

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ YAPISAL VE
İŞLEVSEL KALİTE ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

SEMRA OTURAKDAŞ

BOLU - 2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ YAPISAL VE
İŞLEVSEL KALİTE ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Semra OTURAKDAŞ

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Senem ACAY SÖZBİR

BOLU, EKİM - 2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Semra OTURAKDAŞ tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Ve İşlevsel Kalite Özelliklerinin İncelenmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (25.10.2019)

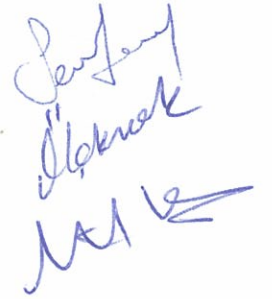
Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Senem ACAY SÖZBİR

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇAMLİBEL ÇAKMAK

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal ve İşlevsel Kalite Özelliklerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversitede veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim. 25/10/2019

 İmza
Semra OTURAKDAŞ

TEŞEKKÜR

Danışmanım olmayı kabul ederek tezimi sonuçlandırma konusunda tüm desteği ve motivasyonu ile yanımda olan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Senem ACAY SÖZBİR' e çok teşekkür ederim. Lisans eğitimimden başlayarak lisansüstü eğitimimde ve bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, her konuda yardımcı olan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Sabiha BİLGİ 'ye teşekkürü bir borç bilir ve şükranlarımı sunarım.

Tez jürimde yer almayı kabul eden ve değerli görüş ve katkılarıyla tez sürecime destek sağlayan hocalarım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Arif Yılmaz ve Sayın Özlem ÇAMLIBEL ÇAKMAK'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecimde bana hem manevi anlamda güç veren hem de kaynak ve yöntem açısından bana sürekli yardımda bulunarak yol gösteren ve kariyerindeki başarılı ve hızlı ilerlemesini hayatı boyunca sürdüreceğine, güzel yüreğiyle daha pekçok kişinin önünü aydınlatacağına inandığım kıymetli dostum Arş. Gör. Hilal YILMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Manevi desteğini her zaman hissettiğim ve ne zaman ihtiyacım olsa tereddütsüz yardıma koşan arkadaşım Seda ŞENOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Tez sürecimde beni sabırla dinleyen motive eden çalışma arkadaşlarıma ve manevi destekleriyle her zaman güç veren dostlarıma çok teşekkür ederim.

Beni bu günlere sevgi ve saygı kelimelerinin anlamlarını bilecek şekilde yetiştirerek getiren ve benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen bu hayattaki en büyük şansım olan anneme ve babama; ayrıca manevi destekleriyle her zaman yanımda olan ablama ve kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Sevgi dolu yüreği, sınırsız sabrı ve desteğiyle her zaman yanımda olan, değerli eşim Sinan OTURAKDAŞ'a sonsuz teşekkürler. Dünyayla yeni tanışan, bana sonsuz bir manevi destek ve güç veren canım kızım Ayşe Esin OTURAKDAŞ'a varlığı için minnettarım.

Semra OTURAKDAŞ



Kızım Ayşe Esin OTURAKDAŞ'a ithafen

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU	i
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER DİZİNİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xii
I.BÖLÜM.....	1
1.Giriş	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	8
1.3.Araştırmanın Önemi.....	8
1.4.Sınırlılıklar	10
1.5.Tanımlar	10
II.BÖLÜM	12
2.Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	12
2.1.Okul Öncesi Eğitim ve Önemi	12
2.2.Okul Öncesi Eğitim Kurumları	13
2.2.1. Okul öncesi eğitim kurumlarında ortam ve çocuk ilişkisi.....	13
2.2.2.Okul öncesi eğitim kurumlarında ortam ve öğretmen ilişkisi	16
2.3.Okul Öncesi Eğitimde “Kalite” Kavramı.....	17
2.3.1. Kalite kavramı	17
2.3.2. Türkiye’de okul öncesi eğitim.....	23
2.3.3.Okul öncesi eğitimde kaliteyi etkileyen faktörler	26
2.3.3.1.Sınıf alanı ve mobilyalar.....	29
2.3.3.2. Rutin kişisel bakım	32

