvarlar sade olmalı.....duvara pek bir şey asmam (ÖA9), Duvarlar çok renkli olmamalı pek bir şey asmak istemem (ÖA10), ...Bence duvarlar falan hareketli olmamalı kafa karıştırıcı olabiliyor (ÖA17). Yine benzer düşünceler belirten ÖA20 ise duvarlarda aynı ürünlerin devamlı sergilenmesinin çocuklar tarafından alışkanlık oluşturduğu için bir süre sonra görülmediğini belirtmiş, buna çözüm olarak da sık sık değiştirilerek duvarların daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu konudaki ifadesi şu şekildedir:

....çok pano olmamalı. Sadece çocukların yaptıklarının asıldığı panolara önem veririm. Mesela serbest zamanda falan ya da evde bir şeyler yapıyorlar öğretmene, onları mutlaka asarım güzel bi şekilde. Diğerleri de görsün diye. Ayrıca duvarlarda devamlı asılı duran şeyleri bir süre sonra çocuklar görmüyor bile. O sebeple sık değiştiririm. Yine katılımcılardan ÖA5 de bu fikri destekleyecek nitelikte “Panolar değişken olmalı. Çocuklar aynı şeyi görmemeli. Çok az ya da çok fazla olmamalı” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

4.1.1.2.3 Sınıf yerleşim düzeni ile ilgili görüşler

Katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer yönde görüş bildirdiği konulardan biri sınıfların yerleşim şeklidir. 20 katılımcının 14’ü merkez sistemi olarak tabir edilen

sınıfın belirli alanlara bölünmesi ve her bir bölümün bir ilgi alanı veya gelişim alanı doğrultusunda donatılmasını istediği yönünde görüş bildirmiştir. Genel olarak katılımcılar sınıfların ayrıldığı merkezlerin için materyallerle donatılmasını ve birbirinden ayrılmasını istemişlerdir. 4 katılımcı (ÖA5, ÖA11, ÖA16, ÖA19) bu konuda herhangi bir görüş belirtmezken 2 katılımcı da (ÖA3, ÖA13) merkez sistemini istemediğini belirtmiştir. Bu alt temaya göre benzer görüş bildiren katılımcılardan ÖA1 ve ÖA9 öğrenme merkezlerinin birbirinden net bir şekilde ayrılmasını önemsemişlerdir:

“Sınıf ortamı köşelere ayrılmalı. Bu ayırım net olmalı. Köşe ayırımı net. Oyuncaklar merkezde kalmalı merkez dışında kalmamalı. Çocuklar erişebilmeli.” (ÖA1) Öğrenme merkezleri olmalı. Merkezler bir birinden ayrılmış olmalı(ÖA9).

Diğer taraftan ÖA17 ve ÖA18 merkezlerin oda oda şeklinde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir:

“Ben kendi eğitim ortamında öğrenme merkezlerini daha aktif kullanırım. Köşeler yani öğrenme merkezleri olmalı. Oda oda gibi(ÖA17).“Sınıfın bir çok merkezi olacak. Merkezler ayrı ayrı odalar şeklinde düzenlenecek (ÖA18) .

Katılımcılardan ÖA10, ÖA15, ÖA12 ve ÖA20 ise merkezlerin içinin donanımın da önemli olduğunu, merkezin temasına uygun kaliteli materyallerle doldurulması gerektiğini belirtmişlerdir:

“Öğrenme merkezleri olmalı. İçi materyal bakımından zengin olmalı” (ÖA10) “.....öyle merkez sistemi güzel oluyor. Merkezler olmalı. Merkezlerde her tür malzeme olmalı”(ÖA15), “Her sınıfta olan normal merkezlerin olmasını isterim. Merkezler birbirinden ayrı olmalı. Dizilimi de önemli gürültülü merkezle sakın olan aynı yerde olmamalı. Ama bir de el becerilerine yönelik tamir gibi ahşap oyma gibi bir alan olmasını isterim” (ÖA12). “Bir de merkez sistemi olmalı ve merkezlerin içi çocukların keşfedecekleri, kendi kendilerine karar verip uygulayabilecekleri şeylerle dolu olmalı. Yani sırf oyuncak değil de artık materyaller olmalı bol bol. Özellikle sanat merkezinde” (ÖA20).

Merkezi sistemini istemediğini belirten iki katılımcı da gerekçe olarak sınıfın orta alanın boş kalmasını istediklerini, merkezleri bölmek için kullanılan raf dolap vb malzemelerin sınıfı daralttıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşü şu şekildedir:

“Merkez sistemi istemem. Raflar kenarda olmalı. Ortası boş olmalı. Oyunlar için.”
(ÖA13)

4.1.1.2.4 Sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler

Görüşme formunun 2. Sorusuna olan sınıfların donanımı hakkında verilen yanıtlar arasında herhangi bir alt temaya uymayan ancak öğretmen adayının kendi kişisel görüşleri veya hayalleri doğrultusunda ortaya çıkan bir takım fikirler bu başlık altında derlenmiştir. Sadece kişiye özgün olan fikirlerden bazıları şu şekildedir:

Katılımcılardan ÖA2 hayalindeki eğitim ortamının büyük bir okul olarak tasarlanmış ve her bir sınıfın ayrı bir ilgi alanı çerçevesinde donatılmasını istediğini belirtmiştir. *“Merkezlerin tam belirgin olduğu sınıflar olmalı. Yani örneğin sanat atölyesi ayrı bir oda. Her çocuk kendisi seçmeli ve gözlem yapılmalı. Oradaki oyunları izlenmeli, yönlendirme yapılmalı.”* Diğer taraftan sadece bu katılımcıya ait olan bir diğer fikir ise sınıf donanımlarında kaynaştırma öğrencilerine yönelik düzenlemeler yapılması fikridir. Eğitim ortamında kaynaştırma eğitimine dahil olan çocukların engel durumlarına göre kolaylaştırıcı bir takım düzenlemeler ve önlemler alınmasını istediği fikrini şu şekilde belirtmiştir:

“Kaynaştırma öğrencilerine yönelik düzenlemeler olmalı. Çocuğun engelene göre materyal ve düzen olmalı.”

Katılımcılardan ÖA4’ün sunduğu fikirler arasında sınıfı çocuklar için cazip kılmak adına *“çizgi film karakterleri ile süsleme”* düşüncesi vardır. Katılımcılardan ÖA13 de aynı şekilde sınıf içinde çizgi film karakterleri kullanmayı hayal ettiğini belirtmiştir. Başka bir katılımcı olan ÖA12 de benzer şekilde okulun dış görünümün ilgi çekici olması için *“değişik karakterler kullanma”* fikrini belirtmiştir. Yine ÖA4’ün sunduğu fikirler arasında; sınıf düzeninde oluşturulacak merkezlerin önem sırası ile ilgili düşünceleri vardır. Kendisi özellikle drama etkinlikleri için oluşturulacak merkezin ve fen merkezi olarak adlandırdığı merkezin diğerlerinden daha yoğun içeriğe sahip olmasını istediğini belirtmiştir. Bu konudaki görüşü şu şekildedir:

“Drama merkezinde bol malzeme olmalı el yapımı kıyafetler falan olabilir. Fen merkezine farklı bir köşe oluştururum. Yeni şeyler eklerim. Gözlem yapılabilecek bir

merkez olmalı.”Bu fikri destekler nitelikte ÖA12 ve ÖA14 de sınıftaki merkezler arasından fen merkezinin daha aktif olması gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılardan ÖA6’nın sunduğu fikirler arasında kendisine özgü olanı sınıfta bitki bulundurma isteğidir. Çocukların da bakımını üstlenmesini istediği şekilde anlattığı bitkilerle ilgili görüşü şu şekildedir:

“Sınıfta mutlaka bol bitki olmalı. Hem çocukların bakımını üstleneceği hem de sınıf dekorasyonu için bitki olmalı.” Benzer şekilde ÖA9 ve ÖA20 de sınıf içinde bol bitki bulundurmaya istediğini belirtmiştir.

Bir başka katılımcı olan ÖA7’nin ise belirttiği fikirlerin çoğu bir başka katılımcının fikirleri ile benzeşmemektedir. Katılımcı; sınıf donanımında kalıcı malzemeler kullanmaktansa anlatılacak konuya göre sınıfı değiştirmek ve konuya uygun hale getirmek isteğini belirtmiştir. Bu konudaki görüşü şu şekildedir:

“Eğitim ortamı konuya göre baştan aşağı değişmeli. Hangi konu anlatılacaksa ona göre donatım yapılmalı. Mesela uzay konusu işleniyor diyelim. Sınıfı uzay gibi döşerim. Uzay mekiğine çeviririm. Bütün donanımları sağlar çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat veririm.” Diğer taraftan katılımcılardan ÖA19’un sunduğu *“Her şeyin 3 boyutlu olduğu bir ortam olurdu. İşte uzay gibi maketler ve simülasyon olurdu”* fikri de ÖA7’yi destekler niteliktedir.

Bir başka katılımcı olan ÖA9 hayalinde her tarafı cam, bol ışık alan ferah bir öğrenme ortamı kurgulamıştır. Bu yönüyle diğer katılımcılardan farklı bir tanım yapmıştır. Hayalindeki eğitim ortamına dair kendi ifadesi şu şekildedir:

“Her yeri cam büyük bir bina isterdim. Gün ışığı içeri girsin aydınlık olsun.... Her yer cam olacağı için duvara hiç bir şey asmamSakin renkler hakim olmalı. Her şeyde bir uyum olmalı.” Ayrıca okulun koridorlarını geniş ve öğrenciler tarafından güne başlan bir mekan olarak tasarlamıştır.

“Büyük bir koridor olmalı geniş. Çocuklar orda güne başlamalı hep beraber. Sakin renkler hakim olmalı. Her şeyde bir uyum olmalı”

Diğer katılımcılardan ayrılarak farklı fikirlerle eğitim ortamı tasarlayan katılımcılardan bir diğeri de ÖA10’dur. Hayalindeki eğitim ortamının sınıftan çok ev ortamına benzediğini ve doğanın içinde konumlanmasını istediğini belirtmiştir. Sınıfı çocukların rahat ulaşabileceği raflarla bölmüş ve mutfağı da etkinlik yapılan aktif kullanılan bir

alan olarak tasvir etmiştir. Bu konudaki görüşü şu şekildedir:

“Okul doğanın içinde olmalı. Standart sınıf gibi değil de ev ortamı gibi olmalı. Çocuklar her şeyi yaparak yaşayarak öğrenmeli. Geniş bir mutfak olmalı mesela çocuklar orda yemek yapmalı. Sınıflar geniş ve ferah olmalı. ... ama aynalar olabilir. Merkezler ahşap raflarla bölünmeli. Raflar iki taraftan da erişilebilir olmalı.”

ÖA11 ise ÖA10’un fikrine benzer şekilde hayalindeki sınıf ortamını ev ortamına benzetmiş ve mutfağı aktif kullanmak istemiştir. Bu fikirlere ek olarak çocukların günlük yaşam becerilerini geliştirmek amacıyla günlük işlerin birlikte yapılmasını bu sebeple de sınıfta oyuncak yerine gerçek eşyaların kullanılmasını istediğini belirtmiştir:

“Ev ortamı gibi bir sınıf hayal ediyorum. İçinde tamamen ahşap. Hiç plastik yok. Yemekler hep çocuklarla beraber hazırlamalı. Bahçeyi çocuklar hep birlikte toplamalı. Hatta yiyecekleri kendileri yetiştirecek. Sınıf ortamında koltuklar minderler, rahat okuma köşeleri olmalı. Y yaparak yaşayarak öğrenmelerini isterim. Çok az oyuncak olmalı. Onun yerine işte temizlik eşyaları ve kap kacak olsun. Çocuklar oyuncaklarını kendileri oluştursunlar. Halı olsun yerde. Bir de tezgah ve pişirme malzemeleri.”

Bir diğer farklı bir eğitim ortamı tasarlayan katılımcı da ÖA18’dir. Hayalindeki eğitim ortamının en önemli özelliği büyük ölçüde açık havada vakit geçirilecek şekilde bir çiftliğin ve ormanın içinde tasvir etmiş, ÖA10 ve 11 gibi aktif kullanılan bir mutfak istediğini belirtmiştir. Kendi ifadesi şu şekildedir:

“Y yaparak yaşayarak öğrenmenin var olduğu içinde bir çiftliğin yani bahçesinde, sınıfın bir çok merkezi olacak. Yemek yapabileceğimiz mutfak. Sürekli açık havada vakit geçirilmeli. Yani ormanın içinde olacak okul Kesin tehlikeli falan diye istemez kimse ama bence güzel olur.”

Bu eğitim ortamı tasvirlerine ek olarak ÖA15 çocukların özgürce dans edebileceği bir ortam olmasını, ÖA8 sınıf zemininde büyük bir satranç çizili olmasını, ÖA12, çocukların tamir yapabilecekleri bir alan ve ahşap oyma gibi el becerilerine yönelik bir alan olmasını, ÖA17 ışıklı masa ve duyu masası olmasını, ÖA20 ise okuma köşesi ve sınıf içinde lavabo/tuvalet istediğini belirtmiştir.

4.1.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı;“Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortamında bulunması gereken eğitim materyallerine ilişkin görüşleri nasıldır” şeklindedir.

Bu alt amacı çözümlmek için görüşme formunda iki soru sorulmuştur. Bu sorulardan biri sınıfta bulunulması istenen materyallere dair iken ikincisi sınıfta teknolojik materyaller bulundurma ve kullanmaya dairdir.

4.1.2.1. İyi bir eğitim ortamında bulunması gereken materyallere dair görüşler

Araştırmanın bu ana amacı ve bağlı alt amacına yönelik görüşme formunda “İyi bir eğitim ortamında bulunması gereken materyaller sizce nedir? Malzemesi, niteliği, sayısı, vb özelliklerinden bahsedebilir misiniz?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Bu soru tezin 2. Alt amacı olan “Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortamında bulunması gereken eğitim materyallerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna veri elde etmek amacıyla sorulmuştur. Alınan cevapların analizi sonucunda 4 alt tema oluşmuştur. Oluşturulan alt temalar incelendiğinde katılımcılar tarafından en çok vurgulanan konunun “Materyallerin çocukların gelişim alanlarını desteklemesi gerektiği” olmuştur. Bu konu 10 katılımcı tarafından (ÖA1, ÖA3, ÖA 5, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA12, ÖA15, ÖA18, ÖA19) vurgulanmıştır.

Diğer en çok vurgulanan konu ise materyallerin düşük maliyetli ve el yapımı olması” isteğidir. Bu konuda da 5 katılımcı (ÖA2, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8) görüş bildirmiştir.

Bu amaca ait oluşturulan alt temalar ve katılımcı görüşleri şu şekildedir:

4.1.2.1.1 Materyalin yapısı ile ilgili görüşler

Katılımcılar sınıf donanım malzemeleri konusunda olduğu gibi materyallerin yapısı konusunda da farklı fikirler öne sürmüşlerdir. Bazı katılımcılar (ÖA1, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA20) sınıflarında sadece “ahşap materyal” kullanmak isterken bazıları için

(ÖA2, ÖA3, ÖA6, ÖA13, ÖA15) “ahşap ya da plastik” olmasının bir önemi yoktur. Yalnızca ahşap materyal kullanmak isteyen katılımcılar sınıf donanımında olduğu gibi materyal konusunda da sağlık unsurunu ön planda tutmuştur. Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan ÖA1’in yorumu şu şekildedir:

“Materyaller tamamen doğal malzemeden olmalı. Plastik hiçbir şey istemem. Materyallerin sağlıklı olması çok önemli.”

Diğer taraftan ÖA9 ve ÖA10 hayallerindeki eğitim ortamlarında kullanmak istedikleri materyali “doğal” olarak tanımlayarak mümkün olduğunca doğal malzemeden yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. ÖA10’un bu konudaki görüşü şu şekildedir:

“Okulda da materyallerde de doğallık önemli. Tamamen doğal malzemeler istiyorum. Plastik hiç bir şey olmamalı. Özellikle ahşap oyuncak olmalı”

Ahşap materyal yönünde görüş bildiren katılımcılardan ÖA3 ise yalnızca blokların ahşap olmasını istediğini belirtmiştir.

Materyallerin yapısı ile ilgili en çok görüş bildirilen konulardan bir diğeri de “el yapımı/düşük maliyetli” materyallerdir. Katılımcılar; anlatılan konuya göre materyal üretmek, sınıftaki materyal sayısını zenginleştirmek veya düşük maliyetli materyaller elde etmek amacıyla sınıflarında “el yapımı materyal” kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan ÖA2 materyallerin el yapımı olmasının yanı sıra çocuklarla birlikte yapılmasını da istediğini vurgulamıştır:

“Materyaller mümkün olduğunca el yapımı olmalı. Atık malzemelerle yapılabilir. Çocuklarla birlikte yapılmalı. Ahşap veya plastik olması fark etmez.”

