



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-66 Aylık Çocukların
Eğitim Ortamlarının Mekânsal Özelliklerine İlişkin
Değerlendirmelerinin İncelenmesi**

Yüksek Lisans Tezi

Tuğba ÇANDIR

Temel Eğitim Anabilim Dalı

İzmir

Aralık 2020

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-66 Aylık Çocukların
Eğitim Ortamlarının Mekânsal Özelliklerine İlişkin
Değerlendirmelerinin İncelenmesi

Tuğba ÇANDIR

Danışman: Doç. Dr. Sibel SÖNMEZ

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

İzmir
Aralık 2020

TEŞEKKÜR

Enerjisi ve çalışma azmiyle beni etkileyerek yüksek lisans eğitimime baŐlamamda etkili olan, değerli fikirleri ve deneyimleri ile bana yol gösteren ve araŐtırmam boyunca yardımını hiç esirgemeyen tez danıŐmanım Doç. Dr. Sibel Sönmez'e emekleri için Őukranlarımı sunarım.

Her ne kadar kendileriyle geç tanışma fırsatı yakalamıŐ olsamda, hayatıma girdiği andan itibaren, unutulmayacak deneyimler kazanmamı sağlayan Prof. Dr. Sevda Ayata Siler'e teşekkür ederim.

Farklı anabilim dalında olmasına rağmen, tezimin her bölümüne yönelik kendi mesleki bilgi ve deneyimleri doğrultusunda önemli katkılarda bulunan Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Karaarslan'a teŐekkürü borç bilirim.

Varlıklarıyla, bana her daim g veren, sevgilerini sürekli hissettiğim annem Hatice andır ve babam Erol andır'a ve biricik kardeŐim Zeynep andır'a çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca bana olan inançlarını hep hissettiğim, her konudaki yol gstericilikleriyle ikinci ailem olan teyzem Őukran Güçlü'ye eniŐtem Murat Güçlü'ye ve kuzenim Orhan Arda Güçlü'ye teŐekkürlerimi sunarım

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Tuğba Çandır

Öğrenim Durumu:

Derece	Alan	Kurum	Yıl
Lise	Çocuk Gelişimi ve Eğitim	İ.M.K.B Kız Meslek Anadolu Lisesi	2008-2012
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Ege Üniversitesi	2012-2016
Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitimi	Ege Üniversitesi	2017-2020

Yayınlar

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceeding) basılan bildiriler.

Bilir-Seyhan, G., Candir, T., & G. Sönmez 'Okul Öncesi Çocukların Gözünden 'Fotoğraflarla Okulum'-3rd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology-ICEDT, 2017

Projeler

TÜBİTAK 4005 – *Doğayla Öğretiyorum, Doğayla Öğreniyorum* (2017) - Yardımcı Eğitimci

TÜBİTAK 2237-A *Eğitim Bilimleri Alanındaki Lisansüstü Öğrencilere Makale Yazımı Eğitimi*- (2020 Ağustos) - Katılımcı

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR

ÖZGEÇMİŞ

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ 5

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ 5

ŞEKİLLER LİSTESİ..... 9

EKLER LİSTESİ..... 9

KISALTMALAR LİSTESİ..... 10

ÖZET 11

ABSTRACT 12

BÖLÜM I **13**

GİRİŞ..... **13**

1.1.Problem Durumu 13

1.2. Araştırmanın Amacı 14

1.3. Araştırmanın Önemi 15

1.4. Problem Cümlesi 16

1.5. Araştırmanın Alt Problemleri 17

1.6.Sayıtlılar..... 17

1.7. Sınırlılıklar 17

1.8. Tanımlar..... 17

BÖLÜM II..... **18**

ALAN YAZIN TARAMASI..... **18**

2.1. Çevreye Genel Bakış 18

2.1.1. Fiziksel Çevre 18

2.2.Okul Öncesi Eğitim Kurumları..... 21

2.2.1.İç Mekân Eğitim Ortamları 21

2.2.2.Dış Mekân Eğitim Ortamları 27

2.3. Eğitim Ortamları Tasarımı..... 28

2.3.1. Mekânsal Boyuta İlişkin	29
2.3.2. Yapısal Unsurlara İlişkin	31
2.4. Okul Öncesi Eğitim Ortamları Düzenlemelerinde Alternatif Yaklaşımlar.....	34
2.4.1.Reggio Emilia Yaklaşımı	34
2.4.2. Montessori Eğitim Yöntemi.....	35
2.4.3. High Scope Eğitim Modeli	37
2.4.4. Waldrof Yaklaşımı.....	38
2.4.5. Head Start Programı.....	39
2.5. Eğitim Ortamlarının Fiziksel Değişkenleri.....	40
2.5.1.Materyalin Çocuğun Gelişimi ve Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi. 40	
2.5.2. Aydınlatmanın Çocuğun Gelişimi ve Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi	41
2.5.3.Havalandırmanın Çocuğun Gelişimi ve Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi	43
2.5.4.Gürültünün Çocuğun Gelişimi ve Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi 44	
2.5.5. Rengin Çocuğun Gelişimi ve Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi.....	45
2.6. İlgili Araştırmalar	47
2.6.1.Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	47
2.6.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	53
BÖLÜM III	57
YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırma Deseni	57
3.2. Çalışma Grubu	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1.‘Okulumu Değerlendiriyorum’ Görüşme Formu.....	59
3.3.2.Gözlem Formu	60
3.3.3.Fotoğraf Çekimi	62
3.3.4. Yüz İfadesi Kartları.....	62
3.4. Veri Toplama Süreci.....	62

3.5. Veri Çözümleme Teknikleri	71
Bölüm IV	72
BULGULAR	72
4.1.Görüşme Bulguları	72
Grafik 1 Çocukların Sınıf Tanımlamalarına İlişkin Kategorilerin Dağılımı	72
Grafik 2 Çocukların Sınıfta En Sevdikleri Merkezlere İlişkin Kategorilerin Dağılımı.....	74
Grafik 3 Çocukların Sınıf Merkezlerini Sevme Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı.....	75
Grafik 4 Çocukların Sınıf Merkezlerinde Mutlu Yüz İfadesi Kullanmalarına İlişkin Kategorilerin Dağılımı.....	80
Grafik 5 Çocukların Sınıf Merkezlerinde Mutlu Yüz İfadesi Kullanma Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı	85
Grafik 6 Çocukların Sınıfta Oynamak İstemedikleri Merkezlere İlişkin Kategorilerin Dağılımı.....	86
Grafik 7 Çocukların Sanat Merkezini Tercih Etmeme Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı.....	87
Grafik 8 Çocukların Kukla Merkezini Tercih Etmeme Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı.....	89
Grafik 9 Çocukların Blok Merkezini Tercih Etmeme Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı.....	90
Grafik 10 Çocukların Kitap Merkezini Tercih Etmeme Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı.....	91
Grafik 11 Çocukların Dramatik Oyun Merkezini ve Müzik Merkezini Tercih Etmeme Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı	93
Grafik 12 Çocukların Sınıf Merkezlerinde Üzgün Yüz İfadesi Kullanmalarına İlişkin Kategorilerin Dağılımı.....	94
Grafik 13 Çocukların Sınıf Merkezlerinde Üzgün Yüz İfadesi Kullanma Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı	99
Grafik 14 Çocukların Sınıf Merkezlerinde Üzgün Yüz İfadesi Kullanma Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı	103

Grafik 15 Çocukların Bahçe Tanımlamalarına İlişkin Kategorilerin Dağılımı	105
Grafik 16 Çocukların Bahçede En Sevdikleri Alanlara İlişkin Kategorilerin Dağılımı	107
Grafik 17 Çocukların Bahçe Alanlarını Sevme Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı	108
Grafik 18 Çocukların Bahçe Alanlarında Mutlu Yüz İfadesi Kullanmalarına İlişkin Kategorilerin Dağılımı	114
Grafik 19 Çocukların Bahçe Alanlarında Mutlu Yüz İfadesi Kullanma Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı	119
Grafik 20 Çocukların Bahçede Oynamak İstemedikleri Alanlara İlişkin Kategorilerin Dağılımı	121
Grafik 21 Çocukların Bahçedeki Alanları Tercih Etmeme Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı	125
Grafik 22 Çocukların Bahçedeki Alanlarda Üzgün Yüz İfadesi Kullanmalarına İlişkin Kategorilerin Dağılımı	127
Grafik 23 Çocukların Bahçe Alanlarında Üzgün Yüz İfadesi Kullanma Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı	132
4.2. Gözlem Bulguları	134
4.2.1.Sınıf İçi Gözlem Bulguları	135
4.2.2.Bahçe İçi Gözlem Bulguları	136
BÖLÜM V	137
TARTIŞMA	137
5.1. Tartışma	137
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	146
6.1. Sonuçlar Ve Öneriler	146
KAYNAKÇA	150
EKLER.....	171
EK-1	171
Okulumu Değerlendiriyorum Görüşme Formu	171
EK-2	174

Gözlem Formu	174
EK-3.....	178
Yüz İfadesi Kartları.....	178
EK-4.....	179
Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzini.....	179

TABLÖLAR LİSTESİ

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 1 Bulguların kaydedildiği Word dosya örneği	64
Fotoğraf 2 Sınıf Ortamı Çizimi	66
Fotoğraf 3 Bahçe Ortamı Çizimi.....	69
Fotoğraf 4 Ç4 Kodlu Çocuğun Sınıfta En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafı..	76
Fotoğraf 5 Ç21 Kodlu Çocuğun Sınıfta En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafı	77
Fotoğraf 6 Ç12 Kodlu Çocuğun Sınıfta En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafı	77
Fotoğraf 7 Ç20 Kodlu Çocuğun Sınıfta En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafı	78
Fotoğraf 8 Ç3 Kodlu Çocuğun Sınıfta En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafı..	78
Fotoğraf 9 Ç16 Kodlu Çocuğun Sınıfta En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafı	79
Fotoğraf 10 Ç18 Kodlu Çocuğun Sınıfta En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafı	79
Fotoğraf 11 Ç12 Kodlu Çocuğun Dramatik Oyun Merkezinde Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafı.....	81
Fotoğraf 12 Ç10 Kodlu Çocuğun Dramatik Oyun Merkezinde Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafı.....	81
Fotoğraf 13 Ç22 Kodlu Çocuğun Sanat Merkezinde Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafı.....	82
Fotoğraf 14 Ç6 Kodlu Çocuğun Diğer Alanda Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafı.....	82
Fotoğraf 15 Ç23 Kodlu Çocuğun Diğer Alanda Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafı.....	83

Fotoğraf 16 Ç11 Kodlu Çocuğun Kitap Merkezinde Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	83
Fotoğraf 17 Ç7 Kodlu Çocuğun Eğitici Oyuncak Merkezinde Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	83
Fotoğraf 18 Ç21 Kodlu Çocuğun Kukla Merkezinde Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	84
Fotoğraf 19 Ç3 Kodlu Çocuğun Kukla Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	95
Fotoğraf 20 Ç6 Kodlu Çocuğun Diğer Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	95
Fotoğraf 21 Ç10 Kodlu Çocuğun Diğer Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	96
Fotoğraf 22 Ç18 Kodlu Çocuğun Kitap Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	96
Fotoğraf 23 Ç15 Kodlu Çocuğun Dramatik Oyun Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	97
Fotoğraf 24 Ç2 Kodlu Çocuğun Dramatik Oyun Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	97
Fotoğraf 25 Ç12 Kodlu Çocuğun Sanat Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	98
Fotoğraf 26 Ç15 Kodlu Çocuğun Sanat Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	98
Fotoğraf 27 Ç23 Kodlu Çocuğun Blok Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	99
Fotoğraf 28 Ç7 Kodlu Çocuğun Kitap Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	100
Fotoğraf 29 Ç19 Kodlu Çocuğun Kitap Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	100
Fotoğraf 30 Ç20 Kodlu Çocuğun Kukla Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	101
Fotoğraf 31 Ç15 Kodlu Çocuğun Sanat Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	101

Fotoğraf 32 Ç21 Kodlu Çocuğun Diğer Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	102
Fotoğraf 33 Ç8 Kodlu Çocuğun Diğer Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	102
Fotoğraf 34 Ç11 Kodlu Çocuğun Dramatik Oyun Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	103
Fotoğraf 35 Ç16 Kodlu Çocuğun Dramatik Oyun Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	104
Fotoğraf 36 Ç23 Kodlu Çocuğun Blok Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	105
Fotoğraf 37 Ç14 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	109
Fotoğraf 38 Ç8 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	109
Fotoğraf 39 Ç9 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	110
Fotoğraf 40 Ç20 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	111
Fotoğraf 41 Ç11 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	111
Fotoğraf 42 Ç21 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	112
Fotoğraf 43 Ç7 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	112
Fotoğraf 44 Ç3 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	113
Fotoğraf 45 Ç23 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	113
Fotoğraf 46 Ç15 Kodlu Çocuğun Yapılandırılmış Oyun Alanında Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	114
Fotoğraf 47 Ç15 Kodlu Çocuğun Yapılandırılmış Oyun Alanında Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	115

Fotoğraf 48 Ç17 Kodlu Çocuğun Deneysel Alanda Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	116
Fotoğraf 49 Ç7 Kodlu Çocuğun Ekolojik Alanda Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	116
Fotoğraf 50 Ç23 Kodlu Çocuğun Ekolojik Alanda Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	117
Fotoğraf 51 Ç6 Kodlu Çocuğun Boş Alanda Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	117
Fotoğraf 52 Ç2 Kodlu Çocuğun Boş Alanda Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	118
Fotoğraf 53 Ç22 Kodlu Çocuğun Diğer Alanda Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	118
Fotoğraf 54 Ç8 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	121
Fotoğraf 55 Ç11 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	122
Fotoğraf 56 Ç18 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	122
Fotoğraf 57 Ç5 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	122
Fotoğraf 58 . Ç15 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	123
Fotoğraf 59 Ç3 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	123
Fotoğraf 60 Ç4 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	123
Fotoğraf 61 Ç14 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	124
Fotoğraf 62 Ç2 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	124
Fotoğraf 63 Ç6 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafi.....	124

Fotoğraf 64 Ç7 Kodlu Çocuğun Deneysel Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	127
Fotoğraf 65 Ç12 Kodlu Çocuğun Deneysel Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	128
Fotoğraf 66 Ç21 Kodlu Çocuğun Deneysel Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	128
Fotoğraf 67 Ç19 Kodlu Çocuğun Deneysel Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	129
Fotoğraf 68 Ç4 Kodlu Çocuğun Yapılandırılmış Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi	129
Fotoğraf 69 Ç9 Kodlu Çocuğun Yapılandırılmış Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi	129
Fotoğraf 70 Ç14 Kodlu Çocuğun Yapılandırılmış Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi	130
Fotoğraf 71 Ç15 Kodlu Çocuğun Yapılandırılmış Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi	130
Fotoğraf 72 Ç18 Kodlu Çocuğun Ekolojik Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	131
Fotoğraf 73 Ç23 Kodlu Çocuğun Ekolojik Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	131
Fotoğraf 74 Ç2 Kodlu Çocuğun Boş Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	131
Fotoğraf 75 Ç6 Kodlu Çocuğun Boş Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi.....	132

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Okul Öncesi Eğitim Ortamları Boyutları.....	19
Şekil 2 Sınıf İçi Çocuk Başına Düşen Metrekare	29
Şekil 3 Dış Mekân Çocuk Başına Düşen Metrekare.....	30

EKLER LİSTESİ

EK-1: Okulumu Değerlendiriyorum Görüşme Formu.....	162
--	-----

EK-2: Gözlem Formu.....	165
EK-3: Yüz Kartları.....	169
EK-4:Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....	170

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
OÖEKY: Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği
AÇEV: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
DfE: İngiltere Eğitim Daire Başkanlığı
GSA: Amerika Genel Hizmetler İdaresi
EPA: Amerikan Çevre Örgütü
NHSA :Ulusal Head Start Kuruluşu
NAEYC: Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği

ÖZET

Bu çalışma, okul öncesi eğitime devam eden 48 – 66 aylık çocukların eğitim ortamlarının mekânsal öğelerine yönelik değerlendirmelerini derinlemesine incelemeyi ve bu ortamları nasıl kullandıklarını tespit etmeyi hedeflemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, bağımsız bir anaokulunda eğitim gören 23 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma karma araştırma yönteminden gömülü desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada, çocukların iç ve dış mekân ortamlarına ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen ‘*okulumu değerlendiriyorum*’ görüşme formu, çocukların konu ile ilgili çekmiş olduğu fotoğraflar ve yerleştirmiş oldukları yüz ifadesi kartları kullanılmıştır. Eğitim ortamlarının nasıl kullanıldığını belirlemek amacıyla ise Jyriki Reunamo (2007) tarafından geliştirilen ‘*gözlem formu*’ ndaki çocukların temel faaliyetlerini açığa çıkaran ilk maddeye göre gözlemler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, görüşmeler, yüz ifadesi kartları kullanımı ve fotoğraf çekimi eş zamanlı olarak her bir çocuk ile birebir gerçekleştirilmiştir. Bu süreç hem iç mekân hem dış mekân ortamları için uygulanmıştır. Ardından, çocukların her biri sınıfta ve bahçede toplamda 15 gün boyunca serbest oyun zamanında gözlemlenmiştir. Görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen bulgular, sırasıyla, içerik ve frekans analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, çocukların eğitim ortamlarını sosyal, fiziksel ve eylemsel boyutlar ile bir bütün olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Eğitim ortamlarının mekânsal öğelerinden materyallerin nitelik ve nicelik özelliklerin çok önemli olduğunun belirlenmesinin yanı sıra çocukların mekânsal bileşenlerin gelişimleri üzerine bıraktığı etkilere ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, mekânsal tasarımın çocukların eylemlerinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

This study aims to deeply analyze the evaluations of 48 - 66 months old children continuing pre-school education about spatial elements of educational environments and to determine how they use these environments. The study group of the research consists of 23 children who are educated in an independent pre-school under the Provincial Directorate of National Education. The study was carried out by using embedded design from mixed research method. In the research, the 'I am evaluating my school' interview form, conducted by the researcher, educational environment related photos, taken by the children and the facial expression cards they placed were used in order to determine the thoughts of the children regarding indoor and outdoor environments. In order to determine how educational environments are used, observations were made according to the first item that reveals the basic activities of children in the 'observation form' developed by Jyriki Reunamo (2007). First of all, interviews, use of facial expression cards and photographing were carried out simultaneously with each child. This process has been applied for both indoor and outdoor environments. Then, each of the children was observed in the classroom and in the garden for 15 days in total during free play. Findings obtained from interviews and observations were analyzed using a content and frequency analysis method, respectively. As a result of the analyzes, it was determined that the children perceive the educational environments as a whole with their social, physical and actional dimensions. In addition to determining that the quality and quantity of the materials, which are the spatial elements of the educational environments, are very important, the level of awareness of the effects of the children on their the development of the spatial components is high. Furthermore, it was concluded that spatial design is decisive in children's actions.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Ülkemizde okul öncesi eğitim çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan, bedensel, psikomotor, sosyal- duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak nitelendirilmektedir. Okul öncesi eğitim aracılığıyla çocukların motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi, öz bakım becerilerinin kazandırılması ve ilkokula hazırlıklarının gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, s. 10).

Ülkemiz eğitim sisteminde 36-66 ay aralığındaki çocuklara eğitim veren okul öncesi eğitim kurumları, çocukların gelişim alanlarını, davranışlarını, birbirleriyle olan ilişkilerini ve öğrenme olanaklarını desteklemede etkili rol oynamaktadır (MEB, 2013, s.11). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 4. maddesine göre okul öncesi eğitim kurumları, okul öncesi çağı çocuklarına hizmet veren resmi ve özel olarak 37- 66 ay arası çocukların eğitimini amaçlayan anaokullarını veya okul öncesi eğitimle ilgili program uygulayan mesleki ve teknik öğretim kurumları bünyesinde açılan uygulama sınıflarını; 48-66 ay arası çocukların eğitimini amaçlayan ana sınıflarını kapsamaktadır (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği [OÖEKY], 2014).

Nitelikli bir eğitim ve öğretim için nitelikli eğitim kurumlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim kurumlarını kaliteli yapan unsurlardan biri de eğitim ortamlarıdır. Çünkü öğrenme ve öğretme süreci, eğitim faaliyetleri, çocukların aktiviteleri, yetişkin, çocuk, akran ilişkileri gibi sosyal ilişkiler eğitim mekânlarında gerçekleşmekte ve eğitim ortamları tarafından etkilenmektedir. Bir başka ifadeyle eğitim ortamları, eğitim amaçlarının uygulanmasına imkân sağlayan mekânlardır (Barrett, Kobbacy, Moffat ve Zhang; 2013; İsmailoğlu, 2016; Pispänen, 2008). Cohen, Manion ve Morrison (2010) tarafından eğitimin iskeleti olarak kabul edilen bu mekânlar, eğitimin niteliğini arttıracak gibi, eğitim sürecine engel de oluşturabilen bir faktör olarak karşımıza çıkmakta olduğu belirtilmektedir. Bu yüzden eğitim ortamlarının özenli tasarlanması önem taşımaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların gelişim sürecine etki eden kendi evlerinden sonra ilk mekânlardır (Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan, Peisner-Feinberg ve Yazejian, 2001; Odacı ve Uludağ 2002). Bu mekânları oluşturan eğitim ortamları, personel, fiziksel mekân, donanım, öğrenme araç-gereçleri, özel düzenlemeler gibi alt öğelerden oluşan dinamik bir yapıdır (Karaküçük, 2008).

Fiziksel boyut eğitim ortamlarını oluşturan faktörlerden biri olarak eğitim ortamlarının mekânsal özellikleri olarak ifade edilmektedir. Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar; çevresinde yaşanan olgu ve olaylara karşı meraklı, araştırmaya ve sorgulamaya hevesli, hayal güçleri yüksek olan bireylerdir. Fiziksel çevrenin çocukların sorgulama duygularını uyandırması hayal güçlerini kullanmaya teşvik etmesi, keşif yapmaya davet etmesi, aidiyet ve kültürel kimlik duygusu hissettirmesi ve gelişmekte olan yeterliliklerini destekleyecek nitelikte olması halinde çevrenin de öğretmen niteliği taşıyacağı belirtilmektedir (Edward, Gandini ve Forman, 1998). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, eğitim ortamlarının çocukların fiziksel, algısal-bilişsel ve sosyal gelişim alanlarını etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle eğitim ortamları tasarımının çocukların gelişim özelliklerine yönelik olması gerektiği belirtilmektedir (Beris ve Miller, 2011; Evans, 2006; Guo, Justice, Kaderavek ve McGinty, 2012; Maxwell, 2007). Ayrıca Reggio Emilia yaklaşımının öncüsü olan Malaguzzi'nin öne sürdüğü 'Çevre Üçüncü Bir Öğretmen' paradigması ve çevre; çocuklar arası iletişimi destekleme, çocuklara seçimler ve ortamda değişiklikler yapabilme fırsatı sağlama ve böylelikle aktivitelere katılmaya güdüleme gibi her türlü sosyal, bilişsel, duyuşsal ve bilişsel öğrenmelere yol açma potansiyeli barındırmaktadır (Gandini, 1988).

Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında, eğitim ortamlarıyla birebir etkileşim halinde bulunan çocukların, bu ortamların fiziksel koşullarına yönelik değerlendirmelerinin incelenmesinin, kaliteli öğrenme ortamlarına ulaşmak için önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Son yıllarda erken çocukluk eğitiminde fiziksel çevrenin rolüne karşı ilginin artmakta olduğu görülmektedir. Eğitim sürecinin önemli unsurlarından eğitimcinin niteliği ve eğitim içeriğinin yanında, eğitimin gerçekleştiği ortam gün geçtikçe daha önemli hale gelmiştir (Melhuish, 2016). İyi düzenlenmiş eğitim ortamları, çocukların

birbirleriyle kolayca etkileşime girmesini, dil, sosyal ve bilişsel becerileri geliştirmesini sağlarken iyi yapılandırılmamış eğitim ortamları çocukların bağımsız hareket edebilmesini engelleyebilmekte ve sosyal davranış sorunlarına neden olabilmektedir (Obaki, 2017). Öğrenme ortamlarından en çok etkilenen çocuklar olmasına rağmen, yapılan araştırmalar incelendiğinde çocuk görüşleri değerlendirilmesinin sınırlı sayıda olması dikkat çekmektedir. Bu yüzden yapılan bu araştırmayla öğrenme ortamlarıyla birebir etkileşim halinde bulunan çocukların fiziksel çevrenin niteliklerini nasıl değerlendirdiklerini ve eğitim ortamlarını nasıl kullandıklarını tespit etmeyi; akademisyenlere, öğretmenlere, yöneticilere öğrenme ortamlarında yapacakları mekânsal düzenlemelere yönelik kaynak olması ve farkındalık kazandırması hedeflenmiştir.

Çocukların eğitim ortamları düşünceleri ve bu düşünceler üzerine etkenlerle ilgili detaylı bilgilere ulaşmak, çocuklar ile çalışan kişiler için çok önemlidir. Bu araştırmada; çocuklar tarafından çekilen fotoğraflar, görüşme ve gözlem tekniği kullanılarak eğitim ortamları değişkenlerine yönelik çocuk düşünceleri ve çocukların eğitim ortamlarını nasıl kullandıklarını tespit etmek temel amacı oluşturmuştur.

1.3. Araştırmanın Önemi

Piaget (1951), Werner (1949) ve Montessorie (1965) gibi önde gelen eğitim kuramcıları, fiziksel çevre olarak eğitim ortamlarının çocukların gelişimi için çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Eğitim ortamlarının fiziksel rolüne dikkat çekmek amacıyla 1960'lı yıllarda Amerika'da araştırmalara başlanmıştır. Yapılan bu araştırmalarda genellikle eğitim ortamlarının fiziksel değişkenleri incelenmiştir. Geçmişten günümüze gelişmekte olan bu alan, eğitim ortamlarının önemini daha belirgin hale getirmektedir (David ve Weinstein 1987; Weinstein, 1979).

Özellikle çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında, deneyimlerini arttırmak, kimlik gelişimlerini ve özerklik duygularını güçlendirmek, bağımsızlık duygusuyla birlikte başkalarıyla aynı ortamı paylaşarak sosyal ilişkilerini geliştirmelerini sağlamak için çocukların bulunduğu çevrenin fiziksel niteliği önem kazanmaktadır. Araştırmacılar, fiziksel çevre niteliğinin, doğrudan veya dolaylı olarak, ortamda bulunan kişilerin davranışsal, bilişsel ve duygusal gelişim alanları, sağlıkları, iyi olma halleri ve öğrenme süreçleri üzerinde rol oynadığını belirterek bazı gelişimsel sonuçlarla ilişkilendirmişlerdir (Evans, 2006; Guo, 2010; Guo vd., 2012).

Acer, Aslan, Gözen, Fırat ve Kefeli'nin (2016) birlikte yürüttüğü bir çalışmada fiziksel çevrenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmasının çocukların oyun davranışlarında olumlu değişikliklerin ortaya çıkmasında, psikososyal ve psikomotor davranışların gelişmesine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından sunulmuş olan okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarına yönelik raporda, fiziksel ortam niteliğinin çocukların yaratıcılık düzeyleri üzerinde önemli rol oynadığı belirtilmektedir (OECD, 2016). Ortamın etkisi her yaş grubu için dikkat edilmesi gereken bir konu olmasına rağmen, özellikle de çevre ile deneyimlerin hatıralara katkıda bulunduğu, dünyayı görme ve algılama biçimimizi etkilediği, kimliğimizin şekillenmesinde rol oynadığı ve beynin nörobiyolojik seviyede şekillendirdiği erken çocukluk döneminde ayrı önem taşımaktadır (Chatterjee, 2005'den aktaran: Renzeou, 2019; Winter, 2010).

Fiziksel çevre, eğitim ortamında bulunan çocukları etkilediği kadar eğitimciler üzerinede de etkilidir. Eğitimcilerin iş tatmini, eğitim becerileri, öğretme yaklaşımları ve öğretim faaliyetleri eğitim ortamı tarafından desteklenmektedir (Fisher, 2005; OECD, 2016; Rentzou, 2014). Araştırmalar eğitim ortamı tasarımıyla öğretim tarzı arasında bir bağlantı olduğunu belirtmekte ve öğretim faaliyetlerinin etkili olabilmesi için özel mekânsal niteliklerin bulunması gerektiği yönünde fikirler öne sürmektedir (Fisher, 2005; Smith, 2013).

Lippman ve Mathew (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin fiziksel ortamı yeniden düzenlemesinin öğrenmede önemli rol oynadığı belirtilmesi öğretmenlerin de fiziksel ortamlar üzerinde etkili olduğu fikrini ortaya koymaktadır. Hatta fiziksel çevrenin çocuk gelişimine etkilerini ele aldığımızda, bu durum öğretmenlere çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitim ortamlarını düzenleme gibi bir takım sorumluluklar da vermektedir

Buradan yola çıkılarak; eğitim ortamlarının değerlendirilmesinde çocuk görüşlerine yer verilmesi, ortamın daha etkin kullanılmasında ve yaratıcı olmasında çocuk için önemli bir unsur kabul edilmekte ve çalışma bu doğrultuda şekillendirilmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların içinde buldukları eğitim ortamlarının mekânsal özelliklerine yönelik değerlendirmeleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Alt Problemleri

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların içinde buldukları mekânsal ortamlara yönelik değerlendirmelerinin fiziksel unsurlara ilişkin içerikleri nelerdir?

Fiziksel unsurlar, okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların eğitim sürecini nasıl etkilemektedir?

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklar, eğitim ortamlarını nasıl kullanmaktadırlar?

1.6.Sayıtlar

Bu araştırmada;

Çocuklar, sınıf içinde ve dışında fotoğraf çekimi esnasında yönlendirme olmadan fotoğraflarını çekmişlerdir.

Çocuklar, yüz kartlarını sınıf içi ve dışındaki alanlara yerleştirirken araştırmacı tarafından yönlendirme olmadan yerleştirmişlerdir.

Sınıf içi ve dışı gözlemler günlük akışı etkilemeyecek şekilde uygulanmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

İzmir ili içerisinde yer alan Atakent Aysel Salih Baysak Anaokuluna giden 48-66 aylık çocuklar,

Sınıf içerisinde bulunan kitap, kukla, dramatik oyun, sanat, blok ve eğitici oyuncak merkezlerindeki gözlemler,

2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi ile sınırlandırılmaktadır.

1.8. Tanımlar

Fiziksel Çevre: Binaları ve çevresini, malzeme ve ekipmanları, dış ve iç mekân mimari tasarımların somut özelliklerini içermesi şeklinde ifade edilmektedir (Rentzeou, 2014).

İç Mekân Eğitim Ortamı: Öğretmen ve çocukların karşı karşıya geldiği ve eğitim etkinliklerinin gerçekleştiği özel bir yaşam alanıdır (Sadık, 2016, s.1).

Dış Mekân Eğitim Ortamı: *‘Öğrencilere eğitim verilen kurumun çevre sınırının içinde kalan açık ya da yarı açık alan, okul binası ile okul sınırı arasındaki bölgedir’* (Kurşunlu, 2018).

BÖLÜM II

ALAN YAZIN TARAMASI

2.1. Çevreye Genel Bakış

Çevre sözcüğü, ekolojik bir terim olduğundan, en az iki ögeyi içermektedir. Çevrelenen bir '*organizma*' ve organizmanın büyüyüp geliştiği ve faaliyet gösterdiği '*ortam*' dir. Çevre kavramı organizmanın dışında kalan, hem bilinen hem de bilinmeyen, organizmanın biyolojik doğasını etkileyen bütün faktörler olarak tanımlanmaktadır (Ünder, 1996, s.4).

Çevre, insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içerisinde buldukları fiziki, sosyal, biyolojik, ekonomik ve kültürel ortamlar olarak tasvir edilmiştir (Güneş, 2012). Çevre sözcüğü tanımlamalarda kapsam bakımından çok geniş ve farklı şekillerde ifade edilmektedir. Çünkü çevre yaşayan, değişen bir sistem olarak ele alınmaktadır. Diğer bir ifadeyle fiziksel alandan daha fazlasını, zamanın yapılandırılma şeklini ve oynamamız beklenen rolleri içermektedir. Nasıl hissettiğimiz, düşüneceğimiz ve davranacağımız çevre tarafından belirlenmektedir (Greenman 1988' den aktaran: Ata, Deniz ve Akman, 2012).

Çevre, fiziksel, biyolojik ve sosyal çevre olarak farklı boyutlarıyla ele alınmaktadır (Khoiyangbam ve Gupta, 2012). Bireyin etkileşimde olduğu sosyal çevresiyle olan araştırmalar çoğunlukta olmasına rağmen fiziksel çevre ise sosyal etkileşimlerin gerçekleşmesini sağlayan mekânlar olması bakımından önem teşkil etmekte ve çevre boyutlarının temeli olduğunu düşündürmektedir.

2.1.1. Fiziksel Çevre

Fiziksel çevre, binaları ve çevresini, malzeme ve ekipmanları, dış ve iç mekân mimari tasarımların somut özelliklerini içermesi şeklinde ifade edilmektedir (Lokken ve Moser, 2012; Rentzeou, 2014). Fiziksel çevre konusu ele alınırken birçok bilim dalı ortak olarak çalışmaktadır. Bu bilim dalları arasında eğitim ve öğretim, mimarlık, peyzaj mimarlığı, iç mimarlık psikoloji ve sosyoloji yer almakta ve özellikle insanın çevreyi algılaması ve değerlendirmesi, çevre özelliklerinin insan davranışlarına etkileri, kişisel ve sosyal mekânlar, çevre tasarım ve mekân düzenlemeleri, kent yaşamı, çevreye ilişkin tutumlar gibi konuları ele alarak çevre psikolojisi, çevrenin fiziksel yönüne dikkat çekmektedir (Morval, 1985).

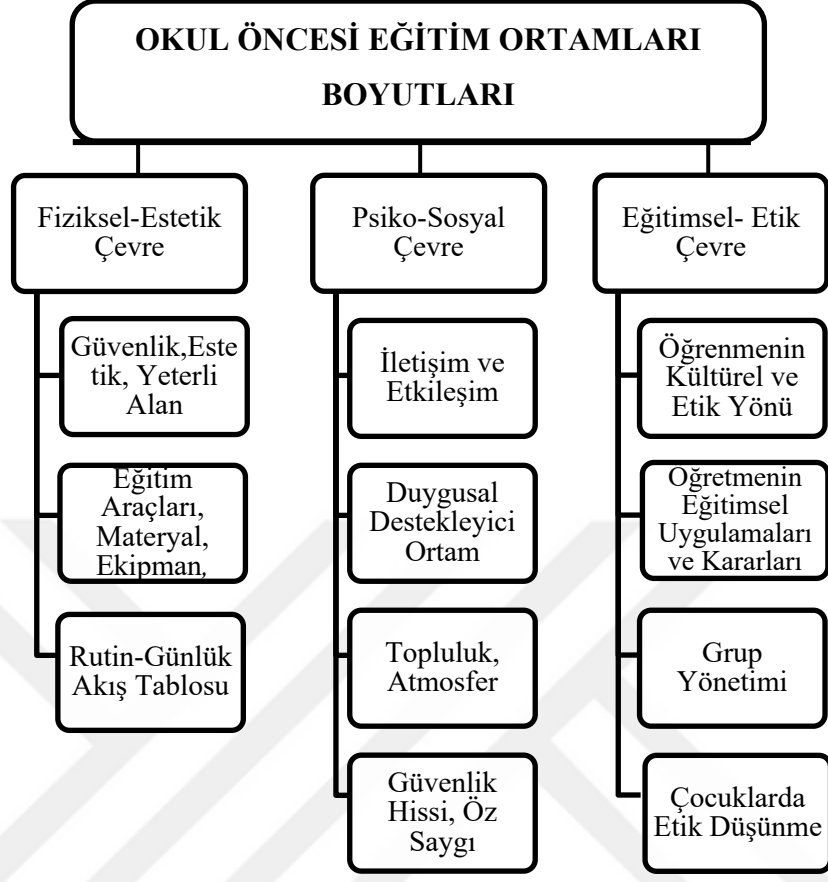
Çevre psikologları, fiziksel çevrenin önemsiz arka bir plan olmasından ziyade, sosyal etkileşimler ve davranışlar üzerinde çok güçlü bir etki yarattığını iddia etmişlerdir (Fabian, Kaminoff ve Proshansky 1987). Özellikle eğitim ortamlarında fiziksel çevre, başlangıçta eğitim eylemleri için pasif kapsayıcı bir alan olarak algılanmıştır (Berti, Ciagala ve Sharmahd, 2019). Günümüzde ise fiziksel çevre, çocuğun büyüme ve gelişimini nasıl etkiler, içinde buldukları alanlardan hangi yollarla amaç, form ve anlam üretir gibi sorulara cevap arayarak mekân ve eğitim araştırmalarına konu olmuştur (David ve Weinstein, 1987).

Gillman ve Sussman (2007) göre fiziksel çevrenin çocukların gelişimleri üzerindeki önemi ve etkisi tüm eğitim seviyelerinde geçerli olsa da, fiziksel çevre ile olan aktif ilişkileri, yaşamlarının ilk yıllarında daha da önemli görülmektedir. Özellikle ev ortamından sonra ilk karşılaştıkları ve zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri okul öncesi eğitim ortamları ayrı bir önem taşımaktadır. Çocukların erken yaşta edindiği deneyimler geleceklerinin temelini oluşturmaktadır (Adak-Özdemir, 2018).

2.1.1.1.Eğitim Ortamı Olarak Fiziksel Çevre

Eğitim-öğretim ortamı, öğrencinin eğitimsel gelişimini sağlayan eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği alanlardır. Eğitim ortamları, öğretme- öğrenme süreçlerindeki iletişim ve etkileşimin gerçekleştiği sosyal boyuttan, eğitimsel etkinliklerin oluştuğu eğitsel boyuttan ve araç-gereç, düzenleme, yapı gibi fiziksel unsurları içeren fiziksel boyutu kapsamaktadır (Baştepe, 2009). Eğitim ve öğretim kademelerine göre bu boyutlar farklılaşmamakla birlikte içeriklerinde değişiklikler bulunmaktadır. Bu kapsamda, okul öncesi kurumları için bu boyutlar Havu-Nuutinen ve Niikko'nun (2014) aşağıdaki oluşturduğu tablo esas alınarak Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1 Okul Öncesi Eğitim Ortamları Boyutları
(Havu-Nuutinen ve Niikko, 2014)



Havu-Nuutinen ve Niikko'a (2014) göre, fiziksel ve estetik çevre, ekipman, materyal, ortam ve bina gibi fiziksel unsurlardan oluşan, öğretmen ve öğrencilerin iyi olma halleri, estetik deneyimleri ve keyif alma durumlarıyla ilişkilendirilen yapılandırılmış alanlardır ve günün akışını belirleyen zaman çizelgeleri de bu alanların bir parçasıdır. Fiziksel çevre, öğrenme ve gelişim süreçlerinde çocuklara fırsatlar sunarak çocukların yeni deneyimler kazanmalarında aracı olmaktadır. Çocukların deneyimlerine verdikleri değer sonucunda da fiziksel-estetik çevre açığa çıkmaktadır.

Psiko-sosyal çevre ise tutum, etkileşim, kültür ve sözel iletişimin yanı sıra düşüncenin bilişsel ve duygusal yönlerini ifade eder. Psiko-sosyal bir ortam öğrenci için güvenli bir alan ve çocuk, öğretmen ve akran arasında olumlu etkileşimin oluşum gösterdiği ortamdır. Son olarak, eğitimsel-etik çevre ise eğitim öğretim faaliyetleri, eğitim ilkeleri gibi müfredat uygulamalarını kapsamaktadır. Eğitimsel-etik bir ortam, fiziksel-estetik çevre ve psiko sosyal çevre ile birlikte ele alınarak

eğitim ğretim hedefleriyle beraber değerlendirilmektedir. Nuutinen ve Niikko'a göre bu boyutta vurgulanan ayrı bir nokta, çocuğun toplumun yesi olarak büyümesine rehberlik edecek etik düşüncelerin geliştirilmesi gerektiğidir.

Okul ncesi eğitim kurumu bağlamında, çocukların iyi olma halleri, gelişimleri, öğrenmeleri, sosyal ilişkileri ve günlük aktiviteleri, çok yönlü öğrenme ortamlarının sunduğu fırsatlar ile güçlü bir bağlantı içerisinde (Havu-Nuutinen ve Niikko, 2014).

2.2.Okul ncesi Eğitim Kurumları

Bir eğitim ortamı olarak okul, bugünün toplumunu yarının toplumu için yetiştiren kurumlardır (Chapman, Constable, Furness, Heppell ve Millwood 2004). Eğitim kurumlarının ilk basamağını da okul öncesi eğitim kurumları oluşturmaktadır.

Okul ncesi eğitim kurumları, çocuğun hayatındaki kritik sosyo-fiziksel kendini tanıma, evre bilgisi edinme ve diğer bireyler hakkında bilgi sahibi olma gibi öğrenmelerin başladığı ortamlardır. Erken kişisel algıların birçoğu çocuğun hayatı boyunca etkisini sürdürecek ve daha sonra yaşayacağı deneyimleri belirlemede etkili olacaktır (Fabian ve Proshansky, 1987). Okul ncesi eğitim kurumları bağlamında çocuklar öğrenmelerini i ve dış mekân öğrenme ortamlarında gerçekleştirmektedir (Arnon, Sharir, Shoval ve Tenenbaum, 2018).

2.2.1.İ Mekân Eğitim Ortamları

İ mekân eğitim ortamları yani sınıflar, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin en yoğun geçtiği önemli mekânlardır. Bu yüzden Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yayınlanan okul öncesi eğitim programında, i mekân tasarım nerileri yer almaktadır. Eğitim ortamlarının belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmada ve çocukların gereksinimlerini karşılamada önemli rol oynadığı belirtilerek öğrenme merkezlerinin sınıflarda bulunması gerektiği ifade edilmekte ve örnek tasarımlara yer verilmektedir (MEB, 2013, s. 37-38).

ğrenme merkezleri, okul öncesi sınıflarında yer alan çocukları, özel konulara odaklanmaya yönelten öğrenme etkinlikleri ve materyalleri içeren alanlardır. ğrenme merkezlerinin amacı, çocukları bir yetişkinden bağımsız bir şekilde kendi hızlarında öğrenmeye teşvik etmektir (Tu, 2006). ğrenme merkezleri çocuklara bağımsızlık, risk alma, sorumluluk alma, sebat gösterme, yaratıcılık, problem çözme

ve akıl yürütme becerilerini kullanabilecekleri ortamlar sunmaktadır (Arslan-Çiftçi, Ramazan ve Tezel, 2018).

MEB tarafından sınıflarda bulunması önerilen merkezler; blok merkezi, kitap merkezi, müzik merkezi, sanat merkezi, fen merkezi ve dramatik oyun merkezi olarak belirtilmiştir (MEB, 2013, s. 37-38).

2.2.1.1. Dramatik Oyun Merkezi

Okul öncesi sınıflarda bulunan dramatik oyun merkezleri, çocukları sosyo-dramatik oyun oynamaya teşvik eden alanlardır. Çocukların zihinsel becerilerini geliştirmesine destek olan dramatik oyun merkezi, barındırdığı materyaller ile çocukların gerçek hayata dair rol yapmalarını sağlamaktadır. Böylece çocukların taklit etme becerileri gelişmektedir (Acer, 2011, s. 235-262; MEB, 2013, s. 42; Trawick-Swith, 2013, s. 254-294).

Okul öncesi dönem çocukları; düşünce ve fikirlerini ifade etmede oyun malzemeleri, nesnelere, çizimlerin kullanıldığı sembolik düşünce yetisine sahiptir. Bu düşünce becerisi çocukların sosyo-dramatik oyunlarında yaygın bir şekilde görülmektedir (Trawick-Swith, 2013, s. 254-294). Dramatik oyun merkezinde yer alması beklenen materyaller aşağıda belirtilmektedir (Aktaş-Arnas, 2016, s. 48-60; Tu, 2006):

A) Meslek gruplarına ait araç gereçler: stetoskop, baret, aşçı şapkası, itfaiyeci miğferi vb.

B)Ev araçları gereçleri: Bulaşık ve çamaşır makinesi, yemek takımları, piknik sepet, vazo, süpürge, ütü masası, koltuk, kanepeler, fırça telefon vb.

C)Aksesuarlar: Kostüm, peruk, şal, şapka, çanta, maske, gözlük, şemsiye, atkılar, tüller, takılar, boş parfüm şişeleri vb.

D)Bebekler, bebek yatakları, boy aynası, maketler, tiyatro oyunları afişleri, resimli kitaplar, broşürler, oyun evi, çadır gibi diğer malzemelerdir (Acer, 2011; MEB, 2013, s. 40).

Aynı zamanda dramatik oyun merkezlerinde; ahşap çubuklar, kutular, lastik parçaları gibi materyallerde bulundurulmalıdır. Böylelikle çocuklar bu materyalleri başka amaçlar için de kullanarak yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedirler (Argun, 2012, s. 37-41).

2.2.1.2. Fen Merkezi

Okul öncesi sınıflarda bulunan fen merkezleri, çocukların gelişim alanlarını, bilime karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve bilimsel düşünme becerilerini destekleyen alanlardır. Fen merkezlerinde yürütülen faaliyetler çocuklarda, doğrudan veya dolaylı olarak, birçok becerinin gelişmesine imkân vermektedir (Akman ve Kuru, 2017, s. 193-206; MEB, 2013, s. 48). Worth'a (2003) göre bu beceriler şu şekilde sıralanmaktadır:

A) Nesneleri, materyalleri ve olayları keşfeder

B) Soru sorma isteği artar

C) Dikkatli gözlemler yapar

D) Basit araştırmalara katılır

E) Nesneleri (şekil, boyut, sayı) tanımlar, karşılaştırır, sıralar, sınıflandırır ve gruplandırır

F) Gözlemlerini resimle, çizelgeyle veya grafikte kaydeder

G) Gözlemlerini geliştirmek için çeşitli basit araçlar kullanır

H) Örüntüleri ayırt eder ve aralarındaki ilişkileri tanımlar

I) Problem çözümüne ilişkin geçici açıklamalar ve fikirler geliştirir.

İ) Başkalarıyla işbirliği içerisinde çalışır

J) Fikirleri paylaşır ve tartışır ve yeni bakış açılarını dinler (Worth ve Grollman, 2003).

Fen merkezinin nitelikleri bu becerileri desteklemede kritik öneme sahiptir. Bu yüzden fen merkezini düzenlerken merkezin sınıfın güneş alan bir bölgesine yerleştirilmesi; çocukların özgürce keşiflerde ve farklı deneyimlerde bulunabilmeleri için materyallerin çocuklar tarafından erişilebilir olması, güncel tutulması ve dikkat çekici olması oldukça önemlidir (Harper-Whalen ve Spiegle-Mariska, 1991; Worth ve Grollman, 2003).

Fen merkezinde yer alması beklenen materyaller,

A) Ayna, mikroskop, magnet, dürbün, el feneri, büyüteç, terazi, ayna, stetoskop, termometre gibi ekipmanlar,

- B) Fen ve doğa konusu ile ilgili afişler, yap-boz, kitaplar, bitki kapları gibi materyaller,
- C) Akvaryum, evcil hayvanlar, evcil hayvan kafesleri ve yuvaları,
- D) Süzgeç, huni, pipet, plastik kaplar ve kovalar, yiyecek- içecek kutuları (kahve, süt yumurta kutusu gibi) gibi ekipmanlar,
- E) Saat, cetvel, mezura, metre gibi ölçüm araçları,
- F) Bitki, fosil, kurumuş çiçekler, yaprak, böcekler, deniz kabukları, bitki tohumları, kuş tüyü gibi doğal malzemeler olarak ifade edilmektedir (Aktaş-Arnas, 2016, s. 48-60; Tu, 2006).

2.2.1.3.Sanat Merkezi

Sanat Merkezi; çocukların elde ettiği deneyimler doğrultusunda, bireysel veya grup halinde çalıştıkları, boyalar, artık materyaller ve yoğurma maddeleri gibi materyaller aracılığıyla kendilerine özgü faaliyetler yürüttükleri merkezlerdir (Aktaş-Arnas, 2016, s. 48-60).

Sanat merkezi, çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlaması, estetik algılarını geliştirmesi, yaşamları boyunca planlama, organizasyon gibi öz yönetim becerileri geliştirmesine fırsat sağlaması nedeniyle oldukça önem taşımaktadır (Çetin, 2013, s. 117-132).

MEB, sanat merkezi düzenlemesinde, daha küçük yaş gruplarında ve eğitim-öğretim dönemi başında daha basit materyaller kullanılmasına ve çocukların beceri düzeyleri geliştikçe materyallerin daha da karmaşıklaştırılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Merkezin bulunduğu alan zemini kolay temizlenebilen bir malzemeyle döşenmeli; çocukların ürettikleri faaliyetlerin göz hizalarına denk gelecek şekilde sergileme alanı olmalı ve bu alan mümkün olduğunca aydınlık bir bölgeye planlanmalıdır (Aktaş-Arnas, 2016, s. 48-60; MEB, 2013, s. 45).Yaratıcılığın ön planda olduğu sanat merkezinde bulundurulabilecek malzemeleri, aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- A) Çeşitli boya türleri: Sulu boya, kuru boya kalemleri, pastel boya, parmak boya, tutkallı boya, akrilik boya
- B) Çeşitli Doğal Malzemeler: Ağaç kabukları, taş, yaprak
- C) Resim Ekipmanları: Palet, değişik boyutlarda fırçalar, önlük, farklı renklerde ve boyutlarda resim kâğıtları, yapıştırıcı, ip, su kapları

D) Mum, gazete kâğıtları, sünger, kumaş parçaları, resimli dergiler gibi diğer malzemelerdir (Acer, 2011, s. 235-262).

2.2.1.4. Blok Merkezi

Blok merkezleri, okul öncesi dönem çocuklarının inşa oyunlarını oynamalarına imkân sağlayan alanlardır. Bu oyun aracılığıyla çocukların el göz koordinasyonu, uzamsal zekâ, matematik, geometri ve fizik kavramları gibi kazanımları desteklenmekte ve yaratıcılık, işbirliği ve sosyal paylaşımlara katkılarda bulunmaktadır (Baton, Danieluk, Marsh, Swaminathan, Szarwacki ve Trawick-Smith 2017).