2.3.3.3.Dil ve akıl etme	34
2.3.3.4. Aktiviteler	35
2.3.3.5.Etkileşim	37
2.3.3.6.Program yapısı	39
2.3.3.7.Aile ve personel	41
2.3.4. Okul öncesi eğitimde kalitenin değerlendirilmesi	43
2.4.Kalite İle İlgili Yapılan Araştırmalar	49
2.4.1.Kalite ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar	49
2.4.2.Kalite ile ilgili yurtdışından yapılan araştırmalar	53
III.BÖLÜM	58
3.Yöntem.....	58
3.1.Araştırmanın Modeli	58
3.2.Çalışma Grubu	59
3.3.Veri Toplama Araçları	60
3.3.1.Okul öncesi eğitim ortamını değerlendirme ölçeği (ECERS)	60
3.4.Veri Toplama Süreci	62
3.5. Verilerin Analizi.....	63
IV.BÖLÜM.....	64
4. Bulgular ve Tartışma	64
4.1.Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Kalite Özelliklerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	64
4.2.Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalite Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	66
4.3.Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Kalite Düzeyinin Kurum Türüne (anasınıfı, bağımsız anaokulu ve özel anaokulu) Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	72
V.BÖLÜM	81
5.Sonuç ve Öneriler	81
5.1. Sonuç.....	81

5.2. Öneriler	82
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	82
5.2.2. Araştırma alanına yönelik öneriler	84
KAYNAKÇA.....	86
EKLER.....	101
ÖZGEÇMİŞ.....	106



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 4.1. Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalite özelliklerine ilişkin betimleyici sonuçlar	64
Tablo 4.2. Okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalite düzeylerine ilişkin betimleyici sonuçlar	67
Tablo 4.3. Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyinin kurum türüne (anasınıfı, anaokulu ve özel anaokulu) göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları	73
Tablo 4.3.1. Okul öncesi eğitim kurumlarının “rutin kişisel bakım” kategorisindeki kalite düzeyinin kurum türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları	74
Tablo.4.3.2. Okul öncesi eğitim kurumlarının “dil ve kavram deneyimleri” kategorisindeki kalite düzeyinin kurum türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları	75
Tablo 4.3.3. Okul öncesi eğitim kurumlarının “Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri” kategorisindeki kalite düzeyinin kurum türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları	76
Tablo 4.3.4. Okul öncesi eğitim kurumlarının “Yaratıcı etkinlikler” kategorisindeki kalite düzeyinin kurum türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları	77
Tablo 4.3.5. Okul öncesi eğitim kurumlarının “Yetişkin ihtiyaçları” kategorisindeki kalite düzeyinin kurum türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları	78
Tablo 4.3.6. Okul öncesi eğitim kurumlarının toplam kalite düzeyinin kurum türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları	79

KISALTMALAR VE SEMBOLLER DİZİNİ

P: Anlamlılık Düzeyi

R: Pearson Korelasyon Katsayısı

%: Yüzde

s. : Sayfa

ECERS: Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

AÇEV: Anne ve Çocuk Eğitim Vakfı

NAEYC: Amerikan Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

NIEER: Ulusal Erken Eğitim Araştırmaları Enstitüsü

NICHD: Erken Çocukluk Bakımı Araştırmaları Ağı

QRİS: Kalite Değerlendirme ve Geliştirme Sistemi

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ YAPISAL VE İŞLEVSEL KALİTE ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Semra OTURAKDAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Okul Öncesi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Senem ACAY SÖZBİR

Ekim – 2019, XIII + 106 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalite özelliklerinin incelenmesidir. Araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinin Ataşehir, Üsküdar, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerindeki, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 10 bağımsız anaokulu, 10 anasınıfı ve 10 özel anaokulu olmak üzere, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 30 okul öncesi sınıfı oluşturmuştur. Araştırmada, kurumların kalite düzeyini belirlemek için Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS) kullanılmıştır. ECERS ölçeği araştırmacı tarafından, 2017-2018 eğitim – öğretim yılı Nisan, Mayıs, Haziran ve Temmuz aylarında, belirlenen sınıflarda 5-6 saat süren sınıf gözlemleri yapılarak uygulanmış ve sınıfların kalite düzeyine yönelik veriler elde edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının ölçekten aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde 30 okuldan 7 okulun (%23,3) 1 ve 3 arası “yetersiz” puan aldığı; 19 okulun (%63,3) “az yeterli” puan aldığı, 4 okulun (%13,3) 5 ve 7 arası “iyi” puan aldığı görülmektedir. Bu puanlar dikkate alındığında çalışma grubu içerisindeki kurumların %76,7 sinin kalite için kabul edilebilir en alt düzeyi tutturdıkları da sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ECERS ölçeğinden aldıkları puanlar ile kurum türleri arasında mobilya ve araçlar ve sosyal gelişim alt kategorilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak; kişisel bakım rutinleri, dil ve kavram deneyimleri, büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri, yaratıcı etkinlikler, yetişkin ihtiyaçları alt kategorilerinde ve ECERS'ten alınan toplam puanda kurum türleri arasında özel anaokulları lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; okul öncesi kurumlarının kurum türü