ÖA8 ise el yapımı materyali sınıfta eksik ya da yetersiz olan bir ilgi alanını/merkezi desteklemek maksadıyla istediğini belirtmiştir. Bu konudaki görüşü şu şekildedir:

“Bir de öğretmen yapımı materyaller çok olmalı. Mesela müzik merkezinde materyal yoksa öğretmen su şişesi içine mercimek koyarak bir müzik aleti yapabilir. Diğer merkezlerde de bu şekilde öğretmen materyal üretilmeli.” Benzer yönde görüş bildiren ÖA6 ise el yapımı materyali “dönüştürülebilir” olması sebebiyle tercih edeceğini belirterek düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıf genelinde kullanılacak materyalle el yapımı, düşük maliyetli ve dönüştürülebilir olmalı. Plastik ya da ahşap farketmez ancak el yapımı olmasını önemsiyorum”

4.1.2.1.2 Materyalin kullanım amacı ile ilgili görüşler

Katılımcıların büyük çoğunluğunun görüş birliği içinde olduğu konulardan biri “materyallerin amacı” dır. Çoğunlukla sınıfta bulunan materyallerin çocukların gelişimini destekleyecek nitelikte olmasını önemsediklerini belirtmişlerdir. Özellikle ayrı ayrı gelişim alanlarına yönelik materyaller bulundurulmasını istemişlerdir. Örneğin ÖA11 “*Materyaller gelişim alanlarına hitap etmeli. Motor gelişim için ayrı, sosyal gelişim için ayrı materyaller olabilir*” şeklindeki yorumu ile gelişim alanlarına hitap eden materyali tanımlamıştır. Diğer taraftan ÖA7 “*materyaller gelişim alanlarına hitap etmeli. Bence gelişim alanına hitap etmeyen materyal işlevsiz materyaldir*” şeklinde bir yorumda bulunarak sınıfta “eğitici” olarak tanımlanmayacak ya da çocuğu gelişimsel olarak desteklemeyecek materyalin bulunmamasını istediğini belirtmiştir. ÖA7 ile benzer yönde görüş bildiren ÖA1 ise “*Her materyalin bir amacı olmalı ve bir beceriyi geliştirmeli diye düşünüyorum. Araba gibi bebek gibi materyallerin olmasını istemem. Gelişim alanlarına hitap etmeli*” yorumu ile gelişim alanına hitap etmediğini düşündüğü oyuncaklara örnek vermiştir. Diğer taraftan ÖA14 ise materyallerin yalnızca öğretici olmasını yeterli bulmayarak çocukların materyallerle geçirdiği sürenin onlar açısından eğlendirici de olması gerektiğini belirtmiştir:

“Gelişim alanlarına hitap etmeli, hem eğlendirmeli hem de öğretmeli”

Bu görüşlerin yanında ÖA2’nin “*Bir oyuncak birden fazla alana hitap etmeli*”, ÖA8’in “*Materyaller gelişim alanına hitap etmeli*”, ÖA12’nin “*Gelişim alanlarına hitap edecek materyaller olmalı*”, ÖA13’ün “*Eğitici materyal olmalı montessori malzemesi gibi olmalı*”, ÖA15’in “*Malzeme ve materyaller gelişim alanına hitap etmeli*”, ÖA18’in “*Materyaller belli gelişim alanlarını etkilemeli*”, ÖA19’un “*Bir materyal çok yönlü olmalı. Gelişim alanlarına hitap etmeli*” şeklindeki yorumları benzer ve birbirini destekler niteliktedir.

4.1.2.1.3 Materyalin niceliği ile ilgili görüşler

Katılımcıların neredeyse tamamının görüş bildirdiği konulardan birisi “materyallerin

niceliği”dir. Katılımcılardan bazıları (ÖA1, ÖA9, ÖA10, ÖA13, ÖA14, ÖA17) materyal sayısının az olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan ÖA1, sınıfta az materyal bulunmasının çocuklara sıra beklemeyi öğreteceğini düşündüğünü belirtmiştir:

“Az materyal olmalı hatta her materyalden 1 tane olmalı. Çocuklar sıra beklemeyi öğretsin diye.” ÖA10 da benzer şekilde her materyalden bir tane olması gerektiğini, sınıfta çok materyal bulunmamasını istediğini belirtmiştir.

ÖA9 ise sınıfta bulunan çok sayıda materyalin çocukların kafasını karıştıracağını düşündüğünü belirtmiştir. Ayrıca materyallerin belirli aralıklarla değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Oyuncak sayısı az olmalı fazla oyuncak kafa karıştırıcı oluyor. Bir de arada sırada oyuncaklar değiştirilmeli”

Sınıfta az sayıda materyal bulundurmak gerektiği yönünde görüş bildiren katılımcılardan ÖA17, buna gerekçe olarak az sayıda materyalin çocukların paylaşmayı öğrenmesini destekleyeceğini göstermiştir:

“Materyallerin Sayısı çocukların sayısından az olmalı. Materyal çok olursa bireysel oynarlar az olursa yardımlaşma ve paylaşma artar.”

Yine ÖA13 ve ÖA14 de sınıfta az sayıda materyal bulundurulması yönünde görüş bildiren katılımcılardır.

Diğer taraftan bazı katılımcılar (ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA15, ÖA16, ÖA19) sınıfta çok sayıda materyal bulundurmak gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Kimisi buna gerekçe olarak çocukların aralarında anlaşmazlık çıkmamasını istediğini kimisi de beklemek zorunda kalmamalarını istediğini belirtmiştir. Bu katılımcılardan ÖA4 görüşünü

“Materyal çok ve çeşitli olmalı. Çocuklar birbirini beklemek zorunda kalmadan istediği oyuncuğu alabilmeli. Bu yüzden çok olmalı” şeklinde bildirmiştir.

Çocukların sıra beklemek zorunda kalmamasını bu sebeple çok sayıda oyuncak bulunmasını isteyen katılımcılardan ÖA6’nın görüşü şu şekildedir:

“Her çocuğa yetecek kadar çok materyal olmalı. Çocuklar sıra beklemek zorunda olmamalı” yine ÖA11’in de görüşü ÖA6’ya çok yakındır:

“Her çocuğa yetecek kadar olmalı. Çünkü az olursa aralarında kavga olabilir.”

ÖA2 de benzer yönde görüş bildirerek *“Her çocuğa yetecek kadar materyal olmalı. Yani bol ve çeşitli”* şeklinde bir yorumda bulunmuştur.

Katılımcılardan ÖA5 *“materyal çok ve çeşitli olmalı”* ve ÖA8 *“Mümkün olduğunca çok materyal olmalı”* şeklindeki görüşleri ile sınıfta çok sayıda materyal bulunmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Bu görüşlere ek olarak ÖA19 da sınıfta sadece fen ve matematik alanındaki materyallerin çok olmasını istediğini belirterek *“Materyallerin azlığı çokluğu öğrenme ortamını etkiler... fen materyalleri, matematik materyalleri en az 20 adet olmalı”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Bunların dışında ÖA3 ve ÖA7 materyallerin niceliğinin önemli olmadığını az veya çok olmasının bir öğrenme ortamına bir etkisi olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

4.1.2.1.4 Sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler

Görüşme formunda yer alan, sınıfta buldurulmak istenen materyaller hakkında verilen yanıtlar arasında herhangi bir alt temaya uymayan ancak öğretmen adayının kendi kişisel görüşleri veya hayalleri doğrultusunda ortaya çıkan bir takım fikirler bu başlık altında derlenmiştir. Sadece kişiye özgün olan fikirlerden bazıları şu şekildedir:

Katılımcılardan ÖA1 hayalindeki eğitim ortamında bulunmasını istediği materyalleri tasvir ederken sağlıklı olması kadar çocukların birçok becerisi geliştirmesini istediğini belirtmiştir. Özellikle farklı dokulardaki materyalleri bir arada bulundurarak çocukların farklı duyularına hitap edecek materyaller tasvir etmiştir:

“Materyallerin sağlıklı olması çok önemli. Her materyalin bir amacı olmalı ve bir beceriyi geliştirmeli diye düşünüyorum. Araba gibi bebek gibi materyallerin olmasını istemem. Gelişim alanlarına hitap etmeli. Farklı dokular olması duyu alanlarına hitap etmesi açısından önemli. Günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri materyaller olmalı.”

Özellikle vurguladığı günlük yaşam becerilerin geliştiren materyal fikrine ÖA10’unda önem verdiği, kullanmak istediği materyalleri tasvir ederken ÖA1’in fikrine benzer olarak günlük yaşam becerilerini destekleyecek nitelikler saymıştır:

“Bir de oyuncak değil de gerçek şeyler istiyorum. Mesela evcilik merkezindeki plastik bardak çatal gibi şeylerin yerine gerçek tencere bardak vs olabilir. Bunlarla oynamalı çocuk hem daha dayanıklı olur”

Diğer taraftan katılımcıların sınıflarında bulundurmak istedikleri materyallere dair tasvirlerinde ortak nokta doğadan toplanabilecek, kolaylıkla ulaşılabilecek ve “doğal” olarak nitelendirilebilecek olmalarıdır. Ancak belirttikleri materyallerde ortak noktalar olsa da çoğunlukla birbirlerinden farklıdır. Örneğin ÖA2 *“düğme gibi lego gibi hayvan figürleri gibi”* materyaller sıralarken ÖA7 daha geniş çerçevede materyal ve malzeme tanımını yapmıştır:

“...taş, tahta kozalak,yün falan olabilir. Kumaş düğme olabilir. Bunlarla etkinlik yapılabilir. Değişik kağıtlar da olmalı. Merkezlerde boyama yapmalarına çizim yapmalarına olanak verecek malzemeler veya başka ilgi duydukları konuyu çalışabilecekleri malzemeler olmalı”

ÖA9 ise bulundurmak istediği malzemeleri şu şekilde belirtmiştir:

“Ağaç dalları da olmalı işte kozalak da ya da boncuk da çakıl taşı gibi şeyler. Çocuk bunlarla ne isterse yapabilir. Doğal malzemeler olacağı için renkler de doğal olacak.”

ÖA12 de daha çok sanat etkinliklerinde çocukların kullanabileceği türden materyal ve malzeme sıralamıştır:

“Sanat merkezi çok zengin olmalı. Bir sürü boya, kil, karton, boya, çocukların kendi istediklerini üretebilecekleri malzeme olmalı.” Sınıfında kil bulundurmak isteyen katılımcılardan biri de ÖA4’tür. Çocukların kendisini ifade etmesini önemseydiğini belirten katılımcı, özellikle onlara bu alanda destek olacak tarzda materyal ve malzeme seçimleri yapmıştır:

“...kil köpük gibi değişik malzemeler olmalı. Bunlar çocuğun kendini ifade etmesini sağlar. Ayrıca drama merkezi çok zengin olmalı. Materyaller arasında canlandırma yapmalarına imkan verecek nitelikte kostümler, şapkalar vs olmalı”

Benzer şekilde ÖA6 ve ÖA20 de sınıflarında çocukların canlandırma yapmalarına olanak tanıyacak materyallerin bulunmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra ÖA6 müzik materyallerini de önemseydiğini, sınıfından bol ve çeşitli müzik aleti bulundurmak istediğini belirten şu yorumu yapmıştır:

“Bence en çok müzik merkezi önemli. O olmazsa olmaz. İçine türlü müzik aletleri

koyardım.”

Müzik yapma olanağı verecek materyaller istediğini belirten bir diğer katılımcı da ÖA11’dir. Kendisi hem geniş yelpazede materyal tasviri yapmış hem de diğer katılımcılardan farklı olarak materyallerini bulundurmak istediği düzeni de vurgulamıştır:

“Maketler olmalı, bloklar müzik aletleri, yapbozlar, mutfak malzemeleri, hem kız hem erkek çocukların birlikte oynayabilecekleri oyuncaklar olmalı. Merkezlerde olmalı bu oyuncaklar ve çocuklar istediği zaman ulaşabilmeli. Kendileri alıp koymalı. Kutuların içinde durmalı.”

ÖA17 de çocukların materyale ulaşımı ve sınıf düzeni hakkında benzer bir yorumda bulunmuştur *“..ama genel olarak düzenlilik olsun. Her şey yerli yerinde yani yeri belli olsun. Çocuk yerine koysun.”* Bunlara ek olarak sınıfında bulundurmak istediği materyalleri anlatırken çocukların deney yapabilmesine olanak tanıyacak nitelikte malzeme ve materyal bulundurmak istediğini de belirtmiştir. Bu konuda benzer şekilde sınıfında bilimsel etkinlik veya deney yapılmasına olanak tanıyacak materyal isteği olan birkaç katılımcı daha vardır. Bunlardan ÖA15’in yorumu şu şekildedir:

“Matematik ve feni önemsiyorum. Bilimsel materyaller çok olmalı. Bilim merkezi ya da fen doğa merkezi orası çok aktif olmalı. Her çocuk orda ilgilenmeli. İsterse maket vücut organları gibi materyaller olmalı.” ÖA20 ise *“...mesela bilim merkezi de olsun içinde çocukların bilimle ilgileneceği şeyler olsun”* şeklinde bir tasvirle önceki katılımcılarla benzer doğrultuda görüş bildirmiştir. Bunlara ek olarak ÖA20’nin sınıfında diğer katılımcılardan farklı olarak bulundurmak istedikleri materyallerle ilgili tasviri şu şekildedir:

“Ben materyallerin çocuğun keşfetmesine, dikkat vermesine yardımcı olmasını isterim. Kendisi karar versin neyle oynayacağına. Onunla değişik denemeler keşifler yapsın sonra yerine koysun. Her merkezin içi dolu olsun ama sade olsun. Bir de tamir merkezi olsun.”

Katılımcının materyalle ne yapacağına çocuğun karar vermesi fikrine benzer şekilde ÖA9 da çocuğa yapılandırılmamış malzemeler verilerek elindeki materyal veya malzeme ile ne yapacağına çocuğun karar vermesini istediğini belirtmiştir:

“Materyaller direk amaca yönelik değil de tamamen yapılandırılmamış oyuncaklar olmasını istiyorum. Örneğin araba değil de araba yapabileceği malzemeler olsun”

ÖA18 de benzer şekilde çocukların kendi oyuncaklarını yapmalarını istediğini belirtmiş ve eklemiştir:

“Oyuncak olacak ama hayal gücünü destekleyecek. Kendi yaptıkları oyuncaklar olacak. Matematik materyalleri, bloklar ahşap, yapbozlar, oyuncak bebekler olmalı.”

Yine diğer katılımcılardan farklı sunulan görüşlerden biri ÖA14’e aittir. Kendisi sınıfında bulundurmamak istediği materyalleri tanımlarken *“çocukların günlük yaşamda ulaşamadıkları”* türde olmasını istediğini belirtmiştir.

Bütün bu tanımlamalara ek olarak ÖA3 *“Ahşap Legolar, plastik Legolar, mutfak, bebekler”* isterken ÖA16 *“Eğitici oyuncaklar, artık materyaller, kitaplar, fen köşesi”* istemiştir. ÖA13 materyallerin *“havuz gibi bir şeyin içinde”* durmasını istediğini belirtmiştir. Son olarak ÖA14 de mikroskop ve tangramın sınıfında mutlaka olması gereken materyaller olduğunu vurgulamıştır.

4.1.2.2 Sınıflarda teknoloji kullanımı ile ilgili görüşler

Görüşme formunun 5. Sorusu tezin 2. alt amacı olan *“Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortamında bulunması gereken eğitim materyallerine ilişkin görüşleri nelerdir”* sorusu ile ilgilidir. Katılımcıların sınıfta teknolojik alet bulundurma isteği veya eğitim sürecinde teknolojiyi kullanma istekleri ile ilgili veri elde etmek amaçlı sorulmuştur. Alınan yanıtlar 2 alt temaya ayrılarak aşağıda derlenmiştir.

4.1.2.2.1 Teknolojinin sınıflarda var olması ile ilgili görüşler

Katılımcıların neredeyse tamamının görüş birliği içinde olduğu konu sınıflarda teknoloji kullanımının gerekliliğidir. Neredeyse bütün katılımcılar (ÖA16,ÖA17 ve ÖA19 hariç) sınıflarda akıllı tahta bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer katılımcılar ise bilgisayar bulunmasının yeterli olduğunu bildirmişlerdir. Sınıflarda yalnızca akıllı tahta bulunması yönünde görüş bildiren katılımcılardan bazılarının yorumu şu şekildedir:

*“Sadece akıllı tahta olabilir. Onun dışında bilgisayar vs gerek yok”*ÖA1.

“Bilgisayara gerek yok ama müzik ve video için akıllı tahta olmalı. Hikaye sırasında da

kullanılabilir.”ÖA4. Yine ÖA9 da sınıfta akıllı tahta bulunmasının yeterli olduğunu bilgisayara gerek olmadığını belirten katılımcılardandır.