Blok merkezi çocukların nesnelere etkileşimde bulunduğu aktif etkinlik merkezlerinden biri olma sebebiyle bu merkezde çok ses çıkabilmektedir. Bu duruma istinaden blok merkezinin konumlandırılmasında dramatik oyun merkezi gibi ses seviyesinin yüksek olduğu merkezlerin yakını tercih edilmelidir. Ayrıca koşullar el verdikçe blok merkezi, sınıfa yakın sınıf dışında koridor gibi bir alanda oluşturularak çocukların birlikte oynamak için geniş bir alana olan ihtiyacı karşılanabilmektedir (Aktaş-Arnas, 2016, s. 48-60).

Blok merkezinde bulundurulabilecek malzemeleri, aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür

- A) Farklı geometrik özelliklere sahip çeşitli boyutlarda renklerde tahta ve sünger bloklar,
- B) Küpler, kutu, sepet, kova gibi doldurma-boşaltma malzemeleri, sökülüp takılabilen araçlar,
- C) Trafik işaret ve levhaları, çiftlik evi gibi temalı oyuncak evler,
- D) İnşaat malzemeleri, minyatür hayvanlar, bitkiler veya insanlar meyve suyu kutuları, küçük arabalar gibi malzemeleri

2.2.1.5. Kitap Merkezi

Okul öncesi eğitim; okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmalarıyla çocukları ilkokula hazırlayan becerileri geliştirmektedir. Bu doğrultuda kitap merkezleri, çocukların okumaya ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi için imkân yaratmaktadır (MEB, 2013, s. 40).

Kitap, yaşam boyu süren öğrenme sürecimizin bir parçasıdır. Bu yüzden kitap merkezleri çocukları okuma eylemine teşvik edici unsurlar taşımalıdır. Merkezlerde

yer alan kitaplar çocukların gelişim düzeyine uygun olmakla birlikte tek tip bir kitaptan ziyade çocuk dergileri, sınıf yapımı kitaplar, büyük boyutlarda kitaplar gibi farklı çeşitlerde basılmış nitelikte olmalıdır. Çocukların bu kitaplara erişip inceleyebilmesi adına kitap kapakları görülebilecek şekilde raflara yerleştirilmeli ve mümkünse açık raf sistemi kullanılmıdır. Merkezlerin ilgi çekici ve yenilenebilir olması merkez düzenlemelerinde önemli bir ilkedir. Bu yüzden kitaplar güncel tutulmalı ve yeni kitaplar ay ay eklenmelidir (Isbell, 2014; Tanju, 2010).

Kitap merkezi diğer merkezlere kıyasla sessiz bir merkez niteliği taşımaktadır. Bu yüzden kitap merkezleri, gürültülü merkezlerden uzak bir yere konumlandırılmalı ve diğer merkezden ayıran sınırları belirgin olmalıdır. Merkezin iç düzenlemelerini ele alınırsa, merkeze çocukların ilgisini çekecek çadır, gölgelik gibi veya masa lambası, abajur gibi birtakım ilgi çekici malzemeler bulundurulabilir. Çocukların kitapları incelerken oturabilecekleri puf, yastık, minderlere de yer verilerek çocukların rahat hareket etmeleri sağlanmalıdır (Isbell, 2014).

2.2.1.6. Müzik Merkezi

Okul öncesi kurumlarda yer alan müzik merkezleri; çocuğun müzik konusunda bilgi becerileri ve ilgilerini destekleyen alanlardır. Merkezlerde yer alan vurmali çalgılar, tef, zil, marakas, çelik üçgen gibi müzik aletleri çocuğun gelişim alanlarını bütüncül bir şekilde desteklemede önemli role sahiptir. Örneğin: Bir müzik aleti çalma becerisini geliştirmek çocuğun büyük ve küçük kas gelişimini desteklerken çıkan sese vücuduyla tepki vermesi veya çıkan sesleri ayırt edebilmesi bilişsel gelişim alanını da geliştirmektedir. Ayrıca çocuğun çalma becerisi kazanması çocukta başarı ve güven duygusu yaratmaktadır (MEB, 2013, s. 48; Şen, 2006;).Okul öncesi eğitimde önemli bir yere sahip olan müzik; çocuğun psikolojik, sosyal, kültürel ve bilişsel gelişimini desteklemede etkili bir yoldur. Okul öncesi dönem çocuğu; müzik aracılığıyla ruhsal doyuma ulaşarak sağlıklı bir psikolojik gelişime sahip olmakta ve yaşamı algılama, yorumlama, yaratıcılığını ve düşünme becerilerini geliştirmektedir (Şen, 2006).

Müzik merkezi, sesli bir merkez olmasından kaynaklı diğer merkezlerin faaliyetlerini engellemeyecek bir alana konumlandırılmalıdır. Merkez içinde bulunan raflar sayesinde sesin bir kısmının diğer bölgelere yayılması engellenmektedir. Merkez içinde bulunan müzik aletlerinin yanında çocuğun yaratıcılığını destekleyecek ve

özgün ritimler oluşturmasını sağlayacak içinde nohut, pirinç baklagillerin olduğu şişeler, bardaklar, kaşıklar, ceviz ve fındık kabuğu gibi artık malzemeler de bu merkezlere yerleştirilmelidir (Aktaş- Arnas, 2016,s. 48-60; MEB, 2013, s. 48).

2.2.2.Dış Mekân Eğitim Ortamları

Açık hava; çocuklara yeni edindiği deneyimleri kullanılabileceği, işleyebileceği ve anlayabileceği sınırsız keşfetme, oynama, konuşma olanakları sunmasından dolayı çocukların bütün duyularını aynı anda besleyen bir çevre olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların açık alanda gerçekleştirdiği etkileşimler; doğal ve canlı unsurlarla temas kurmasını, doğal dünyaya olan bağımlı ve merakını sürdürmesini sağlamaktadır (Wilson, 2008).

Erken çocukluk döneminde kazanılan deneyimler çocukların hayat boyu süren davranışları, değerleri ve dünya ile olan etkileşimlerini belirgin bir şekilde etkilemektedir. Eğer çocuklar yaşamın ilk dönemlerinde doğal dünya ile duygusal bağ sağlayamıyorlarsa bunu ileriki yaşamlarında da asla gerçekleştirememenin riski altında olduğu belirtilmektedir (Sobel 1996'dan aktaran: White, 2004).

Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan açık hava alanları, çocukların doğayla etkileşimde bulunmalarını sağlayarak çocuğa çevresi hakkında daha fazla gözlem yapabilme fırsatı yaratmaktadır. Bu durumda geçirilen duygusal deneyimler çocuklarda keşfetme, anlamlandırma ve araştırma isteği uyandırarak çocukların bilimsel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Harding ve Thomas, 2011). Carter (2016) tarafından bilimsel süreç becerilerinin, kendi duygularımızı keşfetmek ve sosyal bağlamda problem yaşadığımızda bu problemleri çözebilmek için gerekli olan süreç ve becerilerden farklı olmadığı savunulmaktadır. Ayrıca açık alanlarda öğrenmenin, sosyal duygusal gelişim ve öğretim için önemli katkıları olduğu vurgulanmaktadır.

Arabacı ve Çıtak'ın (2017) yürüttüğü deneysel araştırmada, yapılandırılmamış boş bir araziye sahip okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 46 çocuğun görüşleri alınarak çocukların bahçeye yönelik beklentilerinin neler olduğunu saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca çocukların görüşleri doğrultusunda okula yeni bir bahçenin tasarlanması amaçlanmıştır. Çalışmaya katılım gösteren çocukların aileleri de açık havanın çocuk gelişimindeki etkileri hakkında bilgilendirilmiş ve bahçe tasarımında materyallerle destekte bulunabilecekleri belirtilmiştir. Araştırma sonucunda,

çocukların ilgi ve ihtiyaçları; fen ve doğa çalışmalarının yanı sıra motor becerileri geliştiren bir bahçeyi ortaya çıkarmıştır. Çocukların açık alan etkinliklerine yoğun ilgi gösterdiği de araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Bu sonuçların literatürü destekler nitelikte olmasının yanında, araştırmaya katılan çocuklar açısından da açık hava oyun alanlarının önemini gösterir niteliktedir.

Çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahip olan dış mekân öğrenme ortamları, çocuğun potansiyelini tamamıyla kullanabilmesi için farklı alanlardan oluşmaktadır. Campel'a (2003) göre bu alanlar, aktif oyun alanları, bireysel oyun alanları, toplanma alanları, deneysel oyun alanları ve ekolojik alanlardır.

A)Aktif oyun alanları: Tırmanma duvarı, tepeleri, kayalar, ağaçlar, farklı boyutlarda denge kütükleri, bisiklet yolları ve çeşitli yürüme yollarından oluşan bu alanlar çocukların büyük motor becerilerini geliştirmektedir.

B)Bireysel Oyun alanları: Aktif oyun alanlarından uzak bir alana konumlandırılan bireysel oyun alanları, çocukların hem bireysel hem de küçük gruplar halinde dinlenmelerini sağlamakta ve sessizlik ihtiyaçlarını gidermektedir.

C)Toplanma Alanları: Çocukları paylaşmaya teşvik eden toplanma alanları, çocukların küçük ve büyük gruplar halinde altında oturup birbirleriyle ve öğretmenleriyle sosyal etkileşime girme imkânı sunmaktadır.

D)Deneysel Alanlar: Çamur, su kütükleri, ağaçlar, kova kürek gibi bahçe araçları barındıran deneysel alanlar, çocuklara inceleme ve keşiflerde bulunma fırsatı sunarak çocukları merak ettiklerini araştırmaya teşvik etmektedir

E)Ekolojik Alanlar: çeşitli bitkiler ve hayvanlar barındıran ekolojik alanlar, canlı ekosistemi hakkında çocukların bilgi edinmesini sağlayan kısımlardır (akt. Aktaş, Arnas, 2016, s. 55).

2.3. Eğitim Ortamları Tasarımı

Okul öncesi eğitim müfredatının verimli şekilde uygulanmasında eğitim ortamlarının dikkatli ve özenli tasarlanmış olması büyük önem taşımaktadır (MEB, 2013, s. 37-38). Eğitim ortamlarının eğitim sürecini destekleyici bir rolü olduğu kadar, eğitim sürecinin engelleyici de olabileceği belirtilmektedir.

Çocukların yaş ve gelişim özellikleri, eğitim ortamları tasarımında dikkat edilmesi gereken en önemli özelliktir. Yapılan araştırmalar ve okul öncesi eğitim kurum tasarımı kılavuzlarına baktığımızda, her bir mekânsal özelliğin gerek materyal

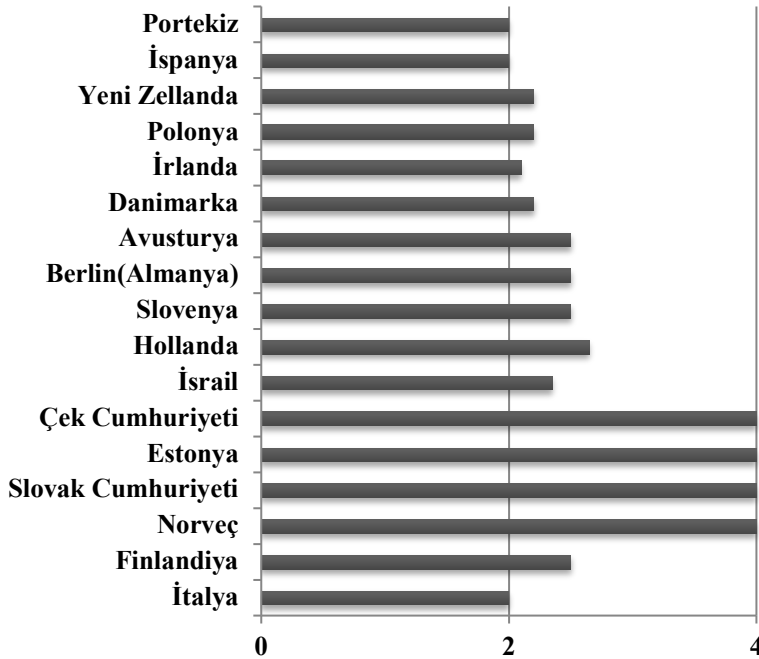
seçimi, gerek alan büyüklüğü, gerekse de fiziksel değişkenlerin çocukların yaş ve gelişim seviyelerine göre farklılaşmış olduğu görülmektedir (Amerika Genel Hizmetler İdaresi [General Services Administration, GSA], 2003; İngiltere Eğitim Bakanlığı [Department for Education, DfE], 2017).

2.3.1. Mekânsal Boyuta İlişkin

Çocuklar faaliyetlerini yürütebilmek ve keşiflerde bulunabilmek için yeterli alana ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak ‘yeterli alanı’ neyin oluşturduğuna yönelik henüz bir tanım yapılmamıştır (Lippman ve Matthews, 2019). Fakat erken öğrenme ortamlarında çocukların faaliyetlerini destekleyebilmek için minimum olması gereken fiziksel alan değerleri belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında yayınlanan Kurum Açılması ve Kapatılmasına İlişkin Esaslar yönergesine göre okul öncesi kurum sınıfların, çocuk başına 1,5 m² üzerinden hesaplanarak öğrenci sayısını belirlenmesi ifade edilmektedir (MEB, 2010). OECD ülkeleri arasında yapılan bir çalışmaya göre, okul öncesi eğitim kurum sınıflarında çocuk başına minimumda 2m² büyüklüğüne bir alan düşerken maksimumda 4m² bir alanın esas olduğu belirtilmektedir. Bu ülkeler, Şekil 2’de yer alan grafikte gösterilmektedir (Taguma, Litjens ve Makowiecki, 2012).

Şekil 2 Sınıf İçi Çocuk Başına Düşen Metrekare

(Taguma, Litjens ve Makowiecki, 2012, s.63.

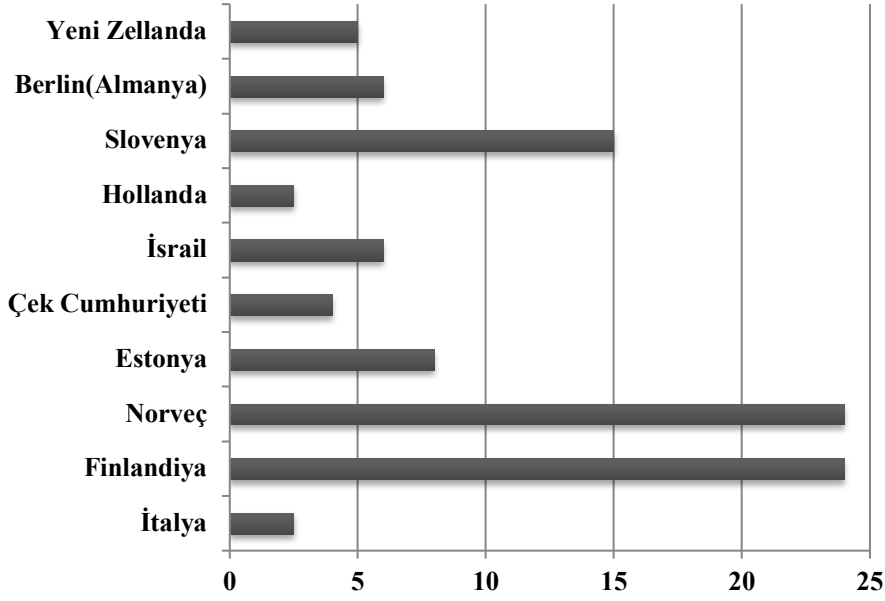


Şekil 2’de yer alan grafik incelendiğinde İtalya, Portekiz, İspanya gibi ülkelerde her çocuk için en az 2 m² alan belirlenirken Norveç, Çek-Cumhuriyeti, Estonya gibi ülkelerde 4 m² olarak belirlendiği görülmektedir.

Genellikle çocukların yaşları büyüdükçe ihtiyaç duyulan minimum alan büyüklüğü de azalmaktadır (DfE, 2017). Çocuklara ayrılan alanının büyüklüğünün artması her zaman olumlu sonuçlar oluşturmamaktadır. Hatta sınıf içi dinamiklerin değişmesinde rol oynadığı görülmektedir. Moore (1996) çalışmasında çocuk başına, 5 m² aşan boyutta öğrenme alanlarının kaotik, gürültülü olmaya eğilimli olduğunu ifade etmiştir (Akt. Farago, Martinec ve Tadjic, 2015).

Dış mekân eğitim ortamları çocukların büyük motor becerilerini en aktif kullandıkları alandır. Bu yüzden her bir çocuk için yeterli olacak alan değerinin sınıf ortamına kıyasla daha büyük olması kaçınılmazdır. Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi (2012) göre, okul öncesi eğitim kurum dış mekânların çocuk başına en az 1,5 m² alan düşecek şekilde olması gerektiği belirlenmektedir. Alan yazın incelendiğinde, nitelikli bir dış mekan alanı için çocuk başına en az 7 m² düşmesi gerektiği belirtilmektedir (GSA, 2003).OECD ülkeleri arasında yapılan çalışmada okul öncesi eğitim kurum dış mekânlarında çocuk başına düşen alan boyutu minimumda yaklaşık 2,5m² iken maksimumda yaklaşık 24m²’nin esas olduğu belirtilmektedir. Bu ülkeler, Şekil 3’de yer alan grafikte gösterilmektedir (Taguma, Litjens ve Makowiecki, 2012)

Şekil 3 Dış Mekân Çocuk Başına Düşen Metrekare
(Taguma, Litjens ve Makowiecki, 2012)



Şekil 3’de yer alan grafik incelendiğinde, ülkeler arasında çocuk başına düşen en az alan değeri, yaklaşık 2,5m² olarak İtalya ve Hollanda’nın belirlediği görülürken en yüksek alan değeri, yaklaşık 24 m² olarak Norveç ve Finlandiya’nın belirlediği görülmektedir.

İç ve dış mekân boyutları arasında ülkelere göre dikkat çekici farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin; Finlandiya, OECD ülkeleri arasında, sınıflarda çocuk başına düşen metrekare alanı minimum değerde tutarken, dış mekânlarda çocuk başına düşen metrekare alanı maksimum değerde tutmaktadır. Tam tersi bir şekilde, Çek-Cumhuriyeti’nde bulunan sınıflarda, çocuk başına düşen metrekare alanı maksimum değerde yer alırken, dış mekânlarda bu boyut minimuma yakın değerde yer almaktadır.

İç ve dış mekân eğitim ortamları arasındaki bağlantının sağlanması da tasarım ölçütlerinde vurgulanan bir noktadır. Bazı çalışmalar, yapılandırılmış faaliyetlerin yürütülmesini, dış mekânın boyut ve konumunun, malzeme yetersizliğinin ve iç ve dış mekân arasında kolay veya doğrudan bir geçiş yolunun bulunmamasının zorlaştırdığını tespit etmiştir (Al-Qaryouti ve Ihmeideh, 2016; Maynard ve Waters, 2007).

3.2.2. Yapısal Unsurlara İlişkin

Ülkemiz eğitim yapılarındaki mimari standartları belirlemek adına Milli Eğitim Bakanlığı 2015 yılında Eğitim Ortamları Tasarım Standartları kılavuzu

yayınlayarak çağın ihtiyaçlarına karşılık verebilecek esnek, işlevsel ve öğrenmeyi destekleyen eğitim mekânları tasarlanmasını hedeflemiştir. Yayınlanan bu kılavuza göre; okul öncesi eğitim sınıflarında yer alan kapı, döşeme, tavan, aydınlatma, havalandırma duvar gibi yapısal unsurlar, belli ölçütlere göre sınıf içine yerleştirilmelidir. Bu kriterleri aşağıdaki gibi anlatmak mümkündür

Eğitim ortamları gürültülü ortamlardan uzak olmalı, güneş ve doğal havalandırmayı alabilecek şekilde konumlandırılmalıdır. Doğal havalandırma yöntemi olarak baca sistemi tercih edilerek her sınıf için bağımsız olarak düşünülmelidir. Doğal havalandırma sınıf kapısına eklenecek detaylarla da desteklenebilmektedir. Diğer yapı unsuru olan pencereler, iklim bölgesine göre değişiklik göstermekle birlikte pencerenin taban alanına oranı en az %25 olmalıdır. Pencereler ölçüm olarak zemin döşemesinden minimum 90 cm yukarıda olurken sınıf kapılarının kanat genişliği 1m boyutlarında olmalıdır. Geniş açılımlı pencerelerde küçük açılımı da destekleyen kısım bulunmalıdır. Sınıf kapılarında da yetişkinlerin görüş açısını sağlayacak şekilde kırılmayan temperli veya telli cam kotta bulundurulmalıdır.

Yer döşemesi ve tavanlarda sağlığa uygunluk ve güvenlik dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Yer döşemelerinde pvc esaslı malzeme kullanılmalı; sağlığa uygun, sürtünme ve darbeye dayanıklı, az bakım gerektiren kaymaz özellikler bulundurulmalıdır. Tavanlar ise rahatlıkla temizlenebilen ve çok fazla bakım onarım gerektirmeyen yapı malzemelerinden oluşmalıdır. Bu malzemeler güvenlik önlemi adına yangın direnci A sınıfı olmalıdır. Sınıfın farklı bölümlerine farklı döşeme malzemeleri kullanılarak ayrıştırılabilir (MEB, 2015, s.67-79).

Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği (National Association for the Education of Young Children-[NAEYC]) eğitim standartları baz alınarak hazırlanan eğitim kurumları tasarım kılavuzuna göre kaliteli iç mekân eğitim ortamlarında doğal aydınlatma kesinlikle bulundurulmalı; bol miktarda doğal ışığa erişilmeli ve sınıf alanını aydınlatmada doğal ışık temel araç olmalıdır. Doğal ışığa erişimi olmayan yerlerin eğitim merkezi olarak kullanılmaması gerektiği belirtilmektedir. Yapay ışığın doğal ışık kalitesinin yerini tutmadığı ifade edilmekle birlikte doğal aydınlatmayı geliştirmek için yapay aydınlatma gerekiyorsa, yüksek renk sunumlu çeşitli fikstür ve aydınlatma türleri tercih edilmelidir (GSA, 2003).

Ayrıca çalışmalar, birçok iç mekân bitki kullanımının, kirleticileri filtreleyerek iç mekân hava kalitesini artırabileceğini göstermektedir (Cengiz, Karaelmas ve Karakoç, 2019). Hatta iç mekân bitkilerinin kullanımı “ev gibi” bir atmosfer yaratmaya katkıda bulunabilmektedir. Bu atmosferin oluşumu birçok çalışmada kaliteli eğitim ortamının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Beris ve Miller, 2011; Read, 2003). Başka çalışmalar da bu ortamların nasıl yaratılabileceğine yönelik öneriler vermektedir. Örneğin; Obaki (2017) tarafından yapılan çalışmada, çocukların okulda kendilerini evlerindeymiş gibi hissetmelerini sağlamak için ebeveynleri tarafından üretilen eserlerin veya ebeveynlerin resimlerinin sınıfın belli bir alanında sergilenebilecekleri ifade edilmiştir

Belirlenen iç mekân tasarım kriterleri genel olarak incelendiğinde, doğa unsurlarının mümkün olduğunca sınıf içerisine alınmaya çalışıldığı sonucuna varabiliriz.

MEB Eğitim Ortamları Tasarım Standartları kılavuzunda dış mekân eğitim ortamlarına yönelik kriterler ise şöyle belirtilmektedir:

- A) Anaokulu derslikleriyle ve oyun etkinlik odası ile ilişkilendirilmelidir.
- B) Anaokulu oyun bahçesi sürekli güneş alan bir konumda yer almalıdır.
- C) Kullanılacak alan oyun ekipmanlarına göre belirlenmelidir.
- D) Dış mekâna uygun kauçuk esaslı malzemelerle kaplanmalıdır.
- E) Ana bahçeden bitkisel ve yapay mimari unsurlarla ayrılmış kum havuzu, minik bir oyun parkı tasarlanmalıdır (MEB, 2015, s. 78).

Aynı konuyu benzer şekilde fakat daha ayrıntılı olarak ele alan Henniger’ e (1999) göre dış mekân eğitim ortamları:

- A) Konumlandırma bağlamında oyun alanları sınıfın yanına planlanmalıdır.
- B) Meteorolojik koşullar bağlamında oyun alanlarında, değişen hava koşullarına yönelik üstü kapalı alanlar bulundurulurken gölge alan ve güneş alan bölgeler dengeli olmalıdır.
- C) İçerik bağlamında oyun alanları çimen, ağaç, bahçe alanı, kazı alanı, su kaynakları gibi doğal unsurlar barındırmalı; çocukların büyük kas becerilerine yönelik geniş, çimenli alanları olmalı; çocukların güvende hissetmeleri için dayanıklı, uzun duvarlarla çevrilmelidir.
- D) Fiziksel sağlık ve güvenlik bağlamında oyun alanları; gürültü, kirlilik, rüzgâr ve kötü kokulardan uzağa konumlandırılmalı; tehlike arz eden egzoz dumanı ve

otoparklar gibi unsurlar dış mekânla bitişik olmamalı; bahçede bulundurulan çöp kutuları kapalı olmalı ve çöp aracının geçiş yolu uygun şekilde düzenlenmelidir (Henniger 1999'dan akt. Cevher-Kalburan, 2011, s. 131).

2.4. Okul Öncesi Eğitim Ortamları Düzenlemelerinde Alternatif Yaklaşımlar

2.4.1. Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımı, 19. yüzyıl sonlarına doğru Loris Malaguzzi önderliğinde Kuzey İtalya'da bulunan Emilia Romagna Bölgesi'nin Reggio Emilia şehrinde ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Reggio Emilia yaklaşımı entelektüel ilerici eğitim, yapılandırmacı eğitim ve savaş sonrası İtalyan politikalarını barındırmakta; İtalyan vatandaşların tarihi, kültürü ve demokratik katılımlarının önemli izlerini göstermektedir (Mages, 2016). Reggio Emilia yaklaşımına göre öğrenme; çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin düşünceleri ve projeleri belgelendirilerek yani dokümanite edilerek görünür kılınmasıdır. Öğretme ise insanlığın ve toplumun gelişmesine katkı sağlayacak şekilde gelişmesidir (Fair, McClain ve Vandermaas-Peeler, 2017; McNally ve Slutsky, 2017; Mphahlele, 2019).

Reggio emilia yaklaşımı merkezi ilkelerini: çocuk imajı, sanat faaliyetleri, projeler, dokümantasyon tekniği, çevre, öğretmen rolü, iş birliği, çocuğun yüz dili kavramları üzerinde temellendirildiği görülmektedir. Bir başka ifadeyle açıklanacak olursa çocuğun haklara sahip bir vatandaş olarak ele alınması (Edwards, Gandini ve Forman, 1998); öğretme ve öğrenme aracı olarak dokümantasyon tekniğinin kullanılması (Berdoussis, Guyevskey ve Wien, 2011; Danko-McGhee ve Slutsky, 2003) çocukların öğrenmelerini desteklemek amacıyla her sınıfta iki öğretmenin işbirliği halinde çalışması (Danko-McGhee ve Slutsky, 2003); çevrenin üçüncü öğretmen olarak görülmesi (Ellis ve Strong-Wilson, 2009); çocukların kendilerini ifade etmekte kullanabileceği çoklu ifade ve anlama araçlarını tanımlayan çocuğun yüz dili kavramının kullanılması şeklinde açıklanabilmektedir (Edwards ve Forman, 1993; Mphahlele, 2019).

Reggio Emilia'daki eğitimciler; çocukların sürekli birbirleriyle iletişim halinde olarak, aktivitelerini işbirliği yoluyla paylaşarak ve tartışarak dünya hakkında bilgilerini bir araya getirdiğini düşünmektedirler. Bu sebepten, sosyal gelişim bilişsel gelişimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmekte ve Reggio okulları çocukların sosyal etkileşimlerde bulunmasını destekleyecek nitelikte planlanmaktadır. Örneğin;

kurumda bulunan her sınıf şehir meydanı olarak adlandırılan ‘piazza’ alanlarına yani geniş bir ortak alana açılarak büyük grup faaliyetlerinin uygulanmasına fırsat verirken sınıflar da kendi içlerinde iki veya üç bölüme ayrılarak, küçük grupların oluşumuna imkân sağlamaktadır (Gandini, 1998; McNally ve Slutsky, 2017).

Mekânın insan kültürünü birçok yönden yansıttığını belirten Reggio Emilia yaklaşımında materyaller ve faaliyetlerin sergilenmesine çok önem verilmekte ve çocukların ilgisini canlı tutabilmek, düşüncelerin ve eylemlerinin sürekliliğine en fazla katkıda bulunabilmek esas alınmaktadır. Bu nedenle sınıflarda malzeme çeşitliliği, malzeme erişebilirliği ve malzemenin görünebilirliği üzerinde titizlikle durulmaktadır. Çocukların istedikleri her materyale kolayca ulaşabilmesi için açık raf sistemi kullanılmakta ve malzemeler bu raflarda bulunan şeffaf kutulara yerleştirilmektedir. Kullanılan malzemelerin büyük bir çoğunluğu geri dönüşümlü ve çam kozalakları, çakıl taşları, deniz kabukları gibi doğaldır. Ayrıca sınıf etkinliklerinde kamera, tepegöz, fotokopi makinesi ve bilgisayar gibi teknolojik aletler kullanılmaktadır (Bennet, 2001; Danko-McGhee; Gandini, 1998; Slutsky, 2019; Tarr, 2001).

Eğitim ortamları çocuklara ilham vermek ve çocukların materyallerle aktif etkileşime özendirmek amacıyla detaylı bir şekilde düşünülerek tasarlanmıştır. Okulların içi mat renkli, cam ve ahşap döşemelidir. Özellikle cam döşemeler, iç mekân ve dış mekân arası bağlantının korunmasına, camdan yansıyan ışıkların çocuklara keşif fırsatı vermesine ve doğal ışığın sınıfa girmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca çocuğun kendisini farklı açılardan gözlemleyebilmesi hedefiyle tavan ve yerlerde farklı özelliklerde aynalar yer almaktadır (Gandini, 1998).

Çevre yeni fikirler getirerek ve okul yaşamını canlı tutarkende yeni ilişkiler yaratır düşüncesini temel alan Reggio Emilia eğitimcileri, her yıl yeni gelen çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için alanı yeni gelen çocuklara göre uyarlamakta ve değiştirmektedirler. Bu uygulama, mekânın eğitimcilerin düşünce ve uygulamalardaki değişimlerini yansıtmakta olduğunu göstermektedir (Ellis ve Strong-Wilson, 2009).

2.4.2. Montessori Eğitim Yöntemi

İtalya'nın ilk kadın doktoru olarak bilinen Maria Montessori (1870-1952) Roma üniversitesi, psikiyatri kliniğinde zihinsel engelli çocuklar ile ilgilenmiş ve bu

çocukların medikal destekten ziyade pedagojik yardıma ihtiyaç duyduklarını keşfetmiştir. Ardından kullandığı pedagojik yöntemlerin sadece engelli çocuklar için geçerli olmadığı aynı zamanda normal gelişim gösteren çocuklarda da kullanılabilmesi düşüncesini savunmuştur (Feez, 2010; Lillard, 1972).

Montessori'nin geliştirdiği eğitim yönteminde eğitim ortam düzenlemeleri büyük önem taşımaktadır. Hazırlanmış eğitim ortamları sayesinde çocuklara hareket ve faaliyet özgürlüğü tanınarak çocukların öğrenme arzuları, kendi kendilerini geliştirme potansiyellerinin desteklendiği savunulmaktadır (Arslan, 2008). Eğitim mekânları düzenlemesinde rol alan öğretmenler çocukları gelişimsel olarak ileriye götürme sorumluluğu altında olup, çocuğa bilgiyi direkt vermekten ziyade çocuğun bilgiye ulaşmasını sağlayan bireylerdir. Bu yüzden montessori öğretmenleri 'yöneltici' olarak adlandırılmaktadır (Temel, 2005; akt. Başal, 2013, s. 79-142). Böylelikle öğretmenler çocukların ihtiyaçlarına uygun bir çevre sağlar, eğitici materyalleri çocuğun seviyesine uygun bir biçimde sunar ve çocukları çok iyi bir şekilde gözlemler (Temel ve Toran, 2017, s. 143-187).

Montessori sınıfları fiziksel özellikleri bağlamında düzen hâkimiyeti görülmektedir. Sınıflar çocuklar için uyarıcı, sevimli, hoş ve çocukların bedensel ölçüleri baz alınarak düzenlenmiş olup çocukların sınıfta rahatça hareket edebilmelerini sağlayacak niteliktedir (Yalçın, 2018). Örneğin: çocuğun elini uzatıp yetiştirebileceği raflar ve dolaplar, rahatlıkla hareket ettirebileceği veya yer değiştirebileceği mobilyalar, açıp kapatmada zorlanmayacağı çekmeceler, ulaşabileceği uzaklıkta askılar, avuç içlerine sığabilecek boyutlarda sabun, kısa düz saplı süpürgelerin sınıflarda bulunması çocukların hareket özgürlüğünü desteklemektedir. Ayrıca sınıf içindeki eşyalar çocukların doğadaki gerçek nesnelere ile temas etmelerini ve gerçeklerle yüz yüze gelmelerini kolaylaştırmak için oyuncaklardan değil gerçek nesnelere olmaktadır (Montessori, 1912). Montessori'e göre gerçek güzellik basitliktir. Bu yüzden de sınıf düzenlemelerinde karmaşık eşyalar veya renkler yerine sade, parlak renklerin uyumlu bir şekilde tasarlanması dikkate alınmaktadır (Başal, 2013, s. 79-142; Yalçın, 2018). Montessori sınıflarında yer alan eğitici materyaller eğitim ortamlarının olmazsa olmazıdır. Çünkü bu materyaller çocuklara oto eğitim yapma fırsatı, bireysel çalışma özgürlüğü, zihinsel gelişim ihtiyaçlarını karşılama,

sosyal çevreye uyum ihtiyacını karşılama ve kendine yetebilme becerilerini kazandırmaktadır (Montessorie, 1912).

2.4.3. *High Scope Eğitim Modeli*

1960'lı yıllarda Dawid ve diğerleri tarafından geliştirilmeye başlanan High/Scope yaklaşım, Piaget'in bilişsel gelişim kuramını temel alarak çocukların sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişimine önem veren bir programdır (Fathi 1992'den akt. Başal, 2013, s. 79-142). Gelişim temelli olan bu program, öğrenme yaklaşımları, sosyal-duygusal gelişim, sosyal bilgiler, yaratıcı sanatlar, fiziksel gelişim ve sağlık, dil, okuryazarlık ve iletişim, matematik ve bilim ve teknolojileri alanlarında 58 adet gelişim göstergeleri doğrultusunda çocukların gelişimlerini destekleyerek eğitim yoluyla çocukların gelecek yaşantı kalitelerini attırmayı amaçlamaktadır (High Scope Eğitim Araştırmaları Kuruluşu [High Scope Educational Research Foundation], 2020). Bu doğrultuda çocukların sunulan bilgiyi pasifçe alarak değil de bilgiyi doğrudan kendileri yapılandırarak elde etmeleri gerektiği yani etkin öğrenmelerin gerçekleşmesi gerektiği düşünülmektedir. Çocuğun merkeze alındığı bu yaklaşımın öğretmenleri, çocukların akıl yürütme, sorgulama becerilerini ve yeni fikirler üretmelerini destekleyerek çocuklarla beraber öğrenme eylemlerine katılım göstermektedirler (Hohmann ve Weikart, 1995).

High/Scope öğrenme ortamları, öğrenme alanları, materyaller ve yerleştirme-düzen ilişkisi öğelerine göre düzenlenmektedir. Belirlenen bu öğeler doğrultusunda sınıflarda blok, evcilik, sanat, oyuncak, hareket ve müzik, okuma-yazma, matematik ve fen, bilgisayar, su ve kum, tahta çalışmaları ve açık oyun öğrenme alanları vardır ve bu alanların oluşturulmasında her bir öğrenme alanının açık ve net bir şekilde çocuk tarafından ayırt edilebilmesi; çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenebilecek esneklikte olması ve her bir öğrenme alanının farklı faaliyetlere göre düzenlenmesi gibi belli başlı kriterler dikkate alınmaktadır. Materyal ögesine göre materyallerin, çocukların çeşitli deneyimlerde bulunmasını sağlayacak sayıda, gelişimsel olarak çocukların yaşlarına uygunlukta ve kültürel farklılıkları ve aile yaşantılarını sınıf ortamında yansıtabilecek nitelikte olması temel ölçütler arasında yer almaktadır. Sınıfın yerleştirme- düzen bağlamında dikkat ettiği nokta, materyallerin erişilebilir ve görülebilir olmasıdır. Özellikle dikkat edilen bu noktayla etkin öğrenen çocukların yetişkinden bağımsız olarak kendi kendilerine materyallere ulaşarak bir

başka alana götürerek onların özerkliklerini desteklemek amaçlanmaktadır (Arıkan, 2017, s. 361-400; Bilaloğlu, 2004). Belirtilen bu ilkeler ışığında HighScope yaklaşım eğitim ortamları, çocuğu merkeze alarak bir eğitim ortamının nasıl düzenlenebileceği ve çocukların gelişimlerinin nasıl desteklenebileceğini açıkça göstermektedir.

2.4.4. Waldrof Yaklaşımı

Waldrof okul hareketi ve programı Rudolf Steiner tarafından 1919 yılında geliştirilmiş olup, Steiner'in bireylerin gelecek yaşantılarının belirlemedeki çocukluk döneminin önemini açıklayan çocuk gelişimi teorisine dayandırılmaktadır. Waldrof okulları, genel olarak çocuğu bir bütün olarak çocuğun sosyal, duygusal, ruhsal, ahlaki, fiziksel ve zihinsel gelişim alanlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Özellikle çocukların akademik başarıdan ziyade mutlu olmalarını sağlamak bu yaklaşımda ön plana çıkan bir hedeftir. Belirlenen hedefler ışığında waldrof okullarında pratik beceri gelişimini destekleyecek bahçecilik, dikişçilik, dokumacılık, ip eğirme gibi faaliyetler, sanat temelli resim, heykel, müzik, dramatizasyon, hikâye anlatımı gibi uygulamalar ve çocukların zaman akışını algılamasına yönelik ritim yaratacak uygulamalar yürütülmektedir. Yapılan uygulamalar kavramsal öğretim biçiminden uzak olmasına rağmen sanat ve pratik çalışmalarla çocukların bilişsel gelişimleri desteklenmektedir. Örneğin: fen ve matematik kavramlarından boşaltma, ölçme görevleri yemek hazırlama gibi birçok pratik uygulama içinde yer almaktadır (Bayhan ve Bencik, 2002; Kurtulmuş, 2017, s. 90-91).

Waldrof okulları öğrenme ortamlarında doğal unsurlar hâkimdir. Ana okullarda kullanılan perdelerin doğal elyaftan yapılması, masa ve sandalyelerin tahtadan olması, el yapımı oyuncakların yer alması çocukların dünya ile sağlıklı ilişki kurmasına katkıda bulunmakta ve çevre bilinci kazanmalarına destek olmaktadır. Çocukların duyularıyla bütünleşik olduğu ve psikolojik gelişimlerinin duyular aracılığıyla algıladıklarından etkilendiği düşüncesine dayanarak tasarlanan sınıflar, renk kullanımında aşırı uyaran parlak renklerden ziyade sakinlik dinginlik yaratan açık renkler tercih edilmektedir. Materyaller ise çocukların yaratıcılıklarını ilerletmesine imkân yaratacak açık uçlu sınırlandırılmamıştır. Ayrıca Waldrof okulları ev ve anaokulu arasında tutarlılık sağlamak amacıyla sınıflarda çocukların boyutlarına uygun mobilyalar bulundurmakta ve günlük yaşam becerilerini

uygulayabilecekleri ahşap mutfak alanı içermektedir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2015; Williams ve Johnson, 2005'den, Akt. Çelik, 2013).

2.4.5. Head Start Programı

Head Start, 1965 yılında, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan gelir düzeyi düşük aile ve çocukların dahil olduğu geniş kapsamlı çocuk gelişimi projesi olarak başlatılmıştır.Çıkış noktalarından biri olan yoksulluğa karşı mücadele, programın temel felsefesini oluşturmakta ve bu program 4 ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar, eğitim, sağlık, ebeveyn katılımı ve sosyal hizmetlerdir. Eğitim bağlamında, çocukların okul hayatında başarılı olabilmelerini sağlayacak beceri ve yeterliliklerin kazanandırılması temel hedefler içerisinde yer almaktadır. Sağlık bağlamında ise, çocukların sağlıklı gelişmelerini sağlayacak sağlık kuruluşlarına erişebilirlikleri önem teşkil etmektedir. Her çocuğun başarılı olabilceğine inanan Head Start programı anne-babayı çocukların ilk öğretmeni olarak kabul etmekte ve program içerisine ebeveynleri de dahil etmektedir. Head Start programları, kurum-merkezli program, ev-merkezli program, bütünleştirilmiş program ve aile-çocuk bakım programı olarak 4 farklı eğitim ortamlarında uygulanmaktadır (Ulusal Head Start Kuruluşu [National Head Start Association, NHSA], 2020; Türkiye Zeka Vakfı, 2017; Yılmaz, 2017, s. 287-321).

Head Start programını uygulayan kurumların eğitim ortamlarında, ilgi köşeleri büyük önem taşımaktadır. Bu ortamlarda gerçekleştirilen fiziksel düzenlemelerde, ilgi köşelerinin çocukların etkin katılımını sağlayacak nitelikte olmasına dikkat edilmektedir. Temel ilgi köşeleri blok, evcilik, masaüstü oyuncaklar, sanat, duyu masası, kitap, müzik ve hareket ile açık alanlardan oluşmaktadır. Bu köşelerin sınıf içi belirginliği, raflar ve mobilyalar ile sağlanırken, bu mobilya ve rafların, çocukların hareketlerini kısıtlamamasına ve öğretmenin görüşünü engellemeyecek olmasına dikkat edilmektedir. Köşelerin düzenlenmesinde dikkat edilen diğer bir nokta ise, sessiz alanların sessli alanlardan uzak konumlandırılmasıdır. Head Start kurumlarında çocukların eserlerini duvarlarda sergileyebiliyor olması ve her çocuğa ait kişisel dolapların bulunması çocuğun kendisini ortama ait hissetmesine sebep olmaktadır. Benzer bir şekilde, açık alanın güvenilir ve geniş olmasının çocukta hareket özgürlüğü sağlama gibi olumlu mesajları bulunmaktadır. Yapılan bu çevre

düzenlemeleri, çocuklara iletmek istenilen olumlu mesajların taşıyıcısı olması bakımından head start programında önem taşımaktadır (Yılmaz, 2017, s. 287-321).

2.5. Eğitim Ortamlarının Fiziksel Değişkenleri

Bir okul ekosistemi içinde, uygun koşullara göre tasarlanmış eğitim ortamında öğrenmeyi teşvik etmek için tasarım özellikleri, hem tek başına hem de birbirleriyle etkileşim içerisinde çalışmaktadır. Bu, doğrudan ve dolaylı olarak öğrencilerin gelişimsel becerileri, keşiflerin şekillenmesi, benlik kavramları ve sosyalleşmelerini etkilemektedir (Evans, 2006; Maxwell, 2007).

2.5.1. Materyalin Çocuğun Gelişimi ve Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi

Bir çocuğun gününü nasıl geçirdiği incelendiğinde, en çok oyun halinde buldukları ve nesnelere etkileşim halinde oldukları görülmektedir. Nugel (2004) tarafından fiziksel çevrenin çocuğun dünyasının yansımaları olduğu hatta çevrede bulunan nesnelere, çocuğun dünyasının somutlaşmış halleri olabileceği belirtilmektedir (Akt. Knauf, 2019). Bu durum çocukların oyunlarında kullandıkları nesnelere, kendi dünyalarının sembolleri olarak da görebilmeleriyle açıklanmaktadır (Stenger, 2013). Amaral, Ferreira, Karila, Kupiainen ve Muniz (2018) tarafından iki farklı ülke karşılaştırılarak çocukların öğrenme deneyimlerine ilişkin algıları saptamayı amaçlayan bir araştırma yürütülmüştür. Yapılan bu araştırma sonucunda çocukların öğrenme algıları, nesnelere, eylemler, kültürel uygulamalar ve diğer kategorilerle ilişkilendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocuk algılarının nesnelere ve alanın nasıl keşfedildiğiyle yakından ilişkili olduğu ve nesnelere çok amaçlı kullanılabilir olması sonucunda özgürce kendi bilgilerini oluşturdukları tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmayla öğrenme deneyimlerinin gerçekleşmesinde öğrenme ortamlarında yer alan nesnelere önemli rol oynadığının altı çizilmektedir.

Bradler, Para, Payen ve Pianta (2002) eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesi için sadece eğitim ortamının yeterli olmadığı, uygun materyal ve malzemelerin de mevcut olması gerektiğini savunmaktadır. Farklı ülkelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarının karşılaştırıldığı çalışmalar, alan ve materyal kullanımının eğitimcinin pedagojik yaklaşımıyla ve çocuk ile öğretmen arasındaki ilişkiyle yakından bağlantılı olduğunu saptamıştır (Cleghorn, Green ve Prochner, 2008).

Öğrenme alanlarında çocukların kişilik özelliklerine, ilgi alanlarına yaş ve gelişim seviyelerine bağlı olarak farklı oyuncaklar ve öğrenme materyalleri bulunmalıdır

(Koschel, Trawick-Smith, Vallarelli, ve Wolff, 2015). Aksi takdirde çocukların bu özelliklere sahip olmayan materyalleri yeni keşifler için kullanmayacakları, hatta görmezden gelebilecekleri belirtilmektedir. Daha da ötesi çocukların yaş ve gelişim seviyelerinin üstünde olan materyallerin sınıf içinde bulundurulması çocuklarda bazı davranış problemlerine neden olabileceği ve bu materyallerin hor kullanılabilmesinin altı çizilmektedir (Beaty 1996'dan akt. Obaki, 2007). Materyallerin seçiminde çocuğun gelişim özelliklerinin dikkate alınmasının yanında eğitim ortamlarında bulunan oyun materyali sayısı ve çocukların bu materyallere erişimi önem verilen konular arasında yer almaktadır. Evans (2006) tarafından sınıf içi kalabalığın oluşmasında ve çocuklar arası saldırgan davranışlarının görülmesinde materyal sayısının önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Alan yazın incelendiğinde, kalabalığın, çocukların sosyal geri çekilme durumuyla ilişkilendirildiği görülmektedir (Kruger ve Liddell, 1987; Loo ve Ong, 1984).

Havu-Nuutinen ve Nikko (2014) tarafından yürütülen nitel bir çalışmada çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin, okul öncesi eğitimin avantaj ve dezavantajlarını nasıl tanımladıkları incelenmiştir. Çalışmanın bulguları arasında malzeme ve nesne kullanımının sınırlı olduğu alanların eğitim sürecinde zorluklar çıkarabileceği yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin hangi malzemenin mevcut olduğu ve bunların farklı alanlarda kullanılıp kullanılmayacağı farkında oldukları belirtilmektedir.

Dış mekân ortamlarındaki materyalin özelliklerine dikkat çeken bir diğer çalışmada, mevcut alana doğal materyaller eklenmiştir. Yapılan bu değişikliğin ardından 2 - 6 yaş arasındaki çocuklarda, doğal materyallerle oynayanların bağımsız oyun ve prososyal davranışların arttığı, anti sosyal davranışlarda ve fiziksel aktivitelerde bir azalma görüldüğü sonucuna varılmıştır (Brunelle, Brussoni, Herrington ve Ishikawa, 2017).

2.5.2. Aydınlatmanın Çocuğun Gelişimi ve Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi

Eğitim ortam değerlendirilmesinde, aydınlatma genellikle gözden kaçan bir konu olmaktadır. Çocukların sınıf içi faaliyetlere dikkat etmeleri ve sınıf içinde oluşabilecek kaza risklerini azaltmak için ışığın kalitesi önemlidir (Lipman ve Maxwell, 2019). Yapılan araştırmalar eğitim ortamında kullanılan aydınlatma sisteminin giderek yaygın bir sorun haline geldiğini göstermektedir. Özellikle sınıf

içinde beyaz tahta ve benzeri teknolojilerin kullanılması bu sorunu arttırmakta olduğu ifade edilmektedir (Barrett, Barrett, Davies ve Zhang, 2015)

Wilkins ve Winterbottom (2009) çalışmasında eğitim ortamlarında bulunan 100 hz (hertz) titreşime sahip floresan aydınlatmanın ve oluşan parlamaların öğrenciler üzerindeki etkilerini ve eğitim ortamlarını incelemiştir. Çalışma, incelenen sınıfların %88'inde 100 hz titreşim yapan floresanın bulunduğunu tespit etmiş ve bu kullanımı fiziksel rahatsızlık, görsel stres, baş ağrıları ve öğrencilerin akademik performanslarındaki azalmalarla ilişkilendirmiştir. Ayrıca araştırma içerisinde sınıf tasarımları veya altyapı sistemleri yoluyla parlamaların azaltılabileceği önerilmektedir. Fakat öğretmenlerin sınıf içi fiziksel koşullardaki kısıtlamalar veya aydınlatma sistemindeki sorunlar yüzünden ışığın miktarında ve türünde değişiklik yapmasının zor olabileceği belirtilmektedir.

Bir başka çalışmada ise aydınlatmanın öğrencilerin prososyal agresif davranışları ve huzursuzlukları nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlayarak sıcak beyaz ışık (3500k) kullanımının, öğrencilerin huzursuz durumlarını azalttığını ve sosyal davranışlarına olumlu katkıları bulunduğunu tespit etmiştir (Barkman, Koenig, Suchulte-Markwort ve Wessolowski, 2014).

Yapay ışığın yanı sıra doğal ışığı da konu alan araştırmalar bulunmaktadır. Bazı çalışmalar doğal ışığın okullardaki potansiyel faydalarını ortaya koymuştur. Örneğin: Küller ve Linnste'nin 1922 yılında İsveç'te yaptığı detaylı bir incelemede penceresiz sınıfta öğrenim görenlerle pencereci bir sınıfta öğrenim gören çocukları karşılaştırmıştır. Penceresiz eğitim ortamlarında bulunan çocukların kortizon ritimlerinde meydana gelen bozulmadan dolayı çocukların konsantrasyonlarının etkilendiği ortaya çıkarılmıştır (Küller ve Linsten, 1992). Ayrıca doğal ışığın, öğrenme ortamlarına farklı yönlerden alınması öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkilemektedir (Barrett, Kobbacy, Moffat ve Zhang, 2013).