üzerinde fark yaratan kalite puanları Mann Whitney U testi ile incelendiğinde tamamında en avantajlı kurum türü özel anaokulları iken, en dezavantajlı kurum türü ise anasınıflarıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Anasınıfı, Anaokulu, Kalite, Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS)



ABSTRACT**ANALYSIS OF THE STRUCTURAL AND FUNCTIONAL QUALITY TRAITS
OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS**

Semra OTURAKDAŞ

Master of Arts Thesis

Department of Preschool Education

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Senem ACAY SÖZBİR

October – 2019, XIII + 106 pages

The present study aimed to provide an analysis of the structural and functional quality traits of preschool education institutions, employing screening research methodology. The study group was composed of a total of 30 purposively-sampled preschool classrooms under the Ministry of Education including ten independent preschools, ten school-affiliated preschool classes, and ten private preschools in the Ataşehir, Üsküdar, Kadıköy, and Ümraniye districts of the province of İstanbul. The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) was used to collect data to determine the level of quality of the institutions, administered through the researcher's classroom observation of 5-6 hours in the designated classrooms in April, May, June, and July in the 2017-2018 educational year.

The mean scores of preschool education institutions from the scale revealed that 7 out of 30 schools (23.3%) got 1-3 points and therefore were rated as "inadequate", 19 schools (63.3%) as "minimal", and 4 schools (13.3%) got between 5-7 points and were rated as "good". Based on these findings, it could be suggested that 76.7% of the preschool education institutions analyzed in the study met minimal acceptable quality criteria. The results also showed that institutions' ECERS scores and type of institution did not significantly differ in terms of the sub-categories of furnishings and tools and social development. When it comes to the sub-categories of personal care routines, language-reasoning experiences, small and large muscle development activities, creative activities, and adult needs, however, there was a significant difference in favour of private preschools between ECERS total score and type of institution. In addition, the Mann Whitney U test analyses of quality scores that led to differences in types of preschool

education institutions showed that private preschools were the most advantageous group, while school-affiliated preschool classes were the most disadvantageous ones.

Keywords: Preschool Education, Preschool Education Institutions, Preschools, Quality, Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)



I.BÖLÜM

1.Giriş

1.1.Problem Durumu

Okul öncesi eğitim Gültekin Akduman'ın (2016) tanımıyla, “çocuğun doğumundan, 72 aya kadar geçen zamanda çocukların kişisel özelliklerine ve gelişimlerine uygun, çocukların her yönüyle gelişimini destekleyen, çocuklara uyarıcılar yönünden zengin bir çevre sunabilen ve onları ilkokula hazır hale getiren sistemli bir süreçtir.” (3). Bu dönemde çocuğun etkileşimde olduğu aile, okul ortamı, arkadaş ilişkileri, öğretmen özellikleri gibi tüm faktörlerin çocukların gelişim özelliklerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu anlamda, çocukların gelişimleri üzerinde etkisi olan okul öncesi eğitim kurumları Zembat'ın (2005) ifadesiyle,“çocuğun eğitim aldığı ilk formal kurumlardır” (26). “Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmasında ve geliştirilmesinde destekleyici bir role sahipken aynı zamanda çocuğu diğer akranlarıyla da kontrollü bir ortamda bir araya getirir” (Şahin, 2005, 2). Bu açıdan çocuklar için okul öncesi eğitimin niteliğinin belirlenmesinde en önemli faktörlerden biri olarak eğitim kurumlarının özellikleri karşımıza çıkar.