Bazı katılımcılar da hem akıllı tahta hem de bilgisayar bulunmasını istemişlerdir. Bu yönde görüş bildiren ÖA2 “Akıllı tahta olmalı. Bilgisayar da olabilir çocuklar tanışın diye.” Şeklindeki yorumu ile bilgisayarı çocukların erken tanınması amacı ile bulundurmak istediğini belirtmiştir. Yine ÖA10, ÖA12, ÖA13 sınıfta hem bilgisayar hem akıllı tahta bulunmasını istediğini belirtirken ÖA14 akıllı tahtanın öğrenme ortamında olmasını bilgisayarın ise ayrı bir oda olarak laboratuvar şeklinde düzenlenmesini istediğini belirtmiştir. Katılımcının yorumu şu şekildedir:

“Teknoloji sınıflarda olmalı. Çocukların ulaşabileceği bir bilgisayar odası yani laboratuvar olmalı. Bilgisayar öğretilmeli. Akıllı tahta mutlaka olmalı.”

Diğer taraftan ÖA16, ÖA18 ve ÖA19 yalnızca bilgisayarın yeterli olduğunu düşündüklerini belirtirken ÖA17 ise sınıfta hiçbir şekilde teknolojik alet bulundurmamak istemediğini belirterek sınıfında olmamasını istemiştir.

4.1.2.2.2 Teknolojinin kullanım şekli ile ilgili görüşler

Katılımcılar sınıflarda teknolojinin bulunması konusunda hem fikir olsalar da kullanım şekli ile ilgili farklı fikirler öne sürmüşlerdir. Bazıları bilgisayar veya tablet gibi teknolojik aletlerin çocuklara öğretilmesi taraftarıyken bazı katılımcılar yalnızca öğretmenin kullanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren katılımcılar çoğunlukla teknolojinin anlatılan konuyu pekiştirmek amaçlı video, görsel vb kullanmak, çocuklara hikaye dinletmek/izletmek açısından faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcının görüşü şöyledir “*Teknolojik aletleri öğretmen kullanmalı. Bol görsel kullanarak çok duyuya hitap etmeli*” ÖA5. Yine benzer yönde görüşleri olan katılımcılardan (ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9 , ÖA11, ÖA12) bazılarının verdiği cevaplar aşağıda sıralanmıştır:

*“Çocuklara konu gereği gösteremeyeceğin şeyler için video kullanılabilir”*ÖA7

“Dersi destekleyici videolar ve görseller açılarak kısa zamanlı kullanılabilir” ÖA8

*“Farklı bir şey göstermek istersem video ve resimlerden faydalanırım”*ÖA9

“Teknolojik aletlerle çocuklara sunulacak görseller yoluyla çocukların öğrenmesi desteklenmiş olur” ÖA11

Bu görüşlerin yanı sıra diğer katılımcılar da teknolojinin özellikle bilgisayarın kullanımının çocuklara öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan ÖA2, ÖA10, ÖA14, ÖA15, ÖA18, ve ÖA19 benzer görüş bildirmişlerdir.

“Bilgisayarı çocuklar tanımalı ve kullanmayı öğrenmeliler.”(ÖA2)

“Bilgisayarın çocukların ulaşabileceği yerde olması iyi olur. Çocuklar ne kadar erken tanışırlarsa o kadar iyi.” ÖA10

“Çocukların ulaşabileceği bir bilgisayar odası olmalı. Bilgisayar öğretilmeli.” ÖA14

“Tabletler hemen hemen her sınıfta bulunuyor. Çocukların rahatça ulaşabilecekleri yerde olmalı. Kullanmayı öğrenmeliler.” ÖA15

4.1.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

5. Bu çalışmanın 3. Alt amacı “Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal dış mekanın düzenlenmesine ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklindedir. Üçüncü alt amaç ile ilgili görüşme formunda bir soru sorulmuştur. Elde edilen cevaplar aşağıdaki kategorilere ayrılarak temalaştırılmıştır.

4.1.3.1 Eğitim ortamlarının dış mekânlarının düzenlenmesine ilişkin görüşler

Görüşme formunun ilk 3 sorusu iç donanıma dairken 4. Soru katılımcıların hayallerindeki eğitim ortamının dış mekanı ile ilgili tasvirleri içermektedir. Bu soru tezin 3. Alt amacı olan “Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal dış mekanın düzenlenmesine ilişkin görüşleri nelerdir” sorusuna veri elde etmek amacı ile sorulmuştur. Alınan cevaplar “zeminin yapısı”, “kullanılan araç gereç ve oyun elemanları” gibi alt temalara ayrılmıştır. Son olarak da dış mekan kullanımı hakkında herhangi bir alt temaya uymayan, kişiye özel olarak nitelendirilen cevaplar derlenmiştir.

4.1.3.1.1 Zeminin yapısı ile ilgili görüşler

Katılımcılar oluşturmak istedikleri dış mekanın zeminine dair farklı tanımlamalar yapmışlardır. Bazı katılımcılar (ÖA1, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA14, ÖA15, ÖA16) çocukların düştüğünde zarar görmesini engelleyecek yumuşak yapıda bir zemin tarif ederken bazı katılımcılar beton, toprak ve çim gibi birkaç farklı zemin türünün bir arada olmasını istemişlerdir. Diğer bir grup katılımcı ise ekip biçmeye veya gözlem yapmaya olanak verecek şekilde bir zemin tasvir etmişlerdir.

Yumuşak zemin tarif eden katılımcılardan ÖA1 “*Zemin tartan olmalı yani yumuşak düşmelerde zarar görmeyecekleri şekilde olmalı.*” Benzer yönde görüş bildiren katılımcılardan ÖA7 “*Zemin korunaklı olmalı, düzenlenmiş, çukur vs kalmamış olmalı. Düşmeleri engellesin diye yumuşak zemin isterim.*” Yorumunda bulunmuştur. ÖA9 yine benzer şekilde yumuşak zemin tasviri yaparken çocukların düşmesini engellemek amaçlı kullanılmasından bahsetmiş ve malzemenin parklarda kullanılan türde bir malzeme olmasını istediğini belirtmiştir.

“*Zemin de yumuşak düşmeleri önleyecek türde bir malzeme ile kaplanmalı parklardaki gibi.*”

Bunun dışında “yumuşak zemin” isteyen katılımcıların tamamı benzer şekilde çocukların düşmelerini önlemek amacıyla bu tarz bir zemin tercihi yaptıklarını belirtmişlerdir.

Bazı katılımcılar hayallerindeki eğitim ortamının dış mekanını tanımlarken birden fazla türde alanı bir arada kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak da çoğunlukla çocuklarla birlikte ekip biçecek bir alan oluşturmak veya gözlem yapmak gibi isteklerini göstermişlerdir.

ÖA8 bu isteğini “*Bahçe zemininde hem toprak hem çim hem de küçük bir tarım yapılabilecek alan olmalı bir de top oynayabilecekleri bir alan*” şeklinde tasvir etmiştir.

ÖA17 ise “*Bitkileri ekip sulayabilecek bir alan olmalı. Zeminler farklı farklı olsun isterim ben. Bir taraf topraklı bir taraf çim bir taraf taş, kara olan alan...*”

ÖA12 de bahçeyi bölüp farklı zeminler kullanıp bir kısmında meyve sebze yetiştirecek bir alan isteyen katılımcılardandır. “*Bahçenin bir bölümünde meyve sebze yetiştirilebilmeli.*”

Zemin tasvir eden diğer katılımcılar ise farklı türde seçimler yapmışlardır. Örneğin ÖA2 “bir kısmı kum bir kısmı çimen”, ÖA3 “toprak ve çim”, ÖA5 “ sadece çim”, ÖA13 “hem kum hem beton” ÖA19 “yarısı toprak yarısı çim”, ÖA20 ise “toprak, çakıl, kum” şeklinde zemin tercihlerinde bulunmuşlardır.

4.1.3.1.2. Kullanılan araç gereç/ oyun elemanı ile ilgili görüşler

Katılımcılar dış mekan tasviri yaparken nerdeyse tamamı (ÖA14 ve ÖA20 hariç) çocukların fiziksel olarak aktif olmalarına veya fiziksel gelişimlerine olanak tanıyacaklarını düşündükleri türde oyun elemanları istemişlerdir. Kaydırak salıncak vb park elemanlarının yanı sıra tırmanma duvarları, halatlar, parkurlar ve zıplama alanları genel olarak katılımcıların bahçede bulunmasını istediği türden materyallerdir. Bu konuda görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Çocukların hem ince hem de kaba motor becerilerini geliştirecek şeyler olmalı. Fiziksel gelişimleri için spor aletleri bulunmalı”(ÖA7)

“Park salıncak kaydırak ve parkur olmalı” (ÖA2)

“Tırmanma kayma gibi etkinlikler için park olmalı” (ÖA3)

“Bahçede motor gelişimi için park olmalı” (ÖA5)

“Çocukların kayabilecekleri kaydıraklar, salıncaklar tahterevalliler gerekirse tırmanabilecekleri basamaklı ve tutamaklı duvarlar” (ÖA11)

“Park aletleri zıplama aletleri çocuklara koşacak rahat edecek alan bırakmalı” (ÖA15)

Kullanıcıların görüş birliği içinde olduğu bir diğer konu da bahçede kum havuzu olması isteğidir. ÖA4, ÖA11 ve ÖA20 hariç katılımcıların tamamı bahçede kum havuzu ve hatta kum oyuncakları bulunmasını istemişlerdir.

4.1.3.1.3 Sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler

Görüşme formunda yer alan, dış mekan kullanımı ve düzenlenmesi hakkında verilen yanıtlar arasında herhangi bir alt temaya uymayan ancak öğretmen adayının kendi kişisel görüşleri veya hayalleri doğrultusunda ortaya çıkan bir takım fikirler bu başlık

altında derlenmiştir. Sadece kişiye özgün olan fikirlerden bazıları şu şekildedir:

Katılımcılardan ÖA1 okul bahçesini aktif olarak kullanmak istediğini belirterek özellikle güzel havalarda dışarı çıkılma fikrine karşı çıktığını belirtmiştir “*Bahçeye her gün çıkılmalı. Yağmur yağsa bile. Örneğin bahçede yağmur sonrası neler olmuş gözlenebilir. Güvenlik görevlisi. Dışardan insan girmemeli yardımcı öğretmen olmalı.*” Bahçeyi aktif olarak kullanmak isteyen katılımcılardan ÖA20’nin de tasviri bu yöndedir. Katılımcı çok yapılandırılmamış, doğal bir alan olarak tasarladığı bahçede bol gözlem yapılacak alan ve doğal bir ortam hayal ettiğini belirtmiştir. “*Bir kenardan su aksın. Bol ağaç ve yeşillik içinde yani mümkünse böyle ormanın tam ortasında olabilir. Her gün gidip gözlem yapılır. Sadece oyun değil de bence doğada öğrenecekleri çok şey var.*” Benzer görüş bildiren katılımcılardan ÖA10 ise çocukların gözlem yapabilmeleri için doğal bir alan buldurmak istediğini belirtmiştir.

Diğer taraftan bazı katılımcılar için okul bahçesi özellikle güvenlik önlemlerinin alınması gereken yani güvenli olarak tanımlanabilecek bir alan olarak düzenlenmeli. Bu yönde görüş bildiren bazı katılımcıların ÖA11 “*okul bahçesinin büyük duvarları olmalı. Hem tehlikelerden hem de özellikle trafikten vs uzak olmalı*” şeklinde yorum yapmıştır. Benzer görüş bildiren katılımcılardan ÖA12’nin yorumu da şu şekildedir:

Okul bahçesinin çevresi yüksek duvarlarla kaplı olmalı. Her tür güvenlik önlemi alınmalı ve çok güvenli olmalı.” Yine güvenliğe önem verdiği belirten katılımcılardan ÖA1 “*Güvenlik görevlisi. Dışardan insan girmemeli yardımcı öğretmen olmalı.*” Şeklindeki yorumu ile çocukların güvenliğini sağlayacak personel buldurulması gerektiğini belirtmiştir.

Bunun dışında dış mekanın eğlenceli ve çocuklar tarafından ilgi çekici olarak düzenlenmesini isteyen katılımcılar da vardır. Özellikle vurgu yaptıkları öğeler çocukların “eğlenceli bulması”na yöneliktir. Örneğin bu yönde görüş bildiren katılımcılardan ÖA15 “*Dış mekan aktif olmalı. Güncel olmalı. Çekici yani. Çocuk girince ‘a çok eğlenceli’ demeli. Huzur vermeli huzur veren renklere boyanmalı. Mümkün olduğunca serbest olmalılar dışarda. Engelleyici şeyler olmamalı. Geniş bahçe olmalı.*” Yine ÖA10’nun da yorumu benzer şekildedir:

“*Okul bahçesi rengarenk olmalı. Çocukların ilgisini çekebilecek karakterler olmalı renkli süsler falan koyulmalı.*” ÖA16 ise “*Dış duvarlar çekici renkli olsun. Dışarıdan bakınca çocukların ilgisini çeksün ve bahçesi ağaçlı olsun*” şeklindeki yorumu ile dış

mekanı eğlenceli ve ilgi çekici kılmak konusundaki fikrini belirtmiştir.

Katılımcılardan ÖA7 kışın da kullanabilecekleri bir “kış bahçesi” isterken ÖA8 “bahçenin üstünün tamamen kapalı olmasını” istediğini belirtmiştir. ÖA14 ise hayalindeki dış mekanda buldurmak istediklerini “*su havuzu, trafik levhaları, sebze meyve bahçesi, birkaç hayvan olmalı*” şeklinde belirtirken ÖA16 da bahçede bir “*yüzme havuzu*” olmasını istediğini belirtmiştir.

4.1.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

4.1.4.1 Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortam tanımlarının eğitsel yaklaşımlarla ilgili benzerliği

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenliği lisans programına devam eden öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortamının erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarından hangisine hangi yönüyle daha çok benzediğinin ve ne şekilde örtüştüğünün tespit edilmesidir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının kendilerini, akademik olarak yetersiz veya üzerlerinde herhangi bir “doğru/yanlış” baskısı hissetmeden tanımlama yapmalarına olanak tanımak amacıyla kendilerine doğrudan herhangi bir yaklaşım sorulmamıştır. Tamamen ucu açık ve katılımcının kişisel fikirlerine dayanan sorularla kendi ideal eğitim ortamlarını “fiziksel çevre, eğitim materyali ve donanım ve dış mekan boyutlarında tanımlamaları istenmiştir. Alınan cevaplar da bu başlık altında erken çocukluk eğitimi yaklaşımları ile irdelenerek benzeşen yönler tespit edilecektir.

Bu başlık 5 alt temaya ayrılmıştır. Her bir alt tema katılımcı cevaplarından yola çıkılarak ve literatürden kaynak gösterilerek incelenecektir.

4.1.4.1.1 Eğitim ortamı açısından benzerlikler

Katılımcıların eğitim ortamı tasvirleri pek çok alanda farklı yaklaşımlarla benzerlikler göstermiştir. Bu benzerlikler aşağıda sıralanmıştır:

Montessori Yaklaşımı:

Katılımcıların verdikleri cevapların eğitim ortamı açısından Montessori yaklaşımı ile en çok örtüştüğü kısım “hazırlanmış çevre” dir. Neredeyse bütün katılımcılar eğitim ortamının niteliğinin öğrenmeleri etkilediğini belirtmişlerdir. M.Montessori’ye göre çocuklar, en iyi yapılandırılmış ortamda öğrenirler (Tuğluk, Gündoğdu ve Kaya 2010). Diğer taraftan yine katılımcıların çoğunun hemfikir olduğu “merkez sistemi/ilgi köşeleri” de Montessori sınıflarında gözlemlenen bir uygulamadır. Mallory,1998’in de belirttiği gibi “Montessori sınıfı,farklı alanları kapsar.Montessori sınıflarında uygulamalı yaşam alıştırmaları, duyuşsal alıştırmalar, matematik araçları, kitaplardan oluşan dil köşesi, okuma yazma araç-gereçleri, tahta yemek kaşığı ve yöresel kıyafetlere ait farklı dokudaki kumaşlar gibi yöresel araç-gereçlerin bulunduğu köşeler yer almaktadır.

Bunların yanı sıra katılımcı bazında sunulan bazı fikirler de Montessori yaklaşımı ile örtüşmektedir. Örneğin ÖA1’in doğal malzeme ve doğal renkler kullanma isteğı genel olarak Montessori sınıflarında göze çarpan başlıca unsurlardandır. Bu sınıflarda renkler canlı, ilgi çekici ve uyumludur. Sınıfın atmosferi rahatlatıcı, sıcak ve katılımı destekler niteliktedir (Dere ve Temel, 1999). Yine ÖA1’in “Bir köşede halı olmalı ama her yer halı kaplı olmamalı” görüşü de Montessori yaklaşımı ile yakındır. Bu sınıflarda da yumuşak bir halı bulunmaktadır. (Mallory, 1989)

Yine ÖA20’nin “Az renkli ve mümkün olduğu kadar karmaşadan uzak” şeklinde tanımladığı sınıf ortamı da akla Montessori sınıflarının genel görüntüsünü getirmektedir.Montessori gerçek güzelliğın basitlik olduğunu kabul eder. Bu nedenle de çocuklar için çok süslü, karmaşık eşyalar yerine, sade, çocuğın ihtiyacına uygun şekilde düzenlenmiş parlak renklerin uyumlu bir şekilde yer aldığı bir ortam mevcuttur (Evans, 1971).