Işığa ek olarak iklim koşulları da öğrenci performansını ve öğrencilerin sınıf içinde kendilerini rahat hissetmelerini etkileyen bir faktördür. Sınıf sıcaklıkları hem sınıfın güneşe göre konumundan hem de sınıfın zemin seviyesinden etkilenecek değişebilmektedir. Güneşin doğrudan öğrenme ortamlarına girdiği koşullarda, ısıyı hafifletmek amacıyla panjur, pencere tentenesi gibi dış ortam gölgeleme sistemleri

eklenebilir veya pencere dışı yeşillendirilebilir (Barret vd., 2015). Çünkü eğitim ortamlarının ortalama değerlerin üstünde bir sıcaklık değerine sahip olması eğitim ortamlarında bulunan çocukları olumsuz etkileyebilmektedir. Sıcak ve serin günleri karşılaştıran bir çalışmada öğretmenler, öğrencilerin sıcak günlerde daha halsiz ve daha az dikkatli olduklarını ifade etmişlerdir (Humpherys, 1974'den: akt. Evans, 2009).

2.5.3.Havalandırmanın Çocuğun Gelişimi ve Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi

Amerikan Çevre Örgütü [United States Environmental Protection Agency, EPA] iç ortamdaki kirletici gazların dış ortam kirleticilerinden iki, beş hatta 100 kat daha fazla olabileceğini ifade etmiştir (EPA, 2017). Ülkemiz ilköğretim kurumları toplam 8 milyon 108 bin 860 öğrenci barındırdığı ve bu öğrencilerin zamanın çoğunu sınıflarda geçirdiği düşünüldüğünde iç ortam hava kirleticileri endişe verici olmaktadır (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2019).

Heath ve Mendell (2005) sınıf ve binalardaki havalandırma sisteminin olmadığı ya da yetersiz olduğu ortamlarda şiddetlenen solunum, nörolojik ve alerjik semptomları kümesi olan '*hasta bina sendromu*' ile bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Barrett ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen araştırmada ise öğrenciler bir saat boyunca sınıflarda bulunurlarsa aktif havalandırma sistemine ihtiyaç duyacakları belirtilmektedir. Ayrıca bu araştırmacılar, eğitim ortamının hava kalitesini iyileştirmek adına bina inşa edilmeden önce bazı fiziksel koşulların düşünülmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bunlar, tavan yüksekliğinin artırılması, temiz havanın içeri girmesini sağlayacak pencerelerin bulunması, CO₂ monitörü ile CO₂ miktarının kontrolünün öğretmenler tarafından takibinin sağlanmasıdır.

Literatürde CO₂'nin karar verme yetileri üzerine etkilerini gösteren çarpıcı bir araştırma bulunmaktadır. Araştırmada, 2500ppm seviyesinde CO₂ miktarının olduğu ortamda katılımcıların karar verme performans seviyelerinin düşük olduğu hatta bazı durumlarda bu performansların işlevsiz bir hale geldiği sonucuna varılmıştır (Fisk, Hotchi, Mendell, Satish, Shekhar, Streufert ve Sullivan, 2012). Çocuklar yetişkinlerle kıyasla vücut ağırlıklarından dolayı daha fazla nefes aldıklarından çevre kirletici gazlara karşı daha savunmasız hale gelmektedir. Başka bir ifadeyle çocukların yetişkinlere göre hava kirleticilerine karşı daha hassas ve toksik kimyasallarla başa çıkmada daha güçsüz oldukları ifade edilmektedir (Avakian, Suk ve Murray, 2003).

Çocukların doğumlarından 6 yaşlarına kadar akciğerlerinin işlevini tam yerine getiremediği ve erken çocukluk döneminde, bronş ağacının hala gelişmekte olduğu bilindiğinden, bu durum kolaylıkla anlaşılabilir (Schwartz, 2019).

Awbi, Bakó-Biró, Clements-Croome, Kochhar ve William (2012) tarafından sınıf havalandırmasının öğrenci performansı üzerine etkisini ölçmek için yapılan çalışmada, sınıfların havalandırma oranlarını iyileştirmek ve sıcaklığı belli bir aralıkta tutmak için uygun mekanik havalandırma sistemi düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan 200 den fazla öğrenci CO₂ oranı 5000 ppm olan düşük hava kalitesine ve CO₂ oranı 1000 ppm hava kalitesi seviyesine sahip olan ortamlarda bilgisayarda performans görevleri gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, 1000 ppm yüksek havalandırma orana sahip ortamda bulunan öğrencilerin kelime tanımada %15, görsel hafızada %8, seçim-tepki oranında %2, renk ve kelime eşleştirmede %2,7 oranında hızlı ve doğru cevaplar verdikleri tespit edilmiştir.

Ayrıca doğal ışık etkilerine de değinmek gerekirse, çocukların açık havada bulunmalarının çocukların sağlığı üzerine ne tür etkiler bıraktığını vurgulayan birçok araştırma bulunmaktadır. Doğa ile etkileşim kurmak ve zaman geçirmenin stres seviyesini azalttığı ve sağlıklı bir refah duygusu yarattığı tespit edilmiştir (Bohling ve Phillipi, 2006; Evans ve Wells, 2003). Bu duruma ek olarak Faber-Taylor ve Kuo (2004), çocukların sadece yeşil alan görmelerinin bile birkaç dakika içinde stres seviyelerini azalttığına dikkat çekmektedir. Doğal güneş ışınlarına maruz kalmak depresyonu azaltmakta hatta çocukların iyi olma hali, dikkat ve bellek duyularıyla ilgili olan serotonin hormonunun salgılanmasını kolaylaştırmaktadır (Baldwin ve Rudge, 1995; Carissimi, Gama, Levadoski, Loyaza ve Pfaddenseller, 2013).

2.5.4. Gürültünün Çocuğun Gelişimi ve Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi

Ses basınç seviyesi olarak ifade edilen ve logaritmik bir ölçek olan dBA (desibel) ile ölçülen gürültü, sıklıkla işitme duyusuna zarar veren seslerle ilişkilendirilmektedir. Örneğin, 10 desibel değişiklik, sesin iki kat daha gürültülü algılanmasına sebep olmaktadır (Evans, 2006).

Oluşan gürültüye, çocukların isteyerek veya istemeyerek de olsa maruz kaldığı, hatta bu gürültüye adapte oldukları dikkat çekilmektedir. Bu işitsel uyarıların filtelenmemesi, gürültünün, çocukların okuma yazma becerileri üzerine olumsuz etkiler bıraktığı (Bronzaft, 1981; Cohen, Glass ve Singer, 1973; Evans ve Maxwell,

2000), okumanın yapı taşı olan konuşma becerileri üzerinde de etkiler bırakabileceği düşünülmektedir. Araştırmalar, sınıflardaki olumsuz akustik koşulların, çocukların öğrenmeleri için gerekli olan akademik işitsel girdilere dikkat etmedikleri, dili algılama ve kullanma becerilerinde normal ses seviyesine sahip sınıflarda bulunan çocuklara göre daha düşük seviyede olduklarını göstermiştir (Bullinger, Evans ve Hygge, 1998; Evans ve Maxwell, 2000).

Gürültüye sürekli maruz kalmanın, çocuklarda kan basıncı seviyelerini ve dolayısıyla nöroendokrin stres hormonlarını yükselttiğini göstermektedir (Bullinger, Evans ve Hygge 1998; Braun ve Ising 2000; Chiang, Huang, Change ve Wu, 1993). Bu durum, gürültünün çocuklar üzerinde yarattığı duygusal gerginliği ipatlamaktadır.

Heru ve Truchon-Gagnon (2014), okul öncesi eğitim merkezlerinin akustik koşullarını incelemesi sonucunda çocukların 75 dB'yi aşan gürültüye maruz kaldıklarını saptayarak bu seviyedeki gürültünün ideal olmadığını belirtmektedir (Akt. Ata, Deniz ve Akman, 2012). Gürültü seviyesinin azaltılması için, grup sayısının azaltılması da dâhil olmak üzere bir dizi önlem alınmaktadır. Örneğin, düşük gürültü seviyesi oluşturulması ve çocuklar arasında iyi işbirliğinin sağlanması okul öncesi öğretmen başına en uygun çocuk sayısının 6 ya da 7 çocuk olması gerektiğini önermiştir. Akustiği geliştirmek için atılacak bu adımlar eğitim ortamlarının pedagojik amaçlarını daha verimli hale getirmektedir (Granqist, Hammerberg ve Södersten, 2002).

Her ses gürültü olarak değerlendirilmemelidir. Hiç sesin olmadığı sessiz bir sınıfın sadece nadir durumlarda olması beklenir. Ortamda bulunan müzik veya şarkıyı mırıldanma öğrenciler için sağlıklı ve yararlı kabul edilmektedir (Griffin, 2006). Ayrıca çok çeşitli frekanslardan oluşan bir ses olarak tanımlanan arka plan beyaz gürültünün, beyin içindeki dikkat bölgelerini uyararak öğrenme aktivitesini arttırdığı da öne sürülmüştür (Bauch, Bunzeck ve Rausch, 2014).

2.5.5. Rengin Çocuğun Gelişimi ve Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi

Munseel (1988), rengi; ton (rengin adı), değer (koyuluk, açıklık) ve doygunluk (parlaklık, matlık) olarak 3 ana özelliğin birleşimi olarak tanımlamaktadır. Bu üç niteliğin beraber ele alınması bir rengin gerçek niteliğini belirlemektedir. Rengi çevreleyen doğal ışık, yapay ışık, rengin bulunduğu doku, rengi vurgulayan materyal gibi çeşitli faktörler de asıl rengin algılanmasında farklılıklar yaratmaktadır. Ortam

içerisinde bulunan öğelerin düzensizliği de bireyin renk algısını önemli ölçüde etkilemektedir (Munseel 1988'den akt. Read ve Upington, 2009).

Renk, insan davranışlarını etkileyen çok geniş etkilere sahiptir. Genel olarak soğuk renkler sakinleştirici bir etki gösterirken, sıcak renkler samimi ve enerjik ortam yaratma eğilimindedir. Davranışlarda aşırılığa kaçılması istenen bir durum değildir. Rengin aşırı kullanılması da bunu tetiklemektedir. Bu nedenle ortamlarda bulunan renk çeşitliliği sadece duvar boyalarından değil, oyuncaklardan, çocukların yaptığı sanat faaliyetlerinden veya öğrenme merkezleri gibi alanları belirlemek için kullanılan renk kodlamasından geldiği göz önüne alınmalıdır (Evans ve Maxwell, 2002; GSA, 2003)

Fairclough, Ridgers, Stratton ve Twisk (2007), kırmızı, mavi, sarı etkinlik alanların bulunduğu renkli oyun alanları ile çocukların aktivite düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Renkli işaretlere sahip oyun alanlarının çocukların aktivite düzeyinin artmasını desteklediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bulmaca, lego, resim kartları gibi renkli oyun yüzeyine sahip yapılandırılmış eğitici oyunlar ile renkli olmayan oyun yüzeyine sahip aynı oyun türleri karşılaştırılarak, çocuklar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir başka çalışmada ise, renkli oyun yüzeyinin çocukların dikkat ve etkinlikle ilgilenme düzeylerine müdahale ettiği tespit edilmiştir (Binnun, Sebba, Stern-Ellran ve Zilcha-Mano, 2016).

Alan yazında çocukların renk tercihine yönelik çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının katıldığı bir çalışmada, çocukların, iç mekân renk tercihleri değerlendirilmiştir. Çocukların iç mekân renk tercihlerine odaklanan çalışma, en sık tercih edilen rengin kırmızı, en az tercih edilenin gri olduğunu göstermektedir. Çalışmada yaşlar arasında bir farklılık olmadığı belirtilmekle birlikte kızların mor rengi daha çok tercih ettikleri ve sıcak renklerin soğuk renklere göre daha çok tercih edildiğine dikkat çekilmektedir. Başka bir çalışmada, 3 ile 5 yaş arası erkek çocuklar tarafından dramatik renkler(kırmızı- turuncu) tercih edilirken kızlar tarafından ise serin ve orta tonlar (Mavi-yeşil ve mor tonları) tercih edilmiştir (Cohen ve Trostle, 1990). Farklı bir perspektiften değerlendiren bir çalışmada ise renk, boyut ve konum bilgisi üzerine odaklanmıştır. Çalışmada, 3 yaş çocukların gizli bir nesneyi ararken konum bilgisini tercih etmek yerine renk bilgisini tercih

ettiği; 4 yaş çocukların ise konum ve renk bilgisi tercihlerinde anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır (Nichols-Whitehead ve Plumert, 2007).

Araştırmalarda çocukların renk tercihlerine ek olan renk ve duygu ilişkisinin de incelendiği görülmektedir. Hoelsma ve Terwogt (1995) tarafından yürütülen bir araştırmada çocukların kırmızı, sarı ve mavi renklerini tercih ettikleri, beyaz ve siyah renkleri beğenmedikleri saptanmıştır. Çalışmanın asıl hedefi çocukların tercihlerinden ilerleyip renkler ve duygular arasında bağlantı olup olmadığını ortaya çıkarmak ve renk tercihlerini belirlerken renk ve duyguyu birbirine bağladıkları sonucuna varılmıştır. Çocukların buldukları eğitim ortamında olumlu duygular çağrıştıran renklerin bulunmasının eğitim sürecini daha verimli kılacağını düşündürmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de yürütülen fiziksel çevreye ilişkin tezleri belirlemek amacıyla, ‘Fiziksel Çevre’ anahtar kelimesi kullanılarak Yök Tez Merkezi aracılığıyla tarama yapılmıştır. Öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan çalışmalar ise iç ve dış mekân öğrenme ortamları başlıklarına ayrılarak ‘iç mekân öğrenme ortamı’ ve ‘ sınıf’; ‘dış mekân öğrenme ortamı’ ve ‘bahçe’ anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır.

Fiziksel çevreye ilişkin yapılan tezlere bakıldığında, eğitim bilimleri ile ilgili olmak suretiyle, 24 sayıda teze ulaşılmıştır. Bunlar içerisinde, 24 tezden 6 tanesinin (Altay, 2018; Güleş, 2013; Karataç, 2016; Kalkan, 2008; Sumeli, 2015; Şahin 2009) okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili olduğu bilgisine ulaşılrken 12 tanesinin (Akyol, 2011; Bal-Ay, 2013; Burçak, 2003; Çelik, 2010; Demir- Uysal, 2010; Geçkil, 2012; Gündüz, 2011; Karasolak, 2009; Koçak, 2014; Mermer-Karaçayır, 2015; Oyman, 2010; Yavuz, 2014). ilköğretim, 1 tanesinin (Yılmazer, 2003) hem okul öncesi eğitim hem ilköğretim, 3 tanesinin (Dürdane, 2015; Eret, 2008; Özgür, 2019) yükseköğretim eğitim basamağında yer alan kurumlar ile ilgili olduğu, geri kalan 2 tezin ise (Akyol, 1986; Demir,2011;) literatür taramasından oluştuğu belirlenmiştir.

Güleş ve Erişen tarafından 2013 yılında, okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirlemeye yönelik tarama yöntemi kullanılarak bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın örnekleme, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle Konya ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan 15 kurumdan 3-6 yaş

grubu 66 öğretmen, yönetici ve 538 veliden oluşmuştur. Çalışmanın verileri ise, araştırmacı tarafından geliştirilen; iç ve dış mekân eğitim ortamlarının fiziksel boyutuna ilişkin 7 boyut ve 80 maddeden oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır. Geliştirilen ankette yer alan ifadelerin, fiziksel çevreye ilişkin standartı yakalayıp yakalamadığını tespit etmeyi hedefleyen bu çalışma sonuçlarına göre, ankette yer alan ifadeler yönetici ve öğretmen tarafından %94-%100 oranında uygun görülüyorken, veli tarafından %95-100 oranında standarta uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitim mekânlarının fiziksel özelliklerini konu alan bir başka çalışma da Karataç, Kartal ve Kocabaş (2016) tarafından, ilişki tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim ortamlarının fiziki yeterlilikleri, okul öncesi kurum öğretmen ve yönetici görüşleri ele alınarak, yaş, görev alanı, mesleki kıdem, eğitim durumu, aynı okulda görevde bulunma süresi ve mezun olunan bölüm değişkenleri açısından araştırılmıştır. Araştırmanın evreni, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan bağımız okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan toplam 121 öğretmen ve yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri ise, 'Kişisel Bilgi Formu' ve 'Okul Binaları Değerlendirme Ölçeği (OBDÖ)' aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki yeterlilikleriyle yaş, kurumdaki görev süresi ve eğitim durumu değişkenleri aralarında anlamlı fark olduğu saptanırken, mesleki kıdem ve mezun olunan bölüm değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Kalkan (2008) tarafından Özel ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurum kaliteleri, fiziksel ortam bakımından karşılaştırılarak incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen bu çalışmada, Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Baskı (ECERS-R) aracılığıyla, Ankara ilinde bulunan toplam 12 özel, 9 bağımsız ve 5 kurum olmak üzere toplam 26 kurumu değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, araştırmaya dâhil olan tüm kurumların eğitim ortamlarındaki fiziksel koşul puan ortalaması, 'iyi' düzeyinin altında olduğu tespit edilmiş ve kurumlar arasında fiziksel koşula ilişkin anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Fiziksel ortamları, kurumlar arası karşılaştırma yaparak inceleyen bir başka çalışma ise Sumeli (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, İstanbul il merkezinde bulunan üniversitelere ve Milli eğitim bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim

kurumlarının fiziksel ortamları değerlendirilerek, kuruma bağlı fiziksel ortamların farklılaşp farklılaşmadığının tespiti amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı 10 okul öncesi eğitim kurumu, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız ve ilkokul bünyesindeki 10 okul öncesi kurumundan olmak üzere toplam 20 kurum ve bu kurumlarda bulunan 190 yönetici ve öğretmen oluşturmuştur. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortamların İncelenmesi ile İlgili Yönetici / Öğretmen Anketi aracılığıyla toplanan veriler sonucunda, kurumların, fiziksel ortam bağlamında farklılaştığı tespit edilmiştir. Üniversiteye bağlı okul öncesi kurumların fiziksel koşulları diğer kurumlara göre daha iyi durumda olduğu; MEB'e bağlı bağımsız okul öncesi kurumların, ilkokul bünyesindeki okul öncesi kurumlara göre daha iyi koşullarda olduğu ve MEB'e bağlı ilkokul bünyesindeki okul öncesi kurumların güvenlik ve bahçe oyun alanları açısından diğer kurumlara göre yetersiz olduğu saptanmıştır.

'Sınıf' ve 'İç mekân' anahtar kelimeleri kullanılarak, okul öncesi eğitim bilimi ile ilgili olmak kaydıyla, Yök Tez Merkezi üzerinden 54 yayınlanmış çalışmaya ulaşılmış olup, bu çalışmaların büyük çoğunluğu, sınıf ortamlarının sosyal boyutunu incelediği, 4 çalışmanın (Altun, 2016; Polat-Demir, 2016; Şahin, 2009; Yuvacı, 2017) fiziksel boyutunu ele aldığı sonucuna varılmıştır.

Dağlıoğlu ve Yuvacı tarafından 2016-2017 eğitim öğretimi güz döneminde yürütülen bir çalışmada, ilişkiel tarama yönetimi kullanılarak okul öncesine devam eden çocukların, yaratıcı düşünme becerileri ve bu sınıfların yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmanın evreni, Kayseri il merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitime Bakanlığına bağlı ana okullarda görev yapan 51 öğretmenden ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan 6 yaş grubu 357 çocuktan oluşmuştur. Çalışmanın verileri ise Demografik Bilgi Formu, Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği ve Hibrit Yaratıcılık Testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların yaratıcılıkları ortay düzeyde çıkması öğretmen müdahaleleriyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, öğretmen görüşlerine dayalı olarak, sınıf ortam yaratıcılık düzeylerinin çok yüksek olduğu belirtilmesine rağmen, ölçeğin alt boyutlarında öğretmenlerin sınıf içerisinde en az merkezlerin ve ortamın yaratıcılığına önem verdikleri tespit edilmiştir.

Akar, Erden ve Şahin-Sak tarafından 2011 yılında yürütülmüş olan çalışmada, erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimine ilişkin fiziksel çevrenin etkisinin belirlenmesi hedeflenerek nitel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları, 3-6 yaş grubunda çalışan 36 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri ise, öğretmenlerin demografik bilgileri ve öğretmenlerin bulunduğu sınıflardaki fiziksel özelliklerin sınıf yönetimlerine etkisini belirleyen 21 açık uçlu sorudan oluşan görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşmeler sonucunda verilen cevaplar, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıfın konumunu içeren okulun yapısı, çocuğun ve öğretmenin karakteristik özelliği, mekân boyutu, aydınlatma, mobilya ve araçların düzeni ve güvenlik ile ilişkilendirilen sınıfın fiziksel koşulların, sınıf yönetimi üzerine etkili olduğu tespit edilmiştir. Özellikle araştırma içerisinde öğretmenlerin, sınıf boyutunun büyük olmasına rağmen çocuk sayısının fazla olması sebebiyle çocukların hareket alanını sınırlanmakta olduğunu ve bu durumun sınıf yönetimlerini ve çocukları gözlemlemelerini zorlaştırdığı ifadeleri vurgulanmıştır.

Aksu ve Aral (2016) tarafından öğretmen görüşleri baz alınarak, okul öncesi eğitim sınıflarında yer alan öğrenme merkezleri nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, ölçüt örnekleme yöntemiyle Kırşehir il merkezinde yer alan bağımsız okul öncesi kurumlarında görev yapan 16 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Çalışmanın verileri ise, araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Görüşme Formu ve Öğrenme Merkezleri Gözlem Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenme merkezlerinin her sınıfta bulunmadığı; dramatik oyun merkezinin amacına uygun düzenlenmediği, öğrenme merkezlerinin birbirlerinden ayrılmasında, öğretmen farkındalık düzeyinde belirsizliğin olduğu ve çocukların materyale ulaşmalarında zorluk yaşadığı belirtilmiştir.

2014-2015 eğitim- öğretim döneminde Altun (2016) tarafından, okul öncesi dönem çocuklarının bulunduğu ev ve sınıf ortamı, okuryazarlık bakımından incelenerek, bu iki ortam ile çocukların alıcı ve ifade edici kelime bilgisi, ses farkındalığı ve yazı kavramları beceri gelişimleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Ankara'da yer alan beş özel okulda öğrenim gören 168 çocuktan ve ailelerinden oluşmuştur. Araştırmanın verileri ise, Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı

Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi, Ev-İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği ve Erken Okuryazarlık Sınıf Ortamı Gözlem Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ev içi okuryazarlık ortamların, çocuklara yazı ile ilgili deneyimler sunma bakımından sözel dil becerilerine kıyasla daha zengin olduğu tespit edilmiştir. Sınıf ortamlarında ise sonuçlar ev ortamıyla benzerlik göstermesine rağmen sınıflarda bulunan kitap merkezi ve çevresel yazılıma yönelik mekânsal düzenlemelerde problemlerin olduğu sonucuna varılmıştır.

‘Dış mekân’ ve ‘okul bahçeleri’ anahtar kelimeleri kullanılarak, okul öncesi eğitim bilimiyle ilgi olmak kaydıyla Yök Tez Merkezi aracılığıyla 9 teze erişilmiştir. Bu çalışmalardan 5 tanesinin (Burçak, 2018; Çetken, 2018; Kurşunlu, 2018; Polat-Tepebağ, 2017; Topdemir, 2016) dış mekân eğitim ortamının fiziksel boyutuna odaklandığı, diğer tezlerin ise eğitim uygulamaları kategorisi altında ele aldığı sonucuna varılmıştır.

Çetken (2018) tarafından yürütülmüş olan çalışma, okul öncesine devam eden çocukların oyun tercihlerinin, dış mekân oyun alanı tasarımı bakımından incelenmesi davranış haritalama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemi, amaçlı örneklem çeşidi kullanılarak, seçilen dış mekân oyun alan tasarımlarının birbirinden farklı özellikler göstermesi şartıyla, Ankara ilinde bulunan 6 özel okul öncesi kurumunun dış mekân oyun alanından ve bu okul öncesi kurumda bulunan 60-72 aylık 102 çocuktan oluşmuştur. Çalışmanın verileri ise, oyun alan tasarımlarının değerlendirilmesi için Oyun Alanlarının Fiziksel Elemanları ve Çevresel Karakterleri Puanlanma Ölçeği; farklı oyun alan tasarımlarında göre çocukların oyun tercihlerinin incelenmesi için de Piaget/Parten Oyun Gözlem Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, çocukların oyun tercihlerinde oyun alan tasarımlarına göre farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir. Doğal elementler barındırmayan geleneksel oyun alanı tasarımlarında, çocukların fonksiyonel oyunlarını tercih ettikleri görülüyorken, doğal unsur bulunduran alanlarda çocukları yapılandırılmamış oyunları tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca, çocukların dramatik oyun tercihleri, alanda bulunan ekipman ve materyallerin sahip olduğu temalarla sınırlı kaldığı araştırma bulgularında yer almıştır.

Dış mekân oyun ortamları tasarımı konu alan diğer bir çalışma ise Benliay, Cüce ve Soydan (2018) tarafından yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi kullanarak,

çocukların dış mekân oyun tasarımları üzerine algılarını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Bu doğrultuda çalışmanın katılımcıları, Antalya ili Konyaaltı ilçesinde bulunan 4 okul öncesi eğitim kurumu ve bu kurumlarda bulunan 5-6 yaş grubu 109 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri ise, kurumların dış mekân oyun alanlarından oluşan görsel anketten ve çocukların hayallerindeki bahçe çizimleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların, bahçe duvarların delik formda olmasını; sıcak renkli, doğal ya da desenli döşemelerin bulunmasını; gölgelenme aracın ilgi çekici ve büyük nitelikte olmasını; oyuncak elamanlarının karmaşık yapılar barındırmasını; bahçe kapısının geniş ve yüksek ebatlara sahip olmasını ve sıcak ve canlı renklerin hâkim olduğu bitkisel tasarımları tercih ettiği bilgilerine ulaşılmıştır.

Kaya ve Ulusoy (2018) tarafından, genel tarama yöntemi kullanılarak okul öncesi eğitim yapılarında dış mekân eğitim ortamları tasarım kriterlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleme, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen Konya ili MEB'e bağlı ilçelerden seçilen 17 okuldan toplam 158 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ise, geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Yapılarında Dış Mekân Tasarım Kriterleri ve Öğretmen/Yönetici Anketi vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, dış mekân eğitim yapıların uygunluğu öğretmenlere göre %17,7 oranında belirlenirken yöneticilere göre %82,2 oranında belirlenmiştir. Ayrıca çalışma, özel okul öncesi kurumların, tasarım kriterleri arasında yer alan mekân kullanımı, bitkisel tasarım ve güvenliğe ilişkin maddelerde resmi okul öncesi kurumlarına göre daha iyi koşullarda olduğu; incelenen okulların çoğunda çocukların bitki yetiştirecek alanları ve hayvan barınma alanlarının olmadığı; personelin ve ailelerin araçlarını park edebileceği alanlara yönelik düzenlemelerin olmadığı sonuçlarına yer verilen güvenliğe ilişkin tasarım kriterlerin gözlem yapılan okullarda dikkate alındığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekân özelliklerini değerlendiren bir çalışma da Bay, Geney ve Özsoy (2018) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, Eskişehir ili Odun pazarı ve Tepebaşı merkez ilçelerinde bulunan 15 özel ve 20 resmi okul öncesi eğitim kurumundan oluşmakta ve bu kurumlar araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Dış Mekân Materyalleri Kontrol Listesi ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Dış Mekân Gözlem Formu vasıtasıyla

gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, resmi okul öncesi kurum, dış mekân eğitim ortamları, materyal çeşitliliği, alan büyüklüğü, doğal yaşam alanlarını gözlemleyebilme, su alanı ve özel yetersizliği olan çocuklar için uyarlanan alanlara ilişkin uygunluk düzeyleri, özel okul öncesi kurumlarına kıyasla daha yüksek oranda olduğu belirtilmesine rağmen hem özel hem de resmi okul öncesi kurumların dış mekânlarının, materyal ve uygulama özellikleri açılarından düzenlenmeye ve iyileştirilmeye ihtiyaçları olduğu tespit edilmiştir.

Gerçekleştirilen literatür taramasında, okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel boyutuna ilişkin en başta öğretmen görüşleri olmak üzere yönetici, veli değerlendirmeleri ve kurum incelemelerine rastlanırken çocuk görüşlerini ele alan Türkiye’de yayınlanmış herhangi bir teze ulaşılamamıştır

2.6.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

‘Çocuk Bakım Merkezleri Dış Mekân Ortamlarının Geliştirilmesinin Okul Öncesi Eğitime Devam Çocukların Fiziksel Aktiviteleri Üzerine Etkisi: Doğal Deneyimlerden Bulgular’ adlı çalışma, 2020 yılında, Avustralya’da, Bai, Christian Lester, Ng, Rosenberg, Thornton ve Trost tarafından, dış mekân eğitim ortamların fiziksel özelliklerine yönelik yapılan geliştirmelerin, çocukların fiziksel aktivite düzeylerine olan etkisinin belirlenmesi amacıyla, deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma, 6 çocuk bakım merkezi ve bu merkezlerde bulunan 159 katılımcının oluşturduğu müdahale grubu, 5 çocuk bakım merkezi ve bu merkezlerde bulunan 138 katılımcının oluşturduğu kontrol grubuyla sürdürülmüş ve çocukların fiziksel aktivite düzeyleri 6-12 aylık bir zaman diliminde, her gün ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, düzenlenen kum havuzları, portatif açık hava oyun ekipmanları ve kaydıraklar, toplar ve çim alanları çocukların fiziksel aktivite düzeyleri ile pozitif ilişkilendirilirken, düzenlenen tünel ve vücudun belirli bölümleri veya tamamı döndürülerek kullanılan hulahop gibi oyun ekipmanları ise çocukların fiziksel aktivite düzeyleri ile negatif ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, müdahale grubunun, kontrol grubuna kıyasla, orta yoğunluktaki fiziksel aktivite düzeylerinin günlük 11 dk. 31 saniye arttığı ve genel fiziksel aktivite düzeyinin 5 dk. 96 saniye arttığı tespit edilmiştir.

Knauf, 2019 yılında okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan öğrenme merkezlerinde, çocukların katılımını kolaylaştıran ve destekleyen faktörleri belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada, Almanya, Yeni Zelanda ve

Amerika'da yer alan toplam 6 okul öncesi eğitim kurumuna ait sınıf fotoğrafları üzerinden yapılan incelemeler yer almaktadır. Temel amacı eğitim ortamlarının fiziksel özelliklerini irdelemek olan bu çalışma, ülkeler arası karşılaştırma amacı gütmemiştir. Sınıf fotoğrafları üzerinden elde edilen veriler, şeffaflık, erişilebilirlik, yapı, duyarlılık ve esneklik, fonksiyonel çeşitlilik ve simgeleme kodları altında analiz edilerek, bu ortamların çocuk katılımını destekleyen bir mekân olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme ortamlarında, çocukların bağımsız davranışlarda bulunmalarını destekleyen malzeme erişebilirliğin varlığı tespit edilmesine rağmen, örneğin makas gibi tehlike potansiyeli barındıran malzemelere ulaşımında, ülkeler arası farklılık olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, çocukların çevreyi bir bütün olarak görmelerini sağlayan şeffaflık ve ortam içerisinde çocukların ihtiyaçlarına yönelik değişikliklerin yapılmasını sağlayan esneklik boyutu ise bazı eğitim ortamlarında tekerlekli, az sayıda ve hafif ağırlıkta mobilyalar ile desteklenirken bazılarında ise sabit, sayıca fazla ve ağır eşyalar kullanılarak kısıtlanıldığı araştırmaya bulguları arasında yer almıştır. Ek olarak, çocukların mekânda temsil edilme biçimleri de, çocukların çok az görünür olduğu ve çeşitli yollarla görünür olduğu ortamlar olarak ayrılmıştır. Çalışma, hem farklı öğrenme ortamlarının genel görünürlüğüne açığa çıkarmış hem de kurumlara göre fiziksel unsurların düzenlemesi arasında önemli farklılıklar olduğunu vurgulamıştır.

Rentzou (2019) tarafından okul öncesi dönem çocukların 21. Yüzyıl becerilerini ile buldukları sınıfların fiziksel özellikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılarak Kıbrıs'ta bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini, okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan 34 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri ise, öğretmen demografik bilgi formu, öz değerlendirme anket uyarlaması ve sosyal alan, çok boyutluluk, kişisel alan, mahremiyet, sınırlar, yakınlık ve eğitim materyalleri boyutlarından oluşan sınıf değerlendirme ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıfların, fiziksel ortama ilişkin genel kalitesinin orta düzeyde olduğu ve çocukların yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştirmesine uygun olmayan geleneksel bir düzende olduğu tespit edilmiştir. Sosyal oyun ve öğrenme alanları açısından, sınıflarda öğrenme merkezleri bulunmakta fakat 4 den fazla çocuğun birlikte oynayabileceği, kişisel ve aidiyet duygusu geliştirebileceği alanların bulunmamakta olduğunu belirtilmiştir. Çok yönlülük açısından ise doku,

yüksek, ışık ve renk gibi fiziksel unsurlarda çeşitlilik olmadığı için bu ortamların oldukça kalıplaşmış olduğu vurgulanmıştır.

Beazidou, Botsoglou, Kougioumtzidou ve Vlachou tarafından 2019 yılında '*eğitim ortamlarını geliştirmek için ECERS-R ölçeği ve Mozaik yaklaşım kullanarak çocukları dinleme: bir durum çalışması*' adlı yürütülen araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel özelliklerini çocukların görüşleri, çizimleri, fotoğraf çekimlerinden yola çıkarak desteklemek ve ECERS-R ölçeği vasıtasıyla uygulanan bu müdahalenin nasıl etkilediğini belirlemektir. Araştırma, Yunanistan'ın bir şehrindeki okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaş 29 çocuk katılımıyla yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, çocukların eğitim ortamlarının ve bu ortamlarda karşılanması gereken ihtiyaçlarının farkında olduklarını göstermektedir. Çocukların özellikle oyun alanlarında, daha fazla materyal ve ekipmana ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Ekipman ve materyalin yetersiz sayıda ve bunlara erişimin zor olduğu öğrenme merkezlerinde, çocukların uygun olmayan davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Aynı zamanda, 4-5 yaş arası çocukların karar verme, değerlendirme ve hedef belirleme süreçlerinde aktif ve verimli bir şekilde katıldıkları ve çocukların göstermiş oldukları bu performans sonucunda, çocuk katılımının yetişkinlere yönelik görev yönelimli değerlendirmelerin yerini alabileceği belirtilmiştir.

Chen ve Wang (2018) tarafından, okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel kalitesine ilişkin Çin'de bir durum araştırması yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, 2 farklı resmi okul öncesi kurumuna giden 5-6 yaş grubu 16 kız ve 16 erkekte olmak üzere toplam 32 çocuktan oluşmuştur. Araştırmanın verileri ise, çocukların buldukları iç ve dış mekân eğitim ortamlarına ait fotoğraflar üzerinden gerçekleştirilen röportajlar ve bu fotoğrafların çocuklar tarafından derecelendirilmesi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların eğitim ortamlarının mekânsal özelliklerine ilişkin 7 farklı boyut açığa çıkmıştır. Bunlar, nasıl kullanılıp kullanamayacağını bilmesi durumuna yönelik zorluk boyutu; çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması bakımından işlevsellik boyutu; eğitim ortamlarının görünüş, ağırlık, boyut unsurları içeren fiziksel özellik boyutu; eğitim ortamlarında yeterli sayıda malzeme varlığı açısından bulunabilirlik boyutu; kullanmak için uygunluğu bağlamında düzen; bakım ve malzemelere erişebilirliği

boyutları olarak ifade edilmiştir. Özellikle zorluk ve işlevsellik kategorileri çocuk değerlendirmelerinde en sık yer alan boyutlar arasında yer almıştır.

Iwan ve Poon 2018 yılında yaptıkları '*Mimarların Ve Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Ortamlarına Yönelik Fikirleri: Bali, Berkeley Ve Hong Kong'daki Ödüllü Yeşil Anaokulları Vaka Çalışması*' adlı çalışmada, Bali, Berkeley ve Hong Kong bölgelerinde yer alan 3 ödüllü anaokulun eğitim ortamları kalitesi, mimarlar ve okul öncesi öğretmenleri perspektifinden değerlendirilmek amacıyla, öncelikle bu 3 anaokulundan birer sınıf seçilerek bu sınıfların fiziksel çevre özellikleri ECER-S VE CPERS ölçeklerine göre karşılaştırılmış, ardından öğretmen, mimar ve müdürden oluşan 14 paydaş ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma içerisindeki gözlem sonuçları ele alındığında, her sınıfın ECER-S ve CPERS ölçekleride yer alan tüm kategorilerde benzer sonuçlar gösterdiği belirtilirken, görüşme sonuçları ele alındığında ise, mimarların okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki tasarım bilgisinin; yerel hükümetin tasarım kılavuzlarında yer alan yönergelerinin; çocuk davranışlarını anlamının ve öğretmenler ile işbirliğinin okul öncesi eğitim kurumlarının tasarım kalitesini önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmanın disiplinler arası nitelikte olması, okul öncesi öğrenme ortamları ve bu ortamların tasarımına yönelik literatüre katkı sağlamıştır.

Barret, Davis ve Zhang 2015 yılında eğitim ortamı fiziksel tasarımın, öğrenci öğrenmeleri üzerine bıraktığı etkileri tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verileri, 5 ile 11 yaş arası toplam 3.766 öğrencinin bulunduğu sınıflarda fiziksel özelliklerin tespit edilmesine yönelik, anket kullanımı ve öğrenim yılı boyunca öğretmenler ile öğrencilerin öğrenme deneyimleri hakkında yapılan görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Fiziksel özellikler esneklik ve aidiyet duygusu yaratacak alanların varlığı olarak bireyselleşme, renk ve karmaşanın ele alındığı uyarılma ve hava, sıcaklık, ışık gibi doğal unsurların yer aldığı kategoriler altında ele alınmıştır. Bu doğrultuda, fiziksel özelliklerin öğrencilerin matematik, yazma ve okuma becerileri üzerine etkide bulunduğu tespit edilmektedir. Daha detaylı bir şekilde doğal unsurların öğrenme üzerine %50 ortanda etkisi bulunurken bireyselleşme ve uyarılma kategorileri yaklaşık %25'er etkide bulunduğu tespit edilmiştir.

Cosco, Moore ve Smith tarafından, 2014 yılında, '*yapılı çevrenin sağlığı geliştirme stratejisi bağlamında çocuk bakım merkezlerinin dış mekânlarını yenileme: tasarım*

ile müdahale ederek obeziteyi önleme ve değerlendirme' adlı yapılan deneysel araştırmada, çocuk bakım merkezlerinde yer alan dış mekân eğitim ortamları 'Obeziteye Müdahale Tasarımı (POD)' göre düzenlenmiş ve geliştirilen bu tasarımın etkililiğinin ölçmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Amerika'nın Kuzey Carolina eyaletindeki 27 çocuk bakım merkezinden oluşmuş ve bu merkezler düzenlenmeden önce ve düzenlendikten sonra 'okul öncesi açık hava ortamı ölçme ölçeği [poem] ile değerlendirilmiş; davranış haritalama yöntemi ile alandaki çocuklar gözlemlenmiş ve kurum yöneticileri ile yapılan görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda; fiziksel aktivite ile alanda bulunan dolaşım yollarının biçimi ve fiziksel ortamın genel kalitesi arasında önemli ilişkiler olduğu; öğretmenlerin çocukların becerileri ve öğrenme stillerine yönelik oyun alanına açık alan oyun materyalleri getirmesinin, çocuk oyunlarının kesintisiz olarak ilerlemesini sağladığı ve öğretmen çocuk etkileşiminin olmadığı alanlarda çocukların daha fazla fiziksel aktivite seviyesi gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca çalışma, açık hava oyun alanlarının tasarımına yönelik, ortamın işlevi, parça seçimi ve bunlar arasındaki mekânsal ilişkiye rehberlik etmesi açısından önem taşımaktadır.

Cohen (1990), 5 ile 7 yaş arası 78 çocuğun, iç ve dış mekân öğrenme ortamlarının renk, boyut, şekil, doku, ışıklandırma gibi fiziksel değerkenlerine yönelik tercihlerini, ortamların basit düzeyde çizimleri üzerinden çocuklara sorulan sorularla incelemiştir. Yapılan araştırma, çocuk tercihlerinin, cinsiyete göre farklılık gösterdiğini vurgulayarak kızların erkeklere göre hem iç hem dış mekân öğrenme ortamlarında düzen, yapı, renk ve ışık gibi çevresel uyarılara, daha belirgin tepki verdikleri ve tercihlerinde daha fazla çeşitlilik gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların, okul öncesi eğitim ortamlarının mekânsal özelliklerine ilişkin değerlendirmelerinin derinlemesine incelenerek eğitim ortamlarına yönelik algılarını ortaya çıkarmak ve eğitim ortamlarını nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla karma araştırma yöntemi

kullanılmıştır. Karma desen, tek bir yöntemin cevaplandıramadığı sorulara cevap bulmak ve tek bir yöntemin uygulanmasından kaynaklı ortaya çıkabilecek belirsizlikleri en aza indirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu yüzden karma desen ile araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemleri olarak iki farklı boyuttan ele alınmaktadır. Karma desenin diğer bir amacı ise farklı yöntemlerin kullanılmasıyla elde edilen verilerin, birbirleri tarafından doğrulanması yani teyit edilmesidir (Şimşek ve Yıldırım 2016, s. 113-1126). Karma desen uygulanma biçimine göre farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Araştırma içerisinde, karma desenin gömülü deseni kullanılmıştır. Gömülü desen, nitel ya da nicel yöntemlerden birinin diğerine göre daha fazla ön plana çıkması olarak ifade edilmektedir (Clark ve Creswell, 2018, s. 36). Karma desen kullanılarak yürütülmüş araştırmalarda elde edilen nitel veya nicel verilerin desteklenmesi ve açıklanması için alternatif yöntemle elde edilecek verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Mason (2006), özellikle sosyal bilimlere yönelik problemlerin anlaşılması için, farklı yöntemlerin bir arada kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örneklem çeşitlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, ‘araştırmacı tarafından oluşturulan kriterleri karşılayan bütün durumlarda’ kullanılmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2016, s. 127). Bu araştırma içerisinde, İzmir ili içerisinde yer alan, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, bağımsız bir anaokulunun eğitim ortamlarının mekânsal boyutu incelenmiştir.

Çalışmanın yürütüleceği anaokulun tercihinde, dış ve iç mekân eğitim ortamları düzenlemelerine ilişkin alanyazında ve 2013 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan bilgiler dikkate alınmıştır. Dış mekânın ekolojik, boş, yapılandırılmış ve deneysel alanlar bulundurması ve iç mekânın öğrenme merkezlerini içeriyor olması anaokulu tercihinde etkili olmuştur.

Okulda farklı yaş gruplarına sahip toplam 5 sınıf bulunmaktadır. Çalışma süresince çocuk görüşlerinin incelenecek olmasından dolayı, çalışmanın gerçekleştireceği sınıf belirlenirken, yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda, çocukların kendilerini ifade etme becerileri dikkate alınarak 48 – 66 aylık toplam 23 çocuğun yer aldığı sınıf tercih edilmiştir. Katılımcılar, 11 erkek ve 12 kızdan oluşmaktadır. Ayrıca, katılımcılar arasında özel gereksinime sahip çocuk bulunmamaktadır.

Çocukların eğitim ortamlarına ilişkin bakış açısını belirlemede, kültürler arası karşılaştırma amacı güdülmemesinden dolayı sınıfta yabancı uyruğa sahip çocuğun bulunmamasına dikkat edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Okulumu Değerlendiriyorum” görüşme formu, fotoğraflar ve gözlem formu olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçların geliştirilme süreçlerine aşağıda sırasıyla yer verilmektedir.

3.3.1. ‘Okulumu Değerlendiriyorum’ Görüşme Formu

Görüşme formunun geliştirilmesi için ilk önce problem durumuna karar verilmiştir. Ardından problem durumuna göre, alt problemler belirlenmiştir. Belirlenen problemlere yanıt bulabilmek amacıyla görüşme formu soruları literatürden yararlanılarak oluşturulmuştur. Görüşme formunun ilk hali, okulöncesi eğitimi alanında çalışan üç öğretim üyesi ve üç bilim uzmanının görüşlerine sunulmuş, formda gerekli biçimsel ve anlamsal düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

Formda, eğitim ortamlarının fiziksel boyutuna yönelik farklı bakış açılarını açığa çıkarmak için veri çeşitleme yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda görüşme formunun içeriğinde hem yüz ifadelerinin kullanımı hem de fotoğraf çekimi yer almıştır.

İki aşamadan oluşan bu formda ilk olarak çocuklara, onlar için bir tanışma oyununun hazırlandığı belirtilmektedir. Ardından çocuklara görüşme ile eş zamanlı gerçekleştirilecek fotoğraf çekimi için fotoğraf makinesi tanıtımı yapılmıştır. Daha sonra, çocuklara hazır olduklarında sorulara geçileceği ifade edilmiştir. Çalışmaya katılan çocuklara;

A)Sınıfını ve bahçeni tanıtır mısın?

B)Sınıfta ve bahçede en mutlu olduğun yerin fotoğrafını çeksen neresini çekerdin? Neden?

C)Sınıfta ve bahçede hiç oynamak istemediğin bir yer var mı? Varsa nerenin fotoğrafını çekerdin? Neden?

Soruları sorularak fotoğraf çekmeleri belirtilmiştir. Bu aşamadan sonra, ifadeleri ve fotoğrafları teyit etmek amacıyla çocuklardan yüz ifadesi kartlarını yerleştirmeleri beklenmiştir. Yüz ifadeleri yerleştirilirken aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

A)Bu yüz ifadeleri sence ne anlatıyor?

B) Bu ifadeleri sınıfta ve bahçede bir yere yerleştirmek isteseydin nereye yerleştirdin?
Neden?

İkinci aşamasında ise görüşmeler, bir önceki aşamada elde edilen veriler üzerine daha detaylı bir bilgi alabilmek ve elde edilen verilerin inandırıcılığını arttırmak amacıyla oluşturulmuştur. Bir önceki aşamada çocukların çekmiş olduğu fotoğrafların baskıları araştırmacı tarafından alınmıştır ve bu fotoğraf baskıları üzerinden görüşmenin ikinci aşaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada yer alan ve görüşme sürecini sonlandıran sorular aşağıdaki şekildedir:

A) Neden buranın fotoğrafını çekmiştin?

B) Neden buraya bu yüz ifadesini yerleştirdin?

C) Burada neler yaparsın?

Görüşme sırasında daha detaylı bilgi alabilmek amacıyla, neden niçin gibi sondaj soruları içeren sorular da sorulmuştur. Sondaj soruları, çocukların sahip olduğu düşüncelerin nedenlerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. Diğer bir ifadeyle sondaj soruları, çocukların eğitim ortamlarına yönelik tanımlamalarını ve değerlendirmelerini açığa çıkarmaktan öte çocukların bu düşüncelerinin temelinde yatan nedenleri belirleme işlevini üstlenmektedir (Kabapınar, 2003). Gerçekleştirilen görüşmeler ses kaydına alınıp arşivlenmiştir.

3.3.2. Gözlem Formu

Jyrki Reunamo (2007) tarafından geliştirilen çocuk gözlem formu okul öncesi dönem çocukların eğitim ortamlarındaki davranışları; akran etkileşimleri; çocukların dikkat nesnelere; duygu durumları, fiziksel hareket seviyelerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Gözlem formu 9 başlık ve 60 alt başlıktan oluşmaktadır.

1. Başlık: Eğitim genel çerçevesini,

2. Başlık: Çocuğun temel faaliyetini,

3. Başlık: Çocuğun ana dikkat nesnesini

4. Başlık: Akran etkileşimini

5. Başlık: Çocuğun fiziksel aktivite düzeyini

6. Başlık: Çocuğun katılımını

7. Başlık: Çocuğun duygularını

8. Başlık: Çocuğun sosyal uyum

9. Başlık: Çocuğun yakınındaki yetişkinin ana eylemini belirlemeye yöneliktir.

Gözlem formunda yer alan her başlıktan bağımsız olarak veri elde edilmesi sebebiyle, başlıkların gözlemleri birbirinden bağımsız bir şekilde uygulanabilmektedir. Çalışmanın amacına uygun olarak, gözlem formu içerisinde sadece çocukların temel faaliyetlerini belirleyen 2. başlık kullanılmıştır. Çocukların temel faaliyetlerinin neler olduğunu belirleyen bu başlıkların alt başlıkları hayali oyun, kurallı oyun, fiziksel aktivite, materyal ile keşif, akran etkileşimi, masa başı faaliyetleri, kitap incelemesi ve uygun olmayan davranış sergilemeden oluşmaktadır.

Bu alt başlıkların içerikleri aşağıdaki şekildedir

A)Hayali Oyun: Çocuğun bir oyuncak kullanarak veya oyuncaksız bir şekilde oyun içinde rol alması.

B)Kurallı Oyun: Çocuğun belirli kuralları olan, satranç veya yarışmalar gibi oyunları oynaması

C)Fiziksel Aktivite: Çocuğun koşma, sallanma, itişip kakışma, dans etme, atlama, tırmanma gibi faaliyetlerde bulunması

D)Materyal ile Keşif: Çocuğun sınıf içerisinde kâğıtlar, bloklar veya materyaller oyunlar oynaması. Bahçe içerisinde ise kum, su gibi doğal unsurlar ile keşif çalışması

E)Akran Etkileşimi: Çocuğu akranları ile beraber sohbet etmesi veya alanda yürümesi.