Ancheita'ya göre (2005) kurumlar tasarlanırken, tasarımcıların sorumluluğu sadece insanların çevresini oluşturmak değil, aynı zamanda bu çevrelerin alanı kullanan bireylerin faaliyetlerini ve ihtiyaçlarını desteklediğinden emin olmaktır. Aynı durum okul öncesi kurumları ya da çocuk odası tasarımı için de geçerlidir (3). Gibson'ın (1986) “ekolojik görsel algılama teori”sine göre, bir çocuğa çevre tarafından sağlanan bilgi çok karmaşıktır. Çocukların çevreleri hakkında bilgi sahibi oldukları ve öğrenmelerini sağlayan süreç ise algıları yoluyla gerçekleşir (Akt. Read, Sugarawara ve Brandt, 1999, 414). Çocuklar algıları sayesinde öğrenirler ve çevrelerini nasıl algıladıkları, öğrenme deneyimi üzerinde pozitif veya negatif şekilde bir etkiye sahiptir (Read vd, 1999, 414).

Bu sebeple, okul öncesi çocuklarının tüm alanlardaki gelişimi için, eğitim ortamlarının düzenlenme sürecinde öğrenciyi etkileyebilecek tüm yönlerin göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir. Doctoroff'a göre (2001), çocukların öğrenme alışkanlıklarını daha iyi bir şekilde oluşturması, çocukların öğrenme sorumluluklarını alıp görevlerini yerine getirmesi ve öğrenme sürecine etkin katılımı için, çocukların kullanacakları mekânlarının dikkatli ve düşünceli bir şekilde tasarlanması gerekir.

Eğitim ortamı, dikkatli ve düşünceli bir şekilde tasarlanırken Morrison'a göre (2008), fiziksel ve sosyal olarak iki boyutta düşünülebilir. Bu anlamda eğitim ortamının fiziksel boyutunun içinde, iç ve dış mekânların mimarisi ile kullanılan materyaller ve mobilyalarla donanımı, yerleşimi, güvenlik, temizlik, sağlık ve denetim durumları gibi özellikler sayılabilir. Sosyal boyutu ise, okul öncesi eğitim programının öğrenme yaşantıları kapsamında yer alan etkinliklere, duygusal ve eğitsel desteğe, öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi içindeki iletişimine, yetişkinler arası işbirliği ve diyalog ile okulu çevreleyen kültürel ve çevresel faktörlere işaret etmektedir (Tok, 2016; Morrison, 2008).

Cheng (1994), Hong Kong'da ilköğretim öğrencilerinin sosyal- duygusal gelişim performansı ile sınıf ortamı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, sınıfların fiziksel ortam özellikleri, sosyal iklimi yani öğrencilerin öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle etkileşim özellikleri ve yönetim tarzı ile öğrencilerin okula, öğretmenlere ve sınıftaki farklılıklara karşı olumlu tutumları arasındaki ilişkinin olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Etkili yönetim tarzının olduğu sınıflar, öğretmenlerin öğrencilere özen gösterdiği, güç veya ceza kullanmadığı, öğretime dikkat ettiği, öğretmenlerin mesleki bilgileri, kişisel ahlakları ve kişilikleri ile iyi bir sınıf iklimine sahip sınıflardır. Bu çalışmada iyi bir sınıf ortamının, fiziksel çevre ve sosyal ikliminin öğrencinin duyuşsal performansı (benlik kavramı, akranlarına yönelik tutumları, okula ve öğretmene yönelik tutumları) üzerinde olumlu yönde önemli bir etkisinin olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada, fiziksel çevrenin özelliklerinin, eğitimcinin etkisinin, ödülün gücünün, öğrencinin kişisel gücünün göz önünde bulundurulması ile öğrencinin tutumları arasında güçlü ve olumlu bir ilişki saptanmıştır; ancak baskıcı ve zorlayıcı sınıf ortamıyla öğrenci tutumları arasında olumsuz bir ilişki bulunduğu ortaya

çıkıştır. Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak fiziksel ortam özelliklerinin, sosyal iklim ve sınıf yönetim tarzının, öğrencinin sosyal duygusal performansının neredeyse tüm ölçütleriyle yakından ilişkili olduğu sonucuna varabileceği ifade edilmektedir.