Diğer taraftan katılımcılardan ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA9, ÖA11 ve ÖA20’nin belirttiğı “tamamen ahşap donanım” fikri de Montessori yaklaşımı ile uyuşmaktadır. Çünkü Montessori sınıflarının bütün donanımı ve kullanılan materyaller doğal ve ağaç malzemelerden yapılarak çocukların duyularını uyarma amaç edinilmiş, çocuklara doğaya duyarlılık ve çevre sevgisi ilk andan itibaren verilmesi amaçlanmıştır (Mallory, 2008).

Waldorf Pedagojisi:

Katılımcıların eğitim ortamı tasvirlerinde Waldorf Pedagojisi ile en çok örtüşen kısmın Montessori yaklaşımında da olduğu gibi “plastığe yer vermeme, doğal malzeme kullanma” isteğidir. Waldorf sınıflarında plastik veya sentetik hiç bir malzemekullanılmamakla birlikte doğal malzemelerin kullanımı tercih edilmektedir (Oberman, 1997). Bazı katılımcıların (ÖA7, ÖA12, ÖA13, ÖA15) duvarlarda canlı renk tonları kullanma isteği de Waldorf pedagojisi ile benzeşmektedir. Çünkü bu eğitim anlayışında renkler önemli rol oynar. Eğitimin kurucusu Steiner okul öncesi eğitim ortamlarının duvarlarının sade ve parlak renklere boyanması gerektiğini önermektedir (Williams ve Johnson,2005). Diğer taraftan ÖA10 ve 11’in tasvir ettikleri “sınıftan çok ev ortamı gibi bir eğitim ortamı” fikri Waldorf’un temel felsefesi ile tamamen örtüşmektedir. Waldorf okullarında sınıf ortamı evin bir uzantısı olarak algılanır ve anaokulu ile ev arasında tutarlılık sağlanması amaçlanır (Williams ve Johnson,2005). Buna paralel olarak ÖA10, ÖA11 ve ÖA18’in belirttiği yemek, temizlik vs günlük işlerin çocuklarla birlikte yapılmasını destekleyecek sınıf donanımı (örneğin çocukların yemek yapabileceği bir mutfak düzeni) fikri de Waldorf Pedagojisi ile örtüşmektedir. Bu eğitim yaklaşımında hep beraber ekmek yapılır, çamaşır yıkanır, odalar süpürülür, sofrta hazırlanır (Onur 2006).

Reggio Emilia Yaklaşımı:

Katılımcıların eğitim ortamı tasvirlerinin en önemli çıkış noktası ve hem fikir oldukları konu olan “çevrenin öğrenmeler üzerine etkisi”, Reggio Emilia yaklaşımın da temel noktalarından birisidir. Öyle ki bu yaklaşımda iyi bir çevre ve ortam düzenlenmesinin üçüncü bir öğretmen etkisi yapacağına inanılmaktadır (Strong Wilson ve Ellis, 2007). Bu haliyle katılımcıların genel yaklaşımlarının örtüştüğünü söylemek mümkündür. Ayrıca yine katılımcıların büyük kısmının hayallerindeki eğitim ortamını tanımlarken özellikle belirttikleri merkez sistemi/ilgi köşeleri fikri Reggio Emilia sınıflarında da görülmektedir. Bu yaklaşımın uygulandığı sınıflardaki alanlar, sanat, yazma, okuma, kum havuzu, su havuzu, matematik, el becerisi, blok, bilim, evle ilgili veya dramatik oyunlar gibi çeşitli merkezlere ayrılmıştır (Tarr, 2001). ÖA1 ve ÖA9’un merkezleri çocukların iki taraftan da ulaşabileceği raflarla bölme fikri bu yaklaşımın genel sınıf görüntüsüne uymaktadır. Reggio Emilia sınıflarında çocukların materyallere kolay ulaşabilmesi için iyi organize edilmiş açık raf sistemi ve bu raflara yerleştirilmiş

şeffaFkaplar içinde diğerk materyaller bulunmaktadır (Gandini,1998). Yine ÖA1'in bol gün ışığı alan ferah sınıf tasviri, ÖA19'un çok aydınlık, ışıklı ve ilgi çekici olarak tanımladığı ve ÖA4'ün geniş ferah ve aydınlık olarak tabir ettiği sınıf görüntüsü Reggio Emilia sınıfları ile benzeşmektedir. ÖA9'un da her tarafı cam, ÖA20'nin çok cam bulunan olarak tabir ettiği, bol gün ışığı alan sınıf tasviri akla ilk bu yaklaşımı getirmektedir. Çünkü Reggio Emilia sınıflarında pencerelerin yerden tavana kadar uzanması, odalar arasında camların bulunması aydınlığı ve akışı sağlamıştır, ışığa önem verilmektedir (Bennett, 2001). Katılımcılardan ÖA2 ve ÖA17'nin sınıfı merkezlere ayırırken sanat merkezi için ayrı bir oda fikri de Reggio Emilia sınıflarının en belirgin özelliklerinden biridir. Her Reggio Emilia okulunun, doğal materyaller ve sanat malzemeleriyle dolu olan, stüdyo ve laboratuvar karışımı "Atelier" adı verilen bir atölyesi vardır (Hertzong, 2001). Diğer taraftan ÖA9'un büyük bir koridor tanımlaması ve çocukların orada güne başlaması fikri de bu yaklaşımın eğitim ortamlarının en temel unsurlarından olan "piazza"ları akla getirmektedir. Reggio Emilia okullarında giriş holü meydana açılır. Merkezi bir yer olan meydan çocukların buluşma, arkadaşlıklarını geliştirme, oyun oynama ve sınıflardaki etkinliklerini tamamlama yeri olarak tanımlanır (Gandini, 2012). Katılımcılardan ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA12 ve ÖA16'nın duvarları aktif kullanarak çocukların gün içinde yaptığı etkinlikleri asma, velilerle paylaşma ve konuya göre değiştirme fikirleri de bu yaklaşım ile benzeşmektedir. Reggio Emilia sınıflarında bulunan panolar çocuklara verilen değerlerin bir göstergesi ve diğer çocuklarla iletişim kurmanın bir aracı olarak çocukların yaptıkları çeşitli çalışmalarla doludur. Aynı zamanda bu panolar, öğretmenlerin velilere çocuklarının gün boyu zamanlarının çoğunu sınıfın hangi köşesinde geçirdiklerini gösteren bir diyagramı, çocukların çizimlerini ve çocukların gün içinde kendilerine sunulan bazı özel konular hakkında neler söylediklerini dile getiren metinleri içermektedir (Hertzog, 2001). Diğer taraftan ÖA6, ÖA9 ve ÖA20'nin sınıflarında hem çocukların bakımını üstlenebilecekleri hem de dekorasyon amaçlı kullanılacak, bol, canlı bitki bulundurma istekleri de akla bu yaklaşımı getirmektedir. Bu yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında sağlıklı ve yeşil bitkiler okul ortamlarının vazgeçilmezidir (Gandini,1997). ÖA17'nin etkinliklerde kullanma için istediği "ışıklı masa" ve ÖA10'un sınıfta "aynalar" kullanma fikri yine bu yaklaşımla örtüşmektedir. Reggio Emilia sınıflarında etkinliklerde kullanılmak üzere tepegöz, ve bilgisayarın yanı sıra çocukların çizim, inceleme ve ilgili etkinliklerde kullandıkları camdan, ışıklı masa bulunmaktadır (Bennet, 2001).

Reggio Emilia okullarının diğerk bir özelliği ise, yer ve tavanda değişik özelliklerde aynaların bulunmasıdır. Girişte yer alan üçgen çatı biçiminde aynalar, konkav ve konveks aynalar çocuğun kendini değişik açılardan ve değişik durumlarda gözlemesini sağlayarak, çocuğu düşünmeye yöneltmektedir (Temel, 2005). Son olarak, ÖA20'nin çocukların istediği zaman yalnız kalmalarını sağlayabilecek rahat edebilecekleri alan fikri de bu sınıflarda uygulanır. Her ne kadar çocukların diğerleri ile etkileşim halinde olmalarına önem verilse de yalnız kalabilecekleri ortamlar da bulunmaktadır (Bennet, 2001).

High Scope Yaklaşımı:

Katılımcıların neredeyse tamamının belirttiği üzere ortamın niteliğinin çocukların öğrenmeleri üzerindeki etkisinin önemi High Scope yaklaşımında da vurgulanmıştır. Bu programda fiziksel ortamın çocukların davranışı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğuna inanıldığı için çocuklara karar vermek ve seçim yapmak için sürekli fırsatlar sağlanmalıdır (Sadioğlu, Bağçeli Kahraman, Onur Sezer, Koç ve Taner Derman 2013). Yine katılımcıların büyük çoğunluğunun sınıfında oluşturmak istediği merkez sistemi, high scope yaklaşımının da temelini oluşturmaktadır. Bu yaklaşımın uygulandığı sınıflarda çocukların ilgileri ve anahtar deneyimler doğrultusunda köşeler oluşturulur. Örneğin dramatik oyun köşesi, matematik köşesi, sanat köşesi, kitap köşesi, dinlenme köşesi, imkanlar elveriyor ise bilgisayar köşesi bu köşelerden bazılarıdır (Schweinhart, 2002). ÖA1 ve ÖA9'un belirttiği merkezleri çocukların boylarına uygun raflarla bölme sistemi yine bu yaklaşımda da karşımıza çıkmaktadır. High Scope sınıflarında yer alan bütün mobilyalar çocukların rahatlıkla kullanabilecekleri boyuttadır. Köşelerdeki malzemeler çocukların boylarına uygun alçak raflardaki şeffaf kutularda saklanırlar (Schweinhart, 2002). Katılımcılardan ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA12, ÖA16 'nın duvarlarda bol bol pano kullanmak istemesi de bu yaklaşımla örtüşmektedir. Çünkü High Scope sınıflarında çocukların yaptıkları çalışmalarını sergileyebilecek sergi alanı oluşturulmalıdır. Bu alan çocukların göz hizasında ve kolaylıkla erişebileceği bir alanda olmalıdır (Schweinhart, 2002). Yine ÖA20'nin çocukların yaptığı her tür etkinliği sanat eseri gibi titizlikle sergileme fikri de High Scope yaklaşımı ile benzeşmektedir.

Bank Street Yaklaşımı:

Katılımcıların sınıflarında merkez sistemi oluşturarak çocukların ilgilerine yönelik alternatifler sunma ve seçimi onlara bırakma istekleri Bank Street yaklaşımıyla benzeşmektedir. Bu yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamında, çocuklara etraflarını saran dünya hakkında duyarlılıklarını artırmak için çeşitli ve pek çok deneyim edinme fırsatları sunulmakta ve pek çok alternatif içinden seçim yapmaları için çeşitli durumlar oluşturulmaktadır (Perryman ve Fisher 2000). Yine bu doğrultuda katılımcıların da belirttiği ilgi köşeleri oluşturulmaktadır Katılımcılardan ÖA20'nin sınıfta oluşturmak istediği okuma köşesi veya dinlenme alanı gibi çocuğun yalnız kalma ihtiyacını giderecek bir alana bu yaklaşımda da rastlanılmaktadır. Bank Street sınıflarında okuma ve dinlenme için oldukça sessiz bir alan bulunur (Schweinhart 2002) Yine katılımcılardan ÖA5, ÖA6, ÖA7 ÖA12 ve ÖA16'nın duvarlara çocuk etkinlikleri ile aktif olarak kullanma şekli bu yaklaşımda da karşımıza çıkmaktadır. Bank Street sınıflarında çocukların çalışmaları çocuğun göz hizasındaki panolarda sergilenir. Benzer şekilde katılımcılardan ÖA7, ÖA12, ÖA13 ve ÖA15'in duvarları canlı renk boyama tercihleri de Bank Street yaklaşımı ile benzerdir. Ayrıca ÖA12, ÖA14 ve ÖA20'nin belirttiği bilim materyallerinden oluşan bir merkez, ÖA6, ÖA9 ve ÖA20'nin belirttiği sınıflarda bitki bulundurma isteği ve ÖA4 ve ÖA20'nin çocukların canlandırma yapımlarına ve drama etkinliklerinde kullanmaya olanak tanıyacak zengin materyaller fikri bu yaklaşımda da karşımıza çıkmaktadır.

Head Start Programı:

Diğer yaklaşımlarda olduğu gibi Head Start'ta da çocukların ilgilerine göre düzenlenmiş merkez sistemi karşımıza çıkmaktadır. Bu da katılımcıların büyük kısmının tasvir ettiği genel sınıf düzeni ile örtüşmektedir. Yine ÖA1 ve ÖA6'nın ilgi köşelerini birbirinden ahşap raflarla ayırma fikri Head Start Programı ile benzerdir. Bu programın uygulandığı sınıflar, yüksekliği fazla olmayan raflar tarafından bölünmüş ilgi köşelerinden oluşur (Administration on Children, Youth and Families, 1998). Diğer taraftan Head Start, ÖA10 ve ÖA11'in belirttiği gibi çocukların kendilerini evlerinde hissetmesini amaçlayan bir sınıf düzeni sağlamaktadır (Aktan Kerem ve Kınık, 2006).

İlk Yıllar Programı (PYP):

Katılımcılardan ÖA5, ÖA7, ÖA12 ve ÖA16'nın belirttiği duvarları aktif olarak kullanmak, çocukların yaptığı etkinlikleri asmak veya işlenen konuyu daha kalıcı kılabilecek bol görsellerle donatılması fikri bu programın en temel özelliklerindedir. İlk Yıllar Programının temel felsefesine göre her sınıf eşsizdir çünkü öğrenciler ve sorgulama süreci birbirinden farklıdır. Dolayısıyla sınıf panoları da bu doğrultuda farklılaşır. Sınıf ve okul panolarında sorgulama süreci, öğrencilerin ürünleriyle görsel olarak yer almalıdır (Aktan Acar, 2017).

4.1.4.1.2 Eğitim materyali açısından benzerlikler

4.1.4.1.2.1 Kullanılan materyaller açısından benzerlikler

Montessori Yaklaşımı:

Katılımcıların verdiği cevaplar arasında Montessori yaklaşımı ile en çok örtüşen unsurun sınıf donanımında da olduğu gibi “ahşap materyal” olduğu görülmektedir. Bunun dışında ÖA1'in belirttiği her materyalin bir gelişim alanını desteklemesi gerektiği ve araba bebek gibi oyuncaklar yerine gelişim alanlarına hitap edecek materyal isteği tam olarak Montessori yaklaşımı ile uyumaktadır. Bu yaklaşıma göre, her hareketin ve materyalin bir amacı vardır ve çocuğun hayal oyunlarına, evcilik köşesi, vb. köşelere yer yoktur. (Köksal Akyol, 2005). Yine ÖA1 ve ÖA10'un “sınıf materyal açısından çok kalabalık olmamalı ve hatta her materyalden 1 tane olmalı” şeklindeki görüşü de bu yaklaşım ile örtüşmektedir. Montessori sınıflarında çocukların hayatın gerçeklerini daha iyi tanıyabilmeleri açısından, her malzemeden yalnızca bir tane bulunur. Montessori bu yolla herkesin her istediğine, istediği anda sahip olamayacağı gerçeğini çocuklara yine eşyanın kendisi aracılığı ile kavratmaya çalışmaktadır (Evans, 1971). Yine aynı katılımcıların çocukların günlük yaşam becerilerini geliştirmek amacıyla günlük hayatta karşılarına çıkabilecek gerçek malzeme ve materyallerle çalışma isteği de Montessori yaklaşımının en dikkat çeken unsurlarındandır. Bu yaklaşımda gerçeklik ve doğallık büyük önem taşımaktadır.

Sınıftaki araçlar, çocuğun gerçeklerle yüzyüze gelmesini kolaylaştırmak amacıyla gerçek yaşamda kullanılan araçlardır. Bir şey içmek için gerçek cam bardaklar, ütü yapmak için gerçek ısınabilen ütü, sebzeleri kesmek için keskin bıçak kullanılmaktadır (Temel, 1994). Yine ÖA1'in, materyallerin farklı dokularda olması, çocukların farklı duyularına hitap etmesi isteği de Montessori yaklaşımı ile yakındır. Çünkü bu yaklaşımdamateryaller çocuğun biçim, boyut, renk, doku, tat, vb. kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri anlamasını sağlayacak şekilde hazırlanmış ve yöntem çocuğun çok çeşitli duyulara yönelik malzemeyi kendi gelişme düzeyine uygun olarak serbestçe kullanmasına olanak verecek şekilde düzenlenmiştir (Evans,1971).