F)Masa Başı Faaliyetler: Çocuğun kâğıt ve kalem çalışmaları yapması

Kitap İnceleme: Çocuğun tek başına kitap incelemesi

G)Uygun Olmayan Davranış Sergileme: Çocuğun kurallara uymaması, akranlarıyla dalga geçmesi veya akranlarını rahatsız etmesi şeklindedir.

Her bir çocuğun gözlemlenmesi 4 dakika sürmektedir. Bu sürecin 2 dakikasında çocuğun temel faaliyetinin ne olduğunu belirlemek amacıyla sadece bir çocuk gözlemlenmektedir. Kalan 2 dakika ise, belirlenen faaliyetin gözlem formuna kodlanması ve bir sonraki gözleme hazırlıktan oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan tüm çocuklar sınıf içinde 5 gün boyunca, ön bahçede 5 gün, arka bahçede 5 gün gözlemlenerek toplam 15 gün süreyle araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Tüm çocukların araştırma süresince toplam gözlemlenme süresi ortalama 1.380 dakikadır. Sınıf içi gözlemler, çocukların serbest zaman etkinlikleri

kapsamında gerçekleştirilmiştir. Dış mekân gözlemleri de aynı uygulamayla gerçekleştirilip sınıfın bahçede serbest olduğu bir zaman diliminde gerçekleşmiştir. Çocukların kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri ve davranışlarını anlamaları zor olabilir. Bu yüzden çocuk ifadelerinin desteklenmesinde yararlı olacağı öngörülen bu yöntem kullanılarak çocukların eğitim ortamlarını nasıl kullandıkları gözlemlenmiştir

3.3.3.Fotoğraf Çekimi

Araştırmanın veri toplama aracı olan fotoğraf çekimi, görüşme süreciyle eş zamanlı yürütülmüştür. Görüşmenin gerçekleştiği her gün sonunda araştırmacı her çocuk için belirlediği kod isimlerinden oluşan klasörlere çocukların çekmiş oldukları fotoğrafları kopyalamıştır. Her çocuk sorulan her bir soruya karşılık bir tane fotoğraf çekmiştir. Bir çocuk, sınıfına yönelik 4 tane; bahçeye yönelik de 4 tane fotoğraf çekerek toplamda 8 fotoğraf çekmiştir.

Araştırmaya katılan tüm çocuklardan ise toplamda 184 fotoğraf elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından fotoğraf çekim esnasında hiçbir müdahale bulunmamıştır ve toplanan fotoğrafların hepsi verilerin analizi aşamasında kullanılmıştır.

3.3.4. Yüz İfadesi Kartları

Görüşme süreciyle eş zamanlı ilerleyen diğer bir uygulama, yüz kartları kullanımudur. Araştırmada mutlu ve üzgün duyguları ifade eden iki farklı yüz ifadesi kartı yer almıştır. Her çocuk mutlu ve üzgün yüz ifadesi kartını hem sınıf içi alanlarda hem de bahçe içi alanlarda kullanmıştır. Kartların mekânlara yerleştirilmesinin ardından, alanların fotoğrafları çocuklar tarafından çekilmiştir. Her çocuk her bir yüz kartı için bir fotoğraf çekmiştir. Bir çocuk sınıfta 2 fotoğraf, bahçede de 2 fotoğraf çekerek toplamda 4 fotoğraf çekmiştir.

Araştırmaya katılan tüm çocuklardan yüz ifadesi kartların kullanımına ilişkin toplamda 92 fotoğraf elde edilmiştir. Toplam bu sayı, yukarıda açıklanan fotoğraf çekim sayısına dâhil edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veriler 2018- 2019 öğretim yılı bahar döneminde İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izni alınan anaokulda toplanmıştır. Daha sonra kurum yöneticilerine araştırmanın amacı ve nasıl uygulanacağı hakkında bilgilendirme yapılmış ve ailelerden çocukların çalışmaya katılımları için onam alınmıştır. Görüşme ve gözlem

yapılacak çocukların velilerine araştırma süreci aktarılmıştır. Veriler hem sınıf hem de okulun bahçesini kapsayan şekilde ‘*Okulumu Değerlendiriyorum*’ görüşme formu, görüşmeler ile eş zamanlı fotoğraf çekimi, yüz ifadesi kartı kullanımı ve gözlem formuyla gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelere başlamadan önce, gözlemcinin sınıfa uyumu ve öğrenciler ile tanışması amacıyla bir haftalık serbest katılım sağlanmıştır. Sınıfta bulunan toplam 23 çocuğun her biri ile ortalama 10-15 dakika süren fotoğraf çekimleri ve yüz ifadesi kartlarının kullanılması eş zamanlı olarak yapılmıştır. Çocukların arkadaşlarının fikirlerinden etkilenmelerini engellemek amacıyla, görüşmeler bireysel gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda hem sınıf hem de bahçeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu yüzden çocuklara sınıfa yönelik sorular, sınıf içerisinde sorulmuştur. Aynı şekilde bahçeye yönelik sorular da bahçede sorulmuştur. Bu doğrultuda, her bir çocuk ile sınıf içinde görüşmeler gerçekleştirilirken, diğer çocuklar eğitim akışına sınıf dışında devam etmişlerdir. Bu sürecin bahçe içinde uygulaması ise, diğer çocukların eğitim akışına sınıfta devam etmeleri şeklinde gerçekleşmiştir. Bu uygulama, çocukların görüşmede alanların fotoğraflarını çekmelerinden ve mekânlara yüz ifadesi kartları yerleştirmelerinden dolayı uygulanmıştır.

İlk olarak araştırmacı sınıf içerisinde çocuklar ile birlikte etkinliklere katılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından sağlanan ve araştırma sürecinde kullanılacak olan digital fotoğraf makinesi tanıtılmıştır. Ardından çocuklara basit fotoğraf çekme eğitimi verilmiştir. Devamında ise, ‘*Okulumu Değerlendiriyorum*’ başlıklı gözlem formunda yer alan sorular aracılığıyla her bir çocuk ile tek tek görüşme sürecine geçilmiştir.

Görüşme sürecinin başlangıcı olan ‘*sınıfi tanıtır mısın*’ sorusu çocuğa yöneltilmiş ve araştırmacı tarafından verilen cevaplar not alınmıştır. Ardından fotoğraf çekimiyle eş zamanlı yürütülen görüşme sorularına geçilmiştir.

Çocuğa istediği alanı çekmekte özgür olduğu belirtilerek, sınıf içinde en mutlu olduğu alanın fotoğrafını ve sınıf içinde eğer oynamak istemediği bir yer varsa oranın fotoğrafını çekmesi istenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından çocuğa neden bu alanların fotoğrafını çektiğine ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Daha sonra, yüz ifadesi kartlarının kullanım aşamasına geçilmiştir. Öncelikle kartlarda yer alan duygunun ne olduğu çocuk tarafından açıklanmıştır. Ardından

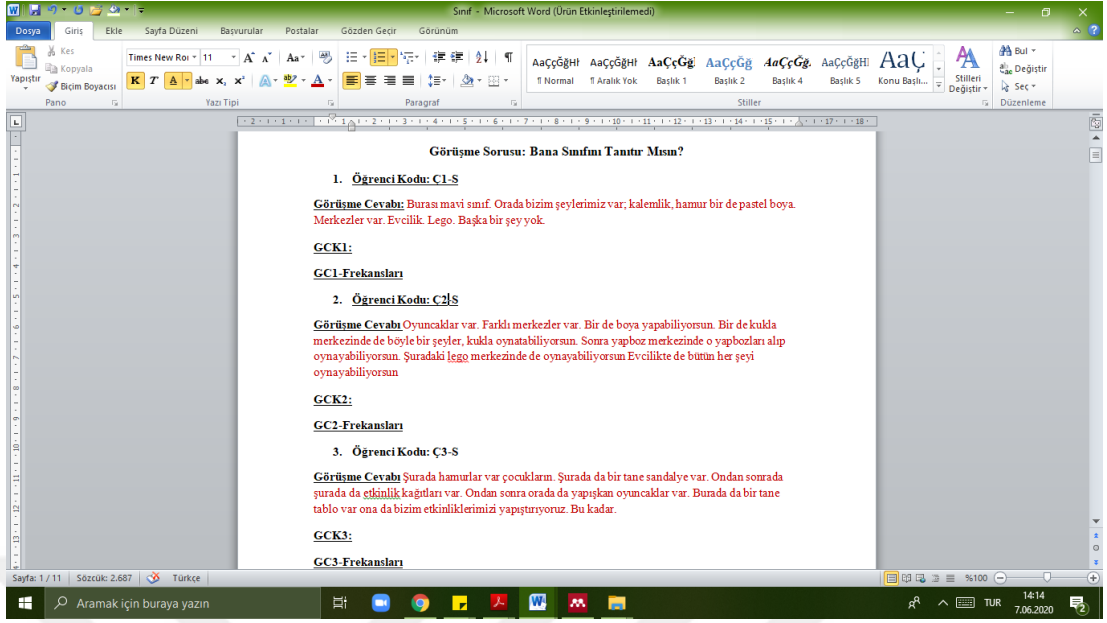
araştırmacı, çocuğa ‘bu kartları sınıf içerisinde bir alana yerleştirmek isteseydin nereye yerleştirirdin ve neden’ sorularını yöneltmiştir ve ocuk tarafından kartlar sınıf içindeki alanlara yerleştirilmiştir. Ayrıca, yerleştirilen bu kartların fotoğrafları ocuk tarafından çekilmiştir. Sınıf için uygulan bu aşamalar, bahçe için de aynı Şekilde yrtlmştir. Görüşme sürecinin ilk aşaması, bütün çocuklar ile tamamlanana dek srmştir.

Araştırmacı görüşme sürecinin ikinci aşamasına geçmeden önce çekilen fotoğrafların baskılarını çıkarmıştır. Baskısı alınan fotoğraflar üzerinden çocuklar ile tek tek ikinci görüşmeler sınıf ğretmeni tarafından sağlanan okulun sessiz bir ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler her bir ocuk için ortalama 5-6 dakika srmştir.

Araştırmacı ocuklar ile görüşmelerini çocukların günlük rutinlerini bozmayacak Şekilde uygulamasından dolayı, tüm görüşmeler toplamda 12 gün srmştir.

Görüşmeler, kurum yöneticileri, sınıf ğretmeni, veli ve katılımcı onaylarıyla telefonun ses kayıt özelliğiyle kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı, görüşmeler sırasında aldığı notlar ve ses kayıtlarını dinleyerek her çocukla yürütülmüş olan görüşmeleri deşifre etmiştir. Bu deşifreler daha sonra veri analizinde kullanılmak üzere, Microsoft Word programına her çocuğun ifadeleri ayrı ayrı kaydedilmiştir. Word dosyasında verilerin karıştırılmamasına yönelik her soru için ayrı bir sayfa oluşturulmuş ve her ocuk, isimlerinin ilk harfine göre sıralanarak kodlanmış ve sınıf içi ve bahçeye yönelik görüşmeler ‘S’ ve ‘B’ kısaltmalarıyla bu kodların yanlarına eklenerek belirtilmiştir. Örneğin, alfabetik sıraya göre ilk sırada yer alan ocuk, 1-S koduyla yazılmıştır. Ardından sütün içerisine görüşme sorusu, görüşme cevabı, görüşme cevapları kodu ve görüşme cevapları sıklığı başlıkları eklenmiştir. Bu işlem görüşme formunda yer alan her soru için aynı Şekilde tekrarlanmıştır.

Fotoğraf 1 *Bulguların kaydedildiği Word dosya rneği*



Verilerin toplanması gözlem süreciyle devam etmiştir. Çocuklar sınıf içi ve bahçede ayrı ayrı gözlemlenmiştir. 24 çocuğun her biri, ortalama 5 gün sınıf içinde, 10 gün de bahçede gözlemlenmiştir. Gözlem sürecinin çocukların günlük rutinlerini bozmamasına dikkat edilmiştir.

Fotoğraf 2’de çalışmanın yürütüldüğü sınıf ortamının grafik çizimi yer almaktadır.

Fotoğraf 2 Sınıf ortamı çizimi



'Mavi sınıf' olarak adlandırılan bu sınıfta, isimde yer alan renkten dolayı, mavi renkte sandalyeler ve kapılar bulunmaktadır. Sınıfın duvarları, açık tonda bir sarı renkle boyanmış ve kullanılan mobilyalarda da bu tonların hâkim olduğu görülmektedir. Sınıfın zemini laminet parkeyle kaplı olmakla birlikte bazı merkezlerde, zeminlere halı serilmektedir. Sınıf içerisinde, bilgilendirici afişlerin yer aldığı toplam 3 tane ve çocukların eserlerinin sergilenebileceği 1 tane pano bulunmaktadır. Toplam iki pencereyle havalandırılmanın gerçekleştirildiği bu sınıf ortamı, soğuk günlerde petekler aracılığıyla ısınmaktadır. 52m² büyüklüğünde olan bu sınıfta numaralandırılan yerler, içeride bulunan öğrenme merkezlerini göstermektedir. Bu merkezler, 1 numaradan 6 numaraya doğru şöyle sıralanmaktadır: Sanat merkezi, fen bilimleri ve dramatik oyun merkezi, eğitici oyuncak ve müzik merkezi, kitap merkezi, kukla merkezi ve blok merkezidir.

Sanat Merkezi

1 numarayla gösterilen sanat merkezi 11m² büyüklüğünde bir alanı kapsayan ve zemini laminet parkeyle kaplı ortamdır. Bu merkez içerisinde, malzemelerin yerleştirildiği bölmeli 2 tane açık raf sistemli ve 1 tane kapaklı dolap, 1 tane şeffaf

kutu; videoların izlenildiği projeksiyon perdesi; faaliyetlerin uygulandığı masa, sandalye ve Atatürk'ün resimlerinin asılı olduğu bir pano bulunmaktadır. Merkez içerisinde yer alan materyaller ise aşağıdaki maddelerde belirtilmektedir.

- A) Kalem kutu, pastel boya, hamur, yapıştırıcı, renkli pul, ip
- B) Düz resim kâğıdı,
- C) Beyaz bir tahta ve bu tahta üzerine yapıştırılan mıknatıslı rakamlar, tamir aletleri, müzik aletleri, trafik işaretleri.
- D) Çizimde bulunan masanın sağ tarafına konumlandırılmış bir ayna,
- E) Çocuk resimlerinin yerleştirildiği ve dolapların üzerine konumlandırılan kapaklı dosyalar,
- F) Kapalı dolap içerisindeki çeşitli yapbozlar bulunmaktadır.

Dramatik Oyun Merkezi ve Fen Merkezi

2 numaralı alanın tam ortasında desensiz, açık sarı renğinde bir halı bulunduran dramatik oyun merkezi, açık raf sisteminden oluşan dolaplar tarafından çevrelenmiştir. 13m² büyüklüğünde olan bu merkezde, oyuncakların bir kısmının koyulduğu üzeri açık taşınabilir 3 adet kutu bulunmaktadır. Merkez içerisinde yer alan materyaller ise aşağıda ifade edilmektedir.

- A) Oyuncak bebekler, çeşitli araçlar, minyatür oyuncaklar, tahta bloklar, mesleklere yönelik oyuncaklar (tamir seti, doktor seti), pazar seti
- B) Mutfak seti, kalp desenli aynalı masa,
- C) Çeşitli boyutlarda bloklar (serbest oyun zamanında, blok merkezinde kullanılmaktadır.) bulunmaktadır.

Dramatik oyun merkezini sanat merkezinden ayıran dolap, üzerinde dünya küresi, iskelet, abaküs, tahta bloklardan kule yapma oyun materyalleri barındırmakta ve sınıf içerisinde fen ve matematik merkezi olarak kullanılmaktadır.

Eğitici Oyuncak Merkezi ve Müzik Merkezi

3 numaralı eğitici oyuncak merkezi, sağ ve sol taraftan olmak üzere iki farklı merkez arasında konumlanmaktadır. 4m² büyüklüğünde olan bu merkez, alanı müzik aletlerinin olduğu kapaksız bir dolap ile paylaşmaktadır. Bu dolapta küçük 1 tane gitar, 2 tane renkli ksilofon ve çalışmayan org yer almaktadır. Ayrıca duvarda asılı olan çilek desenli tahta üzerinde üçgen zil, tef ve bilekli zil bulunmaktadır.

Ortasında trafik desenli halı bulunduran bu merkezde, eğitici oyun materyalleri bulunmakta ve bu oyunlar resimde gösterilen sağ üst köşedeki masa üzerinde oynanmaktadır.

A) Merkez içerisinde yer alan materyaller, çeşitli yapbozlar, küçük arabalar, eşleştirme kartları şeklindedir.

Kitap Merkezi

4 numaralı kitap merkezi, sağ ve ön taraftan olmak üzere iki farklı merkez arasında bulunmaktadır. 7m² büyüklüğünde olan bu merkez, alan içerisinde küçük kare minderler, ev şeklinde kitaplık, yazı tahtası ve bilgilendirici pano barındırmaktadır. Merkez içerisinde yer alan materyaller,

A) Yaklaşık 60 adet resimli ve resimsiz dergi şeklinde ince kitaplar,

B) 6 adet ahşap el göz koordinasyon oyuncaklar şeklindedir.

Kukla Merkezi

5 numaralı kukla merkezi, kitap merkezinin önünde konumlanmaktadır. Bu merkez ayrı bir merkez olarak nitelendirilmesine rağmen, kitap merkeziyle ortak kullanılmaktadır. Kitap merkezinde yer alan bir raf üzerinde perdesi bulunmayan, geometrik desenlerin olduğu kukla sahnesi bulunmaktadır. Kukla merkezinde yer alan materyaller aşağıda belirtilen maddeler şeklindedir.

A)Perdesiz, ev şeklinde tahtadan oluşan bir sahne,

B)Her kukladan 2 tane olmak üzere, toplam 16 tane insan ve havyan figürlü kuklalar,

C)Palyaço simgesinden oluşan bir aynadır.

Blok Merkezi

13m² Büyüklüğünde olan 6 numaralı blok merkezi, çizimin sağ alt köşesinde yer almaktadır. Laminent parkeyle kaplı olan bu merkezde yer alan materyaller, dramatik oyun merkezinde yer alan raflar içerisine yerleştirilmektedir. Serbest oyun zamanı başladığında, çocuklar parke üzerine, bazı zamanlarda sınıfta bulunan bir halıyı sermekte ve oyun için, dramatik oyun merkezine yerleştirilen blokları, merkeze taşımaktadır. Alan içerisinde yer alan raflarda, sınıfta çocukların eserlerinin sergilendiği pano, sanat merkezinde kullanılan guaj, pastel boyalar ve renkli karton kâğıtlar bulunmaktadır.

Fotoğraf 3'de çalışmanın yürütüldüğü bahçe ortamının grafik çizimi yer almaktadır.

Fotoğraf 3 Bahçe ortamı çizimi



Uzun demirlerle kaplı olan bahçe içerisi, niteliklerine göre gruplandırmakta ve bu gruplar 1 den 4 e kadar sayılarla gösterilmektedir. Sırasıyla bu alanlar, deneysel alan, ekolojik alan, yapılandırılmış oyun alanı ve boş alanı belirtmektedir.

Deneysel Alan

Deneysel olarak gösterilen 1 numaralı alan, 145m² büyüklüğünde küçük beyaz taştan oluşan bir ortamı kaplamaktadır. Bu alan, kendi içerisinde, birbirini farklı renklerde (mavi, eflatun, siyah, kırmızı) tahta duvarla ayıran 3 bölümden oluşmakta ve bu bölümlerin sadece iki yüzeyi tahtalarla çevrilmektedir. Bu tasarımdan dolayı bölümler arası geçişler kolaylıkla sağlanabilmektedir. Ayrılan bölümler, *kumlu alan*, *sulu alan* ve *müzik alanı* olarak ifade edilmektedir. *Kumlu alan*, dikdörtgen şeklinde bir alanı dolduran kumlu ortamdandır. Alan içerisinde, kova, kürek gibi ekipmanlar yer almaktadır. Ayrıca alanda bulunan siyah ve kırmızı renkli duvar üzerinde, farklı boyutlarda farklı şekiller ortaya çıkaran tahta parçaları yer almaktadır. *Sulu alan* ise, görüntü olarak mutfak tasarımının hâkim olduğu bir ortamdır. Bu alan içerisinde, suyun temin edildiği çeşme, lavabo, mutfak tezgâhı, mutfak rafları, tabak, tencere, tava, kaşık, cezve gibi mutfak eşyaları yer almaktadır. Diğer alanlardan mavi renkli duvarla ayrılmaktadır. Son olarak, *müzik alanı*, eflatun renkli duvar üzerine asılmış olan çeşitli boyutlarda renkli su borularını, tabak, rende gibi mutfak eşyalarını içermektedir.

Ekolojik Alan

2 numaralı alan olarak gösterilen 2 ekolojik alandan biri, deneysel alanın sol tarafına diğeri ise, yapılandırılmış oyun alanı içerisinde bulunmaktadır. Deneysel alanın sol tarafına konumlanan ekolojik alan, okul içerisinde yer alan her sınıfın kendi fidelerinin bulunduğu fidanları, çeşitli bitkileri ve ağaçları içerirken yapılandırılmış oyun alanı içerisinde bulunan ekolojik alan ise toplam 6 tane tavuğun ve horozun bulunduğu kümesi içermektedir.

Yapılandırılmış Oyun Alanı

3 numarayla gösterilen yapılandırılmış oyun alanı, çizimde görülen anaokulun sağ tarafını kaplamaktadır. 320m² büyüklüğünde olan bu alan, siyah kauçuk zeminden oluşmakta ve alan içerisinde birbirlerine geçişleri tahta köprüyle sağlanan ev görünümlü iki kule ve bu kulelerden uzanan farklı boyut ve uzunluklarda kaydıraklardan oluşmaktadır. Kulelerin duvarları üzerinde ve kulelere çıkış yerlerinde, çocukların tırmanmalarını sağlayan tutamaklar ve basamaklar bulunmaktadır. Kulelerin iç kısmında pencereler yer almakta ve bu kısımların içleri, ortalama 4 çocuğun sığabileceği boşluklardan oluşmaktadır. Yapılandırılmış oyun alanı içerisinde, tasvir edilen oyun parkı tasarımından 2 tane yer almaktadır. Bu alanın, sokağa bakan tarafı ağaçlarla çevrili olmakta, anaokulunun ön tarafına bakan kısım ise çitler ve uzun delikli tasarıma sahip bir duvar ile çevrilmektedir. Alan içerisinde yer alanı açık hava oyun materyali ve ekipmaları da bulunmaktadır. Bunlar, denge aletleri, top, hulahop, ip, minderlerdir.

Boş Alan

4 numarayla gösterilen boş alan, çizimde görülen anaokulunun ön tarafına konumlandırılmaktadır. 220m² büyüklüğünde olan bu alan çimlerle kaplı ve etrafı çitlerle sarılı bir ortamdan oluşmakta ve alan içerisinde bir kamelya, ağaçtan yapılmış masa, ağaç kütüklerinden sandalyeler ve farklı yaşlarda ve çeşitlerde alanın kenarlarında bulunan ağaçlar bulunmaktadır. Bu ağaçlardan bazılarının gövdeleri, çeşitli dekoratif ürünler ile süslenmektedir. Ayrıca alan içerisinde, her tarafı kapalı bir ev bulunmakta ve bu ev üzerinde çeşitli doğa olaylarını gösteren afişler yer almaktadır.

3.5. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada yapılan görüşmelerden ve fotoğraf çekiminden elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Eğitim ortamlarındaki çocuk gözlemlerinden elde edilen nicel veriler ise SPSS 20 (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket programı ile işlenmiştir. Verilerin çözümlenme süreci ise aşağıdaki şekilde ilerlemiştir.

Çocuk ifadelerinden ve fotoğraf çekimlerinden elde edilen nitel verilerin öncelikle kavramsallaştırılması, ardından kavramların birbirine göre ilişkilerini mantıksal çerçevede düzenlenip bu doğrultuda, verileri açıklayan temaların saptanması, içerik analizinin temelini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Bu noktada, ilgili alan yazın temel alınarak kavramsal bir çerçeve oluşturulmuş ve her soru kendi başlığı altında analiz edilerek kodlama listeleri çıkarılmıştır. Kodlamada, ifade edilen kavramlar, araştırmacının kendisinden, ilgili alan yazından veya verilerden oluşabilmektedir (Creswell, 2014, s. 199). Bilgisayar ortamında düzenlenen veriler, çıktısı alınarak tek tek detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu inceleme esnasında, durumu en iyi betimleyen kodları bulmak amacıyla ilgili kodlar, kodlama listesinde yeniden düzenlenmiştir. Belirlenen her kod, benzer anlam ifade edenler ile bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Kodlar arasında ortak noktaların bulunarak, kategorize edilme işlemine, tematik kodlama denilmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2008). Bu işlem, içsel homojenlik ve dışsal homojenlik ölçütleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. İçsel homojenlikte, temaları meydana getiren kodların kendi aralarında tutarlığı önemli bir nokta iken, dışsal homojenlikte, temaların da kendi içlerindeki tutarlığı olarak açıklanmaktadır (Yurdakul, 2008).

Çocuk gözlemlerinden elde edilen nicel veriler, öncelikli olarak, dış ve iç mekân eğitim ortamları olmak üzere gruplandırılmış ve her iki mekân da kendi içlerinde ayrı kategorilere ayrılmıştır. Ardından bu kategoriler içerisindeki çocuk gözlem verilerinin frekans analizi yapılmıştır. Elde edilen frekans değerleri, frekans tablosu haline getirilmiştir.

Elde edilen verilerin yorumlanmasında, araştırmacının bulgular arasındaki bağlantıyı açıklaması, neden sonuç ilişkilerini kurması, bulgulardan sonuç çıkarması ve sonuçların önemine dair açıklamalar yapması önemli bir yere sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.252). Nicel ve nitel bulguların birbirleriyle ilişkili bir şekilde ve

bütünleştirilmiş olarak sunulması, yorumlama aşamasında önemlidir. Bu aşamada, çocukların görüşmelerde verdikleri yanıtlar ve çektikleri fotoğraflardan açığa çıkan kodlar sonucunda, temalar tanımlanmıştır. Bu temalar ile çocuk gözleminden toplanan verilere ait frekans değerleri hesaplanarak, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Böylelikle çocukların eğitim ortamlarının mekânsal özelliklerine yönelik değerlendirmeleri derinlemesine incelenmiş ve bu mekânların mekânsal öğeleriyle ortamdaki çocuk davranışları arasındaki ilişki irdelenmiştir.

Bölüm IV

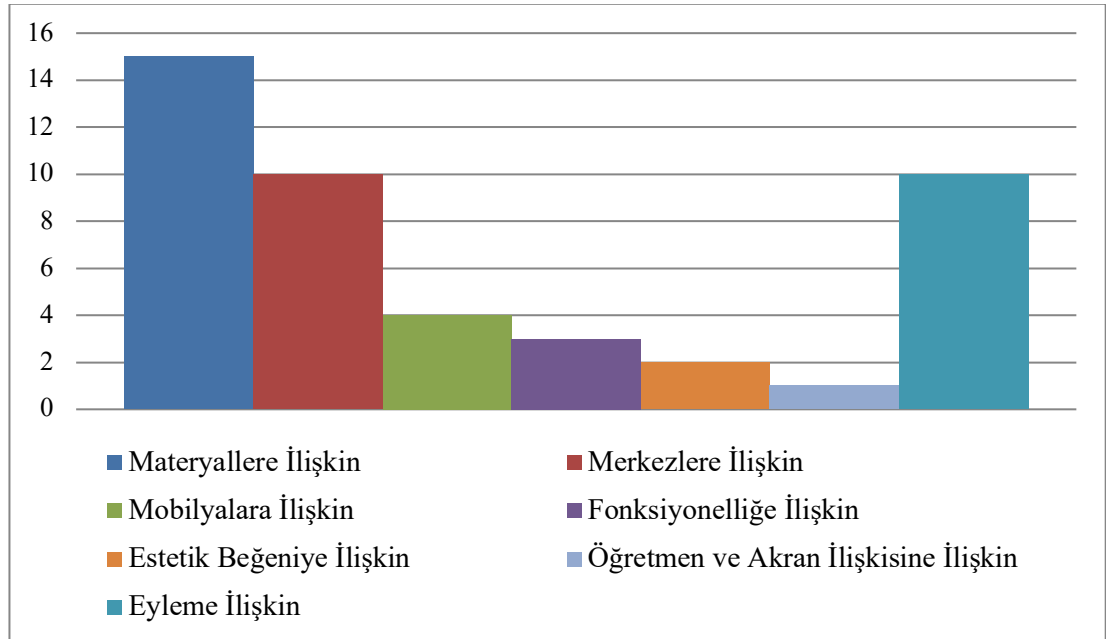
BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın yürütüldüğü anaokulunda yer alan sınıf ve bahçenin, tasarım özelliklerinin gösterildiği çizimler ve çocuklar ile yapılan görüşme, fotoğraf çekimi ve yüz kartları kullanımından elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmaktadır. Ayrıca, bölüm içerisinde bu mekânlardaki çocukların temel faaliyetlerini belirlemek amacıyla yapılan gözlem sonuçları da yer almaktadır.

4.1.Görüşme Bulguları

Bu bölümde okul öncesi dönem çocukların, eğitim ortamlarının mekânsal özelliklerine yönelik algılarını açığa çıkarmak amacıyla yapılan görüşme ve fotoğraf çekimlerinden elde edilen bulgular grafikler ile gösterilmektedir.

Grafik 1 Çocukların Sınıf Tanımlamalarına İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 1’de okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların ‘*sınıfını nasıl tanımlarsın*’ sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Çocukların vermiş oldukları yanıtlar, 7 farklı kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler, ‘*materyale ilişkin*’, ‘*merkezlere ilişkin*’, ‘*mobilyalara ilişkin*’, ‘*fonksiyonelliğe ilişkin*’, ‘*estetik beğeniye ilişkin*’, ‘*eyleme ilişkin*’ ve ‘*öğretmen ve akran ilişkisine ilişkin*’ olarak kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan çocuklar, sınıfı tanımlarken toplamda 45 tane farklı ifade kullanmışlardır. Bu ifadelerden 15 tanesi ‘*materyallere ilişkin*’ kategorisinde ele alınmıştır. Bu kategoride, oyuncak, yapboz, bebek, pastel boya, etkinlik kâğıdı, hamur, kalemlik, dosya, blok, hayvan, yastık gibi materyallerin yer aldığı ifadeler bulunmaktadır. Örneğin, Ç1 kodlu çocuk ‘*burası mavi sınıf. Bizim şeylerimiz var; kalemlik, hamur bir de pastel boya*’ şeklinde ifade verirken Ç5 kodlu çocuk ‘*oyuncaklarla dolu bir yer*’ şeklinde belirtmiştir.

Bir diğer kategori olan ‘*merkezlere ilişkin*’ kategori ise toplamda 10 ifadeden oluşmuştur. Çocukların verdikleri cevaplar incelendiğinde, Ç2’nin ‘*farklı merkezler var*’ ve Ç10’un ‘*müzik köşesi var. Kitap ve kukla merkezinde kitaplar var. Kuklalar var*’ yanıtları dikkat çekmektedir.

Çocuklardan toplam 10 tanesinin, sınıflarında etkinliklerin yapıldığına, oyunların oynandığına ilişkin eylem ifadeleri içeren yanıtlar belirtmesinden dolayı bu ifadeler ‘*eyleme ilişkin*’ kategorisinde yer almaktadır. ‘*Eyleme ilişkin*’ kategorisinde yer alan cevaplar incelendiğinde, Ç7 kodlu çocuk ‘*bir sürü etkinlikler yapıyoruz*’, Ç21 kodlu çocuk ‘*boyarım. Tamir ederim*’ ve Ç12 kodlu çocuk ‘*hamur ve resim yapabiliyorsun*’ şeklinde belirtmiştir.

Grafik 1 incelendiğinde, ‘*mobilyalara ilişkin*’ kategoriyi, sınıflarında yer alan sandalye, masa, dolap gibi mobilyaların var olduğunu belirten ifadeleri oluşturmuştur. Toplamda 4 ifadeden oluşan ‘*mobilyalara ilişkin*’ kategorisinde, örneğin; Ç13 kodlu ve Ç21 kodlu çocukların sırasıyla ‘*burası mavi sınıf olduğu için mavi sandalyeler var*’ ve ‘*önce masalar koyulur, sandalyeler koyulur.*’ ifadeleri yer almaktadır.

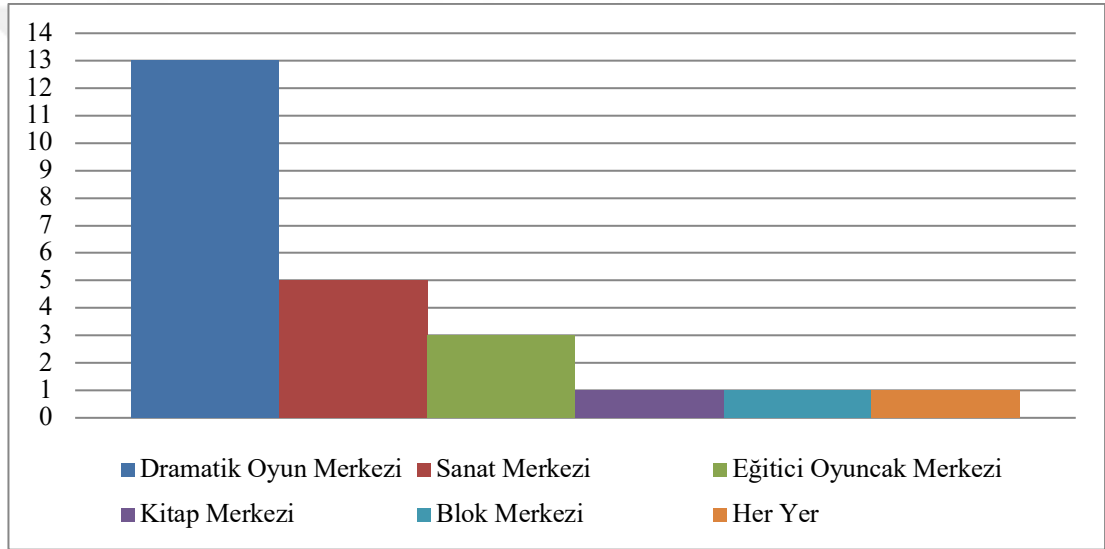
Çalışmaya katılan çocuklardan 3 tanesinin, sınıflarında yer alan eşyaların kullanım amacını belirtilmesinden dolayı ‘*fonksiyonelliğe ilişkin*’ kategorisine dâhil edilmiştir. Bu kategoride yer alan örnek ifadeler, Ç18 kodlu katılımcı tarafından ‘*yaptığımız*

etkinlikleri asma yeri var, büyük’ olarak ifade edilirken Ç3 kodlu katılımcı tarafından *‘bir tane tablo var. Ona da bizim etkinliklerimizi yapıyoruz’* şeklinde ifade edilmiştir.

Sınıf tanımlamasını nasıl yaparsın sorusuna ilişkin 2 tane çocuk, bu soruya güzeldir (Ç15 ve Ç16) ifadelerini vermiş ve bu ifadeler *‘estetik beğeniye ilişkin’* kategoride yer almıştır.

Araştırmaya katılan çocuklardan (Ç8) 1 tanesinin, *‘arkadaşlarımı seviyorum. Öğretmenimi seviyorum, bütün öğretmenlerimi’* şeklindeki ifadesi *‘öğretmen ve akrana ilişkin’* kategorisine dâhil edilmiştir.

Grafik 2 Çocukların Sınıfta En Sevdikleri Merkezlere İlişkin Kategorilerin Dağılımı

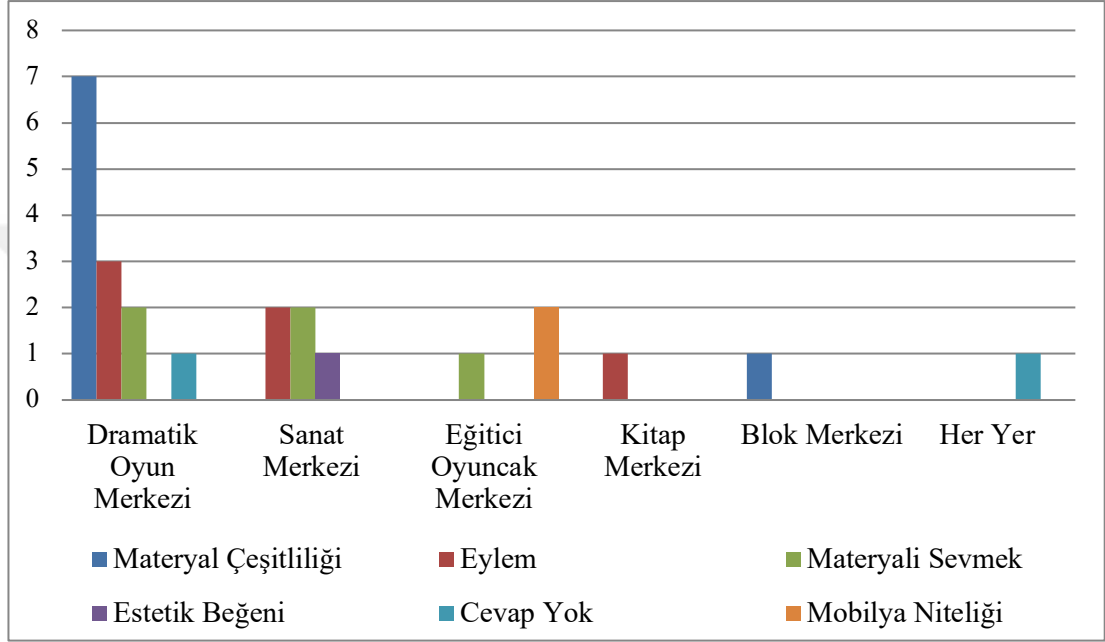


Grafik 2’de çocuklarla yapılan görüşmede sorulan ‘sınıfta en sevdiğin yer neresi’ sorusuna verilen yanıtlar analiz edilerek, sonuçlar grafik üzerinde gösterilmiştir. Bu soru için toplamda 23 çocuktan ifade alınmış ve çocuklar içerisinde bir çocuğun sınıf içinde 2 tane alan belirtmesinden dolayı, grafikte 24 ifade gösterilmiştir. Çocukların sınıflarında en sevdikleri alan nedir sorusuna verdikleri yanıtlar direkt olarak merkez isimleri olarak ifade edilmiştir. Bu ifadeler çocuklar tarafından *‘dramatik oyun merkezi’* kategorisi, evcilik merkezi olarak; *‘sanat merkezi’* kategorisi, sanat ve hamur merkezi olarak; *‘eğitici oyuncak merkezi’* kategorisi, puzzle olarak; *‘blok merkezi’* kategorisi ise hem lego hem de blok merkezi olarak ifade edilmiştir. Grafik incelendiğinde, çocuklar tarafından en çok tercih edilen alan toplam 13 ifade ile *‘dramatik oyun merkezi’* kategorisi olurken, 1’er ifade ile en az tercih edilen alan ise

'blok merkezi' ve 'kitap merkezi' kategorileri olmuştur. Çocuklardan 5 tanesi 'sanat merkezi' ni tercih ederken, 3 tanesi de 'eğitici oyuncak merkezi' ni tercih etmiştir.

Çalışmaya katılan çocuklardan (Ç8) 1 tanesinin, 'hepsi' şeklindeki ifadesini 'her yer' kategorisinde yer almıştır.

Grafik 3 Çocukların Sınıf Merkezlerini Sevme Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 3'te araştırmaya katılan çocukların sınıflarında en sevdikleri yer neresi sorusuna verdikleri yanıttan sonra, 'neden bu alanı seçtin' sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Bu soruya toplamda 24 yanıt verilmiştir ve bu yanıtların hangi alanlar için kullanıldığı grafikte belirtilerek, 5 farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler, 'materyal çeşitliliği', 'eylem', 'materyali sevmek', 'eşya' ve 'cevap yok' olarak kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların 'materyal çeşitliliği' kategorisine ilişkin vermiş oldukları ifadeler, merkezlerde bulunan materyallerin nicelik ve nitelik açısından farklılık gösterdiğini belirtirken 'materyali sevmek' kategorisinde yer alan ifadeler, çocukların direkt olarak materyalleri sevdiğini belirten yanıtlardır. 'Eylem' kategorisine ilişkin verilen yanıtlar ise çocukların, merkezlerde aktivitelerde bulunduğunu belirten ifadelerdir.

Grafik 3 incelendiğinde, 'estetik beğeni' kategorisi görülmekte ve bu kategori çocuklar tarafından bir alanın fiziksel görünüşünün beğenildiğinin ifade edilmesi

sonucunda belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların verdikleri diğer yanıtları içeren *'mobilya niteliği'* kategorisi, merkezde yer alan eşyaların dekoratif özelliklerini içermektedir.

Sınıflarında dramatik oyun merkezine yönelik, toplamda 13 ifade yer almakta ve bu ifadeler *'materyal çeşitliliği'*, *'eylem'*, *'materyali sevmek'* ve *'cevap yok'* kategorileri içine dâhil edilmiştir. Materyal çeşitliliği grubuna ait olan toplam 7 tane yanıtın, örneğin; Ç20 kodlu çocuk *'bir sürü, bende olmayan, mutfağı ve meyveleri var'* şeklinde, Ç4 kodlu çocuk ise *'çünkü orada bir sürü oyuncak var'* şeklinde belirtmiştir.

Fotoğraf 4 Ç4 Kodlu Çocuğun Sınıfta En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafı



Dramatik oyun merkezini tercih eden çocukların, merkezdeki oyunlarını, aktivitelerini içeren toplam 3 tane yanıtı *'eylem'* grubuna dâhil edilmiştir. *'Eylem'* grubuna dâhil edilen örnek ifadelerden bazıları, Ç15 tarafından *'çünkü orada güzel bir şeyler oynuyoruz. Evcilik oynuyoruz'* şeklindeyken Ç21 tarafından *'bir de etkinlik yapmayı seviyorum'* şeklinde belirtilmiştir.

Fotoğraf 5 Ç21 Kodlu Çocuğun Sınıfta En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafı



Araştırmaya katılan 2 tane çocuğun, dramatik oyun merkezinde yer alan materyalleri sevdiğini belirten 2 ifadesi *'materyali sevmek'* grubunu açığa çıkarmıştır. Bu grupta yer alan yanıtlar, Ç12 kodlu ve Ç23 kodlu çocuk tarafından sırasıyla *'çünkü orada fırın var, o yüzden seviyorum'* ve *'çünkü bebekler olduğu için'* ifadeleri şeklindedir.

Fotoğraf 6 Ç12 Kodlu Çocuğun Sınıfta En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafı



Çocuklardan 1 tanesinin sorulan bu soruya cevap vermek istememesinden dolayı, bu yanıt *'cevap yok'* kategorisinde değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan 5 tane çocuk, sanat merkezini seçme nedeni olarak toplamda 5 ifade kullanmışlardır. Bu ifadeler *'eylem'*, *'materyali sevmek'* ve *'estetik beğeni'* kategorilerinde yer almıştır. İfadeler arasından 2 yanıt, Ç20 kodlu ve Ç22 kodlu çocuklar tarafından sırasıyla *'orada istediğimiz kadar resim yapabiliyoruz'* ve *'orada etkinlik yapmayı seviyorum'* şeklindedir ve eylem kategorisine dâhil edilmiştir.

Fotoğraf 7 Ç20 Kodlu Çocuğun Sınıfta En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafi



Sanat merkezine yönelik belirtilen 2 ifade Ç13 '*çünkü orada hamurlarla boyama yaptığım için çok seviyorum onları. O yüzden çok seviyorum orayı*' ve Ç3 tarafından '*orası boyama yapma yeri, zaten ben o boyama yapmayı çok seviyorum*' şeklinde belirtilerek '*materyali sevmek*' kategorisine dâhil edilmiştir. .

Ç3 kodlu çocuğun '*sanat merkezini çünkü beğeniyorum*' ifadesi, '*estetik beğeni*' kategorisinde yer almıştır.

Fotoğraf 8 Ç3 Kodlu Çocuğun Sınıfta En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafi



Araştırmaya katılan çocukların eğitici oyuncak merkezine yönelik 3 ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler '*mobilya niteliği*' ve '*materyal çeşitliliği*' gruplarında yer almıştır. Çocukların verdikleri ifadeler içerisinde Ç9'un '*ben seviyorum: Çünkü dinazorlar var. Çok eğlenceli dinazorlar*' ifadesi '*materyali sevmek*' grubu içerisine dâhil edilirken Ç1 kodlu ve Ç16 kodlu katılımcıların sırasıyla ifade ettikleri '*halıda yoldan araba sürebiliyoruz*' ve '*çünkü halıda araba kullanıyoruz*' yanıtları '*eşya*' grubuna dâhil edilmiştir.

Fotoğraf 9 Ç16 Kodlu Çocuğun Sınıfta En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafı



Grafik 3’de en sevdiği alanın kitap merkezi olduğu belirtilen 1 çocuğun ifadesi yer almaktadır. Bu ifade, ‘eylem’ grubuna dâhil edilmiştir. Katılımcının verdiği bu ifade: *‘kitaplar var orada kitap okumayı seviyorum. Yeni kitaplar da geliyor, oradaki yeni kitapları da seviyorum. Orada bazen böyle ev falan yapabiliyoruz. Orada bir tane bir şey var, kapı yapıyoruz onu. Ev görevlisi oluyor. Orada çok eğleniyorum o zaman. Sonra da öyle’* şeklinde belirtilmiştir.

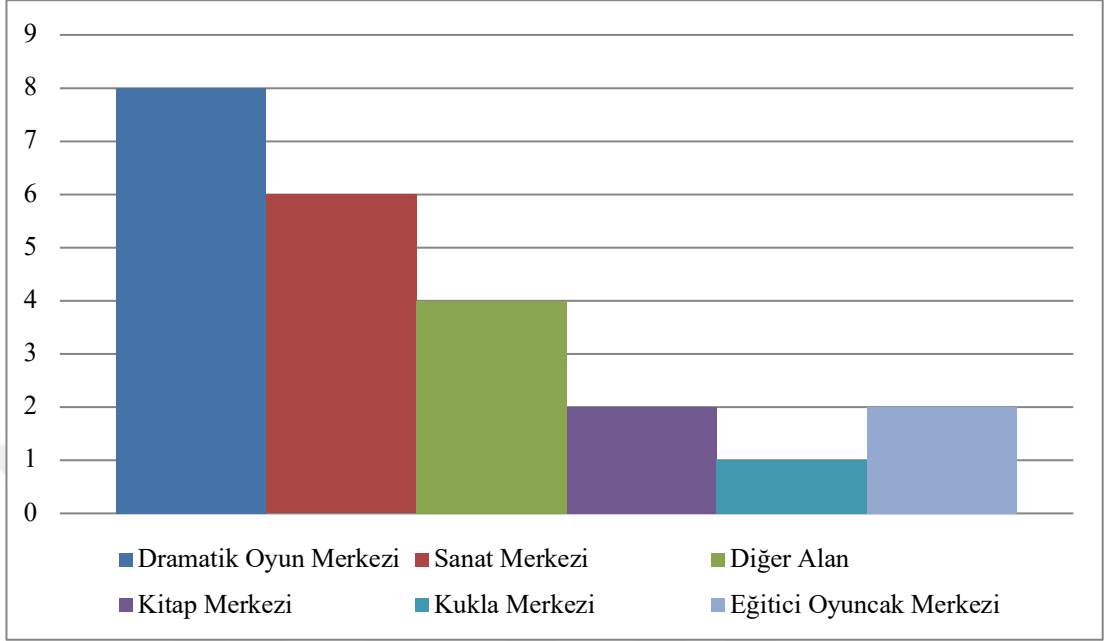
Araştırmaya katılan Ç18’in blok merkezine yönelik *‘yeni oyuncaklar gelebiliyor. O zaman da her gün biz onlarla oynuyoruz. Mesela yine iki tane yeni oyuncak geldi. Tekerli oyuncak ve ev yapma oyuncak’* şeklindeki ifadesi, ‘materyal çeşitliliği’ kategorisine dâhil edilmiştir.

Fotoğraf 10 Ç18 Kodlu Çocuğun Sınıfta En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafı



Sınıfın her yerini sevdiğini belirten Ç11’in neden sorusuna yönelik cevap vermek istememesinden dolayı, bu ifade ‘cevap yok’ grubunda ele alınmıştır.

Grafik 4 Çocukların Sınıf Merkezlerinde Mutlu Yüz İfadesi Kullanmalarına İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 4’te, veri araçları içerisinde yer alan mutlu yüz ifadesi kartının kullanımına yönelik sonuçlar yer almaktadır. Bu grafik, okul öncesi eğitime devam eden çocuklara yöneltilen ‘*Bu ifadeyi sınıfın içerisinde bir yere koymak istesen nereye yerleştirmek istersin?*’ sorusunun analiz edilmesiyle açığa çıkan bulguları göstermektedir. Analiz sonucunda, çocukların mutlu yüz ifadesini yerleştirdikleri alan ele alındığında toplam 7 kategoriye ulaşılmaktadır. Bu kategoriler içerisinde, 8 tane çocuğun mutlu yüz ifadesini ‘*dramatik oyun merkezine*’ yerleştirdikleri görülmektedir. Yerleştirilen mutlu yüz ifadeleri, dramatik oyun merkezinde yer alan kalp şeklindeki aynalı masa, oyuncak mutfak seti ve raf üzerinde bulunmaktadır.

Fotoğraf 11 Ç12 Kodlu Çocuğun Dramatik Oyun Merkezinde Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafı



Fotoğraf 12 Ç10 Kodlu Çocuğun Dramatik Oyun Merkezinde Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafı



Grafik 4 incelendiğinde, sanat merkezine 6 tane çocuğun mutlu yüz ifadesini yerleştirdiği görülmektedir. Sanat merkezinde yer alan mutlu yüz ifadeleri bu merkezde yer alan masa, raf ve kalemlik üzerine yerleştirilmiştir.