Waldorf Pedagojisi:

Sınıf donanımında olduğu gibi katılımcıların doğal malzemedan sağlıklı materyal seçimleri bu yaklaşım ile örtüşmektedir. Bunun dışında ÖA7 ve ÖA9'un tasvir ettiği doğadan toplanan taş, kozalak, tahta, vb açık uçlu ve doğal malzemelerin materyal olarak kullanılması fikri de Waldorf Pedagojisi'nde önemli yer tutar. Çünkü bu sınıflardaki çoğu materyal su kabağı, çam kozalağı, dallar ve çakıl taşları gibi doğal malzemelerdir (Williams ve Johnson, 2005). Yine ÖA9'un bir amaca yönelik değil de yapılandırılmamış olarak tanımladığı ve çocuğun hayal gücü doğrultusunda şekillenen materyal fikri de bu yaklaşım ile örtüşmektedir. Waldorf sınıflarında oyuncaklar basit ve yapılandırılmamıştır ve yaratıcılığı teşvik edecek türdedir. (Williams ve Johnson, 2005). Diğer taraftan ÖA1 ve ÖA15'in farklı duyulara hitap edecek materyaller bulundurma fikri Waldorf pedagojisinde önemli yer tutar. Bu sınıflarda temel duyular (dokunma, öz devinim, denge) özel bir öneme sahiptir. Bedenin mekan içindeki konumu ve hareketi, cisimlerin tenimizde bıraktığı etkiler önemlidir (Onur, 2006). Ayrıca katılımcılardan ÖA6'nın sınıfta en çok müzik merkezine ve müzik etkinliklerine ağırlık verme fikrinin de Waldorf Pedagojisi ile benzeştiği söylenebilir.

Örneğin Waldorf okulunda öğretmen yoklamayı şarkı yoluyla alır. Çocuklar şarkı yoluyla cevap verirler (Easton, 1997). Bu eğitim yaklaşımında bir etkinlikten diğerine geçişte müziğin kullanılması Waldorf okulunun estetik yanının başka bir örneğidir (Hutchingson, ve Hutchingson, 1992). Son olarak ÖA4'ün sınıfta kil köpük gibi değişik malzemeler bulundurarak çocuğun kendini ifade etmesini sağlaması da bu yaklaşıma

uymaktadır. Waldorf sistemi çocukların içsel duygularını plastik, görsel ve müzikal sanatlar gibi pek çok değişik disiplin yoluyla dışa vurabilmelerini sağlayan geniş artistik etkinlikleri içerir (Edwards, 2002).

Reggio Emilia Yaklaşımı:

Katılımcıların sınıfta bulundurmaları istedikleri materyallere ilişkin görüşleri arasında Reggio Emilia yaklaşımı ile en çok örtüşen kısımlardan biri sağlıklı ve doğal malzemelerdir. ÖA1, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ve ÖA20'nin "sınıfta plastik gibi zararlı malzemeler yerine ahşap ve sağlıklı materyaller kullanma fikri bu yaklaşımla benzerdir. Montessori ve Waldorf yaklaşımlarında olduğu gibi Reggio Emilia yaklaşımında da sınıfta bulunan hem donanımın hem de materyallerin niteliği önemlidir. Merkezlerinde plastik yada ucuz oyuncaklara rastlamak pek mümkün değildir. Çoğunlukla sınıfların tabanı ahşap kaplıdır ve sınıftaki oyuncakların çoğu ahşaptan yapılmıştır. Kullanılan materyallerin çoğu doğal ve geri dönüşümlüdür (Bennet, 2001). Bu noktada katılımcıların bir kısmının (ÖA2, ÖA7, ÖA9, ÖA12) sınıfta bulundurmaları istediği, açık uçlu, doğadan elde edilebilecek veya yün gibi düğme gibi malzemeler de Reggio Emilia sınıflarında sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Okullardaki atölyeler cam boncuklar, pipetler, seramik parçaları gibi dönüştürülebilir malzemeler ve taşlar, kayalar, fasülye tohumları, kurumuş çiçeklerle doludur. Bu materyaller çocukların erişebileceği boyutlardaki raflarda bulunur, aynı zamanda çocukların materyallerin renklerini fark edebilmeleri için açık bir ortamda bulunurlar (Hertzong, 2001). Diğer taraftan ÖA7'nin çocuklara değişik nitelikte malzemeler sunarak çocuğun ilgi duyduğu konuyu çalışabilmesine olanak yaratma ve ÖA4'ün belirttiği kil veya köpük gibi malzemelerle çocukların kendisini ifade etmesini sağlama fikri bu yaklaşımın temeli sayılabilir. Reggio Emilia okullarında atölye rehberi (atelierista) eşliğinde çocuklar kil, resim, kolaj, heykel gibi yeni araçlarla kendini ifade etmesini sağlayacak etkinlikler yapmaktadır (Aslan,2005).

High Scope Yaklaşımı:

Katılımcılardan ÖA2, ÖA4, ÖA7, ÖA9 ve ÖA12'nin belirttiği artık malzemelerle, ev yapımı, kimi zaman çocuklarla birlikte yapılmış kimi zaman öğretmen tarafından yapılmış materyal fikri High Scope yaklaşımı ile örtüşmektedir. Bu yaklaşımda doğal atık ve ev yapımı materyaller bolca bulunur (Schweinhart, 2002). Yine ÖA9 ve ÖA20'nin belirttiği açık uçlu, yapılandırılmamış, neye dönüşeceğine çocuğun karar verdiği materyaller High Scope sınıflarında bolca bulunmaktadır. Çünkü bu sınıflardaki ilgi köşelerinde ve diğer alanlarda kes-yapıştır, çıkartma, çalışma sayfaları, boyama, pilli oyuncak kitapları gibi kullanım amaçları önceden belirlenmiş materyallere yer verilmez (HighScope.org, 2018). ÖA17'nin özellikle belirttiği materyallerin çocukların uzanabileceği yerlerde durması ve çocuğun istediği şekilde alıp yerine koyabilmesi fikri de bu yaklaşımla benzeşmektedir. Bu yaklaşımın uygulandığı sınıflarda çocukların bağımsızlığını desteklemek amacıyla çocuklar istedikleri nesnelere kendi kendilerine bulup başka alanlara rahatlıkla götürebilmekte ve daha sonra yerine kendileri koyabilmektedir (HighScope.org 2018).

Bank Street Yaklaşımı:

Katılımcılardan ÖA2, ÖA4, ÖA6 ve ÖA8'in özellikle belirttiği öğretmen yapımı materyaller bu yaklaşımda sık karşımıza çıkmaktadır. ÖA12'nin belirttiği kil, karton, boya ve ahşap oyma materyalleri yine Bank Street sınıflarında karşımıza çıkmaktadır. Bu sınıflarda Bloklar, kil, boya, tahta ve etkinliği, deneyimi, hayal gücünü ve dönüştürmeyi davet eden yapılandırılmamış materyaller ve öğretmen yapımı materyaller vardır (Bayhan ve Bencik, 2008).

Head Start Programı:

Katılımcılardan ÖA2'nin tasvir ettiği mümkün olduğunca el yapımı, dayanıklı, kolay ulaşılabilir materyal fikri bu program ile örtüşmektedir. Head start sınıflarında materyaller sağlam ve uzun süreli kullanılabilen, düşük maliyetlidir (Aktan Kerem ve Kınık, 2006).

İlk Yıllar Programı (PYP):

Bu programın uygulandığı sınıflarda yapılan etkinliklerde her türlü doğal malzeme eğitim materyali olabileceğinden, taş, yaprak, düğme vb materyaller sıklıkla görülebilmektedir (Aktan Acar, 2017). Bu da katılımcılardan ÖA2, ÖA7, ÖA9 ve ÖA12'nin tasvir ettiği atık veya doğadan toplanabilecek, açık uçlu ve çocuklar tarafından şekillendirilebilecek materyal tanımları ile örtüşmektedir.

4.1.4.1.2.2 Teknoloji kullanımı açısından benzerlikler

Eğitim ortamında teknoloji kullanımı konusunda erken çocukluk eğitimi yaklaşımları ikiye ayrılmışlardır. Waldorf ve Montessori gibi yaklaşımlar eğitim ortamında teknolojik bir donanıma müsaade etmez/ihtiyaç duymazken, Bank Street, High Scope ve Head Start sınıfta çocuklara teknoloji kullanımının öğretilmesinden yanadır. Reggio Emilia da ise tepegöz, video slaytları vb araçlarla teknoloji öğretmen tarafından kullanılır. Bu noktada katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde ÖA2, ÖA10, ÖA14, ÖA15, ÖA18, ve ÖA19 sınıflarında bir bilgisayar merkezi bulunmasını isteyerek kullanımının çocuklara öğretilmesini, ne kadar erken yaşta teknoloji ile tanışılırsa o kadar çabuk öğreneceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu haliyle yaklaşımları Banak Street, HighScope ve Head Start'a benzerdir. Diğer taraftan ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA11, ÖA12 ve ÖA20 bilgisayarın yalnızca etkinlik içerikleri gereği öğretmen tarafından kullanımını desteklemektedir. Bu da akla Reggio Emilia yaklaşımını getirmektedir. Son olarak katılımcılardan ÖA17 eğitim ortamında herhangi bir teknolojik alet bulundurmamak istemediği belirterek Waldorf yaklaşımına uygun bir bakış açısı geliştirmiştir.

4.1.4.1.3 Dış mekan kullanımı açısından benzerlikler

Bu çalışmaya konu olmuş hemen hemen bütün erken çocukluk eğitimi yaklaşımları dış mekanın aktif kullanılması gerektiğini, gün içinde düzenli olarak açık havada vakit geçirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Örneğin Montessori sınıflarında çocukların sınıf

içinde istedikleri gibi dolaşmalarına izin verildiği gibi okuldan açık alana çıkmalarına da izin verilmektedir. Çocuklar bu alanlar içinde gidip gelmekte özgürdürler. Katılımcıların cevapları incelendiğinde dış mekan kullanımı konusunda bu yaklaşımlarla paralel doğrultuda cevaplar verdikleri görülmüştür. Hemen hemen hepsi dış mekanın aktif kullanılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan erken çocukluk eğitim yaklaşımları ile ilgili akademik çalışmalar incelendiğinde iç mekan tasarımındaki ayrıntılı tasvirlerle dış mekan için ulaşılamasa da, dış mekanın aktif kullanımının özellikle vurgulandığı görülmüştür. Buradan hareketle katılımcıların hayallerindeki ideal eğitim ortamının dış mekanlarının bire bir herhangi bir yaklaşımla benzeştiğini söylemek biraz güçtür. Ancak bu yaklaşımlar içinde Waldorf yaklaşımında dış mekan her ne kadar ayrıntıları ile tasvir edilmese de en az iç mekan kadar önemli tutulduğu için belli başlı niteliklere sahip olmalıdır. Waldorf okullarında doğal yaşamla bütünleşmiş eğitim, antroposofi felsefesine dayalı olarak ruhun doğayla evren arasındaki bağlarını anlaması hedefi ve bu hedef doğrultusunda oluşturulan öğrenim içerikleri, öğrenme süreçlerinde karşılıklı etkileşim, ilişkilerde yatay model, öğrenme sürecinde “öz” anlamı ve “hayatı aramak” söz konusudur. Bu çalışmalar, öğrencinin duyuşsal, psikolojik, sosyal ve motor gelişimlerini destekler niteliktedir (Erten Bilgiç ve Surur 2016). Okulöncesi sınıfı, çeşitli bireysel ve grup aktiviteleriyle yapılandırılmıştır. Her gün hava yağmurlu bile olsa bahçe oyunlarına programda yer verilmekle birlikte, haftada en az birkaç kez doğa yürüyüşüne gidilmektedir. Doğa yürüyüşüne çıkmaları, çocukların hem bedensel hem de zihinsel gelişimi için çok önemli bir etkinliktir (Bayhan ve Bencik, 2008). Bu haliyle katılımcılardan ÖA1 ‘in her tür hava koşulunda bahçe çıkılması ve gözlem yapılması özellikle yağmurlu havalarda doğada ne gibi değişiklikler olduğunu gözlemlenmesi isteği bu yaklaşımla örtüşmektedir. Diğer taraftan Waldorf Eğitiminde çocuklar zamanlarının büyük kısmını dışarıda geçirirler ve kendilerini doğanın bir parçası olarak hissederler. Waldorf okulları yapı olarak doğa ile iç içe olunabilecek, doğanın sunduğu imkanlardan faydalanılabilecek yerlerde kurulurlar (Kotaman,2009). Bu da ÖA20’nin el değmemiş, yapılandırılmamış olarak tanımladığı dış mekana uygundur. Katılımcı zeminin beton vs ile müdahale edilmemiş çakıl, kum vb doğal yapıda olmasını istemekle birlikte okulun bol ağaç ve yeşillik arasında hatta ormanın içinde olmasını istediğini belirtmiştir. Bunun dışında diğer katılımcıların cevapları aşağı yukarı birbirine benzer nitelikte park elemanları, tırmanma, atlama vb hareket kabiliyetlerini geliştirici fiziksel oyun elemanları, meyve sebze bahçesi ve kum alanlarından ibarettir. Bu haliyle tasvir edilen dış mekanlar eğitim

yaklaşımları ile bazı benzer nitelikler taşımaktadır. Örneğin Reggio Emilia okullarının dış çevresi incelendiğinde, su ve kum oyunu için alanlar, tırmanma tepeleri, çeşitli türde ağaçlar ve piknik masaları bulunduğu görülmektedir (Bennett, 2001). Diğer taraftan High Scope okullarının dış mekanlarının, çeşitli oyunlar oynadıkları, koşarak, tırmanarak, sallanarak sürünerek, araştırmalar yaptıkları, fiziksel olarak etkin zaman geçirdikleri yerler olduğu gözlemlenmiştir (Koçak, 1998; Poyraz ve Dere, 2003).



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenliği lisans programına devam eden öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortamının erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarından hangisine hangi yönüyle daha çok benzediği ne şekilde örtüştüğü, tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde alan çalışması ile elde edilen veriler, ilgili literatür ve araştırmacının tecrübeleri ile, temel amaç ve alt amaçlar doğrultusunda değerlendirilerek yorumlanmıştır.

5.1 TARTIŞMA ve SONUÇ

5.1.1 Eğitim ortamının çocukların eğitimine katkısı ile ilgili görüşlerin değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının eğitim ortamının eğitim sürecine ne denli katkısı olduğu ile ilgili genel olarak benzer cevaplar vererek “eğitim ortamının çok önemli olduğunu” belirtmişlerdir. Piaget, bir çocuğun daima yeni şeyler görmek ve duymak isteyeceğini ifade eder. Çocukların zihinsel gelişiminin de bu çevresel fırsat ve durumlardan etkileneceğini vurgular (Kıldan, 2007). Maria Montessori ise çocuklara somut deneyimler ve çok iyi tasarlanmış materyallerle donatılmış bir çevre hazırlandığında üst düzeyde bir öğrenmenin gerçekleşeceğini ifade etmektedir (Sueck, 1991). Son yıllarda mimarlar, eğitimciler ve eğitim araştırmacıları gibi farklı disiplinlerin bir araya gelerek yaptığı çalışmalarda, eğitim ortamının çocukların davranışlarında büyük ölçüde etkili olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar da çoğunlukla eğitim ortamının çocukların yaratıcılıklarında, öğrenmelerinin kalıcı olmasında, odaklanmalarında ve kendilerini ifade etmelerinde önemli olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple katılımcıların öğrenme

ortamına verdikleri önem yerinde ve bilimsel çalışmalara uygundur. Burada dikkat çeken nokta ÖA18 ve ÖA19'un “şu anki sınıflarda verilen eğitimin ortamı” olarak genelleyerek diğer katılımcıların ise satır aralarında ifade ettiği, gözlem veya staj şeklinde dahil oldukları sınıfların fiziksel ortamına dair hoşnutsuzlukları idi. Katılımcıların büyük çoğunluğu, gerek fiziksel imkanlar gerekse öğretmenlerin fiziksel ortama bakış açıları nedeniyle sınıflarda yeterli donanımın bulunmadığı ve çocuklara yeterince alternatif sunulmadığı yönünde görüş bildirmişleridir. Bu yaklaşımları literatürde yapılmış bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin Kalemci (1995), Ankara’da bulunan 25 resmi okul öncesi eğitim veren kurumu fiziksel özellikleri açısından incelemiştir. Elde ettiği sonuca göre hem fiziksel özelliklerde hem de mevcut personelin niteliklerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Kandır ve Çaltık (2006) tarafından, 17 ilde bulunan resmi ve özel anaokullarını, fiziksel koşulları açısından inceledikleri çalışmalarından elde ettikleri bulgulara göre, kurumların gerek fiziksel koşullarının gerekse araç gereç niteliklerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan Solak (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise Adana’da bulunan resmi ve özel okulların fiziksel ortamları araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre özel okulları gerek donanım gerekse materyal yönünden resmi okullara göre daha fazla çeşitliliğe ve kaba motor gelişimine yönelik materyaller açısından özel okulların daha çok alternatiflere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu haliyle katılımcıların görüşleri literatürdeki çalışmalarla benzer yönde olduğu söylenebilir.

5.1.2 Öğrenme ortamının niteliğine dair görüşlerin değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarından, hayallerindeki eğitim ortamında kullanılan renk tonlarından yerleşim düzenine, donanım malzemelerinin yapısından duvarların kullanım şekline kadar her ayrıntıyı tanımlamaları istenmiştir. Verdikleri cevaplarda birbirleri ile ortak noktalar olsa da eğitime bakışlarına, kişisel ilgilerine göre önem verdikleri noktalar farklılaşmaktadır. Örneğin lisanslı dans eğitmeni olan bir katılımcı eğitim ortamında çocukların özgürce dans edebileceği bir ortam oluşturmak istediğini belirtirken, satranç eğitmeni olan bir diğeri sınıf zemininde büyük bir satranç çizili olmasını, müziğe ilgisi olan bir adayın ise en çok müzik merkezinin aktif olmasını istediği görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının ortak görüş bildirdiği en temel konu merkez sistemi/ilgi

köşeleri uygulamasına olan olumlu bakış açılarıdır. Katılımcıların neredeyse tamamı merkez sistemini beğendikleri ve kendi sınıflarında da uygulayacaklarını belirtmişlerdir. Bu da çocuklara farklı yollarla kendilerini ifade etme imkanı sunma istekleri için uygun bir yaklaşımdır. Diğer taraftan öğretmen adaylarının MEB'in 2013 programında yer alan "Öğretmenlerden öğrenme merkezlerinde sınıfın fiziksel özelliklerini ve çocuk sayısını dikkate alarak çocukların bireysel gereksinimlerine ve ilgilerine yönelik düzenlemeler yapmaları beklenmektedir" ifadesine uygun bir yaklaşım içinde oldukları söylenebilir. Oysa ki Aysu ve Aral (2016) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin 2013 programı ile "öğrenme merkezi" olarak adlandırılan uygulama ile ilgili görüşlerinin incelendiği bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenler gerek çocukların oyun düzeninin beğenmedikleri, gerekse bazı problemlerli davranışlar veya hep aynı merkezlerin seçilmesi gibi bir takım sebeplerden dolayı bu uygulamadan verim alamadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonucu ile öğretmen adaylarının yaklaşımı paralellik göstermemektedir. Ortaya çıkan farkın kaynağının da; öğretmenlerin, 2013 programıyla beraber uygulamaya konan bu sistemi eğitim hayatlarında öğrenerek ve içselleştirerek değil de meslek yaşantılarının bir bölümünde birden bire gerekli alt yapı oluşturulmadan uygulamaları istenmesi olarak düşünülebilir. Oysa öğretmen adaylarının gerek eğitim süreçlerinde gerekse yaptıkları gözlem ve uygulamalarda merkez sistemini benimsemelerinden dolayı daha istekli oldukları ve daha verimli uygulayacakları muhtemeldir. Buradan hareketle Hebert (1998)'inde belirttiği gibi eğitim ortamlarının tasarımında çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması onların daha doğal davranmalarına sebep olacaktır. Bu da öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiye yansiyacak ve sınıf düzenine katkı sağlayacaktır. Belirtilen unsurların gelecekteki öğretmenler tarafından kabul edildiği ve öğrencilerini şekillendirmede "eğitim ortamı" faktörünü göz ardı etmeyerek gereken önemi verecekleri yönünde bir bakış açısı geliştirilebilir.

5.1.3.İyi bir eğitim ortamında bulunması gereken materyallere dair görüşlerin değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının sınıflarında bulundurmaları istedikleri materyallerin niteliklerine dair verdikleri cevaplar incelendiğinde tamamına yakınının "gelişim alanına hitap etmeli" şeklinde bir yorumda bulunduğu görülmektedir. Her ne kadar bu cümlenin

içeriğini, anlamını yorumlamakta veya hangi gelişim alanlarının öncelikli olduğunu tanımlamakta zorlansalar da büyük kısmının aynı şekilde cevap vermesi aldıkları derslerden veya kullandıkları ortak ders kitabından akıllarında kalan bir cümle olması ihtimalini akla getirmektedir. Buradan hareketle görüşme sırasında, “hayallerinizdeki eğitim ortamı ve materyal” vurgusu sık sık yapılsa da katılımcılar yine de akademik vurgudan çok uzaklaşmamışlar, doğru olanı bulmaya çalışmışlar şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Diğer taraftan katılımcılar arasında en çok vurgulanan konulardan biri “materyalin sağlıklı ve güvenli olması gerektiği” dir. Bu da MEB’in anasınıfı programında geçen “ materyallerin temizliği kolay yapılabilmesi ve kullanılan boya sağlık açısından herhangi bir risk taşımamalıdır” ibaresi ile uyumludur (MEB, 1997). Katılımcıların verdikleri cevaplar arasında en çok vurguladıkları bir diğer konu ise el yapımı materyallerdir. Öğretmen tarafından ulaşılmak istenen kazanıma göre veya eldeki malzeme ile materyal hazırlanması fikri ile, hem öğretmen adaylarının hevesli ve yaratıcı hem de eldeki malzeme ile çözüme ulaşma yönünde pratik fikirli oldukları gibi birkaç sonuca ulaşılmasına ihtimal verebilir. Ayrıca katılımcılar tarafından verilen cevaplar arasında, çocuğun şekillendirebileceği/anlam yükleyeceği materyaller veya taş, tahta, kozalak, yün gibi, kolay ulaşılabilen ve genel olarak yapılandırılmamış olarak nitelendirilebilen materyal tanımları dikkat çekmektedir. Yapılandırılmamış materyal, önceden net şekil verilmemiş, kullanım şekli belirlenmemiş, net olarak belirli bir amaç için kullanımı olmayan, büyük oranda veya tamamen çocuğun hayal gücü doğrultusunda şekillenen materyallerdir. Yani standart bir kullanım şekli olmadığı için çocuktan çocuğa kullanımı değişebilir (Mirzeoğlu, 2015). Neill (2013)’in de belirttiği üzere bu tarz yapılandırılmamış materyaller eğitim ortamında ne kadar çok bulunursa yaratıcılığının da o ölçüde gelişecektir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının yapılandırılmamış materyal tercihleri literatüre uygundur. Son olarak katılımcıların sınıflarında en çok blok merkezi, müzik merkezi ve drama merkezi ve materyalleri, en az ise matematik materyallerine dair yaptıkları tanımlamalar, Ramazan, Çiftçi ve Tezel (2018)’in çalışması ile bire bir örtüşmektedir. Bu çalışmada 10 okul öncesi öğretmeni ile sınıfları incelenmiştir. Elde edilen verilere göre sınıflarda en çok blok, müzik ve dramatik oyun materyalleri mevcuttur. En az ise matematik materyallerine rastlanmıştır.

5.1.4. Sınıflarda teknoloji kullanımı ile ilgili görüşlerin değerlendirilmesi

Katılımcıların fikir birliği içinde olduğu bir diğer konu da sınıflarda teknoloji kullanımınıdır. Her ne kadar kullanım şekli konusunda farklı görüşler içinde olsalar da 1 katılımcı hariç tamamı sınıflarında akıllı tahta bulundurmamak istemektedirler. Bu görüş birliği de akla öğrencilerin gözlem veya uygulama yaptıkları sınıfların ortamlarından ne kadar etkilendiklerini getirmektedir. Şu an ki resmi anaokulları veya anasınıflarının tamamında bulunana akıllı tahtalar öğretmen adaylarınca vazgeçilmez unsur olarak görülmektedir. Oysa ki sınıfların büyüklüklerine bakılmaksızın standart ebatta yerleştirilen akıllı tahtalar kimi zaman çocuğun ekran ile iç içe denecek kadar yakın mesafede kalmasına sebebiyet verebilmektedir. Veya bu ekranların uzun süreli kullanımları engelleyecek herhangi bir unsur bulunmamakla beraber çoğu zaman öğretmen yerine geçtiği bilinmektedir. Bu sebeple akıllı tahtalar ancak bilinçli kullanımla faydalı olarak nitelendirilebilir ve literatürde herhangi bir şekilde mutlaka bulunması gereken materyaller olarak nitelendirilmemiştir. Ayrıca teknolojik aletlerin eğitim sürecinde kullanılmasının çocuklara görsel ve duyuşsal olarak katkı sağlayacağı ve aktif öğrenmeye etki edeceği Arı ve Bayhan (1999) tarafından belirtilse de Ayhan ve Aral (2003), tarafından da dikkatli kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Öyle ki gün içinde ne kadar sürede, hangi içeriklerin kullanılacağına önceden belirlenmesi ve anne-babaların mutlaka bilgilendirilmesi gerektiği de çalışmalarında belirtilmiştir.

5.1.5. Eğitim ortamlarının dış mekanlarının düzenlenmesine ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi

Öğretmen adayları hayallerindeki eğitim ortamının dış mekanını anlatırken çoğunlukla bir park gibi düşünmüş, atlama tırmanma gibi fiziksel aktivitelere yönelik oyun elemanı bulundurma yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunun dışında bir de doğayı gözlemleyebilecekleri bir alan ve bitki ekim/dikimi yapabilecekleri bir alan bulundurma isteği yoğunluktadır. Bu da Çelik (2012)'nin çalışmasına uygun bir tanımlama olarak görülebilir. Çelik çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden çocukların doğa ile birebir etkileşim kurabilecekleri ve fiziksel olarak aktif olabilecekleri imkanlar sunan dış mekan düzenlenmesinin hem çocukların daha sağlıklı olmalarına hem de doğa ile aralarında güçlü bir bağ kurmalarına yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Diğer taraftan

katılımcıların özellikle vurguladığı bir diğer konu da “güvenlik” konusudur. Dış mekanın çevresini yüksek duvarlarla kaplamak, özel güvenlikçi bulundurmak ve zemini düşmeleri önleyecek şekilde yumuşak malzeme ile kaplamak gibi pek çok fikir neredeyse bütün katılımcıların ortak görüşüdür. Oysa dış mekan çocukların atlayıp zıplayabildiği bir alan olması gerektiği kadar çocuğun kendisini özgür de hissedebildiği bir yer olmalıdır (Güleş, 2013). Oysa bu denli güvenlik önlemi alınan bir ortam çocuğu özgürlük hissini vermekten büyük ölçüde uzaktır. Çoğunlukla veli ve idareci korkusu, çocuğun başına bir şey gelmemesi gibi haklı bir takım beklentiler çoğunluklu hem eğitimciyi hem de öğrenciyi kısıtlamaktadır. Oysa güvenlik önlemi dahi olsa dozunda bırakılmalı ve çocuğa bir parça risk alma ve sonuçlarını deneyimleme fırsatı sunulmalıdır.

5.1.6. Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortam tanımlarının eğitsel yaklaşımlarla ilgili benzerliğinin değerlendirilmesi

Bu çalışmada öğretmen adaylarının hayallerinde canlandığı, ideal eğitim ortamının, erken çocukluk eğitimi yaklaşımları ile olan benzerlikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının tasvir ettikleri eğitim ortamları incelendiğinde her yönüyle bir felsefeyi, yaklaşımı veya programı yansıtan herhangi bir tanımlama bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının en çok “Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia” yaklaşımlarını duydukları ancak hiçbirinin herhangi bir yaklaşıma tam anlamıyla hakim olacak alt yapıya sahip olmadığı görülmüştür. Oysa ki Edwards (2005)’e göre, öğretmen adaylarının, eğitim süreçleri içerisinde aldığı teori ve uygulama birbirini bütünleştirmeli ve bu çerçevede güncel eğitim yaklaşımları ile örtüşen bir bakış açısı geliştirerek mezun olmalıdır. Ancak gerek ders içerikleri gerekse çevrede sunulan eğitim olanakları incelendiğinde adalara bu bakış açısını geliştirecek bir alt yapının sunulmadığı gözlemlenmektedir. İl merkezi içinde mevcut, erken çocukluk eğitimi yaklaşımları ile desteklenmiş herhangi bir özel ya da devlet okulu bulunmazken, öğretmen adaylarının da bu tarz düzenlenmiş eğitim ortamlarını gözlemlene şansları olmamaktadır. Oysa bu yaklaşımları dünya çapında geçerli ve başarılı kılan en önemli unsurların başında eğitim ortamlarının düzenlenme şekilleri ve kullanılan materyallerdir. Bu ortamla bütünleşen bir eğitim anlayışı çocuğa çok fazla müdahale etmeden kendi öğrenmelerini yapılandırarak şekildedir. Ancak öğretmen adaylarının yaklaşımların daha didaktik,

öğretme kaygılı ve çocuğu doğasına bırakmaktan uzak olduğu gözlemlenmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının verdikleri cevapların geneline bakıldığında, çocuğa görelilik, çocuğu seçimlerinde özgür bırakmak veya mümkün olan en alt seviyede yapılandırılmış ortamlar ve materyaller sunma fikri bir nebze de olsa öğretmen adaylarınca benimsenmiş olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarına ısrarla “hayallerindeki eğitim ortamı”, “hiçbir kısıtlama olmaksızın” gibi vurgular yapılsa da onlar sürekli karşılaşacakları ortamlar üzerinden bir tasvir oluşturmaya çalışmışlardır. Cevaplar arasında “yaratıcı”, “farklı”, “görülmemiş” veya “ütopik” şeklinde tanımlanacak herhangi bir fikre rastlanmamıştır. Bu haliyle hayal güçlerinin kısıtlı veya özgün olmadığı söylenebilir. Buna örnek olarak hayallerindeki dış mekanı anlatırken katılımcıların neredeyse tamamının bir “park”ı tanımlaması veya kumu malzeme olarak yalnızca dışarda kullanılabilen bir ürün olarak görmeleri veya “su” ile ilgili hiçbir donanım unsurundan bahsetmemiş olmaları örnek olarak gösterilebilir. Oysa ki erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarının neredeyse tamamında sınıf içinde bir kum ve su masası bulunmaktadır. Dış mekanları da mümkün olduğunca yapılandırılmamış, çocuğun keşifler yapmasına ve doğaya dokunmasına izin verir nitelikte donatılmasına özen gösterilir. Yani parklardaki gibi salıncak, kaydırak ve yapay malzeme ile kaplanmış yumuşak zemin fikri ile bu yaklaşımların genel felsefesi pek uyuşmamaktadır.

Ortaya çıkan tabloya genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının herhangi bir yaklaşıma tam olarak hakim olamaması veya dünyada kabul görmüş bu yaklaşımları harmanlayarak kendi bakış açısını oluşturamadıkları net olarak söylenebilir. Bu sonuç Kılınç, Karayel ve Koyuncu'nun (2018) öğretmenler ile yaptığı çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. çalışmada 42 öğretmenin farklı yaklaşımları bilme durumları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaklaşımları ismen duydukları ancak uygulama konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Oysa öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında farklı yaklaşımlar ve modelleri harmanlayarak kendi programlarını oluşturabilecek alt yapıya sahip olmaları gerekmektedir. Bu yaklaşım ve modellerin çocuğun rolünden, eğitim ortamının düzenine, öğretmenin eğitim sürecindeki yerinden, kullanılan materyallerin niteliğine, günlük ve aylık planların hazırlanmasından çocuğun değerlendirilme sürecine kadar her unsuruna hakim olacak şekilde eğitilmeleri önemlidir. (Soydan, 2013).