Fotoğraf 13 Ç22 Kodlu Çocuğun Sanat Merkezinde Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi

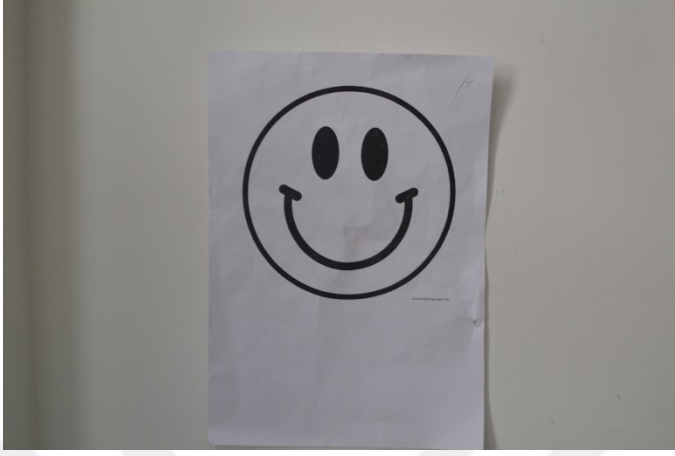


Araştırmaya katılan 4 tane çocuğun yerleştirdiği mutlu yüz ifadeleri 'diğer alanlar' kategorisinde bulunan sınıf kapısı, projeksiyon perdesi, kapının bitişiğinde yer alan duvarda konumlanmaktadır.

Fotoğraf 14 Ç6 Kodlu Çocuğun Diğer Alanda Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Fotoğraf 15 Ç23 Kodlu Çocuğun Diğer Alanda Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Çocukların yerleştirdikleri mutlu yüz ifadelerine göre 'kitap merkezinde' 2 tane çocuğun kitaplık üzerinde konumlandığı kartlar yer almaktadır.

Fotoğraf 16 Ç11 Kodlu Çocuğun Kitap Merkezinde Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Eğitici oyuncak merkezinde bulunan mutlu yüz ifadesi kartları toplam 2 çocuk tarafından raf üzerine yerleştirilmiştir.

Fotoğraf 17 Ç7 Kodlu Çocuğun Eğitici Oyuncak Merkezinde Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi

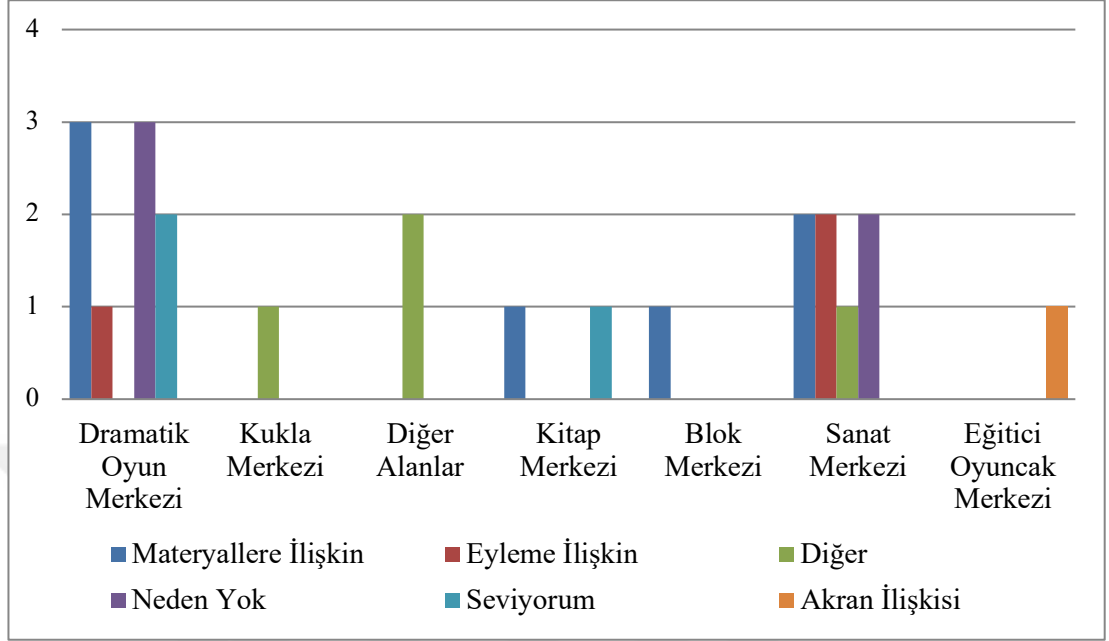


Araştırmaya katılan çocuklardan 1 tanesi, mutlu yüz ifadesini kukla sahnesi üzerine yerleştirmektedir.

Fotoğraf 18 21 Kodlu ocuğun Kukla Merkezinde Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafı



Grafik 5 Çocukların Sınıf Merkezlerinde Mutlu Yüz İfadesi Kullanma Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 5'te okul öncesi eğitime devam eden çocukların, mutlu yüz ifadelerinin sınıfları içerisindeki bir alana yerleştirmesi ardından sorulan '*neden bu alana yerleştirdin*' sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmiştir. Çocukların verdikleri yanıtların hangi alanda olduğu grafik 5'te gösterilerek, 6 farklı kategori oluşmuştur. Bu kategoriler, '*materyale ilişkin*', '*eyleme ilişkin*', '*diğer*', '*neden yok*', '*seviyorum*' ve '*akran ilişkileri*' gruplarıdır.

'*Materyallere ilişkin*' kategorisi, merkezlerde oyuncaklar, boyama malzemeleri gibi çeşitli materyallerin olduğunu ifade eden toplam 7 yanıt içermektedir. Bu yanıtlar içerisinde 3 tanesi dramatik oyun merkezine yönelikken 2 tanesi sanat merkezine yöneliktir. Kalan 2 tane ifadeden biri kitap merkezi için diğeri ise blok merkezi için kullanılmaktadır. '*Materyal çeşitliliği*' kategorisinde yer alan örnek ifadelerden bazıları Ç3 kodlu ve Ç4 kodlu çocuklar tarafından sırasıyla '*çünkü burası en sevdiğim yer ve burada oyuncaklar var, boyama şeyleri var*' ve '*bebekler var, oyuncak yiyecekler var, oyuncak tencereler var, oyuncak valiz ve çantalar var, oyuncak ayna var*' şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların '*eyleme ilişkin*' grubunda yer alan toplamda 3 tane ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadelerden 2 tanesi sanat merkezinde 1 tane ifade ise dramatik oyun merkezinde yer almaktadır. Ç1 kodlu katılımcı sanat merkezine

yerleştirdiği kart için ‘çünkü kapaklarla oynadığımda çok mutlu oluyorum’ şeklinde belirtirken Ç20 kodlu katılımcı dramatik oyun merkezine yerleştirdiği kart için ‘çünkü çok güzel oyunlar oynuyoruz’ şeklinde belirtmiştir

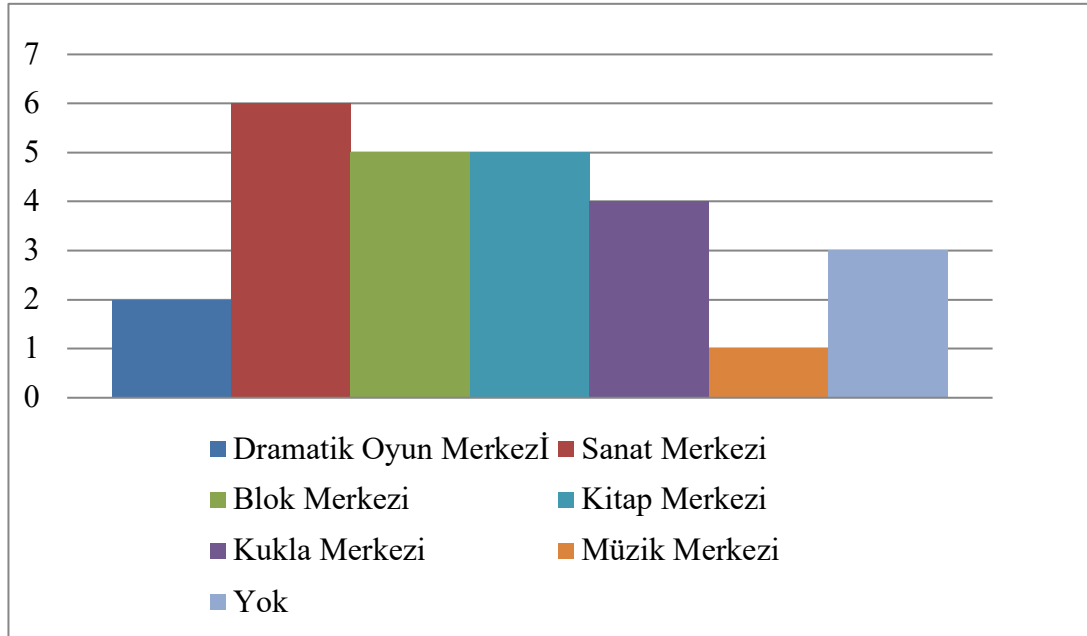
Grafik 5’te belirtilen diğer alanlara Ç6, Ç8 kodlu katılımcı tarafından sırasıyla ‘komik görünür çünkü’, ‘herkes görsün, duvarlar resimli olsun’ şeklinde 2 ifade belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan 5 tane çocuğun soruya cevap vermek istememesinden dolayı, bu ifadeler ‘neden yok’ kategorisi altında değerlendirilmiş ve bu ifadelerden 3 tanesi dramatik oyun merkezine dâhil edilirken 2 tane ifade ise sanat merkezine dâhil edilmiştir.

Grafik 5 içerisinde, okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan 2 tanesi mutlu yüz ifadesi kartını dramatik oyun merkezine 1 tanesi ise sanat merkezine yerleştirmiş ve dramatik oyun ve sanat merkezini sevdiklerini belirten 2 ifade ise ‘sevmek’ kategorisine dâhil edilmiştir.

Çocuklardan 1 tanesi (Ç9) mutlu yüz ifadesini ‘çünkü dinazorlar var ve de Ç18 kodlu çocukla oynuyorum burada’ şeklinde ifadeyle eğitici oyuncak merkezine yerleştiren Ç5 kodlu bu çocuğun ifadesi, ‘akran ilişkisi’ grubuna dâhil edilmiştir.

Grafik 6 Çocukların Sınıfta Oynamak İstemedikleri Merkezlere İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 6'da çocuklarla yapılan görüşmelerde sorulan '*Sınıfta hiç oynamak istemediğin bir yer var mı? Var ise neresi?*' sorusuna 23 çocuğun verdiği yanıtlar gösterilmektedir. Çocuklar içerisinde 3 çocuğun, sınıf içinde 2 tane alan belirtmesinden dolayı, grafikte 26 ifade gösterilmiştir. Bu ifadeler sınıf içerisindeki alanları göstermektedir. Çocukların verdikleri yanıtlar içerisinde oynamak istemedikleri yerler merkez isimleriyle ifade edilmektedir. Bu ifadeler içerisinde en sık ifade edilen merkez, 6 ifade ile '*sanat merkezi*' kategorisi içerisinde yer almaktadır. '*Sanat merkezi*' kategorisi içerisinde yer alan ifadeler: '*hamur merkezi*' ve '*sanat merkezi*' şeklindedir.

Araştırmaya katılan çocuklar, '*hamur merkezi*' ve '*sanat merkezi*' şeklinde toplam 6 ifade belirtmiştir. Bu ifadeler de '*sanat merkezi*' kategorisine dâhil edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, '*blok merkezi*' kategorisi toplam 5 ifadeden oluşmakta ve bu ifadeler, çocuklar tarafından merkezde yer alan lego materyalinin ismi kullanılarak ve blok merkezi ifadeleriyle belirtilmektedir. Örneğin Ç2 kodlu çocuk bu soruya '*lego merkezi*' ifadesini kullanmıştır.

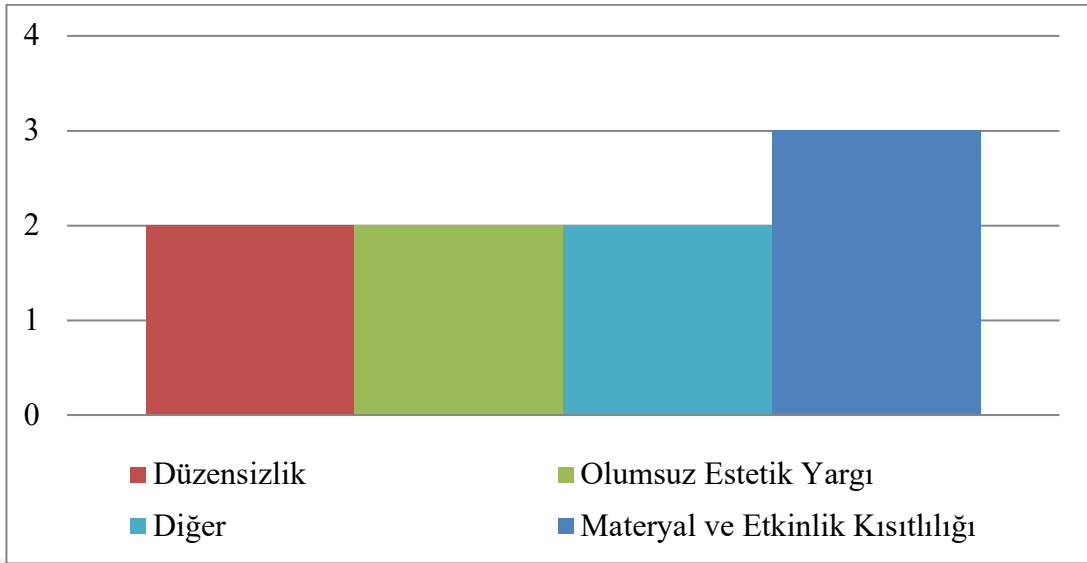
Çocukların vermiş oldukları yanıtlara göre toplamda 9 ifadenin 4'ü '*kukla merkezi*' kategorisi altında ele alınırken diğer 5 ifade de '*kitap merkezi*' kategorisinde bulunmaktadır. Bu kategoriler çocukların belirttikleri, '*kitap ve kukla merkezi*' ifadelerinden oluşmaktadır.

Analiz bulguları içerisinde, Ç11 kodlu çocuğun '*her yerini severim*', Ç5 kodlu ve Ç10 kodlu çocukların '*yok*' şeklindeki ifadeleri sınıflarında sevmedikleri bir alanın olmadığını belirtmesinden dolayı '*yok*' kategorisi altında ele alınmaktadır.

Grafik 6 incelendiğinde '*dramatik oyun merkezi*' kategorisinde 2 ifadenin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadeler Ç18 ve Ç6 kodlu katılımcılar tarafından '*evcilik merkezi*' olarak belirtilmiştir.

'*Müzik merkezi*' kategorisinde yer alan ifade de Ç13 kodlu çocuğun '*müzik merkezinde oynamak istemem*' ifadesinden oluşmaktadır.

Grafik 7 Çocukların Sanat Merkezini Tercih Etmeme Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 7’de araştırma sınıfında yer alan sanat merkezinde oynamak istemeyen çocukların ‘neden bu alanı seçtin?’ sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Bu soru için yanıt olarak toplam 9 ifade yer almış ve bu yanıtlar ‘materyal ve etkinlik kısıtlılığı’, ‘düzensizlik’, ‘olumsuz estetik yargı’ ve ‘diğer’ kategorileri olarak kodlanmıştır.

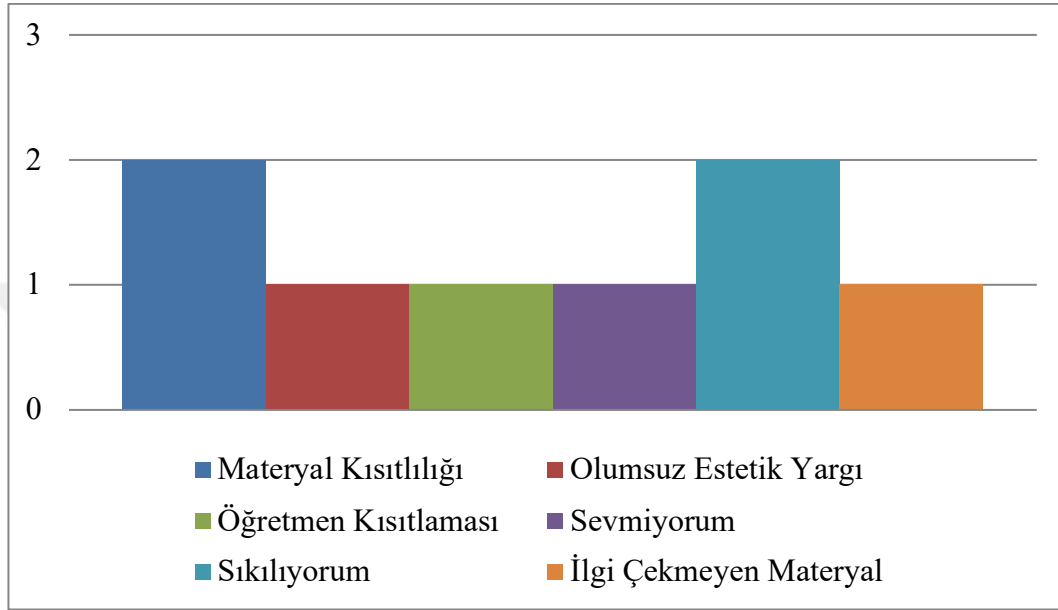
Araştırmaya katılan çocuklar, sanat merkezini tercih etmeme nedeni olarak toplam 9 ifade belirtmişlerdir. Bu ifadelerden 3 tanesi ‘materyal ve etkinlik kısıtlılığı’ kategorisine dâhil edilmiştir. Bu kategoride yer alan ifadeler, Ç2 kodlu çocuk tarafından ‘çünkü burada resim yapabiliyorsun, hamur oynayabiliyorsun. Başka bir şey yapamıyorsun’ şeklinde ifade edilirken Ç12 kodlu çocuk ise ‘çünkü burada çok az şey yapabiliyorsun. Bir resim, bir hamur. O kadar. Diğer merkezlerde oyuncaklar var. Onlarla daha çok eğlenebiliyorsun’ şeklinde belirtilmektedir.

Bir diğer kategori olan ‘düzensizlik’ kategorisinde yer alan 2 ifade, Ç7 kodlu çocuk tarafından ‘Şurada çekiçler var ya oradan hiç hoşlanmıyorum. Bir de orada yediler var. Yani rakam. Çünkü bir sürü rakam var kafamı karıştırıyor. Tek tek olsa sevinirdim. Karışık o yüzden’ şeklinde belirtilirken Ç16 kodlu çocuk tarafından ise ‘çok dağınık burası’ şeklinde ifade edilmiştir.

Grafik 7’de ‘diğer’ kategorisinde 2 ifade bulunmaktadır. Ç6 ve Ç15 kodlu katılımcıların bu kategoriye ait ifade ettikleri yanıtlar, sırasıyla, ‘boyamanın hiç sevilmediği’ ve ‘etkinlik yapmak istiyorum ama resim yapmak istemiyorum’ şeklindedir.

Araştırmaya katılan çocuklardan, Ç16 kodlu çocuğun 'güzel olması gerekirdi' ve Ç6 kodlu çocuğun 'çünkü kötü olduğu için' şeklindeki ifadeleri, 'olumsuz estetik yargı' kategorisi altında ele alınmaktadır

Grafik 8 Çocukların Kukla Merkezini Tercih Etmeme Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 8'de araştırma sınıfında yer alan kukla merkezinde oynamak istemeyen çocukların 'neden bu alanı seçtin' sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Bu soru için verilen yanıtlar içerisinde toplam 8 ifade bulunmaktadır. Verilen bu yanıtlar farklı kategoriler içerisinde dâhil edilmiştir. Bu kategoriler 'materyal sınırlılığı', 'olumsuz estetik yargı', 'öğretmen kısıtlaması', 'sevmiyorum', 'sıkılıyorum' ve 'ilgi çekmeyen materyal' olarak kodlanmıştır.

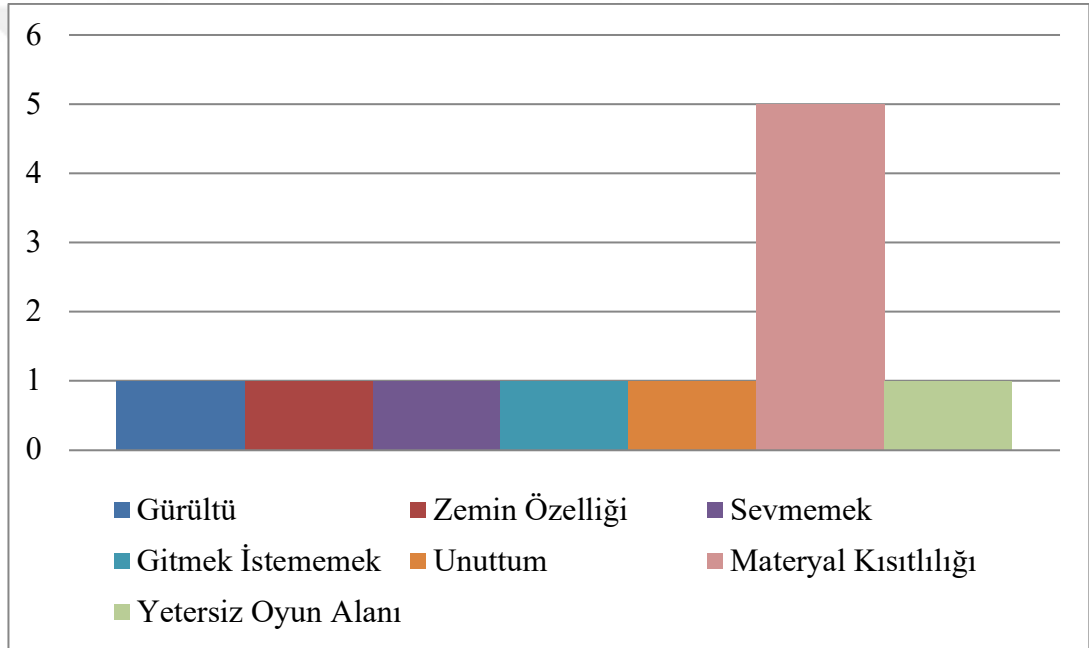
Bu ifadelerden 2 tanesi 'materyal kısıtlılığı' kategorisini oluşturmaktadır. Materyal kısıtlılığı kategorisini oluşturan ifadeler, Ç4 kodlu çocuğun 'çünkü orada sadece kukla oynuyoruz' ve Ç20 kodlu çocuğun 'sadece kukla. Aynı kukladan iki tane var. Her bir kukladan bir tane bir tane olmalı. Sallanan oyuncaklar olabilirdi, bir de küçücük küçücük oyuncaklar' şeklindedir.

Grafik 8'de birer ifadeden oluşan 'olumsuz estetik yargı', 'öğretmen kısıtlaması', 'sevmiyorum' ve 'ilgi çekmeyen materyal' kategorileri bulunmaktadır. 'Olumsuz estetik yargı' kategorisine, Ç9 kodlu çocuğun 'çünkü orası çok güzel bir şey değil' ifadesi dâhil edilirken 'öğretmen kısıtlaması' kategorisine Ç20 kodlu çocuğun 'iki oluyor ama üçüncüyü kullanamıyorsun. Birini alıyorsun sonra saatlerce onunla

oyunuyorsun. *Şu kuklaları istediğimiz kuklalarla değiştirebilirdik* şeklindeki ifadesi dâhil edilmiştir. Çocuklardan 1 tanesinin (Ç14) kukla merkezini *'sevmediğini'* belirten ifadesi *'sevmiyorum'* kategorisinde yer alırken bir diğer katılımcının (Ç4) *'kukla sahnesine perde eklerdim. Eskiden vardı'* ifadesi ise *'ilgi çekmeyen materyal'* kategorisinde yer almaktadır.

Grafik 8 incelendiğinde, *'sıkılıyorum'* kategorisinin 2 ifadeden oluştuğu görülmektedir. Bu ifadeler Ç20 ve Ç3 kodlu çocukların kukla merkezinde çok sıkıldıklarını belirtmesi nedeniyle sıkılıyorum kategorisi altında ele alınmıştır.

Grafik 9 Çocukların Blok Merkezini Tercih Etmeme Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 9'da araştırma sınıfında yer alan blok merkezinde oynamak istemeyen çocukların *'neden bu alanı seçtin'* sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Yapılan analiz sonucunda, bu soruya yanıt olarak toplam 11 ifadenin ait olduğu 9 farklı kategori açığa çıkarılmıştır. Bu kategoriler *'gürültü'*, *'zemin sertliği'*, *'yetersiz oyun alanı'*, *'materyal yerleştirme sorunu'* *'cinsiyetçi materyal kullanımı'*, *'materyal sınırlılığı'*, *'sevmemek'*, *'gitmek istememek'* ve *'unuttum'* olarak kodlanmıştır.

Blok merkezinde oynamak istemeyen çocuklar arasındaki Ç1'in *'çünkü çok ses oluyor'* ifadesi *'gürültü'* kategorisine dâhil edilmiştir.

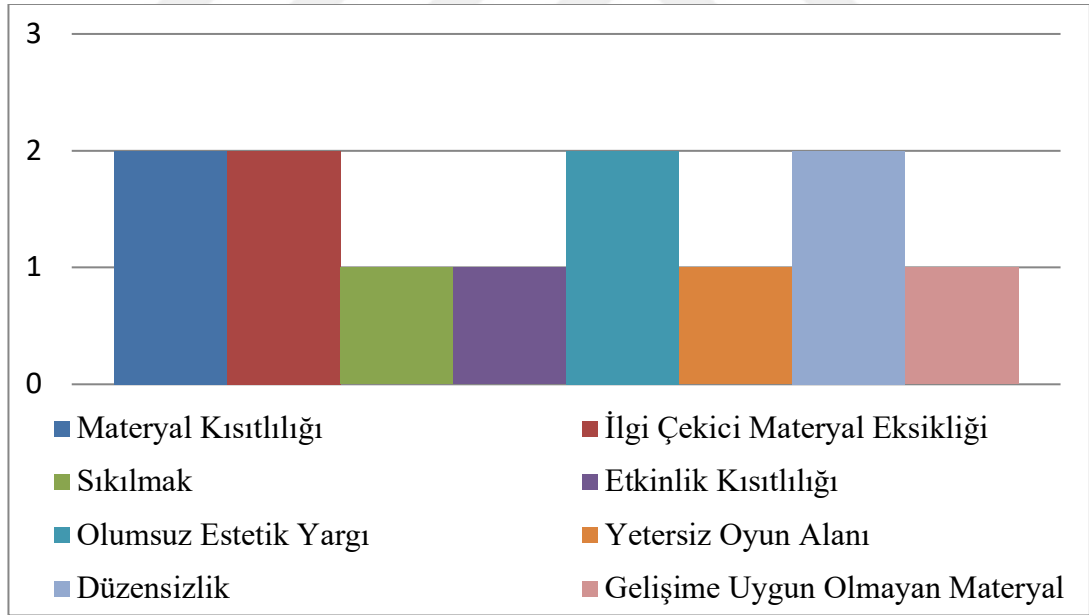
Bir diğer kategori olan ‘materyal kısıtlılığı’ kategorisi toplam 6 ifadeden oluşmaktadır. Örnek ifadeler Ç22 ve Ç3 kodlu katılımcılardan ‘sadece legolar var’ ve ‘sadece sadece erkek oyuncakları var’ şeklinde belirtilmiştir.

Grafik 9 incelendiğinde, ‘zemin özelliği’ kategorisinde Ç1 kodlu çocuğun ‘buraya oturduğumuzda belimiz ağrıyabilir. Ama orada da halı var. Halıyı oraya sererek oturabiliriz. Öyle olunca acımıyor’ şeklindeki ifadesi yer almaktadır. .

Ç22 kodlu çocuğun ‘blok merkezinin daha çok büyümesini isterdim. Hani orda yuvarlak yer var ya (dramatik oyun merkezi alanın kastedilmesi) onun gibi büyütme isterdim’ şeklindeki ifadesi ‘yetersiz oyun alanı’ kategorisinde yer almaktadır.

Çocuklardan 1 tanesinin sevmediğini belirten ifadesi ‘sevmemek’ kategorisine dâhil edilmiştir. Ç21 kodlu çocuğun ‘çünkü ben oraya gitmek istemiyorum’ ifadesi ise ‘gitmek istememek’ kategorisinde yer alırken Ç23 kodlu çocuğun neden sorusuna ‘unuttum’ şeklindeki yanıtı, ‘unuttum’ kategorisinde yer almaktadır.

Grafik 10 Çocukların Kitap Merkezini Tercih Etmeme Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 10’da, araştırma sınıfında yer alan kitap merkezinde oynamak istemeyen çocukların ‘neden bu alanı seçtin?’ sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edilerek açığa çıkan sonuçlar gösterilmektedir. Çocukların verdikleri yanıtlara göre, toplam 12 ifade, kitap merkezinde oynamak istememelerinin nedenini gösteren 8 farklı kategori içerisine dâhil edilmiştir. Bu kategoriler, ‘materyal kısıtlılığı’, ‘etkinlik kısıtlılığı’,

'ilgi çekici materyal eksikliği, 'sıkılmak', 'yetersiz oyun alanı, 'gelişime uygun olmayan materyal', 'düzensizlik' ve 'olumsuz estetik yargı' olarak kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan çocuklar, kitap merkezini tercih etmeme nedeni olarak toplam 12 yanıt belirtmişlerdir Ç4 ve Ç20 kodlu çocukların belirttikleri yanıtlardan *'çünkü orada sadece kitap oynuyoruz' ve 'çünkü orada hiçbir oyuncak yok'* şeklindeki 2 ifade *'materyal kısıtlılığı'* kategorisine dâhil edilmiştir.

Grafik 10 incelendiğinde, *'ilgi çekici materyal eksikliği'* kategorisinin de iki ifadeden oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride, *'orada sıkıcı oyuncaklar var'* (Ç3) *'ve 'mesela çadır eklemek isterdim. neden biliyor musun? Çünkü okumak sıkıcı ya, çadır koyardım. Çadır olsaydı hiç sıkıcı olmazdı'* (Ç17) şeklindeki ifadeler yer almaktadır.

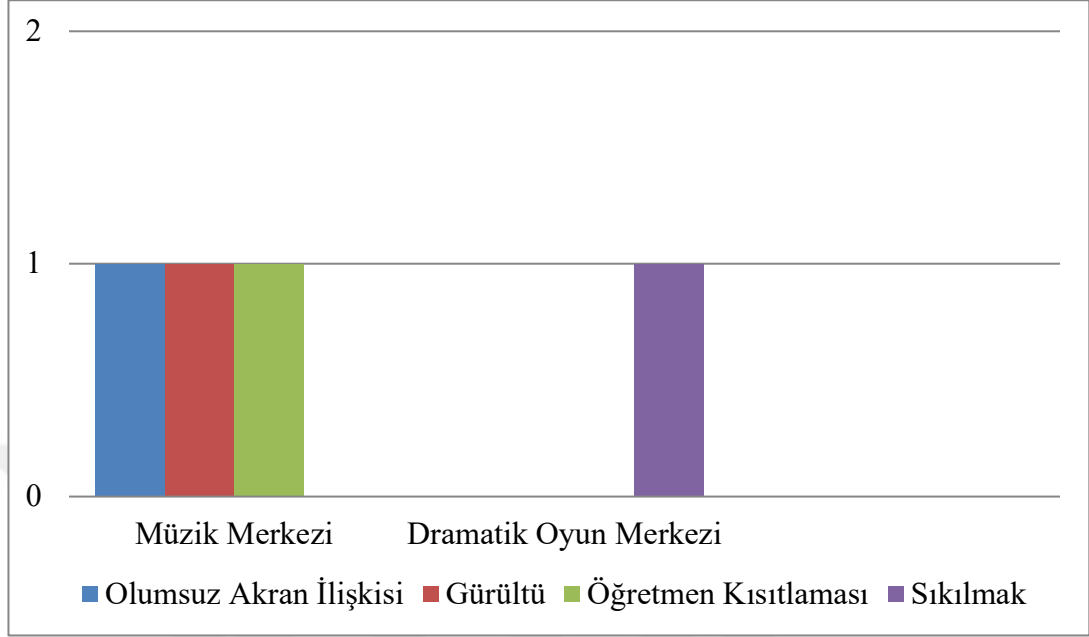
'Yetersiz oyun alanı' kategorisi bir ifadeden oluşmakta ve bu ifade Ç16 kodlu çocuk tarafından *'buraları daha geniş yapmamız gerek'* olarak belirtilmektedir. Diğer bir tane ifadeden oluşan *'etkinlik kısıtlılığı'* kategorisi ise Ç16 kodlu çocuğun *'oturuyorum, bekliyorum'* ifadesinden oluşmaktadır.

Bir diğer kategori olan *'düzensizlik'* kategorisinde, Ç15 kodlu çocuk ve Ç16 kodlu çocuğun sırasıyla, *'sandalye eklemeliydik. Oraya oturup kitap okurduk. Böyle minderle arkamıza yaslanamıyoruz.'* ve *'çok dağınık burası. Çok düzenli yapmamız gerekir'* şeklinde belirttiği ifadeler yer almaktadır.

Kitap merkezinde bulunmaktan sıkıldığını belirten Ç17 kodlu çocuğun ifadesi *'sıkılmak'* kategorisinde yer alırken kitap merkezinde bulunan kitaplara yönelik *'okumaktan hoşlanmıyorum, hep yazı var. Resim yok'* şeklinde görüşünü belirten Ç16 kodlu çocuğun ifadesi ise *'gelişime uygun olmayan materyal'* kategorisinde ele alınmaktadır.

Ç16 ve Ç14 kodlu katılımcıların kitap merkezinin görünüşü *'güzel olmalıydı'* ve *'kötü'* olarak değerlendiren ifadesi *'olumsuz estetik yargı'* kategorisine dâhil edilmiştir.

Grafik 11 Çocukların Dramatik Oyun Merkezini ve Müzik Merkezini Tercih Etmeme Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı

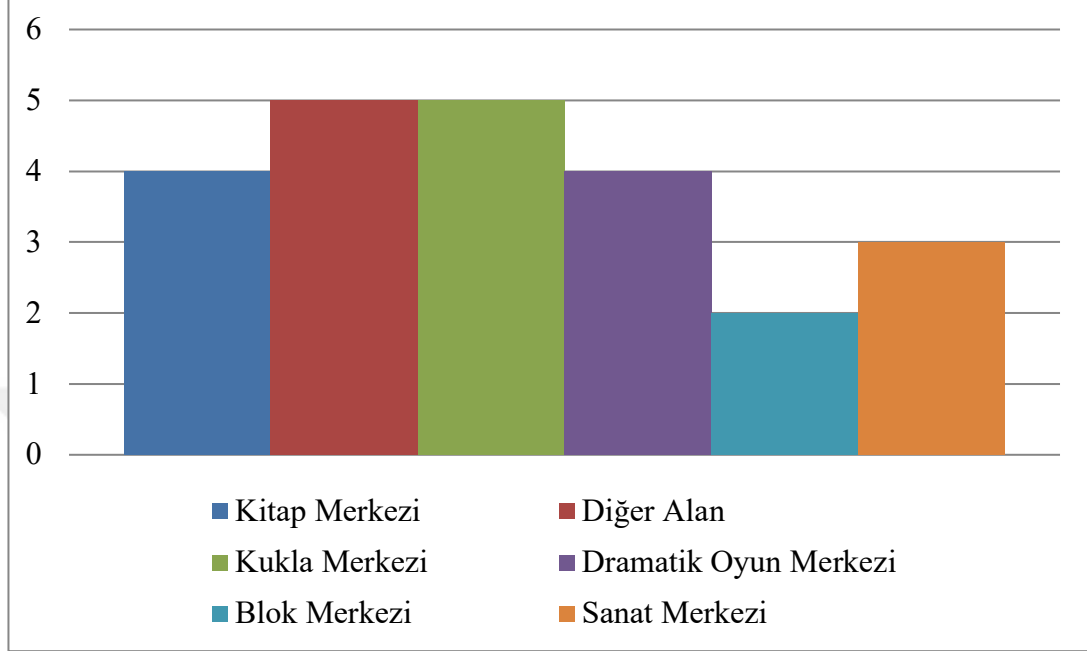


Grafik 11’de, araştırma sınıfında yer alan dramatik oyun merkezinde ve müzik merkezinde oynamak istemeyen çocukların ‘neden bu alanı seçtin’ sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edilerek açığa çıkan sonuçlar gösterilmektedir. Çocukların verdikleri yanıtlar sonucunda açığa çıkan ifadeler ‘olumsuz akran ilişkisi’, ‘gürültü’, ‘öğretmen kısıtlaması’ ve ‘sıkılmak’ olarak kodlanan kategoriler içerisine dâhil edilmiştir.

Dramatik oyun merkezini tercih etmeme nedeni olarak, Ç18 kodlu çocuğun ‘çünkü orada hem canım sıkılıyor. puzzellar olsaydı, legolar olsaydı canım sıkılmazdı’ şeklindeki ifadesi ‘sıkılmak’ kategorisine dâhil edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocuklar, müzik merkezini tercih etmeme nedeni toplam 3 ifade ile belirtmektedir. ‘Olumsuz akran ilişkisi’ ‘öğretmen kısıtlaması’ ve ‘gürültü’ kategorilerine dâhil edilen ifadeler, Ç13 kodlu çocuk tarafından ‘çünkü hep oraya sevmediğim arkadaşlarımla geçiyorum’, ‘müzik aletlerini bahçede çalıyoruz. Çünkü burada çok ses oluyor. Çünkü çalmamıza izin vermiyorlar’ ve Ç8 kodlu çocuk tarafından ‘oynayamıyoruz orda. Bahçede oynayabiliyoruz. Piyano çalışmadığı için onunla oynayabiliyoruz’ şeklinde belirtilmiştir.

Grafik 12 Çocukların Sınıf Merkezlerinde Üzgün Yüz İfadesi Kullanmalarına İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 12’de, veri araçları içerisinde yer alan üzgün yüz ifadesinin kullanımına yönelik sonuçlar yer almaktadır. Bu grafik, okul öncesi eğitime devam eden çocuklara yöneltilen ‘*bu ifadeyi sınıfın içerisinde bir yere koymak istesen nereye yerleştirmek istersin?*’ sorusunun analiz edilmesiyle açığa çıkan bulguları göstermektedir. Analiz sonucunda çocukların üzgün yüz ifadesini yerleştirdikleri alan ele alındığında toplam 6 kategoriye ulaşılmaktadır. Bu kategoriler, ‘*kitap merkezi*’, ‘*kukla merkezi*’, ‘*dramatik oyun merkezi*’, ‘*sanat merkezi*’, ‘*eğitici oyuncak merkezi*’, ‘*blok merkezi*’ ve ‘*diğer alanlar*’ olarak kodlanmıştır.

Kategoriler içerisinde 5 tane çocuğun üzgün yüz ifadesi ‘*kukla merkezi*’ kategorisinde yer alan kukla sahnesi, dolap ve kukla materyalleri üzerinde bulunmaktadır.

Fotoğraf 19 Ç3 Kodlu Çocuğun Kukla Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Diğer bir kategori, 'diğer alanlar' kategorisinde, 5 tane çocuğun üzgün yüz ifadesi kartını yerleştirdiği alanlar bulunmaktadır. Bu alanlar, sınıf içerisindeki duvarda asılı duran palyaço karakteri, kapının bitişiğinde yer alan duvar ve sınıf panosundan oluşmaktadır.

Fotoğraf 20 Ç6 Kodlu Çocuğun Diğer Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Fotoğraf 21 *Ç10 Kodlu Çocuğun Diğer Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi*



Grafik 12 incelendiğinde, 4 tane çocuğun 'kitap merkezi' kategorisindeki kitap raflığı üzerine yerleştirdiği üzgün yüz ifadesi kartları yer almaktadır.

Fotoğraf 22 *Ç18 Kodlu Çocuğun Kitap Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi*



Araştırmaya katılan çocuklardan toplam 4 tanesinin 'dramatik oyun merkezi' kategorisinde yer alan kalorifer peteği, materyallerin içine koyulduğu kutu, raf ve ahşap blokların üzerine yerleştirdiği üzgün yüz ifadesi kartları yer almaktadır.

Fotoğraf 23 Ç15 Kodlu Çocuğun Dramatik Oyun Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Fotoğraf 24 Ç2 Kodlu Çocuğun Dramatik Oyun Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi

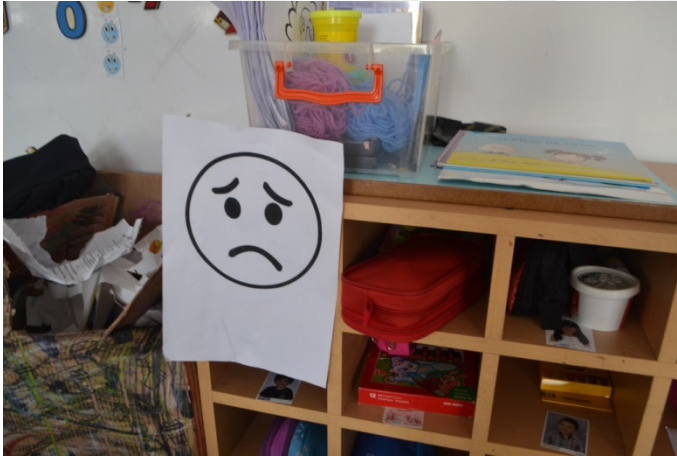


Bir diğer kategori olan 'sanat merkezi' kategorisinde, bu merkezde yer alan masa ve raflar üzerine 3 çocuk tarafından yerleştirilmiş üzgün yüz ifadesi kartları yer almaktadır.

Fotoğraf 25 Ç12 Kodlu Çocuğun Sanat Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Fotoğraf 26 Ç15 Kodlu Çocuğun Sanat Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi

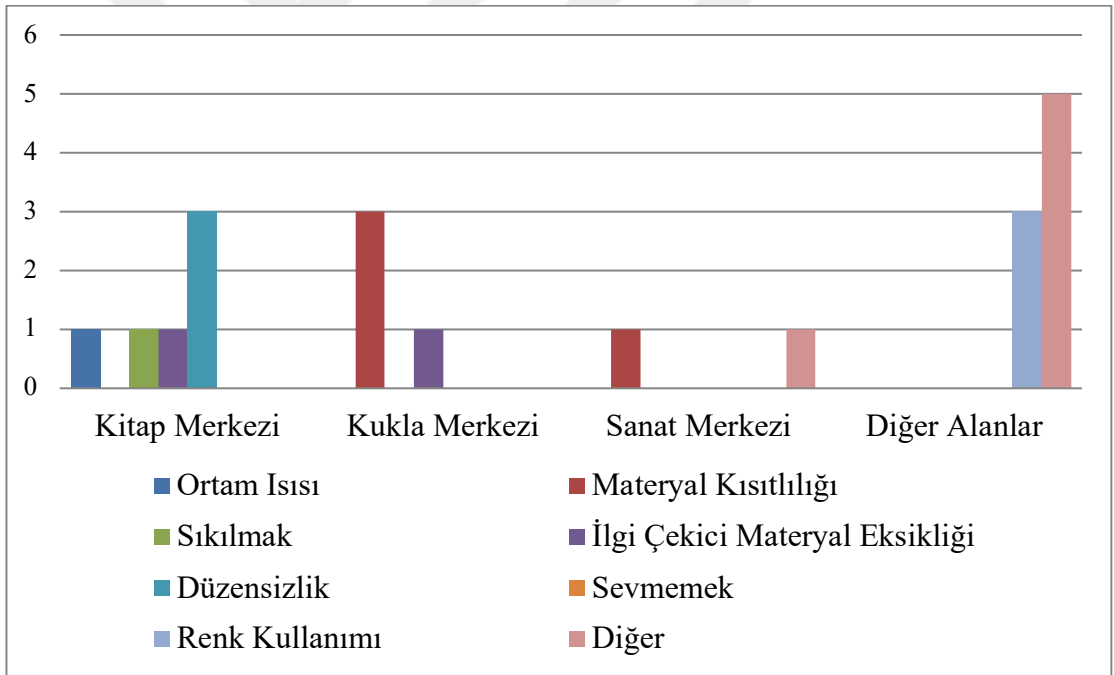


'Blok merkezi' kategorisinde yer alan bölgelerde bulunan üzgün yüz ifadesi kartları toplam 2 çocuk tarafından bu alana yerleştirilmiştir. Bu kartlar, blok merkezinin zemini üzerinde bulunmaktadır.

Fotoğraf 27 Ç23 Kodlu Çocuğun Blok Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Grafik 13 Çocukların Sınıf Merkezlerinde Üzgün Yüz İfadesi Kullanma Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 13'te çocuklara sorulan 'üzgün yüz ifadesini neden buraya yerleştirdin' sorusuna verilen cevaplar gösterilmektedir. Çocuklar tarafından verilen yanıtlardan toplamda 20 ifade alınmıştır. Bu ifadeler, 'materyal sınırlılığı', 'ortam ısısı', 'sıklılmak', 'ilgi çekici materyal eksikliği', 'düzensizlik', 'sevmemek', 'renk kullanımı' ve 'diğer' olarak kodlanan kategorileri açığa çıkarmaktadır.

Çocukların verdikleri yanıtların analizi sonucunda oluşan bu kategoriler, üzgün yüz ifadelerinin sınıfın hangi alanlarında neden kullanıldığına karşılık gelmektedir. Bu

doğrultuda, kitap merkezinde ‘ortam ısısı’, ‘sıkılmak’, ‘sevmemek’, ‘düzensizlik’ ve ‘diğer’ kategorileri içeren toplam 5 ifade yer almaktadır.

Kitap merkezi için kullanılan ifadelerden 3 tanesi ‘düzensizlik’ kategorisinde yer almaktadır. Bu ifadelerden örneğin, Ç7 kodlu çocuk ‘mesela şuradaki kitaplar karışık o yüzden’ ve ‘düzenli olmasını isterdim’ şeklinde ifade bulunmuştur.

Fotoğraf 28 Ç7 Kodlu Çocuğun Kitap Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Kitap merkezinde yer alan ‘sıkılmak’ ve ‘ortam ısısı’ kategorilerinde ‘sıkıcı’ (Ç17) ve kalorifer peteğine sırtını yaslayınca ‘çok sıcak’ (Ç17) olduğunu belirten 2 ifade yer almaktadır.

Fotoğraf 29 Ç19 Kodlu Çocuğun Kitap Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Bir diğer kategori, ‘ilgi çekici materyal eksikliği’ kategorisinde ise Ç18 kodlu katılımcının ‘çünkü sıkılıyorum. Çadır ekleyelim’ şeklindeki ifadesi yer almaktadır.

Grafik 13, kukla merkezine üzgün yüz ifadesi kartını yerleştirme nedenleri toplamda 4 ifadeden oluşmaktadır. Bu ifadelerden 3 tanesi, 'materyal kısıtlılığı' ve 1 tanesi 'ilgi çekici materyal eksikliği' kategorilerinde yer almaktadır. Materyal kısıtlılığı' kategorisini oluşturan 3 ifade, 'kuklalar var onları oynamaktan sıkılıyorum' (Ç3), 'kuklalardan en fazla iki tane'(Ç20) ve 'sadece kuklalar' (Ç4) şeklinde katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

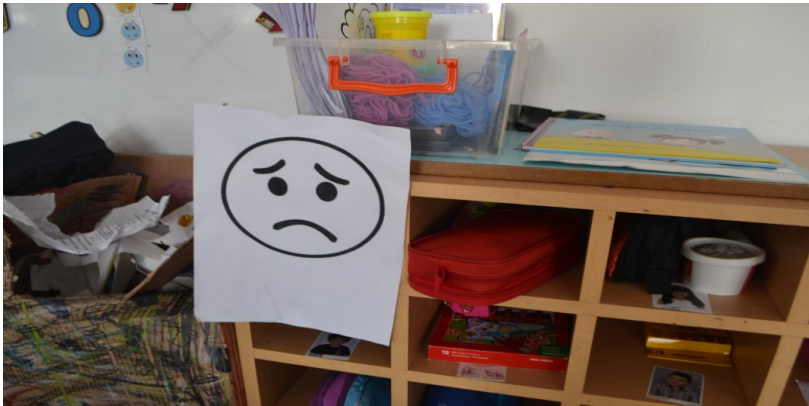
Fotoğraf 30 Ç20 Kodlu Çocuğun Kukla Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Ç5 kodlu çocuğun kitap merkezinde 'kuklalar orda ama dinozor yok' şeklinde ifadesi 'ilgi çekici materyal eksikliği' kategorisine dâhil edilmiştir.

Sanat merkezine üzgün yüz ifadesi kartını yerleştirilme nedenleri 'Materyal kısıtlılığı' ve 'diğer' kategorilerindeki 2 ifadeden oluşmuştur. Bu ifadelerden biri Ç12 kodlu çocuk tarafından 'çünkü burada çok az şey yapabiliyorsun' şeklinde ifade edilirken diğeri ise Ç15 kodlu katılımcı tarafından cevaplandırılmamıştır.

Fotoğraf 31 Ç15 Kodlu Çocuğun Sanat Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Grafik 13'te sınıfta yer alan duvarı, panoyu, palyaço simgesinden oluşan aynayı kapsayan diğer alanlar için 5 tane ifade yer almaktadır. Bu ifadeler 'diğer', 'renk kullanımı' ve 'cevap yok' kategorilerine dâhil edilmiştir. 'Diğer' grubunda yer alan ifadeler: 'canım istedi' (Ç6), 'çünkü burası çok üzüyor herkes üzüyor (Ç9)' ve 'çok üzüyorum', 'çünkü üzgün diye oraya koymak istedim' ve 'ben bu panoyu çok severim. Çünkü ben üzgün olmuyorum'(Ç16) dan oluşmaktadır.

Fotoğraf 32 Ç21 Kodlu Çocuğun Diğer Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



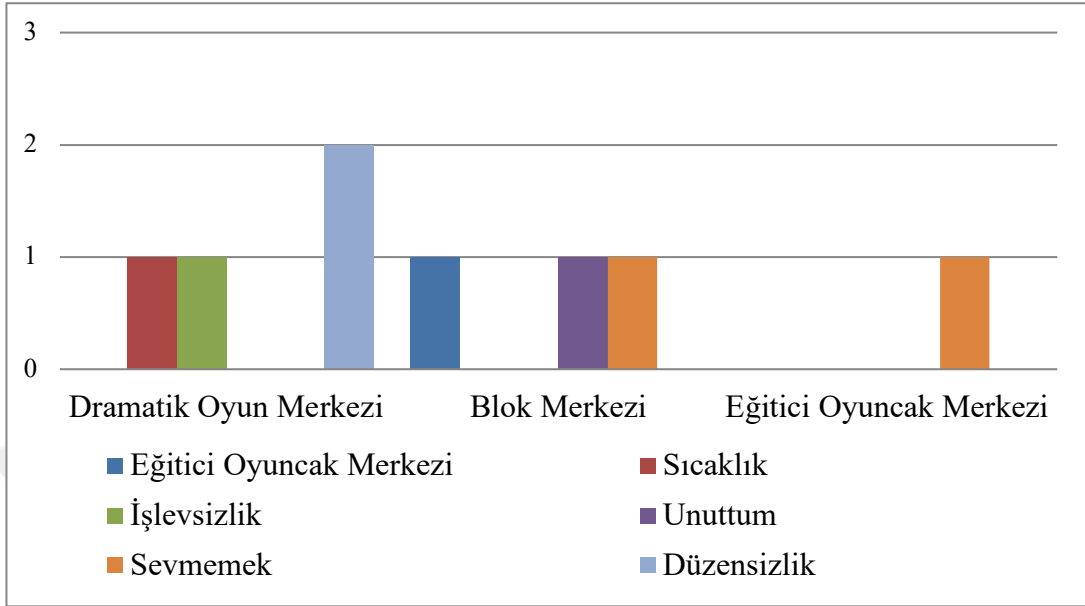
Araştırmaya katılan bir tane çocuğun bu soruyu yanıtlamak istememesinden dolayı, bu çocuğun ifadesi 'cevap yok' kategorisinde yer almaktadır.

Çocuklardan bir tanesi, palyaço üzerinde bulunan üzgün yüz ifadesini yerleştirme nedeni olarak 'aynanın renklerini sevmiyorum ama aynayı seviyorum' ifadesini belirtmiş ve bu ifade, 'renk kullanımı' kategorisine dâhil edilmiştir.

Fotoğraf 33 Ç8 Kodlu Çocuğun Diğer Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Grafik 14 Çocukların Sınıf Merkezlerinde Üzgün Yüz İfadesi Kullanma Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 14'te dramatik oyun merkezine, blok merkezine ve eğitici oyuncak merkezine üzgün yüz ifadesi kartlarını yerleştiren çocuklara yöneltilen 'neden buraya yerleştirdin' sorusuna verilen yanıtlar gösterilmektedir. Verilen cevapların analizi sonucunda, 4 tane ifade dramatik oyun merkezine üzgün yüz ifadesini yerleştirme nedenini açıklamakta ve bu ifadeler 'düzensizlik', 'sıcaklık' ve 'işlevsizlik' grupları altında ele alınmaktadır. 'Düzensizlik' grubunu oluşturan ifadeler, Ç14 kodlu ve Ç11 kodlu çocuklar tarafından sırasıyla 'çünkü bloklar üstümüze düşüyordu. Şuraya koysaydık düşmezdi' ve 'oyuncaklar var ve bir şeyleri bulamıyorum' şeklinde ifade edilmektedir.

Fotoğraf 34 Ç11 Kodlu Çocuğun Dramatik Oyun Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafı



Bir diğerkategori ‘ortam ısısı’ grubu ise Ç2 kodlu katılımcının merkezde bulunan kalorifer peteğine yönelik ‘burası çok sıcak ve terliyorum. Oranın sıcaklığı orta derece olmalıydı’ ifadesini belirtmesi sonucunda açığa çıkmaktadır.

Ç16 kodlu katılımcının dramatik oyun merkezinde yer alan raflar için ‘çünkü bu raf hiçbir işe yaramıyor. Çok güzel küçük arabalar koyabiliriz’ şeklindeki ifadesi ‘işlevsizlik’ kategorisine dâhil edilmiştir.

Fotoğraf 35 Ç16 Kodlu Çocuğun Dramatik Oyun Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafı



Blok merkezine dâhil edilen 3 ifade, ‘gürültü’, ‘sevmemek’ ve ‘unuttum’ kategorilerinde yer almaktadır. ‘Gürültü’ kategorisine, Ç1’in ‘orada çok ses çıktığı için üzülüyorum’ şeklindeki yanıtı dâhil edilirken, ‘sevmemek’ kategorisine Ç22’nin ‘sevmediğim için’ şeklindeki yanıtı dâhil edilmiştir.

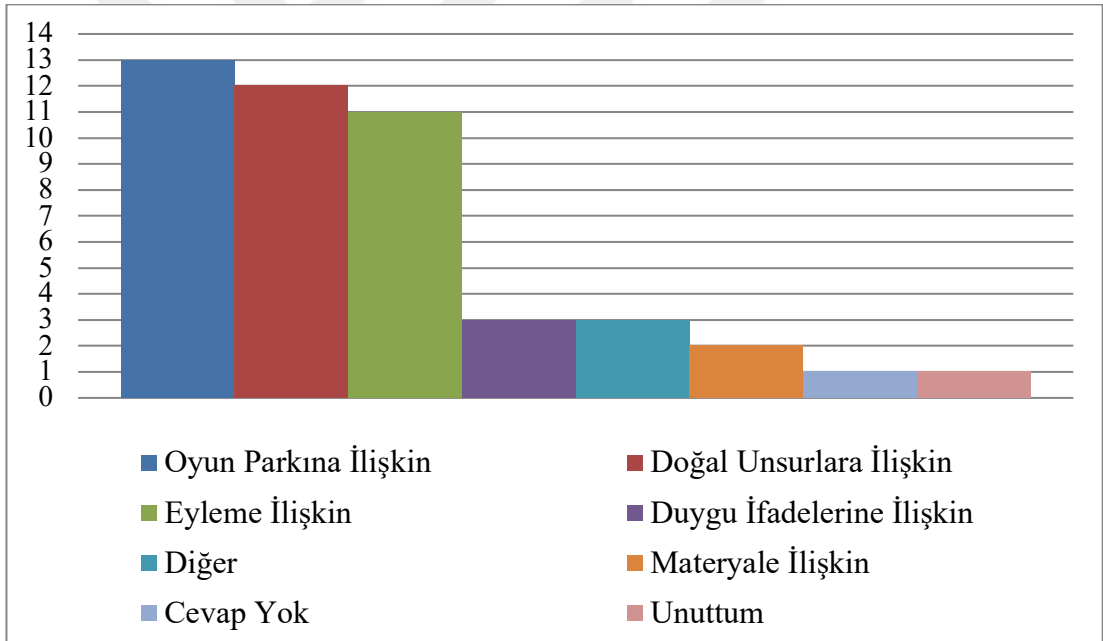
Çocuklardan 1 tanesi (Ç11) blok merkezinin zemini üzerine yapıştırdığı üzgün yüz ifadesi kartına yönelik sorulan soruya ‘unuttum’ yanıtını vermesinden dolayı, bu ifade ‘unuttum’ grubu içerisinde yer almaktadır.

Fotoğraf 36 Ç23 Kodlu Çocuğun Blok Merkezinde Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Katılımcılardan 1 tanesinin eğitici oyuncak merkezine yönelik, ‘çünkü orayı hiç sevmiyorum’ şeklindeki ifadesi ‘sevmemek’ grubuna dâhil edilmiştir.

Grafik 15 Çocukların Bahçe Tanımlamalarına İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 15'te okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların ‘okulunuzun bahçesini nasıl tanımlarsın’ sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Çocukların vermiş oldukları yanıtlar, 8 farklı kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler, ‘oyun parkına ilişkin’, ‘doğal unsurlara ilişkin’, ‘eyleme ilişkin’, ‘duygu ifadelerine ilişkin’, ‘materyale ilişkin’, ‘diğer’, ‘cevap yok’ ve ‘unuttum’ olarak kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan çocuklar, bahçe tanımlamaları yaparlarken toplamda 46 farklı ifade kullanmışlardır. Bu ifadelerden 13 tanesi ‘oyun parkına ilişkin’ kategorisinde ele alınmıştır. ‘Oyun parkına ilişkin’ kategorisi, çocukların bahçe tanımlamaları

yaparken yapılandırılmış oyun alanında bulunan kaydırak, tırmanma merdiveni, ev gibi oyun parkı ekipmanlarının var olduğunu ve bu ekipmanların fiziksel görünüşünü ifade etmeleri sonucunda açığa çıkmıştır. Örneğin, Ç18 kodlu çocuk *'kaydıraklarımız var, tırmanma yerimiz var, küçük evler var, yine tırmanma yeri var, yine kaydırak'* şeklinde ifade verirken Ç20 kodlu çocuk *'kaydıraklar var. Şurada iki tane kule var, şurada bir tane var. Orada turuncu bir kaydırak var. Şu iplerden orada kısa var, burada uzun ve bazı yerlerde kapılar var renkli renkli'* ifadesini belirtmiştir.

Çocukların, kum, su, odun, çim, açık hava, tavuk, fidan, çamur gibi doğal unsurlarını belirten toplam 11 ifade, *'doğal unsurlara ilişkin'* kategoriye dâhil edilmiştir. Bu ifadeler arasında, Ç10'nun *'bahçede kum ve su var'* ve Ç13'ün *'yağmur yağdığında böyle çamur oluyor oralarda. Yağmur yağmadığında kumları bir şeyin içine dolduruyorsun. Orada normalde su yoktu ama şu an su var. Orada suya tutup bardakları çamur yapıyoruz biz'* şeklindeki örnek yanıtları yer almaktadır.

Çocuklardan 11 tanesinin, bahçede yapılan faaliyetlere, oynanan oyunlara ilişkin eylem ifadeleri *'eyleme ilişkin'* kategorisinde yer verilmiştir. Bu yanıtlardan bazıları, Ç7'nin *'birazcık kumlar var onlarla oynuyoruz. Evler var onlarla oynuyoruz'*, Ç8'in *'tırmanma hareketlerinden böyle değişik hareketler yapıyorum. Ayaklarımı koyuyorum, oradan tırmanıyorum, tırmanıyorum. Bazen bir şey koyuyoruz oradan tırmanıyoruz. Bir de ben kendi başıma tırmanabiliyorum öğretmenim olmadığında. Koşuyorum. Terlememeye çalışıyorum'* ve Ç12'nin *'oyun oynuyoruz'* şeklinde kullandıkları ifadelerdir.

Çalışmaya katılan çocuklardan 3 tanesinin ifadesi, *'duygu ifadelerine ilişkin'* kategorisine dâhil edilmiştir. Bu kategoride yer alan örnek ifadeler, Ç18 kodlu katılımcı tarafından *'şimdi bahçede eğleniyorum'* olarak ifade edilirken Ç3 kodlu katılımcı tarafından *'ben okulu çok seviyorum'* şeklinde ifade edilmiştir.

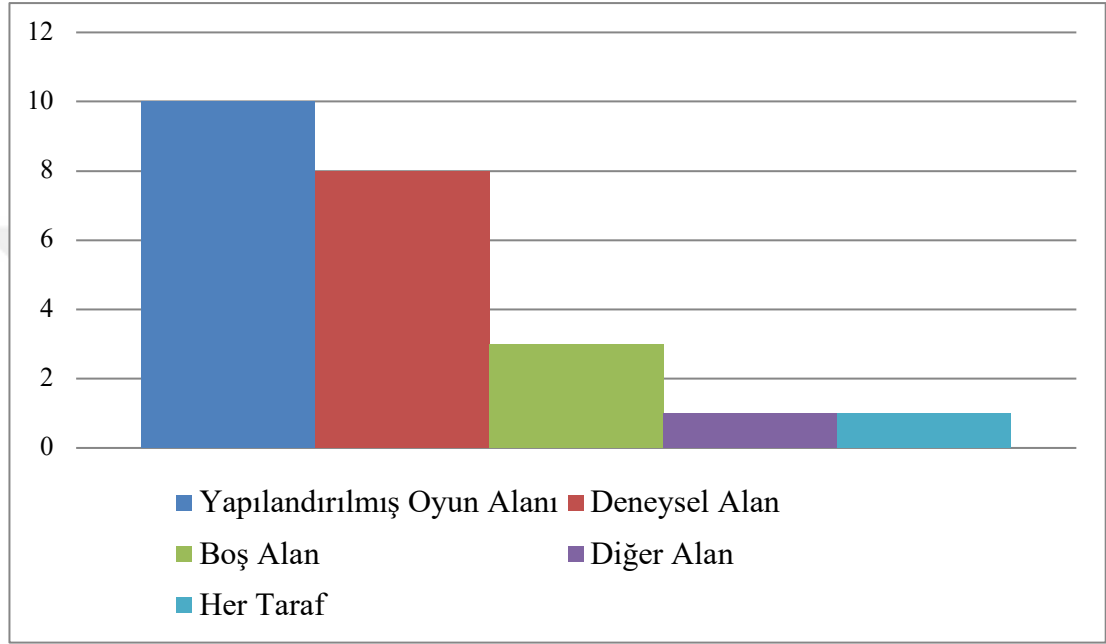
Katılımcılardan 3 tanesinin, *'oyuncaklar'*, *'minder'* ve *'denge oyuncaklarımız'* şeklindeki ifadeleri *'materyale ilişkin'* kategoride yer almaktadır.

Araştırmaya katılan çocuklardan 3 tanesinin vermiş olduğu ifadelerden açığa çıkan bir kategori ise *'diğer'* kategorisidir. Bu kategoride yer alan ifadeler, Ç22'nin *'bahçede oynadıktan sonra gidiyoruz, suluklarımız gelince suluklarımızı koyup oynuyoruz, sonra giderken de suluklarımızı alıp gidiyoruz'*, Ç3'ün *'çok havalar sıcak olduğunda öğretmenimize "ayakkabımızı çıkartabilir miyiz?" diyoruz. Ayakkabımızı*

çıkartıyoruz. Ondan sonra öyle kayıyoruz’, Ç17’nin ‘güzelce oynuyoruz arkadaşlarımızla beraber’ ifadeleridir.

Bahçe tanımlamasına yönelik soruya Ç11’in cevap vermek istememesinden dolayı, bu ifade ‘cevap yok’ grubunda ele alınırken, Ç19’un unuttum cevabını vermesinden dolayı ‘unuttum’ grubuna dâhil edilmiştir.

Grafik 16 Çocukların Bahçede En Sevdikleri Alanlara İlişkin Kategorilerin Dağılımı



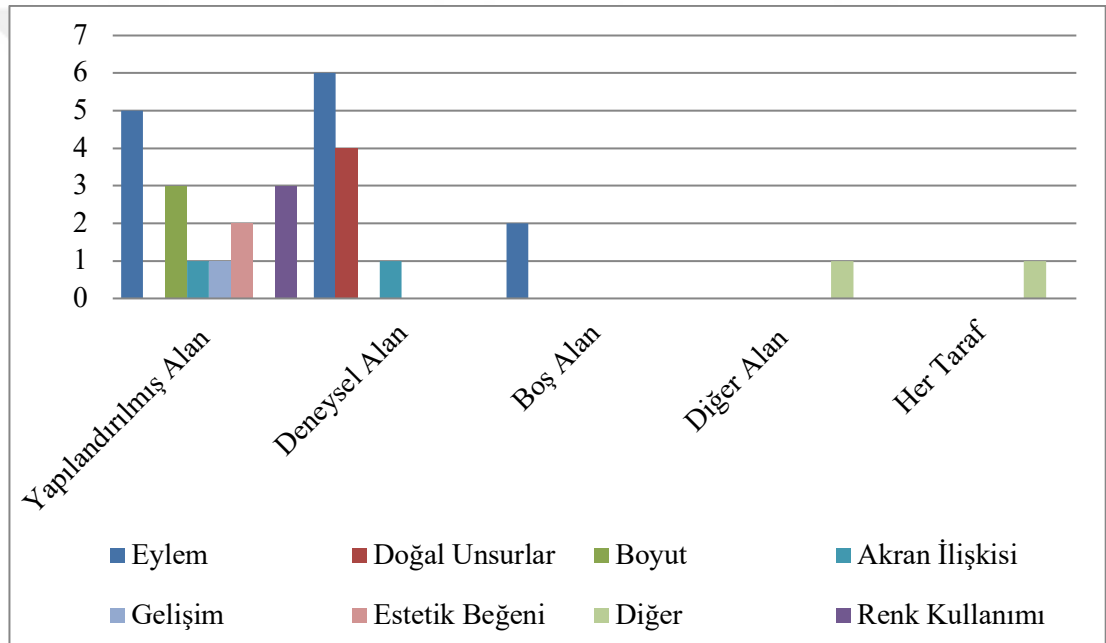
Grafik 16’da çocuklarla yapılan görüşmede sorulan ‘bahçede en sevdiğin yer neresi’ sorusuna verilen yanıtlar analiz edilerek, sonuçlar grafik üzerinde gösterilmiştir. Bu soru için 23 çocuktan ifade alınarak toplamda 23 ifadeye ulaşılmıştır. Bu ifadelerden, park, tırmanma yeri, kaydıraklı alan, evler olarak belirtilen alanlar ‘yapılandırılmış alan’ kategorisi, su alanı, kum alanı, ağaç kütükleri olarak ifade edilen alanlar ‘deneysel alan’ kategorisi, sadece ağaçlı evin olduğu, boş geniş bir yer olarak belirtilen alan ‘boş alan’ kategorisi olarak kodlanmıştır. Ayrıca, ifadeler içerisinde, direkt trambolin oyun materyalin en sevilen alan olarak tercih edilmesi, ‘diğer alan’ kategorisini açığa çıkarmıştır. Çocukların ifadelerindeki, park, tırmanma yeri, kaydıraklı alan, evler olarak belirtilen alanlar ‘yapılandırılmış alan’ kategorisi, su alanı, kum alanı, ağaç kütükleri olarak ifade edilen alanlar ‘deneysel alan’ kategorisi, sadece ağaçlı evin olduğu, boş geniş bir yer olarak belirtilen alan ‘boş alan’ kategorisinde yer almaktadır. Ayrıca, ifadeler içerisinde, direkt trambolin oyun

materyalin en sevilen alan olarak tercih edilmesi, 'diğer alan' kategorisini açığa çıkarmıştır.

Grafik 16 incelendiğinde, çocuklar tarafından en çok tercih edilen alan toplam 10 ifade ile 'yapılandırılmış alan' kategorisi olurken, en az tercih edilen alan ise 3 ifade ile 'boş alan' kategorisi olmuştur. Çocuklardan 8 tanesi 'deneysel alan' kategorisini tercih ederken, 1 tanesi de 'diğer alan' kategorisini tercih etmiştir.

Çalışmaya katılan çocuklardan bir tanesi, bu soruya 'her taraf' ifadesini kullanmasından dolayı, bu ifade 'her taraf' kategorisinde yer almıştır.

Grafik 17 Çocukların Bahçe Alanlarını Sevme Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 17'de araştırmaya katılan çocukların bahçede en sevdikleri yer neresi sorusuna verdikleri yanıttan sonra, 'neden bu alanı seçtin' sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Bu soruya toplamda 30 yanıt verilmiştir ve bu yanıtların hangi alanlar için kullanıldığı grafikte belirtilerek, 7 farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler, 'doğal unsurlar', 'eylem', 'boyut', 'akran ilişkisi', 'gelişim', 'tasarım' ve 'diğer' olarak kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların 'doğal unsurlar' kategorisine ilişkin vermiş oldukları ifadeler, alanda kum ve suyun olduğunu belirtmekte, 'eylem' kategorisine ilişkin vermiş oldukları ifadeler, alanda yapılan araştırmaları, keşifleri, oyun oynamaları, tırmanma ve koşmaları ifade etmekte; 'boyut' kategorisine ilişkin vermiş oldukları

ifadeler, kaydırak ve evlerin büyüklüğü ve genişliği belirtmekte; *'akran ilişkisi'* kategorisine ilişkin vermiş oldukları ifadeler, akranların birlikte faaliyette bulunmalarını belirtmekte; *'gelişim'* kategorisine ilişkin vermiş oldukları ifadeler, fiziksel gelişim alanına sağlanan yararlar karşılıklı gelmekte, *'tasarım'* kategorisine ilişkin vermiş oldukları ifadeler, alanda bulunan nesnenin tasarım özelliğine değinmektedir. Çocukların *'diğer'* kategorisine ilişkin vermiş oldukları ifadeler ise geriye kalan cevapların bir kategoriye dâhil edilememesi sonucunda oluşmuştur.

Yapılandırılmış oyun alanına yönelik toplam 15 ifade yer almakta ve bu ifadeler *'eylem'*, *'boyut'*, *'akran ilişkisi'* ve *'gelişim'* kategorilerinde yer almaktadır. *'Eylem'* grubuna ait olan oyun parkındaki koşma, tırmanma, kayma gibi psikomotor becerileri içeren toplam 5 tane yanıtta, örneğin; Ç22 kodlu çocuk *'kaymayı seviyorum'* ifadesini, Ç14 kodlu çocuk *'çünkü kaymayı çok seviyorum, tırmanmayı çok seviyorum'* ve Ç5 kodlu çocuk *'çünkü ayaklarımız yukarıda kalıyor ya böyle keyif yapıyoruz'* ifadelerini kullanmışlardır

Fotoğraf 37 Ç14 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafi



Yapılandırılmış oyun alanını tercih eden çocukların, kaydırak ve evlerin boyutlarını içeren toplam 3 tane yanıtı, *'boyut'* grubu içerisinde dâhil edilmiştir. Bu ifadelerden bazıları, Ç4 tarafından *'çünkü kaydıraklar büyük'* ifadesi kullanılarak belirtilirken Ç8 tarafından *'evler büyük olduğu için orayı seviyorum'* ifadesiyle belirtilmiştir.

Fotoğraf 38 Ç8 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafi



Araştırmaya katılan 2 tane çocuğun, yapılandırılmış oyun alanının genel görüşüne yönelik beğeni ifadeleri *'estetik beğeni'* grubuna dâhil edilmiştir. Bu gruptaki yanıtlar, Ç11 kodlu ve Ç9 kodlu çocuk tarafından sırasıyla *'çünkü orası çok güzel seviyorum'* ve *'çünkü burası çok güzel görünüyor'* ifadeleri kullanılarak belirtilmiştir.

Fotoğraf 39 Ç9 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafi



Çocuklardan 3 tanesinin *'kaydırak. Çünkü rengi bana çok güzel geldi'*,(Ç20) *'kaydırığın olduğu yer. Ben o rengi seviyorum'*(Ç11) ve *'evin boyalarını seviyorum'* (Ç14) şeklindeki yanıtları *'renk kullanımı'* kategorisinde ele alınmıştır.

Fotoğraf 40 Ç20 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafı



Araştırmaya katılan çocukların verdikleri yanıtlardan 2 tanesi 'gelişim' ve 'akran ilişkisi' gruplarını oluşturmaktadır. 'Gelişim' grubundaki ifade, Ç1'in 'bir de spor yapıyoruz. Tırmanarak ayaklarımız gelişiyor' şeklindeki yanıtıdır. 'Akran ilişkisi' grubundaki ifade ise Ç11'in 'arkadaşlarımla birlikte kaymayı çok seviyorum' şeklindeki yanıtıdır.

Fotoğraf 41 Ç11 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafı



Diğer bir alan olan deneysel alanda toplam 11 ifade yer almaktadır. Bu ifadeler 'eylem', 'doğal unsurlar' ve 'akran ilişkisi' kategorilerinde yer almıştır. Eylem kategorisindeki 6 yanıtın örnek ikisi, Ç1 kodlu ve Ç21 kodlu çocuklar tarafından sırasıyla 'buraya çukur yapıp onun içine su koyup aynı deniz gibi yapabiliyoruz. Bir de bunlardan kum dolduruyorlar oradaki kaşıkla karıştırarak bir şey olabiliyor. Bir de sular gittiğinde çamur oluyor' ve 'orada kumlarla oynuyoruz tulumlarımızı giyip. Yağmur yağdığında böyle çamur oluyor oralarda. Yağmur yağmadığında kumları bir

şeyin içine dolduruyorsun. Orada normalde su yoktu ama şu an su var. Orada suya tutup bardakları çamur yapıyoruz bizi şeklinde ifade edilmiştir.

Fotoğraf 42 Ç21 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafi



Çocukların deneysel alanı seçme nedenlerine yönelik verdikleri yanıtlara göre, 4 ifade *'doğal unsurlar'* kategorisinde ele alınmıştır. Bu ifadelerden örnek ikisi, Ç7'nin *'çünkü orada kumlar var o yüzden'* ve Ç17'nin *'çünkü burada su var'* şeklindeki ifadeleridir.

Fotoğraf 43 Ç7 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafi



Araştırmaya katılan Ç7kodlu katılımcının *'kazıyorum orayı arkadaşlarımla. Sonra bütün arkadaşlarım su getiriyor. Oraya döküyorlar. Sonra da kazıyorlar. Bu kadar yapmaya çalışıyoruz'* şeklindeki yanıtı, *'akran ilişkisi'* kategorisine dâhil edilmiştir.

Ç18 kodlu çocuğun deneysel alanı *'çünkü seçtim'* ifadesi, *'diğer'* kategorisinde yer almıştır.

Bahçede en sevdiği alanın boş alan olduğunu belirten çocuklardan toplamda 3 ifade alınmış ve bu ifadeler, *'eylem'* ve *'tasarım'* gruplarına dâhil edilmiştir. Eylem

grubuna ait 2 tane ifade, ‘*çünkü orasında boş alanda koşuyoruz diye bir de orada böyle yuvarlanıyoruz yatıyoruz diye*’ ve ‘*çünkü burada koşturmak çok güzel*’ şeklinde ifade edilirken ‘*tasarım*’ grubuna 1 ifade ‘*çünkü içeriye oturaklar koyup oturabiliyoruz. Yerden yüksekte diye seviyorum*’ olarak ifade edilmiştir.

Fotoğraf 44 Ç3 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafı



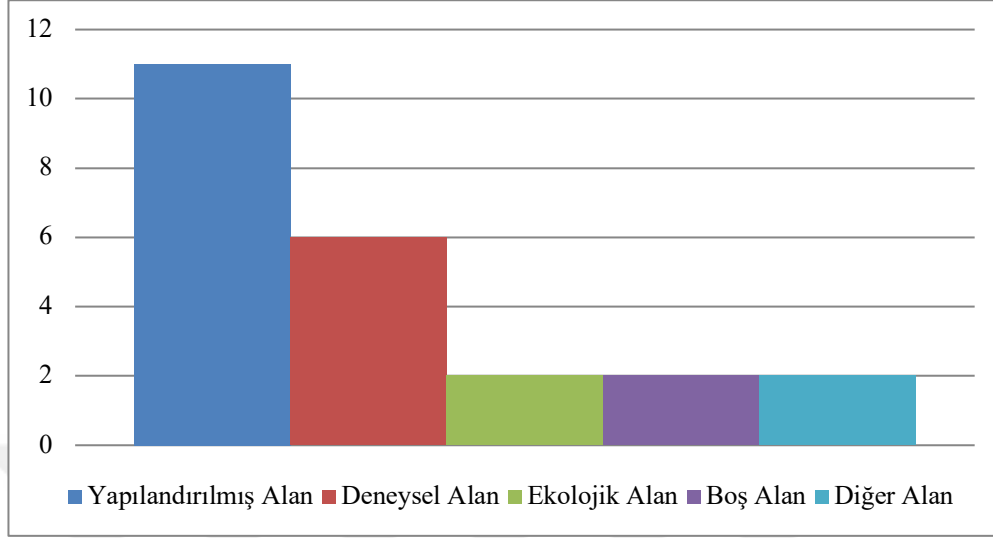
Grafik 17 incelendiğinde, diğer alan için kullanılan 1 ifade, trampolinin kendisini ‘*zıplattığı için*’ şeklindedir

Fotoğraf 45 Ç23 Kodlu Çocuğun Bahçede En Sevdiği Alana İlişkin Fotoğrafı



Bahçenin her tarafını sevdiğini belirten Ç6’nın ‘*çünkü seviyorum*’ şeklindeki ifadesi ‘*diğer*’ grubunda ele alınmıştır.

Grafik 18 Çocukların Bahçe Alanlarında Mutlu Yüz İfadesi Kullanmalarına İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 18’de, veri araçları içerisinde yer alan mutlu yüz ifadesi kartının bahçede kullanımına yönelik sonuçlar yer almaktadır. Bu grafik, okul öncesi eğitime devam eden çocuklara yöneltilen ‘*bu ifadeyi bahçede bir yere koymak istesen nereye yerleştirmek istersin*’ sorusunun analiz edilmesiyle açığa çıkan bulguları göstermektedir. Analiz sonucunda, çocukların mutlu yüz ifadesini yerleştirdikleri alan ele alındığında toplam 5 kategoriye ulaşılmaktadır. Bu kategoriler içerisinde, 11 çocuğun mutlu yüz ifadesini ‘*yapılandırılmış oyun alanına*’ yerleştirdikleri görülmektedir. Yerleştirilen mutlu yüz ifadeleri, yapılandırılmış oyun alanında yer alan kaydırak, kule, tırmanma duvarı, kuleler arası geçişleri sağlayan geçit üzerinde bulunmaktadır.

Fotoğraf 46 Ç14 Kodlu Çocuğun Yapılandırılmış Oyun Alanında Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafı



Fotoğraf 47 Ç15 Kodlu Çocuğun Yapılandırılmış Oyun Alanında Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafı



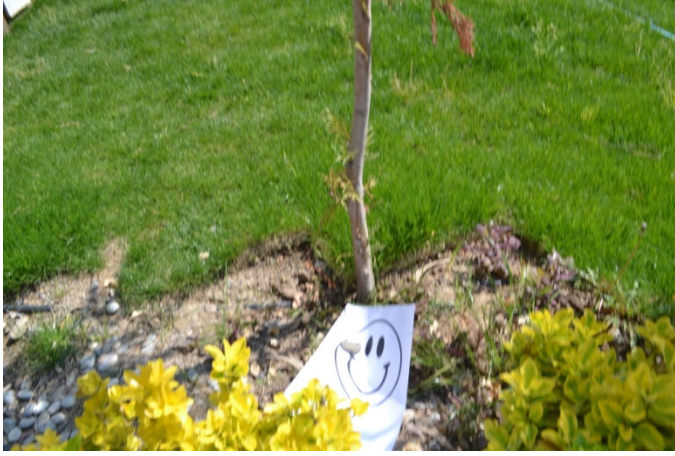
Grafik 18 incelendiğinde, 'deneysel alan'a 6 çocuğun mutlu yüz ifadesini yerleştirdiği görülmektedir. Deneysel alanda yer alan mutlu yüz ifadeleri bu alanda yer alan ağaç kütükleri, suyun bulunduğu çeşme, borular ve kuma yerleştirilmiştir.

Fotoğraf 48 Ç17 Kodlu Çocuğun Deneysel Alanda Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Araştırmaya katılan 2 tane çocuğun mutlu yüz ifadesi kartı, fidanlarını ekildiği ve ağaçların bulunduğu 'ekolojik alanlar' kategorisinde yer almaktadır.

Fotoğraf 49 Ç7 Kodlu Çocuğun Ekolojik Alanda Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Fotoğraf 50 Ç23 Kodlu Çocuğun Ekolojik Alanda Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



'Boş alan' kategorisinde yer alan kamelya duvarı üzerinde 2 tane çocuğun konumlandığı kartlar yer almaktadır.

Fotoğraf 51 Ç6 Kodlu Çocuğun Boş Alanda Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Fotoğraf 52 Ç2 Kodlu Çocuğun Boş Alanda Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi

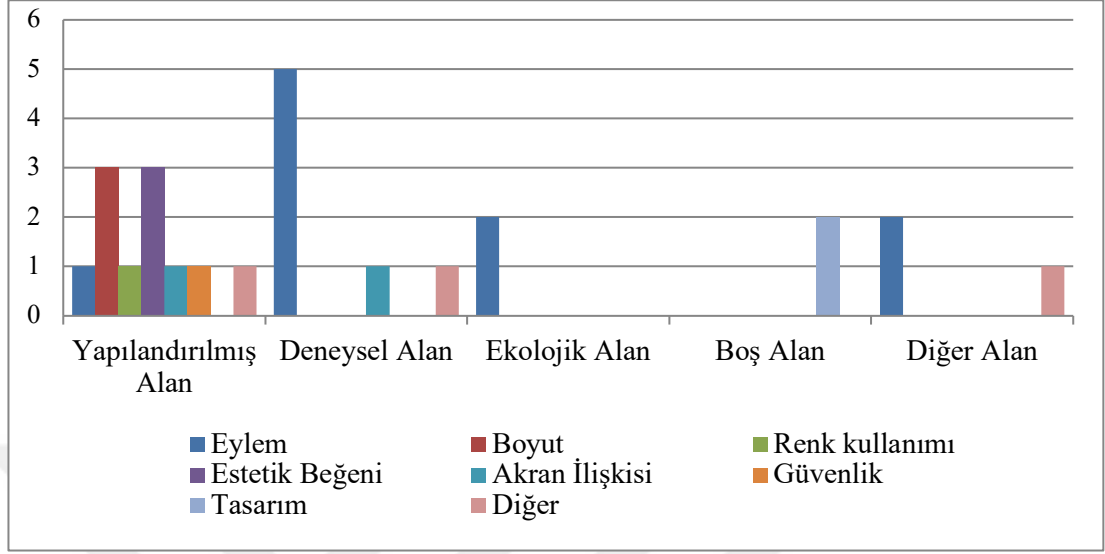


Grafik 18 incelendiğinde 2 çocuğun mutlu yüz ifadesini 'diğer alan'a yerleştirdiği görülmektedir. Yerleştirilen mutlu yüz ifadesi, diğer alan kategorisinde yer alan, denge materyali ve yazı tahtası üzerinde bulunmaktadır.

Fotoğraf 53 Ç22 Kodlu Çocuğun Diğer Alanda Kullandığı Mutlu Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Grafik 19 Çocukların Bahçe Alanlarında Mutlu Yüz İfadesi Kullanma Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 19’da okul öncesi eğitime devam eden çocukların, mutlu yüz ifadelerinin bahçede bir alana yerleştirmesi ardından sorulan ‘neden bu alana yerleştirdin’ sorusuna verdikleri toplam 25 yanıt gösterilmiştir. Çocukların verdikleri yanıtların hangi alanda olduğu grafik 19’da gösterilerek, 8 farklı kategori oluşmuştur. Bu kategoriler, ‘eylem’, ‘boyut’, ‘renk’, ‘estetik beğeni’, ‘akran’, ‘güvenlik’, ‘tasarım’, ‘diğer’ gruplarıdır. Araştırmaya katılan çocukların mutlu yüz ifadesi kartlarını yerleştirme nedeni olarak oynadıkları oyunları, yaptıkları keşifleri, araştırmaları, koşma, zıplama, tırmanma gibi psikomotor becerileri içeren toplamda 9 ifade bulunmaktadır. Bu ifadeler de ‘eyleme ilişkin’ grubuna dâhil edilmiştir. Çocuklar tarafından bu ifadelerden 5 tanesi deneysel alan için, 2 tanesi diğer alanlar için ve kalan 2 ifadeden 1 tanesi yapılandırılmış alan için diğeri ise, ekolojik alan için belirtilmiştir.

Deneysel alan için kullanılan örnek ifadeler, Ç12 ve Ç13 kodlu katılımcı tarafından sırasıyla ‘çünkü burada kumlarla güzel şeyler yapabiliyorsun’ ve ‘çünkü kütüklere oturmayı çok seviyorum. Böyle üst üste bir kule yaparım. Bir de tren yaparım yan yana. Kumlarla oynuyorum. Kumlarla kahve falan yapıyorum ıslatarak’ şeklinde ifade edilmiştir.

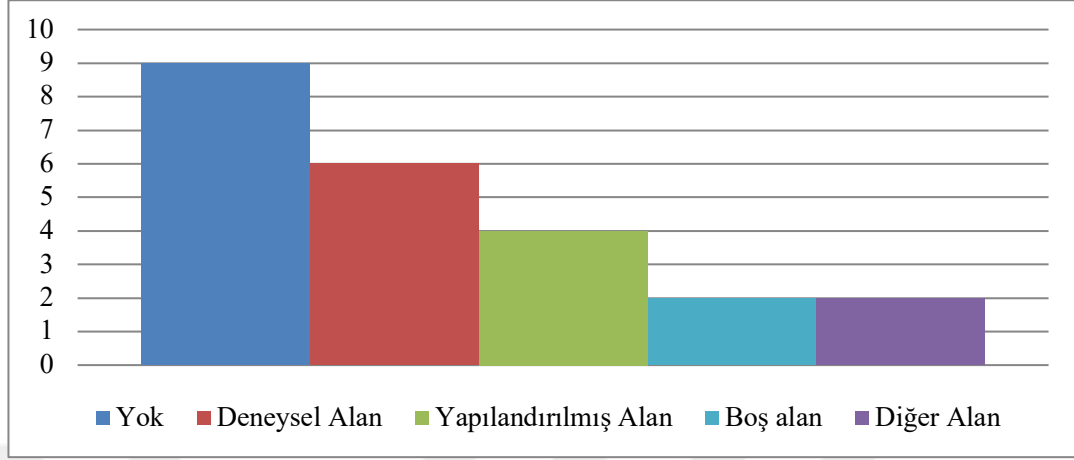
Bir diğer alan olan, yapılandırılmış alana yerleştirilen kart için ‘çünkü tırmanmayı çok seviyorum’ (Ç18) olarak ifade edilmiştir.

Grafik 19 incelendiğinde 'boyut', 'renk kullanımı', 'güvenlik' ve 'estetik beğeni' kategorisinde bulunan toplam 6 ifadenin, sadece yapılandırılmış alan için kullanıldığı dikkat çekmektedir. 'Boyut' grubunda yer alan 1 tane ifade Ç15 kodlu çocuğun '*çok uzun olduğu için koymuştum*' şeklindeki yanıtını, 'renk kullanımı' grubunda yer alan 1 tane ifade Ç3 kodlu çocuğun '*çünkü o çatılar pembe diye*' şeklindeki yanıtını ve 'güvenlik' grubunda yer alan 1 tane ifade de Ç14 kodlu çocuğun '*çünkü orada güzel gülünür düşemeyiz diye*' yanıtını içermektedir. Kalan 3 ifade ise çocuklar tarafından '*çok güzel*' olarak belirtilmesinden dolayı 'estetik beğeni' grubuna dâhil edilmiştir. 'Akran' kategorisini oluşturan '*çünkü... Çünkü orası... Çok mutluyum orada ben. Arkadaşlarımla çok güzel oynuyoruz. Kraliçelik oynadığımız için ben çok mutlu oluyorum*' Ç5 kodlu çocuğun ve '*arkadaşlarımla birlikte kaymayı çok seviyorum*' Ç11 kodlu çocuğun ifadeleri hem deneysel alan hem de yapılandırılmış alan için kullanılmıştır.

Grafik 19 içerisinde, okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan 2 tanesi kod mutlu yüz ifadesi kartını boş alana yerleştirmiş ve bu alanda yer alan ağaçlı evin özelliklerinden Ç2 kodlu katılımcı '*çünkü orası çok güzel. Camı da var, şurada süsü de var, içinde oturakları da var. Bir de yüksek. Yerden yüksekte oynamak için iyi bir alan*' ve Ç12 kodlu katılımcı '*çünkü burada oturabiliyoruz*' şeklindeki ifadeleriyle bahsetmişlerdir. Çocukların vermiş oldukları bu ifadeler 'tasarım' kategorisine dâhil edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların bu soruya verdikleri yanıtların analiz sonuçlarına göre, 'diğer' kategorisi açığa çıkmış ve bu kategoride yer alan ifadeler yapılandırılmış alanı, deneysel alanı ve diğer alanı oluşturan bölgelerde mutlu yüz ifadesinin kullanılma nedenlerine karşılık gelmiştir. 'Diğer' kategorisinde yer alan bu yanıtlar '*çiçek ekmek, uçamayacağı bir yere. Bence şurada uçamıyor yani orada*' (Ç23) ve '*çünkü ben burada oynadığımda çok mutlu zannedebilirim*' (Ç5) olarak kullanılmıştır.

Grafik 20 Çocukların Bahçede Oynamak İstemedikleri Alanlara İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 20’de çocuklarla yapılan görüşmelerde sorulan ‘bahçede hiç oynamak istemediğin bir yer var mı? Var ise neresi?’ sorusuna çocukların verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Bu soru için verilen toplamda 23 tane ifade bulunmaktadır. Bu ifadeler bahçe içerisindeki alanları göstermektedir. Bu ifadeler içerisinde en sık belirtilen toplam 9 ifade, çocukların bu soruya ‘yok’ ve ‘hayır’ olarak cevap vermesi sonucunda ‘yok’ kategorisine dâhil edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların 9 tanesinin ‘kumlu alan’, ‘sulu olan yer’ ve ‘müzik aletli olan yer’ şeklindeki ifadesi ‘deneysel alan’ kategorisi altında ele alınmıştır

Fotoğraf 54 Ç8 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafı



Fotoğraf 55 Ç11 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafı



Fotoğraf 56 Ç18 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafı



Analiz bulguları içerisinde, 2 tane çocuğun, oynamak istemedikleri alan olarak, denge materyalini ve renkli deliklerin olduğu duvarın arkasında kalan boşluğu göstermesi sonucunda, 'diğer alan' kategorisi açığa çıkmıştır.

Fotoğraf 57 Ç5 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafı



Fotoğraf 58 . Ç15 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafi



Bir diğer kategori, 'yapılandırılmış alan' kategorisi toplam 3 ifadeden oluşmakta ve bu ifadeler, çocuklar tarafından alanda bulunan oyun parkındaki ekipmanların ismi kullanılarak belirtilmiştir. İfadelerin bazıları, 'sarılı ev', 'park' şeklindedir.

Fotoğraf 59 Ç3 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafi



Fotoğraf 60 Ç4 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafi



Fotoğraf 61 Ç14 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafı



Araştırmaya katılan 2 tane çocuğun verdiği yanıtlar, 'boş alan' kategorisindeki alanları belirtmektedir. Bu yanıtlar, boş alandaki bölgeler, alanın sınırını belirleyen çitler ve alan içerisinde bulunan kamelyanın görünmeyen, arkada kalan kısmı içermektedir.

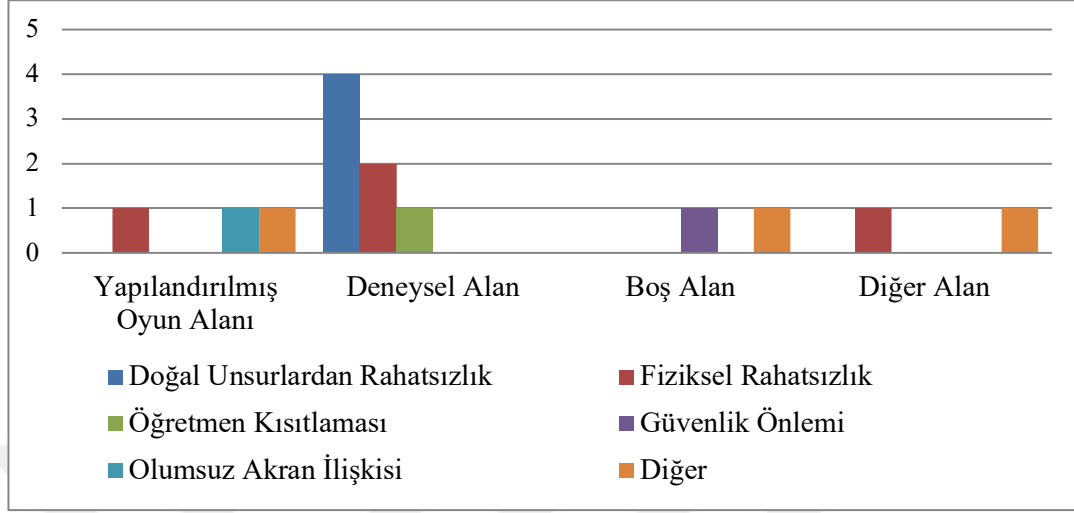
Fotoğraf 62 Ç2 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafı



Fotoğraf 63 Ç6 Kodlu Çocuğun Bahçede Oynamak İstemediği Alana İlişkin Fotoğrafı



Grafik 21 Çocukların Bahçedeki Alanları Tercih Etmeme Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 21’de araştırma ‘yapılandırılmış alan’, ‘deneysel alan’ ve ‘diğer alan’ kategorisinde bulunan alanlarda oynamak istemeyen çocukların ‘neden bu alanı seçtin’ sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Bu soru için yanıt olarak toplam 14 ifade yer almış ve bu yanıtlar ‘doğal unsurlardan rahatsızlık’, ‘fiziksel rahatsızlık’, ‘öğretmen kısıtlaması’, ‘yetersiz güvenlik önlemi’, ‘olumsuz akran ilişkisi’ ve ‘diğer’ kategorileri olarak kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların ‘doğal unsurlardan rahatsızlık’ kategorisine ilişkin vermiş oldukları 4 ifade, alanda bulunan toprak, su gibi doğal unsurların varlığından duyulan rahatsızlığı belirtirken ‘fiziksel rahatsızlık’ kategorisinde yer alan 4 ifade, çocukların direkt olarak hissettiği rahatsızlığı belirten yanıtlardır. ‘Öğretmen kısıtlaması’ kategorisine dâhil edilen ifadeler, öğretmen müdahalesini içeren bir eylem sonucunda alanda oynamak istenilmediğini belirtmektedir. Geriye kalan kategorilerden olan, ‘olumsuz akran ilişkisi’ kategorisinde yer alan 1 ifade, 1 çocuğun akranıyla ilişkisinden dolayı, alanın tercih edilmediğine karşılık gelirken, ‘güvenlik önlemi’ kategorisinde yer alan 1 ifade ise, 1 çocuğun alanda kendini güvende hissetmediğine karşılık gelmektedir. Geriye kalan toplam 3 ifade, belli bir kategori altına alınamadığı için ‘diğer’ kategorisine dâhil edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilere göre, çocukların yapılandırılmış alanda oynamak istememe nedenlerine karşılık gelen ifadeler, ‘diğer’ ve ‘fiziksel rahatsızlık’ gruplarına dâhil edilmiştir. Bu ifadelerde, Ç14’ün ve Ç4’ün sırasıyla

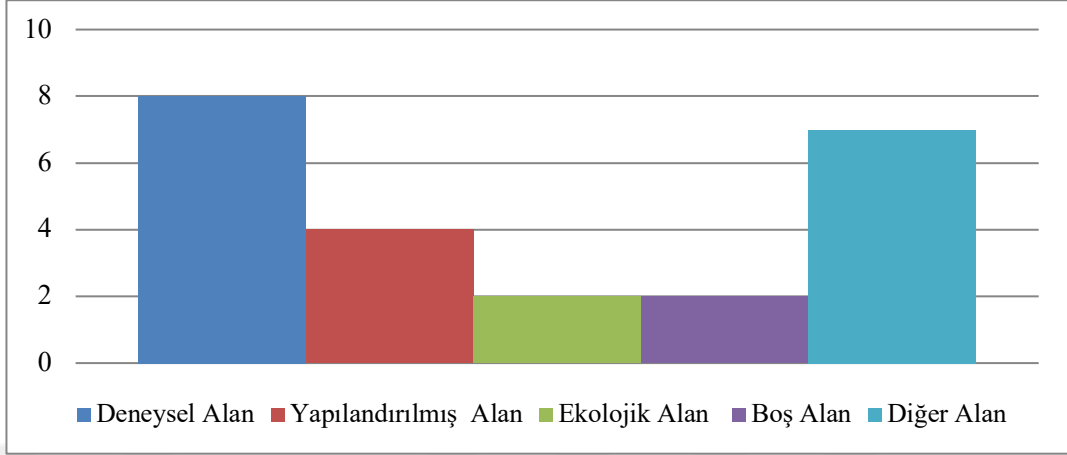
'*çünkü kaydırdıktan inerken hiç güzel değil. Vermiş*' ve '*bilmiyorum*' olarak vermiş oldukları ifadeler '*diğer*' grubunda ve Ç3'ün '*çünkü orada yoruluyoruz*' şeklinde vermiş olduğu ifadesi ise '*fiziksel rahatsızlık*' grubunda yer almıştır.

Grafik 21'de gösterilen sonuçlara göre, çocukların deneysel alana yönelik ifadeleri, '*doğal unsurlardan rahatsızlık*', '*fiziksel rahatsızlık*' ve '*öğretmen kısıtlaması*' kategorilerinde yer almaktadır. '*Doğal unsurlardan rahatsızlık*' kategorisinde yer alan ifadelerden Ç8 kodlu çocuğun örnek ifadesi '*çünkü orada çok kumlu alanlar var. Kumları üstüme geliyor ve sevmiyorum o zaman*' şeklindeyken '*fiziksel rahatsızlık*' kategorisini oluşturan ifadeler ise, Ç19 ve Ç18 tarafından '*tırnaklarım kalkıyor çünkü kazıyoruz o yüzden ellerim acıyor*' ve '*çünkü orada müzik aletleri var ve çaldığımız zaman kulaklarım çınlıyor ve başım ağrıyor*' olarak belirtilmiştir. Geriye kalan '*öğretmen kısıtlaması*' kategorisinde yer alan ifade ise '*çünkü tulumlarımızı giyip çıkarken bir şey giymek istemiyorum. Kendi kıyafetlerimle oraya gitmek istiyorum, o yüzden*' şeklindedir.

Çocukların verdikleri yanıtlara göre, diğer alanın tercih edilmeme sebepleri arasında 2 ifade bulunmaktadır. Bu ifadelerden 1 tanesi '*fiziksel rahatsızlık*', geriye kalan 1 ifade ise '*diğer*' kategorisine dâhil edilmiştir. Bu ifadeler arasındaki '*dönüp duruyor ya başım dönüyor çünkü*' Ç15 kodlu çocuğun ifadesi '*fiziksel rahatsızlık*' kategorisi '*görünmüyorum*' Ç3 kodlu çocuğun ifadesi de '*diğer*' kategorisi içerisinde yer almaktadır.

Grafik 21'de, 2 tane çocuğun boş alanları tercih etmeme nedenlerine karşılık vermiş olduğu ifadelerin '*güvenlik önlemi*' ve '*diğer*' gruplarına dâhil olduğu gösterilmektedir. Bu ifadelerden Ç3'ün vermiş olduğu ifade '*çünkü orası görünmüyor hiçbir şey*' ifadesi, '*diğer*' grubunda yer alırken, Ç6'nın vermiş olduğu '*çitlerin yakınında oynamak istemiyorum çünkü çitler sallanıyor*' ifadesi '*güvenlik*' grubunda yer almıştır.