5.2. ÖNERİLER

Bir ülkenin ekonomik, sosyal ve hatta siyasi gelişimi için en önemli koşulun “kaliteli eğitim” olduğu gerçeği kadar, eğitimin en önemli basamağının da “erken çocukluk” olduğu artık yadsınamaz. İyi atılmış bir temel mutlak ki sağlam bir bina olarak şekillenecektir. Bu sebeple kendini tanıyarak, neler istediğini bilerek ve ne yapabileceğini görerek yetişen bir birey hem iyi bir insan hem de iyi bir çalışan olacaktır. Bir çocuğa erken yaşta sunulan her tür fırsat ve deneyim imkanı da kendini daha iyi tanmasına ve şekillendirmesine olanak tanır. Erken çocukluk eğitimi de bu olanak için en kritik dönemlerden biridir. Eğitim ortamında sunulan her tür alternatif çocuğa yeni bir deneyim ve belki farkında olmadığı bir ilgisini veya yeteneğini keşif imkanı tanır. Dolayısıyla iyi yapılandırılmış bir eğitim ortamı iyi bir eğitimin temel unsurlarından biridir. Ancak ülkemizdeki okulların fiziksel şartlarının aynı standartta olmadığı, çoğunlukla “yetersiz” olarak tanımlandığı bilinmektedir. Oysa iyi fiziksel donanım her zaman “maddi imkanlar” ölçüsünde değil “eldeki imkanlar” çerçevesinde de kaliteli hale getirilebilir. Burada en büyük iş öğretmene düşmektedir. Çocuğa yapılandırılmamış, çocuğun kendince şekillendirdiği, seçim yapabildiği, sorumluluk alabildiği ve kendini ifade edebildiği bir eğitim ortamı oluşturmak büyük oranda öğretmenin elindedir. Ancak bu noktada işe öğretmenin eğitimi ve kendini yetiştirme imkanları girmektedir. Aşağıda hem öğretmen adaylarının eğitim süresince iyi donatılmaları hem de benzer konularda araştırma yapacak olan sonraki araştırmacılar için bir takım öneriler sunulmuştur;

Öğretmen adayları;

- Her şeyden önce lisans eğitimi sırasında çok iyi donatılmış, alana hakim ve her tür yaklaşım ve modeli özümsemiş olarak mezun olmalıdır
- Üniversitelerin okul öncesi eğitim lisans programlarında erken çocukluk eğitimi yaklaşımları zorunlu ders olarak okutulabilir,
- Öğrencilere, dersler dışında, eğitim süreçleri boyunca, farklı yaklaşımları her boyutu ile öğrenebilecekleri eğitim fırsatları sunulabilir,
- Gözlem ve uygulamalarında mümkünse farklı yaklaşımların uygulandığı okullar da tercih edilebilir veya en azından bir kere gözlem yapabilmeleri için imkan tanınabilir,
- Yine derslerde farklı ülkelerin okul öncesi eğitim uygulamaları ile ilgili eğitimler verilebilir, orada sunulan eğitim ortamları incelenebilir.

- Diğer taraftan okul öncesi eğitim lisans programının içeriği ile ilgili olarak;
- Programın içeriği ile ilgili olarak daha çok ve nitelikli araştırmalar yapılabilir,
- Farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme programları bizim programımızla kıyaslanabilir ve başarılı programlar model alınarak bizim sistemimize uyumlu hale getirilebilir,
- Öğretmen adayları ile ilgili daha nitelikli ve geniş çaplı araştırmalar yapılabilir.

Ayrıca bu araştırma; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programına devam eden 3. Ve 4. Sınıf öğrencilerinden 20 öğretmen adayı ile yapılmış olması sebebiyle bu örneklemden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Benzer alanda araştırma yapacak olan araştırmacılara;

- Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla, onların eğitim ortamlarına dair görüşlerini irdeleyen araştırmalar yapılması, böylece verilen eğitimin içeriği değiştikçe elde edilen sonucun ne ölçüde değişeceğinin incelenmesi,
- Erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarından Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, High Scope, PYP, Bank Street ve Head Start dışında daha farklı yaklaşımların da dahil edildiği veya tek başına incelendiği araştırmalar yapılması,
- Programın hedef, içerik ve değerlendirme boyutları ile de ilgili öğretmen adaylarının bakış açısını içeren çalışmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, L.,& Nutbrown, C. (2001). *Experiencing Reggio Emilia implications for preschool provision*. London, England: OU.Buckingham.
- Akdağ, B. (2008). Türkiye’de alternatif eğitim ve kurumsallaşma. *Ataşehir Eğitim ve Kültür Dergisi*, 2, 32-33.
- Aktan Acar, E. (2017). *Erken çocukluk eğitimi mozaigi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aktan Kerem, E. ve Kınık, E. (2006). Hiçbir çocuk geride kalmasın: erken çocukluk eğitiminde head start programı, *Çocuk Çocuk Dergisi*, 56, 16-20.
- Aktan, O., ve Akkutay Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 14-16.
- Anlıak, Ş., ve Dinçer, Ç. (2005), Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, C. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arı, M. (2005). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Arı, M. ve Bayhan, P. (1999). *Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim*. Ankara: Epsilon Yayıncılık.
- Arıkan, A. (2016). *High/scope programı, erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve Programlar*. Ankara: Vize.
- Arslan, M. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekansal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- Arslanargun, E., ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.

- Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde reggio emilia yaklaşımı, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84.
- Astley, K.,& Jackson, P. (2000). Doubts on spirituality: interpreting waldorf ritual. *International Journal of Children's Spirituality*, 5, 221- 227.
- Ayhan, A. ve Aral, N. (2003). Okul öncesi dönemdeki çocukların kavram gelişiminde bilgisayar destekli öğretimin etkisi. *Journal of Qafqaz University* 17, 9-14.
- Aysu, B., ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Baldacchino, A. (2011). *Localizing Reggio: Adapting the Reggio Emilia approach to early childhood education in three childcare centres on Prince Edward Island*. (Unpublished Master's Thesis), Education in Leadership and Learning, University of Prince Edward Island, Canada.
- Barbour, H. N. (1982) *Preparation of early childhood teachers, childhood education*. Washington D.C. : National Education Association
- Başal, H. A. (2010). *Okul öncesi eğitiminde uygulanan farklı modeller*. Bursa: Dora.
- Bayhan P. ve Bencik S. (2008). Bank street yaklaşımının (gelişimsel etkileşim yaklaşımı) ilkeler, program ve eğitimci açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33 (149), 80-88.
- Beaty, J. (1988). *Skills for preschool teachers*. Columbus: OH: Merrill, ABD
- Bennett, T. (2001). Reactions to visiting the infant-toddler and preschool centers in reggio emilia, italy. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 2-9.
- Benson-Fleck, B. C. (2009). *The effects of documentation on young children's memory*. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of New Hampshire, USA.
- Berk, E. L. (1994). *Childhood development*. ABD: Allyn and Bacon, Boston.

- Berris, R. & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts early learning: educators and parents perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*,36(4).
- Bilaloğlu, R. G. (2004). Okul öncesi eğitimde high/scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 41-56.
- Bilir Ş., Arı, M., Gönen, M., Üstün E., ve Pekçalayan N. (1998). *Okul öncesi eğitimcisinin rehber kitabı*.Ankara: Aşama Yayınları.
- Butin, D. (2000). *Early Childhood Centers*.ABD: National clearinghouse for educational facilities.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Mountain shadows fonolojik farkındalık ölçeğinin (MS-PAS) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*,4 (2), 509-518.
- Cadwell, L. B.(2008). *The Reggio approach to early childhood education bringing learning to life*. New York: Teachers College Press.
- Castellanos, A. G. (2002). *A comparison of traditional vs montessori education in relation to children's self-esteem, self-efficacy, and prosocial behavior*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Carlos Albizu University, Florida.
- Cevher, K. N. (2011). *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chadwick, B. A. (1984). *Social science research methods*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cin, S. (1989). *Okul öncesi eğitimi ve anaokulları tasarımına yansımaları üzerine bir araştırma*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, W.J. (2009). *Research desing: qualitative, quantitative and mixed metod approaches*. London: Sage Publications.
- Çakıroğlu, N. (2013). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri ve bu eğitimden beklentileri (Devrek ilçesi örneği)*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans

Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88.
- Çelik, M., ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 172-190.
- Çimen, S. (1999). *Okulöncesi eğitimde analogi*, Yayınlanmamış Seminer Raporu, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dahlberg, G. (2000). *Everything is a beginning and everything is dangerous: Some reflections on the Reggio Emilia experience*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Danişman Ş.(2012). Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 85-113.
- Dere, H., ve Temel, F. (1999). *Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar*, Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Dereli, H. M. (2013). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk-merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Derman M., ve Başal H. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 112-118.
- Dirim, A. (2004). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Driscoll, A.,&Nagel, N.G. (1999). *Childhood Education*, Boston, USA: Birth-8.Allyn and Bacon.
- Durakoğlu, A. (2008). Montessori metodunda okuma ve yazma eğitimi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(177),91–92.
- Durmuş, S. (2006). *İlköğretim öncesi ve ilköğretim yapılarında planlama ve tasarım sürecine katılımlı yaklaşım*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mimar

Sinan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar.*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Edwards, C. (2002). Three approaches from europe: waldorf, montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 2-14.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education.* Norwood, NJ: Ablex.

Edwards, S. (2005). Constructivism does not only happen in the individual: sociocultural theory and early childhood education, *Early Child Development and Care*, 175(1), 37-47.

Ekici F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 192-212.

Erten Bilgiç, D., ve Surur A., S. (2016).Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim sistemlerinin mekân biçimlenişine etkisi ve Reggio Emilia eğitim sisteminin mekân tasarımı üzerine denemeler. *Megaron*, 11(1), 162-176.

Ertürk, S. (1988).Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3, 11-16.

Evans, D. E. (1971). *Contemporary influences in early childhood education.* New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.

Ezmeçi, F., ve Akman, B. (2016). Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri Reggio Emilia yaklaşımı ve High/Scope programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1- 13.

Feithi, L. (2005). *High scope okul öncesi eğitim programı. Erken çocuklukta gelişim ve yeni yaklaşımlar.* İstanbul: Morpa Kültür.

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

Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Fraser, S. & Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood exploring Reggio Emilia in the classroom*. Canada: Delmar Thomson Learning.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Gandini, L. (2004). *Foundations of the Reggio Emilia approach. Next steps toward teaching the Reggio way accepting the challenge to change*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall, Inc.
- Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim Programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi*, 29, 85-93.
- Gilstrap, R.L. (1995). Professional books-early childhood curriculum: Development bases for learning and teaching. *Childhood Education*, 71 (13), 1-15.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 280–295.
- Gökmen, A. H., Devci, H., Bingöl, K., Bekir, H., Temel, Z. F. ve Kanat, K. K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin high/scope yaklaşımı inançları ile özyeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2481- 2500.
- Göl Güven, M. (2009). Evaluation of the early childhood classrooms in Turkey. *Early Childhood Development and Care*, 179(4), 437-451.
- Güler, T. (2009). *Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği. Okul öncesi eğitime giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler, T., ve Yaltırık, İ. (2011). Erken çocukluk eğitiminde ilk yıllar programının öğretmen görüşleri ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 266-280.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Günel, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların duygusal gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk üniversitesi, Konya.
- Günay Bilaloğlu, R. (2008). Okul öncesi eğitimde high scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 41-56.
- Gürkan, T., ve Ültanır, G. (1994). Rudolf Steiner'in eğitim felsefesi ve waldorf okullarına genel bir bakış, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 509-528.
- Gürol, A. (2010). *Okulöncesi eğitime temel olan görüşler, Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürsoy, F., ve Bıçakçı, Y. (2009). *Okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar, Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Havayioğlu, B. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim sistemi gereksinimlerinin fiziksel mekâna yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hebert. E. (1998). *Design matters: how school environment affects children. educational leadership*. Winnetka: September Crow Island School.
- Henniger., M. L. (2005). *Teaching an introduction young children*. New Jersey: Pearson Prentice.
- Hertzong, N.B. (2001). Reflections and impressions from Reggio Emilia: "It's not about art!". *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 2-10.
- Hesapçioğlu, M. ve DüNDAR, S. (2008). Alternatif okulların felsefi temelleriyle ilgili bir sınıflandırma çalışması. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28(8), 43-56.
- High/Scope.org (2018). <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=63> Erişim: 20 Eylül 2018.

- Hirsh-Pasek K. (1991). Pressure or challenge in preschool? How academic environments affect children. *New Directions for Child Development*, 53, 39-46.
- Hohmann, M., & Weikart, D.P., (2000). *Küçük çocukların eğitimi*. İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı Yayınları.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant D., Early D., Clifford R. & Barbarin O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- Huchingson, J., & Huchingson, R. (1992). At the heart of every subject. *Edges*, 5 (2), 30-33.
- IBO, (2005). "Guide the program evaluation."
http://www.ibo.org/iba/schools/documents/GuidetoProgrammeEvaluation_000.pdf
 Erişim: 15.03.2018.
- IBO, (2006). "General regulations: Primary Years Program."
http://www.ibo.org/documentlibrary/regs_ibworldschools/documents/pyngenregs.pdf
 Erişim: 15.03.2018
- IBO, (2007). *Making the pyp happen: a curriculum for international primary Education. International Baccalaureate*. Cardiff, GB: Peterson House.
- IBO, (2008). *İlk yıllar programını gerçekleştirmek: Uluslararası ilköğretim için müfredat çerçevesi*. Cardiff, GB: Peterson House.
- Ishimine, K., Tayler, C. & Thorpe, K. (2009). Accounting for quality in Australian childcare: A dilemma for policy makers. *Journal of Education Policy*, 24(6), 717-732.
- Kalemci, F. (1995). *Ankara il merkezinde bulunan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlenmesi ve çalışan eğitimci personelin nitelikleri yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalıpçı, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri eğitimse yaklaşımları belirleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kandır, A. ve Çatlık, İ. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin okullarının fiziksel koşullarına ve sınıflarındaki ilgi köşelerinin özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 8(15). 40-62.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde programın kuramsal temelleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kang, J. (2007). How many languages can reggio children speak? Many more than a hundred. *Gifted Child Today*, 30(3), 45-65.
- Kantarcıoğlu, S. (1983). *Anaokullarında metot ve öğrenim II*. İstanbul: MEB
- Karaküçük, A. S. (2007). *Öğretmen adaylarının eğitim ortamlarının mekansal koşullarına ilişkin gözlemlerinin ve önerilerinin incelenmesi*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumunda sunulmuş bildiri. Hacettepe Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi. Bakü, Azerbaycan.
- Karaküçük, A. S.(2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekansal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği*, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 32 (2), 307-320.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi- kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kargı, E. (2011). Niçin okul öncesi eğitim? *Eğitime Bakış Dergisi*. 20, 5-8.
- Kaya, D. ve Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: “Waldorf okulları örneği”. *Milli Eğitim*, 205, 5- 25.
- Kaya Ö. M. (2012). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşım uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S. ve Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 347-355.
- Kayılı, G. ve Arı, R. (2011). Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*

Bilimleri, 11(4), 2091- 2109.

- Kayır, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde reggio emilia yaklaşımından esinlenerek projeçalışmaları: bir eylem araştırması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kıldan, A. O. (2011). Güne güneşin doğuşunu izleyerek başlamak gibidir hayata okul öncesi eğitimle başlamak. *Eğitime Bakış Dergisi, 20, 16-20.*
- Kıldan, A. O. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukların okul korkularına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(1), 49-73.*
- Kılınç F. E., Karayel F. ve Merve K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2(2), 194-212.*
- Kim, B., S & Darling, L., F. (2009). Monet, Malaguzzi and the constructive conversations of preschoolers in a reggio-inspired classroom, *Early Childhood Education Journals. 37, 137-145.*
- Koçak, N. (1998). High/scope okul öncesi eğitim programı ve Türkiye'deki okulöncesi eğitim uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Cilt II, 697-704.*
- Koçyiğit, S. (2007). *Farklı ülkelerde okul öncesi eğitim kurumlarının gelişimi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20, 511-516.*
- Korkmaz, E. (2005). *Montessori metodu ve Montessori okulları: Türkiye'de Montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Korkmaz, E. (2006). *Montessori metodu özgür çocuklar için eğitim.* İstanbul: Algi Yayın.

- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-194.
- Köksal Akyol, A. (2005). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı ile Montessori yaklaşımı arasındaki benzerlikler. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, XIV. Milli Eğitim Bakanlığı Kongre Kitabı, 1, 913-919, Denizli.
- Kritchevsky, S, Prescott, E. & Walling, L. (1991). *Planning environments for young children :physical space*. Washington, ABD: National Association for the Education of Young Children.
- Kurtulmuş, Z. (2017). *Waldorf yaklaşımı ve steiner pedagojisi, erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kuru Turaşlı, N. (2009). *Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küpeli, N. (1995). *Ankara kenti okul bahçelerinin peyzaj mimarlığı açısından irdelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lin, L.C., Huang, Y.J., Su, S.G., Watson, R., Tsai, J. & Chi-Wu, S. (2006). Using spaced retrieval and montessori- based activities in improving eating ability for residents with dementia. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 25,953-959.
- Macaroğlu Akgül, E. (2004), *Fen ve doğa etkinlikleri*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Malaguzzi, L. (1998). *History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. The Hundred Languages of Children*. West Port, USA: Ablex.
- Mallory, T. (1989). *Montessori ve çocuğunuz, ana-baba'nın el kitabı*.Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Marcon, R.A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and latterschool success. *Early Childhood Research&Practice*, 4(1), 1-24.
- McClelland, M. M., Acock, A. C. & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*,21, 471–490.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage Publications, Inc.
- Mirzeoglu, A. D. (2015). The experiences and achievements of classroom teacher candidates during a play-based reflective workshop in which open-ended materials were used. *Egitim ve Bilim*,40(180).
- Mitchell, A., & David, J. (1992). *Exporations with young children: a curriculum guide from the Bank Street College of Education*. ABD: Gryphon House.
- MEB Mevzuat Bankası, (2003). *Okulların arsa ve arazi işleri*.
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486-html> adresinden alınmıştır. Erişim: 15.06.2018.
- MEB Mevzuat Bankası. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*.
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486-html> adresinden alınmıştır Erişim: 10.05.2018.
- MEB, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Okul öncesi eğitim programı, Ankara 2013.
<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>. Erişim tarihi: 15.04.2018.
- Mollet, D. (1991). How the Waldorf approach changed a difficult class *Educational Leadership*. 49 (2), 55-56.
- Montessori, M. (1964). *The absonbent mind*. III. Wheaton: Theosophical Press.
- Montessori M. (2016). *Çocuğun keşfi*. İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Moore, R. & Wong, H. 1997. *Natural learning: creating environments for rediscovering nature's way of teaching*, Berkley, ABD: MIG Communications.
- Moore, G.T. & Sugiyama T. (2007). The children's physical environment ratingscale (CPERS): reliability and validity for assessing the physical environment of early childhood educational facilities. *Children, Youth and Environments* 17 (4), 24-53.
- Mutlu, B., Ergişi, A., Bütün Ayhan, A., ve Aral, N . (2012). Okul öncesi dönemde Montessori Eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 113-128.