Grafik 22 Çocukların Bahçedeki Alanlarda Üzgün Yüz İfadesi Kullanmalarına İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 22’de, veri araçları içerisinde yer alan üzgün yüz ifadesinin kullanımına yönelik sonuçlar yer almaktadır. Bu grafik, okul öncesi eğitime devam eden çocuklara yöneltilen ‘bu ifadeyi bahçede bir yere koymak istesen nereye yerleştirmek istersin’ sorusunun analiz edilmesiyle açığa çıkan bulguları göstermektedir. Analiz sonucunda çocukların üzgün yüz ifadesini yerleştirdikleri alan ele alındığında toplam 6 kategoriye ulaşılmaktadır. Bu kategoriler, ‘deneysel alan’, ‘yapılandırılmış alan’, ‘ekolojik alan’, ‘boş alan’, ‘ve ‘diğer alan’ olarak kodlanmıştır.

Açığa çıkan kategoriler içerisinde 8 çocuğun üzgün yüz ifadesi kartını ‘deneysel alan’ kategorisinde yer alan bölgelere yerleştirdikleri görülmektedir. Bu kartlar, kumlu, çeşmenin bulunduğu sulu, gerçek müzik aletleri yerine duvara asılmış tava, tencere, rende gibi araçların bulunduğu yer ve ağaç kütüklerini kapsayan alanlar üzerine yerleştirilmiştir.

Fotoğraf 64 Ç7 Kodlu Çocuğun Deneysel Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafı



Fotoğraf 65 Ç12 Kodlu Çocuğun Deneysel Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Fotoğraf 66 Ç21 Kodlu Çocuğun Deneysel Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Fotoğraf 67 Ç19 Kodlu Çocuğun Deneysel Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Grafik 22 incelendiğinde, 'yapılandırılmış alan' kategorisinde yer alan bölgelere 4 çocuğun üzgün yüz ifadesini yerleştirdiği görülmektedir. Yapılandırılmış alanda yer alan bu kartlar, kaydırak ve kule üzerine yerleştirilmiştir.

Fotoğraf 68 Ç4 Kodlu Çocuğun Yapılandırılmış Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Fotoğraf 69 Ç9 Kodlu Çocuğun Yapılandırılmış Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Fotoğ

raf 70 Ç14 Kodlu Çocuğun Yapılandırılmış Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Fotoğraf 71 Ç15 Kodlu Çocuğun Yapılandırılmış Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



'Ekolojik alan' da bulunan üzgün yüz ifadesi kartları, 2 tane çocuk tarafından ağaç üzerine yerleştirilmiştir

Fotoğraf 72 Ç18 Kodlu Çocuğun Ekolojik Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Fotoğraf 73 Ç23 Kodlu Çocuğun Ekolojik Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi



Çocukların yerleştirdikleri üzgün yüz ifadelerine göre, 'boş alan' kategorisinde yer alan çit ve afiş üzerinde 2 çocuğun yerleştirdiği kartlar bulunmaktadır.

Fotoğraf 74 Ç2 Kodlu Çocuğun Boş Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafi

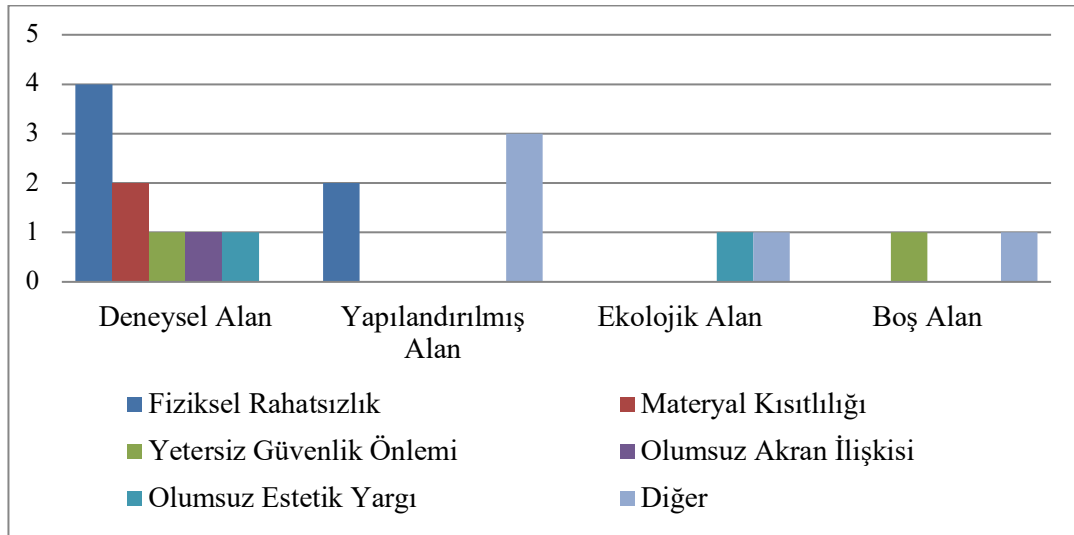


Fotoğraf 75 Ç6 Kodlu Çocuğun Boş Alanda Kullandığı Üzgün Yüz İfadesine İlişkin Fotoğrafı



7 çocuğun vermiş oldukları ifadelerle göre, üzgün yüz ifadesini, bir yerlere yapıştırmak mecburiyetinde hissetmeleri sonucunda konumlandıkları sonucuna varılmıştır. Örneğin çocukların verdikleri yanıtlar, ‘*aslında burayı da seviyorum ama olsun*’, ‘*çünkü sevdim ama*’, ‘*çünkü kumun altı görünmez, koymak istedim*’ ve ‘*birazcık turuncuyu sevmiyorum. Burayı da seviyorum aslında*’ şeklinde ifade edildikleri için ‘*diğer*’ kategorisine dâhil edilmiştir.

Grafik 23 Çocukların Bahçe Alanlarında Üzgün Yüz İfadesi Kullanma Nedenlerine İlişkin Kategorilerin Dağılımı



Grafik 23’te çocuklara sorulan ‘*üzgün yüz ifadesini neden buraya yerleştirdin*’ sorusuna verilen cevaplar gösterilmektedir. Çocuklar tarafından verilen yanıtlardan toplamda 18 ifade alınmıştır. Bu ifadeler, ‘*fiziksel rahatsızlık*’, ‘*materyal kısıtlılığı*’,

'yetersiz güvenlik önlemi', 'olumsuz estetik yargı', 'olumsuz akran ilişkisi' ve 'diğer' olarak kodlanan kategorileri açığa çıkarmaktadır.

Çocukların verdikleri yanıtların analizi sonucunda, oluşan bu kategoriler üzgün yüz ifadelerinin bahçenin hangi alanlarında neden kullanıldığına karşılık gelmektedir. Bu doğrultuda, deneysel alan için 'fiziksel rahatsızlık', 'materyal kısıtlılığı', 'yetersiz güvenlik önlemi' ve 'olumsuz estetik yargı' kategorileri içeren toplam 9 tane ifade yer almaktadır.

Üzgün yüz ifadesi kartını deneysel alana yerleştiren çocukların verdikleri yanıtlara göre toplam 6 ifade, 'fiziksel rahatsızlık' kategorisine dâhil edilmiştir. Dâhil edilen bu örnek ifadeler, 'çünkü orada kumlar var benim üstüme sıçırıyor'(Ç7), 'çünkü orada taşlar var. Hep orada düşeriz diye korkuyorum. Onun için oraya üzgün koydum' ve 'çünkü sudan ellerim buruş buruş oluyor'(Ç6) şeklindedir.

'Materyal kısıtlılığı' kategorisinde bulunan ifadeler, toplam 2 tane olmakla birlikte, sadece deneysel alanda yer alan müzik aletlerinin yer aldığı bölge için kullanılmıştır. Bu kategoride yer alan ifadeler, 'çünkü burada oynayacak hiçbir şey yok, sadece bu ziller var'(Ç12) ve 'çünkü orada hiçbir şey yapmadığım için' (Ç4) olarak belirtilmiştir.

Deneysel alana üzgün yüz ifadesinin yerleştirilme nedenlerinden diğerleri ise birer tane ifade ile 'yetersiz güvenlik önlemi', 'olumsuz estetik yargı' ve 'olumsuz akran ilişkisi' kategorilerine dâhil edilmiştir. 'Yetersiz güvenlik önlemi' kategorisini oluşturan ifade, Ç20 kodlu katılımcının verdiği 'bir de orada rende var. Elimizi keser' ifadesidir. 'Olumsuz estetik yargı' kategorisi ele alındığında, kumların olduğu alan için 'çünkü orası çok çirkin' olduğunu belirten Ç11 kodlu çocuğun ifadesi yer almaktadır.

Diğer bir alan olan, yapılandırılmış oyun alanı toplamda 5 tane ifadeden oluşmaktadır. Bu ifadeler, 3 tane ifadeden oluşan 'diğer' ve 2 ifadeden oluşan 'fiziksel rahatsızlık' kategorilerinde yer almaktadır. 'fiziksel rahatsızlık' kategorisinde yer alan ifadeler, Ç4 ve Ç15 kodlu katılımcılar tarafından 'çünkü o kaydıraklar küçük' ve 'çok dar olduğu için kayamıyorum' şeklinde ifade edilirken, 'diğer' kategorisinde yer alan ifadeler 'çünkü orası çok üzgün', 'karşılık olunca yani, karşılık olunca çok güzel oluyor' ve 'çünkü benim üzgün' şeklinde ifade edilmiştir.

Analiz sonucunda, ekolojik alandaki toplam 2 ifade 'diğer' ve 'olumsuz estetik yargı' grubuna dâhil edilmiştir. 'Diğer' kategorisindeki ifade Ç18 tarafından, 'çünkü ağaçlara koyduğumuz zaman oradaki birisi gördüğü zaman onu mektup sanacak yanına gelecek ve şaşıracak' şeklinde belirtilirken, 'olumsuz estetik yargı' kategorisindeki ifade Ç23 tarafından 'kötü şekiller olmadığı için' şeklinde belirtilmiştir.

Boş alandaki 2 ifade, 'yetersiz güvenlik önlemi' ve 'diğer' kategorilerini oluşturmakta ve bunlar Ç6 ve Ç12 kodlu katılımcılar tarafında sırasıyla 'çünkü söyledim. Çitler sallanıyor' ve 'çünkü orada toprak var bir de toprak suyu var. Sular çok topraklıydı' şeklinde ifade edilmiştir.

4.2. Gözlem Bulguları

Bu bölümde, çocukların eğitim ortamlarındaki temel faaliyetlerini belirlemek amacıyla, araştırma kapsamında yürütülen gözlem sonuçları analiz edilmiştir. Bu bağlamda, gözlem verileri sınıf ve bahçe olmak üzere, iki kısımdan meydana gelmekte ve çocukların aktiviteleri aşağıda belirtilen eylemlerden oluşmaktadır.

A) Hayali Oyun: Çocuğun bir oyuncak kullanarak veya oyuncaksız bir şekilde oyun içinde rol alması.

B) Kurallı Oyun: Çocuğun belirli kuralları olan, satranç veya yarışmalar gibi oyunları oynaması

C) Fiziksel Aktivite: Çocuğun koşma, sallanma, itişip kakışma, dans etme, atlama, tırmanma gibi faaliyetlerde bulunması

D) Materyal ile Keşif: Çocuğun sınıf içerisinde kâğıtlar, bloklar veya materyaller oyunlar oynaması. Bahçe içerisinde ise kum, su gibi doğal unsurlar ile keşif çalışması

E) Akran Etkileşimi: Çocuğu akranları ile beraber sohbet etmesi veya alanda yürümesi.

F) Masa Başı Faaliyetler: Çocuğun kâğıt ve kalem çalışmaları yapması

G) Kitap İnceleme: Çocuğun tek başına kitap incelemesi

H) Uygun Olmayan Davranış Sergileme: Çocuğun kurallara uymaması, akranlarıyla dalga geçmesi veya akranlarını rahatsız etmesi şeklindedir.

4.2.1.Sınıf İçi Gözlem Bulguları

Bu alanda, çocukların öğrenme merkezlerine göre, gözlem formunda yer alan, temel faaliyetlere ilişkin elde edilen bulguların frekans değerleri tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1 Çocukların Temel Faaliyetlerinin Sınıf İçi Öğrenme Merkezlerine Göre Dağılımı

Temel Faaliyet	Öğrenme Merkezleri									
	Dramatik Oyun Merkezi		Blok Merkezi		Sanat Merkezi		Kitap Kukla Merkezi		Eğitici Oyuncak Merkezi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hayali Oyun	23	100	12	55			13	65	13	59
Materyal ile Keşif			6	27	5	24			8	36
Kurallı Oyun			4	18					1	5
Faaliyet Yok							1	5		
Akran Etkileşimi							3	15		
Masa Başı Faaliyetler					16	76				
Kitap İnceleme							3	15		
Toplam	23	100	22	100	21	100	20	100	22	100

Tabloda gösterilen bulgular, her bir çocuğun, serbest zamanda, sınıfta bulunan her merkezde ayrı ayrı toplamda 5 gün gözlemlenmesi sonucunda elde edilmiştir. Bu 5 günlük süreçte, çocuklar her bir öğrenme merkezinde bir kez gözlemlenmektedir.

Çocukların öğrenme merkezlerindeki temel faaliyetleri incelendiğinde, genel anlamda, çocuklarda aşağıda sıralanan eylemler gözlemlenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların tamamının (f=23), dramatik oyun merkezinde, hayali oyun oynadıkları görülmektedir.

Çocukların, blok merkezindeki temel faaliyetleri incelendiğinde, %55’i (f=12) hayali oyun oynarken, %27’sinin (f= 6) materyaller ile keşifte buldukları ve %18’inin (f=4) kurallı oyun oynadıkları tespit edilmektedir.

Sanat merkezindeki çocukların temel faaliyetleri incelendiğinde, %76’sının (f=16) masa başı faaliyetlerinde bulunurken %24’ünün (f=5) materyal ile keşiflerde buldukları görülmektedir.

Kitap ve kukla merkezinin sınıf içi konumlarının birbirine bitişik tasarlanmasından dolayı, her iki merkezi de aynı anda kullanan çocukların temel faaliyetleri aynı anda gözlemlenmiştir. Bu alanlardaki çocukların temel faaliyetleri incelendiğinde, %65'i (f=13) hayali oyun oynarken, %15'inin (f=3) akran etkileşiminde buldukları, %15'i (f=3) tek başına kitap incelerlerken, %5'inin (f=1) faaliyette bulunmadığı görülmektedir.

Çocukların, eğitici oyuncak merkezindeki temel faaliyetleri incelendiğinde, %59'u (f=13) hayali oyun oynarken, %36'sının (f=8) materyal ile keşifte buldukları ve %5'inin (f=1) kurallı oyun oynadığı görülmektedir.

4.2.2. Bahçe İçi Gözlem Bulguları

Bu alanda, çocukların bahçedeki farklı nitelikteki tasarım alanlarına göre, gözlem formunda yer alan, temel faaliyetlerine ilişkin elde edilen bulguların frekans değerleri tablo şeklinde sunulmaktadır.

Tablo 2 Çocukların Temel Faaliyetlerinin Bahçedeki Alanlara Göre Dağılımı

Çocuğun Temel Faaliyeti	Bahçe Alanları							
	Yapılandırılmış Oyun Alanı		Deneysel Alan		Ekolojik Alan		Boş Alan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hayali Oyun	38	35,8	7	7,4	1	50		
Kurallı Oyun	6	5,7						
Materyal ile Keşif	10	9,4	82	86,3	1	50		
Fiziksel Aktivite	41	38,7					3	100
Faaliyet Yok	9	8,5	4	4,2				
Akran Etkileşimi	1	0,9	2	2,1				
Uygun Olmayan Davranışlar	1	0,9						
Toplam	106	100	95	100	2	100	3	100

Tablo 2'de gösterilen bulgular, bahçe çiziminde gösterilen okulun dış mekân tasarımından dolayı, ön bahçede yer alan, yapılandırılmış ve ekolojik alanda 5 gün; arka bahçede yer alan deneysel alan, ekolojik alan ve boş alanda da 5 gün olmak

üzere toplamda 10 gün süren gözlem sonuçlarından elde edilmiştir. Bu 10 günlük süreç içerisinde, çocuklar, ön ve arka bahçede, 5'er kez gözlemlenmiştir.

Çocukların, yapılandırılmış oyun alanındaki temel faaliyetleri incelendiğinde, %39'u (f=41) fiziksel aktivitede bulunuyorken, %1'inin (f=1) akran etkileşiminde bulunduğu %36'sının (f=38) hayali oyun oynarken, %1'inin(f=1) uygun olmayan davranışlar sergilediği, %9'unun materyal ile keşifte bulunuyorken %9'unun (f=9) faaliyette bulunmadıkları ve %6'sının (f=6) kurallı oyun oynadıkları görülmektedir.

Deneysele alanda bulunan çocukların temel faaliyetleri incelendiğinde, %86'sının (f= 82) materyal ile keşifte bulunuyorken, %2'sinin (f=2) akran etkileşiminde buldukları, %7'sinin (f= 7) hayali oyun oynuyorken, %4'ünün (f=4) faaliyette bulunmadıkları görülmektedir.

Çocukların ekolojik alandaki temel faaliyetleri incelendiğinde, %50'si (f=1) materyal ile keşifte bulunurken, %50'sinin (f=1) hayali oyun oynadığı görülmektedir.

Boş alanda yer alan çocukların temel faaliyetlerine bakıldığında, çocukların tamamın (f=3) fiziksel aktivitede buldukları görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Tartışma

Bu araştırma, okul öncesine devam eden 48-66 aylık çocukların, eğitim ortamlarının fiziksel niteliklerine yönelik düşüncelerini belirlemek ve bu ortamların çocuklar tarafından nasıl kullanıldıklarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde, araştırma kapsamında yürütölen görüşmelerden, gözlemlerden ve çocukların çektiği fotoğraflardan elde edilen bulgular, alanyazın ışığında tartışılacaktır.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, çocukların, iç ve dış mekân olmak suretiyle, eğitim ortam tanımlamaları, eğitim ortamlarının mekânsal bileşenlerine yönelik olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri ve çocukların bu ortamlardaki temel faaliyetlerinin eğitim ortamlarının mekânsal öğeleriyle ilişkisi açığa çıkarılmıştır.

Araştırma kapsamında çocuk ifadeleri ve gözlemleri incelendiğinde, genel anlamda, çocukların eğitim ortamların mekânsal özelliklerine yönelik değerlendirmelerinde, materyal ve ekipmanların nitelik ve nicelik yönlerinin olduğu görülmektedir. Mekân düzenlemelerinin önemini gösteren çocuk değerlendirmeleri, mekânların fiziksel görünüşüne dair olumlu ve olumsuz estetik yargıları ve mekânda bulunan gürültü,

sıcaklık ve renk gibi fiziksel etmenlerin eğitim sürecini desteklediği kadar engelleyici faktörler de olabileceklerini belirten ifadeleri içermektedir. Çocukların temel faaliyetlerinde de ortamda bulunan oyun ekipmanlarının, belirleyici nitelikte olduğu görülmektedir.

Görüşme sorularından ilki olan ‘sınıfını ve bahçeni tanıtır mısın’ sorusuna çocukların verdikleri yanıtların genellikle, ortamda bulunan unsurlara ilişkin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu unsurlar, sınıf ve bahçeye göre farklılaşmakla birlikte, öğrenme merkezlerinde yer alan materyaller, mobilyalar, bahçede bulunan kaydırak, kule, tırmanma alanları gibi oyun ekipmanları ve kum, su, taş gibi doğal unsurlardır. Gözlem sonuçları da incelendiğinde, çocukların temel faaliyetlerinin materyal ve ekipmanlar üzerine yoğunlaştığı sonucuna varılmıştır. Bu verilere dayanarak, eğitim ortamlarında bulunan ekipman ve materyallerin, çocuklardaki eğitim ortam tanımlamalarını oluşturduğu düşünülmektedir. Soja (1996) mekânı yalnızca fiziki unsurlarla değil, kültürler, sosyal kurallar ve insan faaliyetleri ile ilgili olan sosyal boyutlarla birlikte ele alınması gerektiğini ifade etmektedir (Akt. Ferreira vd., 2018) Veriler içerisindeki dikkat çekici bir diğer nokta ise, çocukların sınıf ve bahçeyi oyun oynama, faaliyet yapma, öğretmen - akran ilişkisi gibi ifadeler ile de tanımlamalarıdır. Çalışmadan elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde, çocukların sınıf ve bahçe tanımlamalarının, Soja’nın ifadesiyle örtüştüğü görülmektedir.

Araştırma kapsamında, çocuklara yöneltilen ‘sınıfta en sevdiğin alan neresi’ ve ‘mutlu yüz ifadesini sınıfında nereye yerleştirmek istersin’ sorularına verilen yanıtlara göre, çocukların yarısından çoğu, sınıf içerisinde en sevdikleri alan olarak, dramatik oyun merkezini ardından da sanat merkezini tercih etmiştir. İsmailoğlu ve Yılmaz (2019) tarafından, Türkiye’de okul öncesine devam eden çocuklarla yapılan çalışmada da, sınıf içerisinde en çok tercih edilen alan, dramatik oyun merkezi olarak tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada da öğretmenlerin, çocukların en çok dramatik oyun merkezi, sanat merkezi ve blok merkezinde oynamayı tercih ettikleri ifadelerine yer verilmiştir (Özyürek ve Kılınç, 2015). Sonuçlar değerlendirildiğinde, yürütülmüş olan bu çalışmalarla paralel sonuçlar elde edilmiştir.

Çalışma içerisinde, çocuklar tarafından dramatik oyun merkezi ve sanat merkezini sevme ve bu merkezlere mutlu yüz ifadelerini yerleştirme nedenleri irdelenmiştir. Bu

ifadeler incelendiğinde, bu iki merkezin de, materyal yönünden zengin olmasının ve bu merkezlerde oynanan oyun ve faaliyetlerin, çocukların bu merkezleri tercih etme nedenleri olduğu görülmüştür. Ayrıca, gözlemler sonucuyla, dramatik oyun merkezinde çocukların, merkezde bulunan materyaller, masa ve sandalye gibi mobilyalar aracılığıyla hayali oyunlar kurdukları, sanat merkezinde ise çocukların resim ve kalem çalışmaları gibi masa başı faaliyetlerde buldukları saptanmıştır. Bu durumda, çocukların dramatik oyun merkezi ve sanat merkezini tercih etmenin ve bu merkezlerdeki faaliyet kapsamının, ortamda bulunan materyaller, mobilyalar gibi mekânsal bileşenlerin kullanımı ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde, Ferreira ve diğerleri (2018) çalışmasında, çocukların, sınıf içerisinde bulunan aynı nesnelere farklı şekillerde ifade ettikleri ve birçok öğrenme deneyimlerini, ortamda bulunan nesnelere yapabildiklerine dayanarak açıkladıkları belirtilmiştir. Bunun sonucunda çocukların nesnelere aracılılıkla kendi öğrenme yetkinliklerini tanımladığı vurgulanmıştır. Çocukların oyun yoluyla motive oldukları dikkate alındığında, öğrenme merkezlerinin düzeni büyük önem taşımaktadır. Bu merkezler, etkili bir şekilde ekipmanlar ile donatıldığında ve bu merkezlerdeki faaliyetler uygun bir şekilde organize edildiğinde, çocukların inisiyatif almaları, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. Ek olarak, öğrenme merkezleri çocukların oyun, keşif ve hareket ihtiyaçlarının karşılanması, çocuklara akranlarıyla sosyal etkileşim kurma fırsatı vermesinin yanında kendi başlarına kalabilme olanağını da sağlamaktadır (Renzeou, 2019).

Çocukların 'bahçede en sevdiğin alan neresi' ve 'mutlu yüz ifadesini bahçede bir yere koymak istersen nereye yerleştirmek istersin' sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde çoğunluğun, kaydırak, tırmanma alanı ve büyük kule gibi oyun ekipmanlarından oluşan yapılandırılmış oyun alanını ifade ettikleri görülmüştür. Bu alandan sonra kum, su, taş gibi doğal unsurları içeren deneysel alanı tercih ettikleri belirlenmiştir. Çocukların dış mekân oyun alanları tercihlerini inceleyen bir çalışmada da, okul öncesine devam eden çocukların çoğunun doğal alanlar ile yapılandırılmış oyun alanlarını tek bir ortamda içeren karma alanlara ilgili olduğunu saptamıştır (Zamani, 2016). Bu doğrultuda çocukların tercih ettikleri dış mekân oyun alan tasarımları bakımından Zamani'nin çalışmasıyla benzerliklerin olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında, deneysel ve yapılandırılmış oyun alanlarının tercih edilme nedenleri incelendiğinde, çocukların büyük çoğunluğunun, yapılandırılmış oyun alanını, ortamda bulunan oyun ekipmanlarının rengi, boyutu, güvenliği gibi mekânsal öğelerden ve estetik beğenilerden dolayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Deneysel alanı ise ortamdaki keşif, araştırma gibi temel faaliyetlerinden dolayı seçtikleri görülmüştür. Alanyazın içerisinde bulunan bir çalışmada, dış mekân eğitim ortam fotoğrafları üzerinden, çocukların mekânsal değerlendirmeleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların çoğu, dış mekân eğitim ortamlarında bulunan oyun ekipmanlarının kullanımında yaşadığı zorluklara ve bu zorlukları aşabildikleri takdirde yetkinlik duygularını güçlendirdiklerine yönelik ifadelerde bulunduğu görülmüştür (Chen ve Wang, 2018). Dış mekân oyun ortamlarında bulunan ekipmanların fiziksel özelliklerinin, çocukların ortamla olumlu ilişkiler kurmalarına ve bu ortamları tercih etmelerine aracılık ettiği düşünülebilir. Dikkat çeken bir diğer bulgu ise, çocuklardan hiçbirinin, deneysel alandaki mekânsal bileşenlerden bahsetmemiş olmasıdır. Bu durumda, çocukları yapılandırılmış oyun alanlarına oyun ekipmanlarının fiziksel bileşenleri yönlendirirken deneysel alanlara ise çocukların ortamdaki eylemlerinin yönlendirdiği düşünülmektedir.

Deneysel ve yapılandırılmış oyun alanlarının tercih edilme nedenleri içerisinde dikkat çeken bir diğer bulgu ise, bu ortamlar içerisindeki akran ilişkisini çok az sayıda çocuğun söylemesidir. Ancak az sayıda çocuk tarafından bahsedilmiş olmasına rağmen ortamlara göre akran ilişkilerinin de farklı nitelikler taşıması dikkat çekmektedir. Bunlar, doğal unsurlara dayalı mekânsal tasarımın, çocukların akran ilişkilerinde işbirliğine dayalı keşiflerde bulunmasına olanak sağlarken, oyun parkını barındıran yapılandırılmış oyun alan tasarımının, dostluk, gerçek arkadaşlık gibi yakın akran ilişkiler kurulmasına olanak sağladığı düşünülmektedir. Bu durumda, eğitim ortamlarının tasarımsal olarak birbirinden çeşitli nitelikler taşımasının, çocukların farklı nitelikte akran ilişkileri geliştirmesine fırsatlar sunabileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde de, doğal unsurlardan oluşan alanların çocukların işbirliği yapma, birbirlerine yardım etme gibi prososyal davranışları geliştirdiği belirtilmektedir (Brussoni vd., 2017). Bu durumda, yürütülen bu çalışmayla, literatür desteklediği görülmektedir.

Çocukların deneysel ve yapılandırılmış oyun alanlarındaki temel faaliyetleri incelendiğinde, yapılandırılmış oyun ortamında, büyük çoğunluğunun koşma, tırmanma gibi fiziksel aktivitelerde buldukları ve rol oyunları oynadıkları gözlemlenirken, deneysel alan için ortamda bulunan materyal ve kum su gibi doğal unsurlarla keşiflerde buldukları gözlemlenmiştir. Çetken (2018), dış mekân oyun alanı tasarımlarına göre, çocukların oyun tercihlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, okul öncesi dönem çocukların, dış mekân eğitim ortamların tasarım kriterlerine göre oyun tercihlerinde farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Geleneksel oyun ortamları, çocukları fonksiyonel oyunlara yönlendirirken doğal unsurlar içeren ortamlar ise yapılandırılmamış oyunlara yönlendirmektedir. Bu durumda, yürütülen bu çalışmayla çocukların faaliyetlerinde farklılıklar görülmesinin nedeni, eğitim alan tasarımlarının niteliksel olarak farklılıklar taşıması olarak belirlenebilir. Dış mekân oyun alanı tasarımının, çocukların oyun tercihleri üzerindeki etkisini inceleyen bir başka çalışma ise, çocukların bütün oyun deneyimlerinin aynı ortam içerisinde yaşamasına olanak sağlayan karma ortamların önemini açığa çıkarmıştır (Zamani, 2019).

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sırasında, sınıfta oynanmak istenmeyen ve üzgün yüz ifadesi kartı yerleştirilen yerle yönelelik yanıtlar incelendiğinde, sanat merkezi, blok merkezi, kitap merkezi, kukla merkezi ve dramatik oyun merkezi, birbirine çok yakın sayıda çocuk tarafından tercih edilmiştir. Çocukların tercihlerinde dikkat çeken bir diğer nokta ise, çocuklardan çok azının bu soruya, sınıfının her yerini sevdiğini belirtmesidir. Okul öncesi eğitim rehberlik programında, çocukların sınıflarına dair olumlu tutum geliştirmenin temel yeterlilik alanı olarak belirtildiği görülmektedir (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2012). Yürütülen bu çalışmayla, çocukların büyük çoğunluğunun, sınıflarına karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine sebep olabilecek ifadeler belirttiği görülmektedir. Bu durumun gelişmesini engellemek amacıyla sınıf düzenlemelerinde, çocukların duygu ve düşünceleri dikkate alınarak değişiklikler yapılabileceği düşünülmektedir.

Çocukların sınıf içerisinde sevmedikleri alan ve sınıf içerisine üzgün yüz ifadesi kartları yerleştirme nedenlerine dağılımına bakıldığında, çocukların verdikleri yanıtlar içerisinde, en fazla, materyallerin; sayı ve çeşitlilik bakımından az olması, çocukların gelişim özelliklerine ve ilgilerine yönelik olmamasına ilişkin ifadeler

kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte, ortamda oluşan gürültü, sıcaklığın fazla olması, yeterli oyun alanının bulunmaması, düzensizliğin hâkim olması, zeminin sert olmasının ve ortamın fiziksel görünüşüne dair çocukların olumsuz estetik yargılara sahip olmasının bu ortamları sevmemelerine ve sıkılmak, üzgün olmak gibi olumsuz duygularla ilişkilendirmelerine neden olduğu görülmektedir. Belirtilen bu mekânsal öğelerin yanında, akran ilişkisi, öğretmen müdahalesi, gibi sosyal çevreyi barındıran ifadeler de kullanılmıştır. Bu ifadeler göz önüne alındığında, mekânsal öğelerin, özellikle de materyal niteliklerinin eğitim ortam düzenlemelerinde kritik öneme sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Çocukların olumsuz değerlendirmelerinin, ortamların niteliklerine göre farklılaştığı görülmektedir. Sanat merkezinde, çocukların boyama yapma ve hamur oynama dışında başka bir faaliyette bulunmadıklarını, hatta diğer merkezlerin daha fazla oynacağı olduğu için daha eğlenceli olduklarını belirtmeleri dikkat çekmektedir. Materyal ve etkinlik kısıtlılığı ile ilişkilendirilen bu ifadelerle dayanarak, çocukların bu ortamdaki öğrenmelerinin sınırlandırıldığı düşünülmektedir. Bunun yanında dikkat çeken diğer bulgular ise, bu merkezin, çok dağınık ve kötü gibi ifadeler ile fiziksel görünüşünün değerlendirilmesi ve bir materyalin karışık yerleştirilmesinden dolayı çocuklarda kafa karışıklığına neden olmasıdır. Sanat merkezi tasarımlarında, çocukların hayal güçlerini canlı tutan, farklı keşiflerde bulunabilecekleri, yaratıcılıklarını geliştirmelerini ve çeşitli yollar ile kendilerini ifade etmelerine ilişkin olanakların sunulması gerektiği literatürde yer almasına rağmen, yürütülen bu çalışmada, sanat merkezinin fiziksel açıdan yetersiz olduğu görülmektedir (Ellis ve Strong-Wilson, 2009; MEB, 2013, s. 40-41; Mphahlele, 2019).

Çalışma içerisinde, çocukların birbirine bitişik konumlanan ve birbirlerini ayıran herhangi fiziksel bir sınır olmayan kitap ve kukla merkezine yönelik olumsuz değerlendirmelerinin ve bu merkezlerdeki temel faaliyetlerin birbiriyle paralel olduğu görülmektedir. Merkez tasarımlarının lokasyon olarak bitişik olması, çocuklarda bu iki merkezi bir bütün olarak algılamasına, çocukların aynı anda bu iki merkezde de oynayarak alana düşen çocuk sayısının artmasına ve kukla merkezinde oluşan gürültüye kitap merkezinde yer alan çocukların maruz kalmasına neden olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, gürültünün çocukların okuma yazma becerileri üzerinde olumsuz etkiler bırakmasından dolayı kitap merkezinin

gürültülü merkezlerden uzak olması gerektiği (Bronzaft, 1981; Cohen, Glass ve Singer, 1973; Evans ve Maxwell, 2000); çocukların dikkatlerini çekecek ilgi çekici materyaller, gelişim seviyelerine uygun farklı boyut ve çeşitte kitaplar barındırması ve bu kitapların kapaklarını görünebilecek şekilde yerleştirilmesi gerektiği görülmektedir (Isbell, 20014; Tanju, 2010). Yürütülen bu çalışmada, çocuklar tarafından sadece kitap var, okumak sıkıcı, çadır olsaydı hiç sıkıcı olmazdı, kitaplar hep yazılı ve resimsiz gibi materyale; dağınık ve kötü görünme gibi düzene; daha geniş olmalı gibi mekânsal boyuta ve ortam sıcaklığına ilişkin ifadeler kullanılmıştır. Bununla birlikte, bu merkezlerde, çocukların oyuncaklar ile hayali oyunlar oynadıkları en fazla gözlemlenirken kitapları incelediği nadir gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak, çocuklarda okumaya ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmek amacı taşıyan kitap merkezinin, iyi tasarlanmadığı takdirde bu hedeflerinden uzaklaşabileceği açığa çıkmıştır.

Aynı zamanda kukla merkezinde de, materyallerin sayıca ve çeşitçe az olması çocukların bu merkezde sıkılmalarına neden olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Botsoglou ve diğerleri (2019), tarafından çocukların görüşlerinden yola çıkılarak eğitim ortamlarının fiziksel özellikleri incelenmiştir. Çalışmada, çocukların öğrenme alanlarında daha fazla materyale ihtiyaç duyduklarını ve yeterli sayıda materyalin olmama sonucunda ise çocuklarda uygun olmayan davranışların sergilendiği tespit edilmiştir. Alanyazın bilgileri referans alınarak yürütülen bu çalışmada, kukla ve kitap merkezlerinin temel amaçlarını gerçekleştirmede mekânsal tasarımının önemi ve uygun tasarlanmadığı takdirde engelleyici bir faktör olabileceği tespit edilmiştir.

Blok merkezini tercih eden çocukların yanıtları incelendiğinde ise, bu ifadelerin çoğu materyal çeşitliliği ve erişilebilirliğine ilişkin olmakla birlikte mekânsal boyut, gürültü ve zemini kapsayan ifadelerden de oluşmaktadır. Materyale dair ifadelerde öne çıkan noktalar, materyallerin sadece bloktan oluşarak tek tip olmaları, sadece erkeklere yönelik olduğu algısı taşınması ve blok merkezinin materyallerinin başka merkezde yer almasından dolayı ortamda hiçbir materyalin çocuklar tarafından görünemiyor olduğu şeklindedir. Materyallerin, çocukları oyuna teşvik eden unsurlar olduğu göz önünde bulundurulduğunda, gözlem sonuçları, çocukların çoğunun, hayali oyunlar oynadıkları, çok azının ise yapı-inşa oyunları oynadıkları dikkat çekmektedir. Blok merkezlerini, çocukları inşaa oyunlarına teşvik eden alanlar olarak

belirten alanyazına dayanarak, elde edilen bu bulgular, merkezin esas amacını gerçekleştirmede materyal niteliklerinin kritik önem taşıdığı düşünülmektedir (Aktaş-Arnas, 2016, s. 48-60; MEB,2013, s. 37-42). Ayrıca, bir çocuğun, blok merkezinin zeminine yönelik ‘buraya oturduğumuzda belimiz ağrıyabilir. Ama orada da halı var. Halıyı oraya sererek oturabiliriz. Öyle olunca acımıyor’ ifadesi direkt zeminin üzerine temas etmeden duyduğu fiziksel rahatsızlığı ortaya çıkarmaktadır. Bu ifadeler dikkate alındığında, merkez düzenlemeleri için çocuk düşünceleri dikkate alınarak alternatif seçenekler geliştirilebileceği sonucuna varabilir

Araştırma kapsamında, fen-matematik ve müzik merkezine yönelik açığa çıkan bulgularda dikkat çekmektedir. Sınıf içerisinde yapılan gözlemlerden elde edilen bulgularda, çocuklardan hiçbirinin, fen-matematik ve müzik merkezinde oynamayı tercih etmediği görülmektedir. Alan yazın ve çocuk görüşmelerinden açığa çıkan veriler incelendiğinde, elde edilen bu bulguya, bu merkezlerin sınıf içi konumlandırılması, barındırdığı materyaller ve merkez içi düzenlemeleri bakımından uygun tasarım özellikleri göstermemesinin ve öğretmenin merkez kullanımına yönelik kısıtlamalarının sebep olduğu görülmektedir (Knauf, 2019; Rentzou, 2019). Bu durumda, çocukların bilime ve müziğe dair olumlu tutum geliştirmesine olanak sağlayacak alanlardan uzak kaldıkları söylenebilir.

2013 Okul öncesi eğitim programında, öğretmenin, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre sınıfta düzenlemeler yapabileceği belirtilmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde de, merkez düzenlemelerinde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının temel alınması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Botsoglou vd., 2019; Chen ve Wang, 2018). Yürütülen bu çalışmada, sınıf içerisinde öğretmen tarafından çocukların ilgileri doğrultusunda eğitici oyuncak merkezinin oluşturulduğu görülmektedir. Fakat çocukların ifadeleri incelendiğinde, bu merkez hakkında olumlu ve olumsuz çok az sayıda çocuğun değerlendirmede bulunması dikkat çekmektedir. Bu durumda, eğitici oyuncak merkezin, çocukların ilgilerini tam olarak karşılamadığı düşünülebilir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sırasında, çocukların ‘bahçede oynamak istenmeyen ve üzgün yüz ifadesi kartı yerleştirilen yerle yönelik yanıtlar incelendiğinde, çocukların çoğunun, bahçede oynamak istemediği bir alanın olmadığını ifade ettiği ve çocuklardan bazılarının, bu kartları yerleştirme zorunluluğu hissetmelerinden dolayı yapıştırdıklarını belirten ifadelerde buldukları

görülmektedir. Çocukların üzgün yüz ifadelerini sınıf içinde bir yere yerleştirmede kararsızlık yaşamadıkları gözlemlenirken, bahçe içerisine yerleştirmede kararsızlık yaşadıkları görülmektedir. Bu durum sonucunda, daha fazla çocuğun dış mekân eğitim ortamlarına karşı olumlu tutum içerisinde olduğu açığa çıkmaktadır. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların fotoğraf makinaları kullanarak, okulları hakkındaki düşüncelerini belirlemeyi hedefleyen bir çalışmada, çocuklar açık alanda oynamayı sevdiği için çekilen fotoğrafların çoğunun dış mekândan oluştuğu tespit edilmiştir (Einarsdottir, 2005). Çocukların dış mekân eğitim ortamlarını iç mekân eğitim ortamlarına kıyasla daha fazla tercih ettiğinin ortaya konulduğu bu çalışmanın sonuçlarının Einarsdottir'in (2005) araştırmasıyla örtüştüğü görülmektedir.

Çocukların bahçe içerisinde sevmedikleri alan ve bahçe içerisine üzgün yüz ifadesi kartları yerleştirme nedenleri dağılımı incelendiğinde, çok az sayıda çocuğun ortamın fiziksel öğelerine yönelik ifadelerde bulunduğu dikkat çekmektedir. İfadelerin ortam tasarımına göre farklılaştığı dikkate alındığında, deneysel alan için, çocukların, alanda bulunan kesici materyallerin zarar vereceği endişesi taşıdığı, materyalce sınırlı olan bir alanda yapacak bir faaliyet bulamadıkları ve doğal unsurlardan kumun üzerlerine sıçraması, suyun ellerini buruşturması ve taşın üzerinde yürürken düşme korkuları yaşamalarına yönelik ifadelerde bulunduğu görülmektedir. Yapılandırılmış alanda ise sadece kaydırakların boyutunun dar olmasına yönelik ifadelerde bulunduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, bazı çocukların mekânsal öğelerden materyal çeşitliliğinin, ekipman boyutlarının oyunları üzerinde etkisinin ve güvenlik boyutunun farkında olduklarını gösterirken, bazı çocukların da doğal unsurlarla etkileşimde bulunmayı olumsuz algıladıklarını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, çocukların mekânsal değerlendirmeleri inceleyen bir çalışmayla (Chen ve Wang, 2018), yürütülmüş olan bu çalışmada, mekânsal öğelere ilişkin, eğitim ortamlarının görünüşü, eğitim ortamlarında yeterli sayıda malzeme varlığı ve boyut unsurlarının açığa çıkması noktasında benzerlikler görülmektedir

Erken yıllardaki doğal çevreyle yaşanan olumlu deneyimler, çocukların yaşamları boyunca doğal çevre ile etkileşim kurmaya istekli olmalarını geliştirmektedir. Bu dönemde çocukların çevre ile olumlu ve direkt deneyimlerini engelleyecek faktörlerin çevresel farkındalığın yetersizliğine sebep olacağı belirtilmektedir (Davis, 1998; Nikolaeva, 2008). Nitekim çalışmada, çok az sayıda çocuğun, ekolojik alan ve

boş alana ait değerlendirmelerde bulunduğu ve bu alanlarda faaliyetlerde bulunmayı tercih ettiği gözlemlenmiştir. Verilen ifadeler ele alındığında, çocuklar, etrafı sağlam çitlerle sarmak, alandaki kamelya aracılığıyla oyun oynamak ifadelerinde bulunarak, doğal ortamlarla olumlu ilişkiler kurabilmek için birtakım mekânsal tasarım önerileri getirdikleri görülmektedir. Bu verilere dayanarak, çocukları ekolojik ortamlarda bulunmaya teşvik etmek için, bu mekanları süsleme, farklı boyutlarda oturma alanları bulundurma ve güvenliği sağlama gibi çocuk fikirlerinden yola çıkılarak, mekânsal tasarımların geliştirilebileceği ve çocukların bu ortamlara karşı olumlu tutumlar geliştirmelerinin sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bölüm VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar Ve Öneriler

Bu bölümde, okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların, eğitim ortamlarının mekânsal öğelerine yönelik değerlendirmelerini belirlemek ve bu ortamları nasıl kullandıklarını tespit etmek amacıyla yürütülen araştırmadan elde edilen temel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Eğitim ortamları, uygun bir şekilde düzenlendiğinde eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde destekleyici bir rol oynayabileceği kadar, düzenlenmediğinde ise engelleyici bir role dönüşebileceği bilinmektedir. Bu araştırmada, okul öncesine devam eden çocuklar ile iç ve dış mekân olmak üzere, eğitim ortamlarına yönelik görüşmeler ve fotoğraf çekimleri gerçekleştirilip sonrasında da, bu çocukların eğitim ortamlarındaki temel faaliyetleri gözlemlenmiştir.

Çocukların eğitim ortamlarına yönelik algılarına bakıldığında; çoğunluğu eğitim ortamlarını fiziksel, sosyal ve eylemsel boyutlarıyla bir bütün olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Çalışmada çocukların iç mekân eğitim ortamlarının fiziksel boyutuna, dış mekân eğitim ortamlarına kıyasla daha fazla değindikleri ve fiziksel özelliklerin iç mekân eğitim ortamlarında çocuklar tarafından daha dikkat çekici olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların ifadeleri incelendiğinde sınıf içerisinde en sevdikleri alan dramatik oyun merkezinin olduğu ve bu alanı çoğunlukla, materyal açısından zengin olması ve etkinliklerinin çeşitliliğinden dolayı tercih ettikleri bulunmuştur.

Araştırma kapsamında, dış mekân ortamlarında çocukların en sevdikleri alanın, yapılandırılmış oyun alanı ardından da deneysel alan olduğu açığa çıkmaktadır. Bu alanlardan yapılandırılmış oyun alanı, ortamdaki oyun parkının görsel (renk, boyut vb.) içeriğindeki fiziksel unsurlarından dolayı tercih edilirken, deneysel alan ise ortamdaki keşif, araştırma gibi eylemsel faaliyetlerden dolayı tercih edildiği görülmektedir.

Araştırmada, sınıf içerisinde, çocukların oyun oynamak istemedikleri alanları mekânsal tasarım, düzensizlik, gürültü, yetersiz oyun alanı, olumsuz materyal nitelikleri ve estetik yargı kategorileri altında ifade ettikleri saptanmıştır. Ancak çok az sayıda çocuk sınıfın her yerini sevdiğini belirtmiştir. Bu bulgular, çocukların çevrelerindeki olumsuz mekânsal etmenlerin farkında olduklarını göstermektedir.

Çocukların ifadeleri incelendiğinde, çoğu bahçede oynamak istemediği bir alanın olmadığını belirtmektedir. Bu bulgu iç mekân eğitim ortamıyla kıyaslandığında, dış mekân eğitim ortamlarının daha fazla tercih edildiğini ortaya koymaktadır.

Sınıf içerisinde, kitap ve kukla merkezini tek bir alan olarak aynı bölgede kullandığı ve bu alanlarda çoğunun oyuncaklar ile hayali oyunlar oynadıkları görülürken, nadiren kitapları incelediği tespit edilmiştir. Bu durumun, çocukların ifadelerine dayanılarak, iki merkezin mekânsal tasarım olarak, birbirine bitişik konumlanması ve ortamda düzensizliğin hâkim olması ve materyal niteliklerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Blok merkezi ve eğitici oyuncak merkezinde ise, sırasıyla, az sayıda çocuğun yapı- inşaa oyunları, kurallı oyunlar ve masa başı oyunları oynadıkları görülmektedir. Bu bulgu, ortamın materyal çeşitliliği bakımından sınırlı olmasıyla bağdaştırılmaktadır. Diğer merkez olan sanat merkezinde ise çocukların çoğunun masa başı faaliyetlerde bulunduğu gözlemlenmekte ve merkezin büyük bir kısmının masa ile kaplı olmasının yanı sıra merkezde sınırlı sayıda sanat malzemelerine sahip olmasının sebep olduğu düşünülmektedir.

Son olarak dramatik oyun merkezinde çocukların tamamının burada yer alan materyaller ile hayali oyunlar kurduğu görülmekte ve çocuk ifadeleri ile birlikte bu bulguya ortamda bulunan materyallerin diğer merkezlere kıyasla daha fazla ve çeşitli olmasının katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, bahçede yer alan yapılandırılmış oyun alanında çocukların çoğunun koşma, zıplama gibi fiziksel aktivitelerde bulunduğu, deneysel alanda ise, materyaller ile keşif çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Bahçe çizimleri kapsamında, bu alanların farklı tasarım özelliklerine sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular ile dış mekân oyun alanı tasarımının, çocukların oyun tercihleri üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Bahçeye yönelik çocuk ifadeleri ve gözlemleri analizlerinde, çok az sayıda çocuğun ekolojik ve boş alana yönelik değerlendirmede bulunması ve bu alanlarda etkinlik ya da oyun kurgulanmasının daha az tercih edilmesi dikkat çekmektedir. Bu bulgu, çocukların bu ortamların kullanımına yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu göstermekle birlikte, bu alanda daha çok öğretmenlerle birlikte etkinliklere katılmalarının etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca çocukları bu ortamlara yönlendirmek için eğitim ortamlarının sosyal ve fiziksel boyutlarını temel alarak alternatif seçeneklerin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları ışığında, eğitim ortamlarının mekânsal öğelerinden materyallerin, nitelik ve niceliksel açıdan eğitim sürecinde çok önemli olduğu saptanmıştır. Eğitim ortam düzenlemelerinin, çocukların temel faaliyetleri üzerinde belirleyici role sahip oldukları görülmüştür. İç mekân eğitim ortamlarında fiziksel boyut daha fazla dikkat çekerken dış mekân eğitim ortamlarında eylemsel boyutun daha fazla dikkat çekici olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların, mekânsal öğelerin gelişimleri üzerine bıraktığı etkilere yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda geliştirilen öneriler, aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

Araştırmacılar için öneriler;

- Eğitim ortamlarının fiziksel boyutunun farklı yaş grupları üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar planlanabilir,
- Eğitim ortamlarının fiziksel boyutu, farklı alternatif eğitim yaklaşımlarına sahip kurumlarda da araştırılabilir,
- Karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak, öğretmen ve çocukların fiziksel ortamlara yönelik algılarındaki temel farklılıklar saptanabilir,
- Çocukların ve öğretmenlerin eğitim materyallerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla çalışma yapılabilir,

- Öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim ortamlarında ne kadar sıklıkla ve ne tür yenilikler veya düzenlemeler yaptığına yönelik durum çalışmaları yapılabilir,
- Öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemede kullandıkları stratejilerin neler olduğunu tespit edilebilir. Ve bu ihtiyaçları eğitim ortamları düzenlemeleriyle nasıl bütünleştirdikleri tespit edilebilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler;

- Öğretmenler, çocuklarla birlikte düzenli olarak eğitim ortam düzenlemelerine yönelik toplantılar yaparak gerekli düzenlemelere yer verebilirler,
- Eğitim ortamlarında yer alan materyallerin her eğitim - öğretim dönemi başlangıcında çocukların gelişim seviyesine uygunluğunu öğretmenler tarafından kontrol edilebilir,
- Çocukların değişen ilgi ve ihtiyaçları takip edilmeli ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda merkezlere yeni materyaller eklenebilir,
- Çocukların serbest zamandaki eylemlerini geliştirebilmek açısından merkezler materyal açısından zenginleştirilmeli ve daha verimli süreç geçirmeleri sağlanabilir,
- Ekolojik alanların çocuklar tarafından yönlendirme olmadan da kullanılabilir bir alan haline getirilmesine yönelik küçük kova, kürek çapa, sulama kapları gibi materyaller ile bu alanlar zenginleştirilebilir ve bu materyallere kolayca erişim sağlanabilir.

Programa yönelik öneriler;

- 2013 eğitim programı incelendiğinde, eğitim ortamlarının düzenlenmesine yönelik özellikle de dış mekân eğitim ortamına dair sınırlı içeriğin olduğu tespit edilmiştir. Eğitim programı içerisinde eğitim ortamlarının düzenlenmesine doğrudan bir başlık olarak yer verilmeli veya eğitim programıyla birlikte öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim süreci içerisinde bu mekânlarda düzenlenmesi gereken noktaları takip edebilecekleri kontrol listeleri geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ. Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2014). Okul öncesi öğretmenliğine ilişkin genel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 39, 1-4.
- Acer, D., Aslan, B., Gözen, G. Fırat, Z. S., & Kefeli, H. (2016). Effects of a redesigned classroom on play behaviour among preschool children. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1907–1925. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1136999>
- Acer, D. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel ortamları. G.Haktanır (Ed), *Okul Öncesine Giriş* içinde (s. 235-262). Ankara: Anı
- Akar, H., Erden, F. T. & Şahin, I. T. (2011). The influence of the physical environment on early childhood education classroom management. *Eğitim Arastırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 44, 185–202.
- Adak- Özdemir- A. (2018). Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin çocuk ve görüşleri: fiziksel ortam, akran ilişkileri ve etkinlikler. *Educational Sciences*, 13, 33–55. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13705>
- Akman, B. ve Kuru, N. (2017). Fen eğitiminde öğrenme merkezleri. B. Akman , G. Uyanık-Balat ve T. Güler-Yıldır (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi* içinde (s. 193-206). Ankara: Anı.
- Akman, B., Ata, S., & Deniz, A. (2012). The physical environment factors in preschools in terms of environmental psychology: a review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2034–2039. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.424>
- Aktaş-Arnas, Y. (2016). Fiziksel ortamların planlanması. Y. Arnas Aktaş ve F. Sadık (Ed.), *Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi* içinde (s. 48-60). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, T. (2011). Resmi ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin okulların fiziki durumu konusunda görüşleri (Esenyurt ilçesi örneği). Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akyol, E. (1986). Eğitsel iletişim ortamlarında, ses boyutu ve akustiğin işlevi. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Altay, M. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Altun, D. (2016). Okul öncesi dönem erken okuryazarlık becerilerinin ev içi ve sınıf okuryazarlık ortamları ile olan ilişkinin çok düzeyli analizi. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Al-Qaryouti, I. A., & Ihmeideh, F. M. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. *Early Years*, 36(1), 81–96. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1077783>
- Amaral, P. F., Ferreira, J. M., Karila, K., Kupiainen, R., & Muniz, L. (2018). Children's perspectives on their learning in school spaces: what can we learn from children in brazil and finland? *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 259–277. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0228-6>
- Amerika Genel Hizmetler İdaresi (GSA). (2003). *Child care center design guide*. <https://www.gsa.gov/cdnstatic/designguidesmall.pdf>
Erişim tarihi: 10.01.2020.1
- Amerikan Çevre Örgütü (EPA). (2017). *Epa.gov. indoor air quality (iaq)*: <https://www.epa.gov/iaq-schools/why-indoor-air-quality-important-schools>.
Erişim tarihi: 14.01.2020
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (2015). *Acev okul öncesi*. <https://www.acevokuloncesi.org/egitim-programi/farkli-program-ve-yaaklasimlar/waldorf-yaklasimi>,
Erişim tarihi: 01.12.2020
- Arabacı, N. ve Çıtak, Ş. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların “oyun” ve “açık alan (bahçe)” etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 28–43.
- Aral, N. ve Aysu, B. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 5, 2561–2574.
- Argun, Y. (2012). *Yaratıcılık Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Arıkan, A. (2017). Highscope programı. F. Z. Temel (Ed.), *Eken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* içinde (s. 361-400). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Arslan, M. (2008). Günümüzde montessori pedagojisi. *Milli Eğitim* 177,65-78.
- Arslan-Çiftçi, H., Ramazan, O. ve Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflardaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213–233. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182258>
- Arnon, M., Sharir, T., Shoval, E. & Tenenbaum, G. (2018). The effect of integrating movement into the learning environment of kindergarten children on their academic achievements. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 355–364. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0870-x>
- Avakian, M. D., Murray, K., & Suk, W. A.(2003). Environmental hazards to children's health in the modern world. *Mutation Research - Reviews in Mutation Research*, 544(2–3), 235–242. <https://doi.org/10.1016/j.mrrev.2003.06.007>
- Awbi, H. B., Bakó-Biró, Z, Clements-Croome, D. J., Kochhar, N., & Williams, M. J. (2012). Ventilation rates in schools and pupils' performance. *Building and Environment*, 48(1), 215–223. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2011.08.018>
- Bai, P., Christian, H., Lester, L., Ng, M., Rosenberg, M., Thornton, A., & Trost, S. G. (2020). The effect of upgrades to childcare outdoor spaces on preschoolers' physical activity: Findings from a natural experiment. *International Journal of Environmental Research and Public Health Article*, 17(468), 1–17. <https://doi.org/10,3390/ijerph17020468>
- Baldwin, D. & Rudge, S. (1995). The role of serotonin in depression and anxiety. *International Clinical Psychopharmacology*, 9, 41-45.
- Bal-Ay, S. (2013). İlköğretim birinci kademe eğitim yapılarının biyoharmolojik uygunluk değerlerinin deneysel olarak değerlendirilmesi Elazığ ili örneği. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Barkman,C., Koenig, H., Suchulte-Markwort,M., & Wessolowski, N.(2014). The effect of variable light on the fidgetiness and social behavior of pupils in school. *Environmental Psychology*, 34, 101-108.

Doi: 10.1016/j.jenvp.2014.05.001

- Barrett, L., Barrett, P., Davies, F. & Zhang, Y. (2015). *Clever classrooms - summary report of the head project*. <http://www.salford.ac.uk/cleverclassrooms> Erişim Tarihi: 01.08.2020
- Barrett, P., Kobbacy, K., Moffat, J., & Zhang, Y. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678–689. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2012.09.016>
- Barrett, P. Kobbacy, K. Moffat, J. & Zhang, Y. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678–689. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2012.09.016>
- Başal, H. A. (2013). Okul öncesi eğitimde farklı görüş ve yaklaşımlar. *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (s. 79-142). Bursa: Ekin Yayın Dağıtım.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76–83. <https://doi.org/10,17755/esosder.97453>
- Baton, B., Danieluk, C., Marsh, S., Szarwacki, M. Swaminathan, S. & Trawick-Smith, J. (2017). Block play and mathematics learning in preschool: The effects of building complexity, peer and teacher interactions in the block area, and replica play materials. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 433–448. <https://doi.org/10.1177/1476718X16664557>
- Baunach, E. M. Bunzeck, N. & Rausch, V. H. (2014). White noise improves learning by modulating activity in dopaminergic midbrain regions and superior temporal sulcus. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 26.(7), 1469-1480. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00537
- Bay, D. N., Geney, F. ve Özsoy, Z. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekân özellikleri: Eskişehir ili örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1–33. <https://doi.org/10,17494/ogusbd.Okul>

- Bayhan, P. ve Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından wldrof yaklaşımına genel bir bakış. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15–25.
- Benliay, A., Cüce, B. ve Soydan, O. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekân peyzaj tasarımının 5-6 yaş çocuk grubu algısı üzerindeki etkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 3(1), 37–47. <https://doi.org/10.28948/ngumuh.239373>
- Berdoussis, N., Guyevskey, V., & Wien, C. A., (2011). Learning to document in reggioinspired education. *Early Childhood Research & Practice*, 13(2). <https://ecrp.illinois.edu/v13n2/wien.html>
- Berris, R. & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts on early learning: Educators' and parents' perspectives. *Australian Journal of Early Childhood*, 36(4), 102–110. <https://doi.org/10.1177/183693911103600414>
- Berti, S., Cigala, A. & Sharmahd, N. (2019). Early childhood education and care physical environment and child development: state of the art and reflections on future orientations and methodologies. *Educational Psychology Review*. 31, 991–1021. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09486-0>
- Bennett, T. (2001). Reactions to visiting the infant-toddler and preschool centers in Reggio Emilia, Italy. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1).
- Bilaloğlu, R. G. (2004). Okul öncesi eğitimde High Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 13, 41-56.
- Binnun, N. L., Sebba, R., Stern-Ellran, K., Zilcha-Mano, S. (2016). Disruptive effects of colorful vs. non-colorful play area on structured play-a pilot study with preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01661>
- Bohling-Phillipi, V. (2006). The power of nature to help children heal. *Child CareInformation Exchange*, 171, 49-52,
- Botsoglou, K. Beazidou, E. Kougioumtzidou, E., & Vlachou, M. (2019). Listening to children: using the ECERS-R and Mosaic approach to improve learning

- environments: a case study. *Early Child Development and Care*, 189(4), 635–649. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1337006>
- Bradley, R., Cox, M. J., Paro, K. M., Payne, C., & Pianta, R. C. (2002). Classroom environment to teacher, family and child outcomes. *The University of Chicago Press*, 102(3), 225–238.
- Brandt, J. A. I., Read, M.A., & Sugawara, (1999). Cooperative behavior impact of space and color in the physical environment on preschool children 's cooperative behavior. *Environment and Behavior*, 31(3), 413–428. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/00139169921972173>
- Braun, C., & Ising, H. (2000). Acute and chronic endocrine effects of noise: review of the research conducted at the institute for water, soil and air hygiene. *Noise Health* 2(7), 24, <http://www.noiseandhealth.org/article.asp?issn=1463-1741;year=2000;volume=2;issue=7;spage=7;epage=24;aulast=Ising>
Erişim tarihi: 01.05.2020
- Bronzaft, A. L. (1981). The effect of noise abatement program on reading ability. *Journal of Environmental Psychology*, 1, 215–222.
- Brunelle, S., Brussoni, M., Herrington, S., & Ishikawa, T. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 139–150. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.11.001>
- Bullinger, M., Evans, G. W. & Hygge, S. (1998). Chronic noise exposure and physiological response: A prospective study of children living under environmental Stress. *Psychological Science*, 9(1), 75–77. <https://doi.org/10.1111/1467-9280,00014>
- Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., Peisner-Feinberg, E. S., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534–1553. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00364>
- Burçak, N. (2003). Orta öğretim okullarında resim iş dersinde fiziki ortam yetersizliğinin yarattığı sorunlar. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Carter, D. (2016). A nature-based social-emotional approach to supporting young children's holistic development in classrooms with and without walls: the social-emotional and environmental education development (seed) framework. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4, 10
- Carissimi, A., Gama, C. S., Levandoski, R., Loayza, H. M. & Pfaffenseller, B., (2013). The effect of sunlight exposure on interleukin-6 levels in depressive and non-depressive subjects. *BMC Psychiatry*, 13(1), 1-8
- Cevher-Kalburan, N. (2011). Okul Öncesi Kurumlarında Dış Mekan Düzenlenmesi. F. Alisinanoğlu (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri* içinde (s. 111-143). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, Y. (2010). Farklı Değişkenler Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuldan Beklentilerinin Karşılanma Düzeyinin Belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cengiz, B., Karaelmas, D. ve Karakoç, M. (2019). İç mekan bitkilerinin insan sağlığına etkileri. *International Black Sea Coasline*, 2, 12-19. Samsun: İksad.
- Chapman, C., Constable, M., Furness, J., Heppell, S., & Millwood, R. (2004). *Building learning futures. A research project at Ultralab*. http://rubble.heppell.net/cabe/final_report.pdf Erişim tarihi: 22.04.2020
- Change, P. Y., Chiang, H. C., Huang, J. T., & Wu, T. N. (1993). Comparison of blood pressure in deaf-mute children and children with normal hearing: association between noise and blood pressure. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 65(2), 119–123. <https://doi.org/10.1007/BF00405730>
- Chen, H., & Wang, X. (2018). Children's evaluation of the physical environment quality in kindergarten: a case study from china. *International Journal of Early Childhood*, 50(2), 175–192. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0219-7>
- Clark, Pl., & Creswell, J. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (pp.19-64), (3rd ed.). London: Sage.
- Cleghorn, A., Green, N., & Prochner, L., (2008). Space considerations: Materials in the learning environment in three majority world preschool settings.

- International Journal of Early Years Education*, 16(3), 189–201.
<https://doi.org/10.1080/09669760802343857>
- Creswell, J. W. (2014). Veri analizi ve sunumu., M.Bütün ve S. Beşir-Demir (Çev., Ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri içinde* (A. Bacanak, Çev., s. 179-213). Ankara: Siyasal Yayın. (Orijinal çalışma 2013 yılında yayımlanmıştır).
- Cosco, N. G., Moore, R. C., & Smith, W. R. (2014). Childcare outdoor renovation as a built environment health promotion strategy: Evaluating the preventing obesity by design intervention. *American Journal of Health Promotion*, 28(3), 27–33.
<https://doi.org/10.4278/ajhp.130430-QUAN-208>
- Cohen, S., Glass, D. C., & Singer, J. E. (1973). Apartment noise, auditory discrimination, and reading ability in children. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9(5), 407–422. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(73\)80005-8](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(73)80005-8)
- Cohen, S., & Torstle, S. L (1990). Young children's preferences for school-related physical-environmental setting characteristics. *Environment and Behavior*, 22(6), 753–766.
- Cohen, L, Manion, L., & Morrison, K. (2010). *A guide to teaching practice. (5th edition)*. London: Routledge.
- Çetin, Z. ve Koyuncuoğlu, B. (2013). Yetişkinlere yönelik. *Çocuk, sanat ve yaratıcılık içinde* (s. 117-132). Ankara: Vize.
- Çelik, M. (2013). Öğrenme çocuk ile büyür: erken çocukluk eğitiminde waldorf yaklaşımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 39–51.
- Çetken H. (2018). An investigation of preschooler's play preferences regarding the design of outdoor play areas. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Danko-McGhee, K., & Slutsky, R. (2019). Preparing early childhood teachers to use art in the classroom. *Art Education*, 56(4), 12–18.
- David, T. G., E. & Weinstein, C. S. (1987). The built environment and children's development. In T. G. Weinstein, & C.S.David, (Ed.), *Spaces for Children*. (pp.3-20). Newyork and London: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5227-3>

- Davis, J. (1998). Young children, environmental education, and the future. *Early Childhood Education Journal* 26(2), 141-153. <https://doi.org/DOI:10.1023/A:1022911631454>
- Demir, C. (2011). Eğitim kurumlarında mekân yönetimi. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Demir-Uysal, S. (2010). İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenlenmesine ilişkin görüşleri (Muğla ili örneği). Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Dürdane, T. (2015). Yükseköğretimde fiziksel ortamın örtük programının incelenmesi: bir gömülü kuram çalışması. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach—advanced reflections*. Santa Barbara, California: Greenwood Publishing Group
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523–541. <https://doi.org/10.1080/03004430500131320>
- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD). (2016). *Starting strong III: a quality toolbox for early childhood education and care*. <https://doi.org/10.1787/25216031> Erişim tarihi: 20.03.2020
- Ellis, J., & Strong-Wilson, T. (2009). Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40–47. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>
- Erişen, Y. ve Güleş, F. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: paydaş görüşlerine dayalı bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 129–138.
- Eret, E. (2008). İngilizce aday öğretmenlerinin kendi bölümlerinin fiziki ortamı, insan ve programı hakkındaki görüşleri. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Europe Commission (2014). *Guidelines for within healthy environments within European schools*. <https://doi.org/10.2788/89936>
Erişim tarihi: 01.05.2020

- Evans, G. W., & Maxwell, L. E. & (2000). The effects of noise on pre-school children's pre-reading skills. *Journal of Environmental Psychology*, 20(1), 91–97. <https://doi.org/10.1006/jevp.1999,0144>
- Evans, G. W. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review Of Psychology*, 57(1), 423–451. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190057>
- Evans, G. & Wells, N. (2003). Nearby Nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330.
- Faber-Taylor, A., & Kuo, F. (2004). A potential natural treatment for attention deficit/hyperactivity disorder: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 94(9), 1580-1586
- Fabian, A. K., & Proshansky, H. M., (1987). The Impact Of The Built Environment On Children's Development: Research, Theory, And Recollection. In C. S. Weinstein, & T. G. David (Eds.), *Spaces for Children* (pp. 21-39). New york : Plenum Press.
- Fair, C., M., McClain, C., & Vandermaas-peeler, (2017). Service Learning as Pedagogy in Early Childhood Education. *Service Learning as Pedagogy in Early Childhood Education*, 193–211. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-42430-9>
- Fairclough, S. J., Ridgers, N. D., Stratton, G., & Twisk, J. W. R. (2007). Long-term effects of a playground markings and physical structures on children's recess physical activity levels. *Preventive Medicine*, 44(5), 393–397. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.01.009>
- Farago, A. Martinec, M. & Tadjic, M, (2015). The impact of physical settings on pre-schoolers classroom organization. *European Journal of Education Studies*, 1(1), 14–36. <https://doi.org/dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.2010228>
- Feez, S. (2010). *Montessori and early childhood a guide for students* (s. 7-17). London: Sage.
- Fisher, K. (2005). Research into identifying effective learning environments. *OECD/PEB Experts' Group Meeting on Evaluating Quality in Educational Facilities*, 9, 159–167.

- Fisk, W. J., Hotchi, T., Mendell, M. J., Satish, U., Shekhar, K., Sullivan, D., & Streufert, S.(2012). Is CO2 an indoor pollutant? direct effects of low-to-moderate CO2 concentrations on human decision-making performance. *Environmental Health Perspectives*, 120(12), 1671–1677. <https://doi.org/10.1289/ehp.1104789>
- Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children. Reggio emilia approach-advanced reflections* (pp. 160-122). London: Greenwood Publishing Group.
- Geçkil, A. (2012). Bilim Ve Sanat Merkezlerindeki (BİLSEM) laboratuvar yeterliliklerinin ve uygulamalarının değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gillman, A., & Sussman, C. (2007). *Building early childhood facilities what states can do to create supply and promote quality nieer*. www.lisc.org Erişim tarihi: 01.02.2020.
- Granqvist, S., Hammarberg, B., Södersten, M., & Szabo, A. (2002). Vocal behavior and vocal loading factors for preschool teachers at work studied with binaural DAT recordings. *Journal of Voice*, 16(3), 356–371. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(02\)00107-8](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(02)00107-8)
- Griffin, M. (2006). Background music and the learning environment: Borrowing from other disciplines. Master thesis, Adelaide Universty, Avustralya
- Grollman, S. & Worth, K. & (2003). *Worms, Shadows, and Whirlpools. Science in the Early Childhood Classroom. Australasian Journal of Early Childhood* (Vol. 28). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. <https://doi.org/10.1177/183693910302800411>
- Gupta, N., Khoiyangbam, R. S., & Prasad, J. (2012). Environmental sciences: scope and importance. In R. S. Khoiyangbam & N. Gupta (Eds.), *Environmental Sciences* (pp. 1). New Delhi: Teri.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children’s emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308–327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>

- Güleş, F. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güneş, M. (2012). Kamu yönetiminde sosyal çevrenin ekolojik düşünce ile algılanması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 99–126.
- Gündüz, İ. (2011). İlköğretim okullarının fiziki yeterlilik standartlarına (TSE 9518) göre 2000 yılından sonra yapılan okulların yeterlilik düzeyleri: Uşak ili örneği. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Hakala, L. Kyhälä, A. L. Lehto, S., Reunamo, J. Saros, L., & Valtonen, J. (2014). Children's physical activity in day care and preschool. *Early Years*, 34(1), 32–48. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.843507>
- Harper-Whalen, S., & Spiegle-Mariska, J. (1991). *Organizing The Special Preschool*. Missoula: Division of Educational Research and Service a. (ERIC Document Reproduction Service No. ED342162)
- Havu-Nuutinen, S., & Niikko, A. (2014). Finnish primary school as a learning environment for six-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 621–636. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.969084>
- Heath, G.A. & Mendell, M. J. (2005). Do indoor pollutants and thermal conditions in schools influence student performance? A critical review of the literature. *Indoor Air Journal*, 15(5), 27–32.
- High Scope Eğitim Araştırmaları Kuruluşu (tarih yok). <https://highscope.org/>. <https://highscope.org/our-practice/curriculum/>
Erişim Tarihi: 01.05.2020
- Hoeksma, J. B., & Terwogt, M. (1995). Colors and emotions: Preferences and combinations. *Journal of General Psychology*, 122(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/00221309.1995.9921217>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). The Active Learning Approach. *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs* (pp. 13-41). Michigan: High/Scope Press
- Isbell, R. (2014). *Small group big learning: learnig centre*: <http://drisbell.com/resources/>

Erişim tarihi: 01.08.2020

Iwan, A., & Poon, K. K. Y. (2018). Architects ' and early childhood educators ' notions of quality preschool environments : case studies of award-winning Green Preschools in Bali, Berkeley and Hong Kong, 89, 75. <https://doi.org/10.1080/17508975.2018.1434476>

İngiltere Eğitim Bakanlığı (DfE). (2017). *Statutory framework for the early years foundation stage*. https://www.foundationyears.org.uk/files/2017/03/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf

Erişim tarihi: 03.03 2020

İsmailoğlu, S. (2016). İlk kademe eğitim yapılarındaki derslikler üzerine ergonomik bir değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

İsmailoğlu, S., & Yılmaz, H. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf: çocukların gözünden değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 74, 387–400. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7871>

Kabapınar, F. (2003). Kavram yanılgılarının ölçülmesinde kullanılabilir bir ölçeğin bilgi-kavrama düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçekten farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35), 398–417.

Kalkan, E. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kanbur, N. (2012). Okul öncesi eğitim binasına dönüştürülmüş mevcut yapıların kısıtlamaları üzerine bir inceleme. Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Karataç, T., Kartal, E. S., & Kocabaş, İ. (2016). Bağımsız anaokullarının fiziki alanlarının yönetimi. *International Journal of Field Education*, 2(2), 1–19.

Knauf, H. (2019). Physical environments of early childhood education centres: facilitating and inhibiting factors supporting children's participation. *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 355–372. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00254-3>

- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- Karasolak, K. (2009). Mimari özellikleri farklı ilköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının bina ve bahçeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Hakkâri.
- Karataç, T. (2016). Bağımsız anaokullarının fiziki alanlarının yönetimi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, S., & Ulusoy, M. (2018). Okul öncesi eğitim yapılarında dış mekâna ait tasarım kriterlerinin değerlendirilmesi – Konya örneği. *Artium*, 2018(2), 33–39.
- Kılınç, N. ve Özyürek, A. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük University Journal of Institute of Social Sciences*, 5(5–2), 125–125. <https://doi.org/10.14230/joiss124>
- Koçak, T. (2014). Okul fiziki çevresinin okula ilişkin algısı: istanbul ili-başakşehir ve bayrampaşa ilçeleri örneği. Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Koschel, M., Trawick-Smith, J., Wolff, J., & Vallarelli, J. (2015). Effects of toys on the play quality of preschool children: influence of gender, ethnicity, and socioeconomic status. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 249–256. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0644-7>
- Kurşunlu, E. (2018). Türkiye’deki okulöncesi kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kruger, P., & Liddell, C. & (1989). Activity and Social Behavior in a Crowded South African Township Nursery: A Follow-Up Study on the Effects of Crowding at Home, 35(2), 209–226
- Lillard, P. P. (1972). Historikak İntroduction To Montessori . P. P. Lillard içinde, *Montessori A modern Approach* (s. 14-32). New York: Schoken Books.
- Kurtulmuş, Z. (2017). Waldorf Yaklaşımı ve Steiner Pedagojisi. Temel, F. Z. (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* içinde (s. 77-97). Ankara: Vize Basın Yayın.

- Küller, R., & Lindsten, C. (1992). Health and behavior of children in classrooms with and without windows. *Journal of Environmental Psychology*, 12(4), 305–317. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80079-9](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80079-9)
- Lippman, P. C., & Matthews, E.(2019). The design and evaluation of the physical environment of young children’s learning settings. *Early Childhood Education Journal*, (0.123.456.789). <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00993-x>
- Litjens, I., Makowiecki, K., & Taguma, M. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care; New Zealand* www.oecd.org/publishing/corrigenda Erişim tarihi: 15.03.2020
- Loo, C., & Ong, P. (1984). Crowding perceptions, attitudes, and cosequences among the chinese. *Environment and Behavior*, 16(1), 55–87. <https://doi.org/10.1177/07399863870092005>
- Løkken, G., & Moser, T. (2012). Space and materiality in early childhood pedagogy–introductory notes. *Education Inquiry*, 3(3), 303–315. <https://doi.org/10,3402/edui.v3i3.22036>
- Mages, W. K. (2016). Taking inspiration from Reggio Emilia: An analysis of a professional development workshop on fostering authentic art in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(2), 175–185.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9–25. <https://doi.org/10.1177/1468794106058866>
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255–265. <https://doi.org/10.1080/09575140701594400>
- Maxwell, L. E. (2007). Competency in child care settings: The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229–245. <https://doi.org/10.1177/0013916506289976>
- McNally, S. A., & Slutsky, R. (2017). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1925–1937. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1197920>

- Mphahlele, R. S. S. (2019). Exploring the role of malaguzzi's 'hundred languages of children' in early childhood education. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.757>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*: <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> Erişim tarihi: 24.01.2019
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzu*: <http://iedb.meb.gov.tr/www/egitim-yapilari-asgari-tasarim-standartlari-kilavuzu-2015/icerik/298> Erişim tarihi: 14.01.2020
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2019). *Millî Eğitim İstatistikleri*. Ankara: Resmi İstatistik Programı
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2012.). *Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı okul öncesi eğitim rehberlik programı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/05043157_rehberlik_okuloncesi_2.pdf Erişim tarihi: 14.06.2020
- Melhuish, E. (2015). Provision of quality early childcare services (Czech Republic, 10-11 November 2015). *Romania*, 1(1), 2.
- Mermer-Karaçayır, B. (2015). Ortaokullarda matematik dersliklerinin fiziksel/mekânsal koşullarının incelenmesi ve alternatif matematik dersliği/ortamları önerileri. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. (A. E. George, Trans.) New York: Frederick A. Stokes Company. (Original work published 1964)
- Morval, J. (1985). *Çevre Psikolojisine Giriş*. (N. Bilgin , Çev.) İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- New, R. (2000). *Catalyst for Change and Conversation. Reggio Emilia*, *ERIC Digest*.(ERIC Number: ED447971)
- Nikolaeva, S. N. (2008). The ecological education of preschool children. *Russian Education and Society*, 50(3), 64–72. <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393500306>

- Obaki, S. O. (2017). Impact of Classroom Environment on Childrens Social Behavior. *International Journal of Education and Practice*, 5(1), 1–7.
<https://doi.org/10.18488/journal.61/2017.5.1/61.1.1.7>
- Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği (OÖEKY). (2014), T.C. Resmi Gazete, 30827, 10 Temmuz 2019.
- Oyman, N. (2010). İlköğretim okullarının fiziksel yapılarına ilişkin öğrenci tutumları ve öğretmen memnuniyetlerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Özel Öğretim Kurumları Standartları Yönergesi, (2012).
<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1561.pdf> Erişim tarihi: 14.07.2020
- Özgür, Ö. (2019). Farklı fiziksel ortamlarda gerçekleştirilen çoklu görev durumlarının bilişsel yük ve başarıya etkisi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood*. (M. Cook, Trans.). New York International Universities Press. (Original work published 1952)
- Piispanen, M. (2008). *Good Learning Environment Perceptions of Good Quality in Comprehensive School by Pupils, Parents and Teacher*. University of Jyväskylä. Kokkola University, Open Science Center Web site,
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/19018>
Erişim tarihi: 24.05.2020
- Nichols-Whitehead, P., & Plumert, J. M., (2007). Journal Of Cognition And Development Developmental Differences in Preferences for Using Color, Size, and Location Information to Disambiguate Hiding Places, *Journal Of Cognition And Development*, 8(4), 427-454.
<https://doi.org/10.1080/15248370701612977>
- Polat- Topdemir, C. (2016). Okul öncesi çocuklarda dış mekân erişiminin sınıf içi davranışlara etkileri üzerine bir vaka çalışması. Yüksek lisans tezi, Kadir Has Üniversitesi, İstanbul.
- Reggio Children Srl . (2019). *Reggio Emilia approach*.
<https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/>
Erişim tarihi:01.02.2020

- Read, M. A. & Upington, D. (2009). Young children's color preferences in the interior environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(6), 491–496. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0311-6>
- Read, M. (2003). Use of color in child care environments: application of color for wayfinding and space definition in alabama child care environments. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 233–239. <https://doi.org/10.1023/A:1023387607942>
- Reunamo, J. (2007). Adaptation and agency in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 15(3), 365–377 https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/apu/observation_instrument.pdf
- Rentzou, K. (2014). The quality of the physical environment in private and public infant/toddler and preschool Greek day-care programmes. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1861–1883. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.891991>
- Rentzou, K. (2019). Twenty-first-century skills and learning capacities and the physical environment of Cypriot preschool settings. *Early Child Development and Care*, 0(0), 1–13. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1614569>
- Sadık, F. (2016). Sınıf yönetiminde temel kavramlar. F. Sadık ve Y. Aktaş-Arnas, (Ed.), *Okul öncesinde sınıf yönetimi içinde* (s. 1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Schwartz, J. (2019). Air Pollution and Children's Health, *Pediatrics* 113(4), 1037-1045.
- Smith, T. J. (2013). Designing learning environments to promote student learning: Ergonomics in all but name. *Work*, 44, 39–60. <https://doi.org/10.3233/WOR-121493>
- Soyupak, İ. (2018). Okul öncesi eğitimde bilişsel gelişimi destekleyici mobilya tasarımı. Sanatta yeterlilik tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Stenger, U. (2013). Die Entdeckung der Gegenstände der frühen Kindheit. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 16(2), 27–41. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0407-z>

- Sumeli, F. (2015). Karşılaştırmalı bir çalışma: İstanbul il merkezinde bulunan üniversitelere ve milli eğitim bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel ortamların incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, T.İ. (2009) Sınıf yönetiminde fiziksel ortam konusunda okul öncesi öğretmenlerinin algıları üzerine nitel bir çalışma. Yüksek Lisans, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Şen, Y. (2006). Okul öncesi dönemde, çocuğun gelişiminde müziğin önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 337–343.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2016). Nitel Araştırmada Örneklem. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri içinde (s. 113-126). Ankara: Seçki
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(22).
<https://doi.org/10.21560/spcd.43960>
- Tarr, P. (2001). Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. *Art Education*, 54(3), 33–39.
<https://doi.org/10.1080/00043125.2001.11653447>
- Temel, F. Z., ve Toran, M. (2017). Montessorie Eğitim Yöntemi. F. Z. Temel (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* içinde (s. 143-187). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tepedağ, D. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans. Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Trawick-Swith, J. (2013). Sembolik Düşünce; Okul Öncesi Yıllarda Oyun, Dil ve Okuryazarlık. B. Akman (Çev., Ed.), *Eken Çocukluk Döneminde Gelişim. Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı* içinde (Y. Öztürk Çev., s. 254-294). Ankara: Nobel.
- Thomas, F. & Harding, S. (2011). The role of play: Play outdoors as the medium and mechanism for wellbeing, learning and development. *Outdoor provision in the early years* (pp. 12-22). London, England: Sage

- Tu, T. (2006). Preschool science environment: What is available in a preschool classroom? *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 245–251.
<https://doi.org/10.1007/s10643-005-0049-8>
- Türkiye Zeka Vakfı. (2017). *Head Start yaklaşımı*.
<https://www.tzv.org.tr/#/haber/674>
Erişim tarihi: 16.07.2020
- Uludağ, Z. & Odacı, H. (2002), Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân, *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154
- Ulusal Head Start Kuruluşu (NHSA). (2020). *National Head Start Assosiasion*:
<https://www.nhsa.org/about-us/mission-vision-history>
Erişim tarihi: 16.07.2020
- Ünder, H. (1996). *Çevre Felsefesi*. Ankara: Doruk.
- Weinstein, C. S. (1979). The Physical Environment of the School: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577–610.
<https://doi.org/10.3102/00346543049004577>
- Werner, H. (1957). *Comparative Psychology of Mental Development*. New York: International Universities Press, Inc.
- Winter. (2010). Engaging families in the early childhood development story. Neuroscience and early childhood development: Summary of selected literature and key messages for parenting.
<http://www.educationcouncil.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/R eports and publications/Publications/Early childhood education/Engaging Families in the ECD Story-Neuroscience and ECD.pdf>
Erişim tarihi: 21.07.2020
- Winterbottom, M. & Wilkins, A. (2009). Lighting and discomfort in the classroom. *Journal of Environmental Psychology*, 29(1), 63–75.
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.11.007>
- White, R. (2004). Young children's relationship with nature: Its importance to children's development & the earth's future. *White Hutchinson Leisure & Learning Group*, 1-9.

- Wilson, R. (2008). *Nature and Young*. New York: Routledge. Yalçın, M. (2018). Montessori yaklaşımının anaokulu iç mekanları ve fiziksel oluşumu ile ilişkisi. *Megaron* 13(3), 451-458.
- Yavuz, Z. (2014). Fiziki şartların 8-9 yaş grubu öğrencilerinin görsel sanatlar dersindeki başarısına etkisi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, A. (2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar. Z.F. Temel (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* içinden(s. 287-321). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Yılmazer, N.Ş. (2003). Resmi ve özel ilköğretim okullarının anasınıfı ve birinci sınıflar açısından fiziksel ortamlarının incelenmesi ve karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yuvacı, R.İ. (2017). Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yuvacı, Z. ve Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Journal of Early Childhood Studies*, 2(2), 257–283. <https://doi.org/10,24130/eccd>
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39–67.
- Zamani, Z. (2016). ‘The woods is a more free space for children to be creative; their imagination kind of sparks out there’: exploring young children’s cognitive play opportunities in natural, manufactured and mixed outdoor preschool zones. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(2), 172–189. <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1122538>

EKLER

EK-1

Okulumu Değerlendiriyorum Görüşme Formu

Sayın Müdürüm ve Veli

Okulunuzun katılacağı bu çalışma, “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-66 aylık Çocukların Öğrenme Ortamlarının Mekânsal Özelliklerine İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi ” adıyla yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Eğitim ortamlarının fiziksel özellikleri erken çocukluk eğitim programlarının değerlendirilmesinde önemli role sahiptir. Araştırmada gelişim ve eğitimlerinde önemli yere sahip olan fiziksel ortamlara ilişkin çocukların düşünceleri ile ele alınmaktadır. Böylelikle akademisyenlere, öğretmenlere, yöneticilere öğrenme ortamlarında yapacakları mekânsal düzenlemelere yönelik önemli bakış açıları ve farkındalık kazandırılması hedeflenmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı öğrenme ortamlarıyla birebir etkileşim halinde bulunan çocukların fiziksel çevrenin niteliklerini nasıl değerlendirdiklerini tespit etmektir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla **gönüllülük** esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. **Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz.**

Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. **Cevaplar tamamıyla gizli** tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp

çıkarmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. **Cocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir.**

Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla

Uygulama süreci: Çocuklar ile çember oluşturulur. Araştırmacı çocuklara kendisini tanıtır. Merhaba çocuklar. Benim adım Tuğba. Ege Üniversitesinde ben de öğrenciyim. Biran önce sizlerle tanışmak istiyorum. *Bana sınıfınızdan bir top getirebilir misiniz? Teşekkür ederim. Şimdi bu topu birinize atacağım. Topu tutan kişi bana kendisini tanıttir. Bu top hepimize ulaşana dek oyunumuz devam edecek. Hazırsak başlayalım.* Gerçekleşen tanışma oyununun ardından *peki ben neden buradayım. Tahmini olan var mı diyerek* çocukların cevapları alınır. Ardından araştırmacı *okulunuzu çok merak ettim. Bir anaokulunda acaba sınıf nasıldır? Bahçeleri var mıdır? Anaokulunda neler yapılır? Bir sürü soru aklıma geldi. Bana bu konuda kim yardım edebilir diye düşündüm. Tam da o anda aklıma bir fikir geldi. Tabiki de anaokuluna giden çocuklar bana yardım edebilir dedim. Çünkü onlar her gün anaokulundalar. Okullarını çocuklardan iyi kim tanıyabilir ki. Ben de karar verdim hemen okulunuzla iletişime geçtim ve sizlere ulaştım. Gelirken sizlere bir sürpriz getirdim. Sürpriz de bu kutu içinde. Acaba ne getirdim. Çocukların fikirleri alınır. Kutunun içinden bir fotoğraf makinası çıkar. Sizce biz bu makinayla ne yapacağız. Çocukların cevapları alınır ve sohbet devam eder.*

Araştırmacı, *Okulunu bana tanıtan sizlerle bugün fotoğraf serüvenine çıkacağız. Yani bu makinayla okulumuzun fotoğraflarını çekeceğiz. Şuan nerelerin fotoğraflarını çekeceğimizi düşünüyor gibisiniz. Biliyor musunuz buna karar veren sizler olacaksınız. Bu konu da sizlere güveniyorum. Şimdi makinamızı bir tanıyalım* diyerek araştırmacı makinayı çocuklara tanıtır. Nasıl çekileceği hakkında küçük bir çalışma gerçekleşir. Ardından hep birlikte tek bir makinayla fotoğraf

çekemeyeceğimiz için sizlerle teker teker görüşeceğim diye belirtilir. *Hazırsanız başlayalım.* Listenin başında yer alan çocukla bireysel görüşmeye geçilir.

Evet, hazır mısın? Öncelikle bana sınıfını tanıtır mısın? Sınıfında en sevdiğin yer neresi? Neden orayı söyledin? Peki, en mutlu olduğun yerin fotoğrafını çekelim mi? Neden buranın fotoğrafını çektik? Biraz bana buranın özelliklerinden bahsedebilir misin? Sınıfında hiç oynamak istemediğin bir yer var mı? (Varsa oranın da fotoğrafı çekelim). Neden burayı çektik?

Şimdi de elimde görmüş olduğun yüz kartlarına geçelim (Üzgün ve mutlu yüz ifadeleri).Sence bu yüz ifadeleri bize ne anlatıyor. İlkiyle(Mutlu ifadesi) başlayalım. Çocuktan tanımlamalar alınınca sorulara geçilir. Şimdi bu yüz ifadelerinden ilkini sınıf içinde bir yere koymak ister miydin? Neden buraya bu yüz ifadesini koydun? Şimdi de ikinci (Üzgün) yüz ifadesine geçelim? Bu ifadeyi bir yere koymak ister miydin? Neden burayı tercih ettin?

Sırada bahçemiz var. Bana okulunuz bahçesini tanıtır mısın? Evet, hazır mısın? Bahçede en sevdiğin yer neresi? Neden orayı söyledin? Peki, en mutlu olduğun yerin fotoğrafını çekelim mi? Neden buranın fotoğrafını çektik? Biraz bana buranın özelliklerinden bahsedebilir misin? Bahçede hiç oynamak istemediğin bir yer var mı? (Varsa oranın da fotoğrafı çekelim). Neden burayı çektik?

Şimdi de yüz ifadelerini bahçede kullanalım. Bu yüz ifadelerinden ilkini(Mutlu) bahçede bir yere koymak ister miydin? Neden buraya bu yüz ifadesini koydun? Şimdi de ikinci (Üzgün) yüz ifadesine geçelim? Bu ifadeyi burada bir yere koymak ister miydin? Neden burayı tercih ettin? Teşekkür ederim... Bugünlük sohbetimiz bu kadar. Ben yarın çektiğimiz fotoğrafların baskısını alıp tekrar sizlerin yanına geleceğim. Sohbetimize kaldığımız yerden devam edeceğiz. Görüşmek üzere.

Yukarıda ifade edilen sürecin sınıf içindeki tüm çocuklarla gerçekleşmesi planlanmaktadır. Ertesi gün araştırmacı fotoğraf baskılarıyla sınıfa gelir. *Evet, çocuklar bugün nasılız* diyerek araştırmacı kısa bir sohbet gerçekleştirir. Ardından benimle dün ayrı ayrı yaptığımız sohbetlere kaldığımız yerden devam etmeye hazır mısınız diyerek görüşmelere geçilir. Araştırmacı bu sefer görüşmeleri çocukların çektiği fotoğraf baskıları üzerinden gerçekleştirir. Fotoğraflar kapalı bir şekilde yere koyulur. *Çektiğin fotoğrafları görmeye hazır mısın? Haydi, seni daha fazla meraklandırmadan birini aç bakalım.* Araştırmacı harika bir eser görüyorum

karşısında diyerek sorularını sormaya başlar. *Bu fotoğraftaki yer neresi? Neden buranın fotoğrafını çekmiştik? Burada neler yaparsın? Bu alanda bir değişiklik yapmak ister miydin? Neden peki?* Fotoğrafların hepsi açıldıktan sonra araştırmacı, çocuklardan eklemek istediği bir düşünce varsa dinleyebileceğini belirtir ve görüşmeler sonlandırılır.

Süre: 25-30dk

Materyaller: Fotoğraf Makinası, Mutlu ve Üzgün Yüz kartı

EK-2

Gözlem Formu

Katılımcı Kodu

Çocuğun Genel Faaliyet Çerçevesi

1. Doğrudan eğitim içerde (Çoğunlukla öğretmen tarafından başlatılan, planlanan eylem: öğretme, öğretim, büyük grup etkinliği, hikâye anlatımı, performans, grup tartışması)
2. İç mekânda rehberli ya da yapılandırılmış oyun. (Çoğunlukla çocuk başlatır. Öğretmen gerek duyulduğunda çocuğun kendi sürecini kolaylaştırmada oyununa katılır ya da gözlemler)
3. İç mekân serbest oyun. (Yalnız ya da arkadaşlarıyla daha bağımsız oyunlar. Öğretmen öğrenme sürecinde katılımcı olarak rol almaz)
4. Sınıf dışı etkinlikler. (Genellikle okul bahçesi ya da parkta veya alan gezisinde)
5. Temel bakım. (Giyinme/soyunma, tuvalet, hijyen, dinlenme aynı zamanda bekleme)
6. Yemek, kahvaltı ve öğle yemeği. (Aynı zamanda yemekleri beklerken, yiyecekler servis edilirken ve yemek öncesi, yemek sırasında ve sonrasındaki etkinlikleri)
7. Geçiş etkinlikleri. (Planlanan etkinlikler arasındaki kısa geçiş etkinlikleri)
8. Uyku. (Uyuyor ya da yatak veya mat üzerinde dinleniyor)

A. Çocuğun Temel Etkinliği (Çocuğun ne yaptığı)

1. Rol- yapma ya da hayali oyun. (Bir oyuncak kullanımı ya da oyun için bir rol alma)

2. Kurallı oyun. (Örneğin: top oyunları, satranç, belirli kuralları olan oyunlar, yarışmalar)
3. Oyuncaklar, materyallerle oynama ya da onları keşfetme. (Örneğin: kum havuzunda ya da kâğıtlarla)
4. Fiziksel aktivite. (Örneğin koşma, sallanma, itişip kakışma, dans etme, atlama, tırmanma, oyun, egzersiz)
5. Öğretmenle ya da çocuğun kendi başına kitap okuması
6. Görev ya da oturarak çalışma. (Ev ödevi, kâğıt ve kalem çalışmaları, giyinme uygulamaları, kreş çalışması, bir beceri ya da işi pekiştirme)
7. Bir şeye odaklanmama ya da birileriyle etkileşime girmeme. (Örneğin etrafta dolaşma, net bir iletişim kurmama, bir şeyler arama ya da bekleme)
8. Diğerleriyle takılma (Sohbet etme ya da arkadaşlarıyla yürüme, ya da oyun alanında sohbet etme)
9. İzin verilmeyen etkinlikler. (Sınıfa, kurallara uymama, dalga geçme, başkalarını rahatsız etme)
10. Yukarıdaki davranışlar içinde yer almayan genel yapıya göre etkinlikler (B1-B9) (Örneğin: yemek yerken yemesi, giyinirken giyinmesi)
11. Diğer etkinlikler (diğer kategorilere girmeyen, karışık, birçok değişiklik olan, yapısı bulunmayan, kesinleştirmenin zor olduğu etkinlikler)

B. Çocuğun ana dikkat nesnesi

1. Sosyal olmayan nesne. (Örneğin: oyuncuğa, kuma, arabalara, bloklara, suya ya da kendisine odaklanması)
2. Yetişkin. (Örneğin: bir yetişkinin anlattıklarını, başka bir yetişkinle tartışmasını izler, Burada eğitim içeriği dâhil edilebilir)
3. Başka bir çocuk.(Çocuğun dikkat bir başka çocuğa odaklanmıştır. Dikkat çocuğun elinde olan sosyal olmayan oyuncaklara odaklanabilir)
4. Bir grup çocuk. (Dikkat iki ya da daha fazla çocuğa odaklanır. (Dikkat çocuğun elinde olan sosyal olmayan oyuncaklara odaklanabilir)
5. Bütün durum.(Durum çok fazla unsur içerir ve sadece bir objeye dikkat tanımlanamaz. Örneğin: çocuklar, yetişkinler, materyaller ve farklı etkinlikler. Genellikle dinamik bir durumdur)

D. Temel Sosyal Akran Etkileşimi (eğer gözlenen diğer 4 çocuktan herhangi biri varsa)

1. 1
2. 2
3. 3
4. 4
5. 5
6. Gözlenen diğer çocuklardan biriyle etkileşimi yok

E. Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyleri

1. Fiziksel aktivite yok. (Örneğin: uyuyor, ayakta duruyor, çocuk arabasında oturuyor)
2. Değişmeyen hafif hareket. (Örneğin: kalkma, otururken ayaklarını sallama, nesnelere hafif hareketler).
3. Yavaş ve hafif hareket. (Örneğin: yürüme, yavaşça sallanma)
4. Orta düzeyde hareket. (Örneğin: Yokuş yukarı yürüme, en az iki defa atlama, tırmanma, kollarını sallayarak hızlı yürüme)
5. Hızlı ve çabuk hareketler. (Örneğin: Koşma, en az üç defa atlama, merdiven tırmanma, boğuşma, itişip kakışma, fiziksel çaba gerektiren şeyler yapma)

F. Çocuğun Katılımı

1. Basit, tipik, tekrarlanan, pasif, enerjisiz, bilişsel talep yok
2. Sıklıkla aktivite bölünür ve birbirine girer karışır.
3. Temelde kesintisiz faaliyet, kolayca dağılır, zihinsel karışıklık yoktur.
4. Odaklanılmış sürekli etkinlik, çocuğun dikkati kolay dağılmaz
5. Sürdürülebilir yoğun etkinlik, yoğunlaştırılmış, yaratıcı, zihinsel olarak içindedir ve azimlidir.

G. Duygular.(gözlem sırasında bir kaç saniye bile duygular için yeterlidir.)

1. Öfke,
2. Hayal kırıklığı, kızgınlık
3. Korku, kaygı
4. Üzgün, depresif
5. Neşeli, keyifli

6. Mutlu, rekabetçi
7. Şaşırılmış, meraklı, heyecanlı
8. Nötr, sakin, barışçıl
9. Diğer duygular

H. Sosyal Uyum

1. Gözlem sırasında açık ve adaptedir: kabul eder ve onaylar
2. Katılımcı ve gözleme açıktır: interaktif ve kooperatiftir.
3. Gözlem sırasında benmerkezci ve ısrarcıdır: ısrarcı ve baskın
4. Durumu reddedici, içe kapanık: sosyal ve etkileşimli olmayabilir.
5. Tanımlanamayan durum

I. Çocuğun Yakınındaki Ya Da İlgili Yetişkinin Ana Eylemi. (En son gözlemlenen çocuğa odaklanılmalıdır)

1. Alıcı: gözlemler, dinler, açık ve duyarlıdır, kabul edicidir, dikkatlidir (Çocuğun deneyimine odaklanmıştır).
2. Katılımcı, etkileşimli, işbirlikçi, çocuğun deneyimini derinleştirir ve zenginleştirir.
3. Hedef odaklı: öğretir, motive eder, yönlendirir, eğitir (Önceden tanımlanmış hedefler doğrultusunda derinleşir)
4. Yüzeysel: etkileşim yoktur, izler, kararlar alır, rutindir, çocuğu hesaba katmaz (Çocuğun deneyimini derinleştirmez ve zenginleştirmez).
5. Negatif: eleştirir, geçersiz kılar, suçlar, hor görür, tehdit eder.(Çocuğun deneyimi üzerinde gezinir).
6. Çocuğa dikkat edilmemelidir. (Aynı odada yetişkin olmayabilir veya gözlemlenen çocuğa dikkat etmez)

EK-3

Yüz İfadesi Kartları



EK-4

Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzini

Ege Üniv. Evrak Tarih ve Sayısı: 07/05/2019-E.33254



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.8564328
Konu : Araştırma İzni

30.04.2019

EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünde 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 11/04/2019 tarihli ve 29213 sayılı yazınız.
c) 29/04/2019 tarihli ve 8500324 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisadi İktisat Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Tuğba ÇANDIR'ın: "48-66 Aylık Çocukların Eğitim Ortamlarının Mekansal Özelliklerine İlişkin Değerlendirmelerini İncelemesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Karşıyaka Atakent Aysel Bayrak Anaokulunda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmaları tamamlanmasından itibaren en geç üç hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurularak, araştırmanın Cİ'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu
- 3- Anket Formları
- 4- Taahhüt Formu

İzini İle Beyan
5676 sayılı yasa ile
elektronik ortamda
2 Mart 2019

Adres: Fıratpaşa sok. 452 sk. no:15 Konak İZMİR
Elektronik Adres: eim.gov.tr
e-posta: istatistik@im.gov.tr

Bilgi için: Etiler GDR
Tel: 0 (312) 380 36 31
Faks: 0 ()

Devlet Gözetim ve İnceleme Dairesi Başkanlığı İstatistik Müdürlüğüne Gözetim ve İnceleme 4048-0851-31C1-8C22-5009 Kodu ile yapılmıştır