NAEYC (*National Association for the Education of Young Children*). (2007). *Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria: The Mark of Quality In Early Childhood Education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Neill, P. (2013). Open-ended materials belong outside too.

http://www.highscope.org/file/NewsandInformation/Extensions/ExtVol27No2_1owrez.pdf. Erişim tarihi: 9 Nisan 2018.

Nuhoglu, H. (2013). Evaluation of alternative preschool education programs regarding their perspectives on teaching science and nature. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 236 – 249.

Okul Öncesi Eğitim Mevzuat Bankası. (2002), *Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması gereken bölümler*. http://ookgm.meb.gov.tr/Mevzuat_htm/okulstan_D.htm adresinden alınmıştır. Erişim: 10.05.2018

Okul Öncesi Eğitim Mevzuat Bankası. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumları Yönetmeliği (Değişmiş son hali)*. http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat_bank/mevzuat.asp adresinden alınmıştır. Erişim: 15.06.2018.

Oberman, I. (1997). *The mystery of waldorf; a turn-of-the-century german experiment on today's American soil, a survey*. ABD: Portage Education Resourch Information Center.

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

Oğuzkan, Ş. Demiral, Ö., ve Tür, G. (1999). *Okulöncesinde yaratıcı çocuk etkinlikler*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2003). *Okulöncesi eğitimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Oktay, A. (2005). *21.yüzyıla girerken dünyada yaşanan değişimler ve erken çocukluk eğitimi, Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 1*. İstanbul: Morpa Kültür yayınları.

- Oktaý, A. (2007). *Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması*. Ankara: Morpa Yayınevi.
- Oktaý, A. (2013). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-160.
- OÖEGM (2006). Okul öncesi eğitimde tarihsel gelişim. <http://oöegm.meb.gov.tr/mudurluk/tarihce.htm>. Erişim: 14.02.2018.
- Osman, E. (1943). *Türkiye Maarif Tarihi*, İstanbul: Osmanbey Matbaası.
- Onur, T. (2006). Waldorf eğitimi. *Zil ve Teneffüs Dergisi*. 4(5), 29-38.
- Ömeroğlu, E. (1992). *Head start projesi ve Türkiye'de okul öncesi eğitimde kullanılması. 8. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminer Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Öz, F. (1983). *Cumhuriyet döneminde eğitim*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 48-51.
- Özdemir, C. C. (2013). *Okul öncesi öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine verilen reggio emilia yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (2007) *Türkiye'de Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi. Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Türk Eğitim Derneği. Ankara: TED
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özen, Ş. (2008). *Okul öncesi eğitim ve aile: Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri-Kars ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Özer, D. ve Özer K. (2000). *Çocuklarda motor gelişim*. İstanbul: Kazancı Kitap.
- Özgür İ. N. (1956). *Bugünün Ana Okulları*, Ankara: Maarif Basımevi.

- Palestis, E. (1994). Lessons from Reggio Emilia. *Principal*, 73(5), 16-19.
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 237- 246.
- Perryman. A., & Fisher. P. (2000). *A brief history bank street college of education*. ABD: Copyright Bank StreetCollege of Education.
- Powell, D. R. (2009). *The head start program*. ABD: Upper Saddle River/Pearson.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri II*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ramazan O., Arslan Çiftçi H. ve Tezel M.(2018) Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233.
- Rankin, B. (1998). *Curriculum development in Reggio Emilia: A long-term curriculum project about dinosaurs. The hundred languages of children*. West Port: Ablex.
- Rankin, B. (2004). The importance of intentional socialization among children in small groups: a conversation with Loris Malaguzzi. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 81-85.
- Roopnarine, J. L.,& Johnson, J. E. (2005). *Approaches to early childhood education*. ABD:Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Sadioğlu, Ö., Bağçeli Kahraman P., Onur Sezer, G. ve Taner Derman, M. (2013). Observation of preschool teacher candidates about health conditions and security ofkindergartens. *The Online Journal of Counselling and Education*, 2(3)83-96.
- Sarıaydın, M. Tektaş, S. Tuncay, G. ve Akgün, C.(2009) Erken çocukluk eğitiminde Avrupa uygulamaları. Montessori Eğitimi Uygulama Raporu.<http://www.shcek.gov.tr/userfiles/MontessoriEgitimiUygulamaRaporu.pdf>, Erişim Tarihi:05.04.2018.

- Schieren, J. (2012). The concept of learning in waldorf education. *Research Bulletin*. 17 (2), 38-46.
- Scheieren J., ve Yalçın H. (2017). Türkiye’de waldorf eğitime yönelik girişimler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5(49), 30-41.
- Schweinhart, L. J. (2003).Benefits, costs, and explanation of the high/scope Perry preschool program. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*,24(27), 241-254.
- Schweinhart L.J.,&Weikart D.P. (1981). Effects of the perry preschool program on youths through age 15. *Journal of Early Intervention*. 4(1), 29–39.
- Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 41-44.
- Seyfullahoğulları, A. (2012). Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(4) , 78-80.
- Skibbe L. E., Connor C. M., Morrison F.J., &Jewkes A.M. (2011). Schooling effects on preschoolers: self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*. 26(1), 42–49.
- Smith, A. P. (2011). *The incorporation of principles of the Reggio Emilia approach in a North American pre-school music curriculum: An action research*. Visions of Research in Music Education, 17. Retrieved from <http://www-usr.rider.edu/vrme~/>.
- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarındakalitenin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Souney, C.S. (2009). Young children’s imaginative play: Is it valued in Montessori classrooms?*Early Childhood Education Journal*, 36,381-383.
- Soydan, S. (2012). Erken çocukluk yaklaşımlarına ilişkin görüşler ölçeği’ nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir EğitimFakültesi Dergisi (KEFAD)*,14(1), 227- 242.
- Soydan S., ve Dereli M. (2013) Farklı yaklaşımları uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları

- stratejilerin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 475-496.
- Strong Wilson, T. & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40-47.
- Sueck, L. E. (1991). *The design of learning environments. a dissertation submitted to the graduate faculty of the university of georgia in partial fulfillment of the requirements*, (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Georgia, Georgia.
- Şahin, B., Sak R. ve Şahin, İ. (2013). Parents' views about preschool education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences (CY-ICER)*, 4(1), 288-292.
- Şahin, D. (2010). *Erken çocukluk dönemine yönelik temel eğitim programları ve yaklaşımlar. Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Stehlik T. (2008). *Thinking, Feeling, and willing: how waldorf schools provide a creative pedagogy that nurtures and develops imagination*. Springer, Dordrecht: Pedagogies of the Imagination.
- Tapan, F., ve Arsalanargun, E. (2012) Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 147-150.
- Tarr, P. (2001). Aesthetic Codes in Early Childhood Classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. *Art Education*. 54(3), 33-39.
- Tebliğler Dergisi. (2004), Örgün Eğitim Kurumlarının Açılması ve Kapatılmasına İlişkin Esaslar. Sayı 2557, RG 25486. Erişim tarihi: 16.05.2018.
- Temel, F. (1992). Aile eğitiminde head start yaklaşımı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 24, 8-11.
- Temel, F. (2018). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar*, Ankara: Hedef cs yayıncılık.
- Temel F. (2017). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*, Ankara: Vize yayıncılık.
- Tepeli, K.ve Yılmaz, E. (2012). Üç farklı programa göre eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 197- 207.
- Thronton L., & Brunton P. (2015). Understanding The Reggio Approach: Early Years

Education in Practice. ABD:Sage Publications.

Turcan, A.İ. ve Türkistanlı Kefi, S. (1999). High/Scope okul öncesi eğitim programının dayandığı temeller ve programın uygulanması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5,- 418.

Trostli, R. (1998). *Rhythms of learning: What waldorf education offers children, parents and teachers: selected lectures by rudolf steiner*. ABD: Antrosophic Press.

Tuğluk, M, Gündoğdu, K, ve Kaya, H. (2010). Okul öncesi eğitimde montessori yaklaşımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,1 (13), 167-174.

Tuncer B.(2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması, *Internationale Journal of Field Education*,1 (2), 39-58.

Uysal, F. (2006). *Okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinde iç ve dış mekanorganizasyonlarının eğitim yaklaşımları çerçevesinde incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Üstünoğlu, Ü. (1987). *Okulöncesi öğretmenlerinin uzaktan öğretim yöntemi ile yetiştirilmesine yönelik program modeli*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London, GB:Routledge.

Waterson, I. A. (2006). Integrating sixth grade geometry standards into a waldorf methods charter schools. (Unpublished Master's Thesis). Kaliforniya, ABD.

Weikart, D. P. (1971). *Relationship of curriculum, teaching, and learning in preschool education*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Weikart, D. P. (1975). *Young children in action*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Weikart, D. P. (2000). *Early childhood education: Need and opportunity*. Paris:

UNESCO.

- Williams, C. & Johnson, J. E. (2005). *The Waldorf approach to early childhood education*. America: Prentice Hall.
- Wortham, S. C. (2006). *Early Childhood Curriculum*, Ohio, USA: Merrill Prentice Hall.
- Wurm, J. (2005). *Working in the reggio way: A beginner's guide for American teachers*. St. Paul: Red Leaf Press
- Yaltırık İ. ve Güler T., (2011). Erken çocukluk eğitiminde ilk yıllar programının öğretmen görüşleri ile incelenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160). 266-280.
- Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M. (2008). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2) 122-124.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin.
- Yılmaz, G. (1994). *Okul öncesi eğitim yapılarının çocuğun fizyolojik ve psikolojik özelliklerinin tasarımı etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 635-650.
- Yılmaz N. (1995). *T.C. M.E.B.'nin okulöncesi eğitimi çalışmaları*. İstanbul: Ya – Pa Yayınları.
- Zembat, R., Güven, Y., Önder, A. ve Fathi, L. (1994). İstanbul'daki okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlarla ilgili bir durum tespit araştırması. *İstanbul: YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 10*, Ya-pa Yayınları.
- Zembat, R.(2001). *Nitelik açısından okul öncesi eğitim kurumları ve ilgili bir araştırma*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Zülfikar, S.T. (2004). *Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Ek. 1:Görüşme Formu

Tez Konusu: Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Hayallerindeki Eğitim Ortamının Erken Çocukluk Eğitimi Yaklaşımları Bağlamında Değerlendirilmesi

Merhaba ben Kadriye ÇAKMAK. Okul öncesi öğretmeniyim ve aynı zamanda “Eğitim Programları ve Öğretim” bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Tezim için Okul Öncesi Öğretmen adaylarının hayallerindeki eğitim ortamı ile ilgili bir araştırma yapıyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce görüşmenin tamamen gizli olacağını, konuşulanların isim belirtmeden yalnızca bu bilimsel çalışmada kullanılacağını belirtmek isterim. Ayrıca bu çalışma herhangi bir akademik bilgi ölçme amaçlı yapılmamakta olup amaç sadece öğretmen adaylarının herhangi bir model ya da yaklaşıma dayandırmak zorunda olmadıklarında, nasıl bir eğitim ortamı hayal ettiğini tespit etmektir.

Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzininiz olursa görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Şimdi sorularla başlayalım.

Öncelikle kendinizi biraz tanıtır mısınız?

1.Eğitim ortamının çocukların eğitimine katkısı ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Sizin olmasını istediğiniz eğitim ortamları ile var olan ortamlar arasında benzer ve farklı yanlar nelerdir?

2. Elinizde sınırsız imkanlar olsa nasıl bir öğrenme ortamı oluşturursunuz? Hayalinizde nasıl bir ortam canlandırıyorunuz? (lütfen hiçbir sınırlama olmadığını düşünün)

-Ne tür renkler seçersiniz?

-Duvarları nasıl kullanırsınız?

-Genel görüntüsü nasıldır?

3. İyi bir eğitim ortamında bulunması gereken materyaller sizce nedir? Malzemesi, niteliği, sayısı, vb özelliklerinden bahseder misiniz?

-Materyallerin belli bir gelişim alanına hitap etmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?

-Fiziki yapı, donanım malzemeleri, kullanılan renkler gibi ayrıntıları da açıklar mısınız?

-Mutlaka olmalı dediğiniz bir materyal var mı varsa bu materyallerin belirgin özellikleri nelerdir?

-Materyallerin çokluğu veya azlığı öğrenme ortamını sizce etkiler mi?

4. Hayalinizdeki Eğitim ortamlarının dış mekanı nasıl düzenlenmeli? (Bu mekanda neler olmalı neler olmamalı,-araç-gereç, malzeme, oyuncak, oyun elemanlarının yapısı ve özellikleri çerçevesinde- zemin yapısı nasıl olmalı ve çevre düzenlemesi nasıl yapılmalı sorularını da dikkate alarak örnekler vererek açıklar mısınız?)

5. sınıflarda teknoloji kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz? (bilgisayar, akıllı tahta vb olmalı mı?)

6.Daha önce duyduğun bir alternatif yaklaşım var mı? (Sadece isim olarak)

7. Görüşmenin tümünü ele alırsak son olarak eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Katkılarınız için teşekkür eder, meslek hayatınızda başarılar dilerim.

Ek.2: Kod-Tema Listesi

1.1 Eğitim ortamının çocukların eğitimine katkısı ile ilgili görüşler

4.1.1 Eğitim ortamının çocuğun gelişimine katkısı ile ilgili görüşler

4.1.2 Eğitim ortamının öğrenme sürecine katkısı ile ilgili görüşler

4.1.3 Sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler

4.2.Öğrenme ortamının niteliğine dair görüşler

4.2.1 Sınıf donanımında kullanılan malzemenin niteliği ve yapısı ile ilgili görüşler

4.2.2 Duvarların kullanımı ile ilgili görüşler (duvar rengi, panolar vb)

4.2.3 Sınıf yerleşim düzeni ile ilgili görüşler (merkez sistemi, ilgi köşeleri)

4.2.4 Sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler

4.3.İyi bir eğitim ortamında bulunması gereken materyallere dair görüşler

4.3.1 Materyalin yapısı ile ilgili görüşler

4.3.2 Materyalin kullanım amacı ile ilgili görüşler

4.3.3 Materyalin niceliği ile ilgili görüşler

4.3.4 Sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler

4.4.Eğitim ortamlarının dış mekanlarının düzenlenmesine ilişkin görüşler

4.4.1 Zeminin yapısı ile ilgili görüşler

4.4.2 Kullanılan araç gereç/ oyun elemanı ile ilgili görüşler

4.4.3 Sınıflandırılmayan, kişiye özel fikirler

4.5. Sınıflarda teknoloji kullanımı ile ilgili görüşler

4.5.1 Teknolojinin sınıflarda var olması ile ilgili görüşler

4.5.2 Teknolojinin kullanım şekli ile ilgili görüşler

4.6 Öğretmen adaylarının hayallerindeki ideal eğitim ortam tanımlarının eğitsel yaklaşımlarla ilgili benzerliği

4.6.1 Eğitim ortamı açısından benzerlikler

4.6.2 Eğitim materyali açısından benzerlikler

4.6.3 Dış mekan kullanımı açısından benzerlikler

4.6.4 Teknoloji kullanımı açısından benzerlikler



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: ÇAKMAK, Kadriye

Doğum Yeri ve Tarihi: Yozgat, 1985

Eposta: kadriyecakmak@outlook.com

Telefon:05334147281

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
Lise	Boğazlıyan Anadolu Lisesi	2003
Üniversite	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2007

İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Yıl
Öğretmen	Bilim Özel Eğitim Merkezi	2007-2008
Öğretmen	Bizim Çocuklarımız Ö. E.M	2008—2010
Öğretmen	Efe Emir Ayşe Çetin Anaokulu	2010-2013
Öğretmen	Kızılyaka İlkokulu	2013-2016
Müdür Yrd.	Akyaka C.B.G İlkokulu	2016-2018
Öğretmen	Sabri Acarsoy İlkokulu	2018-...