Okul öncesi öğrencisi için önemli bir anlam ifade eden, eğitim ortamının fiziksel özellikleri ve kurum içindeki etkileşim özellikleri; son zamanlarda eğitim dünyasında kendine yeni bir anlam kazanan “kalite” kavramıyla ifade edilmeye çalışılmaktadır. Türk Standartları Enstitüsü kaliteyi “bir ürün ya da hizmetin tespit edilen ya da muhtemel gereksinimleri karşılama durumuna ilişkin özellikler toplamı” olarak tanımlamıştır (TSE, 2008). Kalite kavramının öncüsü olarak bilinen ve kaliteyi “ihtiyaçları tatmin edebilme kapasitesi” olarak tanımlayan W. Edwards Deming, kalitenin asla sonlanmayacak bir süreç olduğunu ve sürece dâhil olan herkesin bu yönde eğitilmesi gerektiğini belirtmiştir (Ünal, 2000, 47).

Kalite tanımlamalarının çıkış noktasında ürün özellikleri vurgulanmaktayken (TSE, 2008; Ünal, 2000); teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiği değişiklikler, kalite kavramının kapsamını, ortaya çıkan ürünle beraber ürünün ya da hizmetin oluşma sürecini de içeren bir anlayışa dönüştürmüştür (Doğan, 2002; Kalkan, 2008; Tekin, 2006). Üretim sektöründen sonra hizmet sektöründe de kendine yer bulan kalite kavramı, yetiştirdiği insan gücü ile toplumu değişime hazırlayan ve gelişmesini sağlayan kilit noktada bir kurum olan eğitim sektöründe de üzerinde tartışılan bir konu haline gelmiştir (Doğan, 2002).

Geçmişte akademik standartlar, diploma, öğrenci değerlendirme gibi kavramlar üzerine odaklanan eğitimde kalite tartışması günümüzde bu kavramları da içermekle birlikte kaliteli sonucu elde etme, belirlenen hedeflere ulaşma ve denetim süreçlerini kapsayan bir anlayışa dönüşmüştür (Kalkan, 2008). Eğitim alanında, çocuğun temel alışkanlıkları kazandığı, çeşitli deneyimler edinerek sosyalleştiği, bilişsel becerilerini ve yeteneklerini geliştirdiği okul öncesi dönem, çocuklara daha iyi gelişme imkânları sağlamak, onları ilkökula ve hayata hazırlamak bakımından büyük önem taşımaktadır.

Bu açıdan eğitimde kalite anlayışının okul öncesi dönemde de çok önemli bir hale gelmesi kaçınılmazdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının çocuk gelişimine fayda sağlaması açısından “kalite” tanımlamaları pek çok araştırmada farklı şekillerde ele alınmıştır (Kıldan, 2010; Morrison, 2008; Doctoroff, 2001). Kalite kavramı, eğitim sistemi için kullanıldığında tanımlamalarda ve uygulamalarda bazı zorluklar yarattığı görülmektedir (Kıldan, 2010; Şeker kaya, 1997; AÇEV, 2005). Bu zorlukların sebebi, eğitim sisteminin merkezinde insanın bulunmasıdır ve insanın eğitim sürecinde edinmesi beklenen özelliklerin net olmaması dönemden döneme değişebilir nitelikte olmasıdır (Gültekin ve Anagün, 2006; Kıldan, 2010). Bu açıdan her dönem ve koşul için geçerli bir tanımlama yapmak güç olmaktadır.

MEB, kaliteyi “Öğretmene ve öğrenciye öğrenme sorumluluğu veren, öğrenci merkezli olan, öğrencinin etkin katılımını amaçlayan, gereksinimlerine göre teknolojiye yer veren, hümanist kuramlarla ortak kavramları kullanan bir yaklaşım olarak ele almıştır (MEB, 2006, 45). Eğitimde yaygın olarak rastlanılan kalite yaklaşımı ise, kalite göstergelerinin yapısal ve işlevsel açılardan incelenmesidir (Kıldan, 2010). Kullanılan malzemeler, öğrencilerle ilgilenen personelin özellikleri, yetişkin- çocuk oranı ve yeterli güvenlik ve hijyen koşulları yapısal kalite ile ilgilidir. İkinci boyut işlevsel kalite ise, etkileşimler, aktiviteler ve sağlık ve güvenlik rutinleri, süreç kalitesinin bir parçasıdır ve süreç kalitesi kurumlardaki personel ve çocuklar arasındaki etkileşimlerin doğasına odaklanmaktadır. Bu etkileşimler ise; çocukların ilgilerini dikkate almalı, sıcak olmalı ve çocukların ihtiyaçlarına önem vermelidir (NIEER, 2002, 2; Araujo, 2017, 1). Bu iki boyutun birbiriyle ilişkili olduğuna değinen Araujo (2017), bu duruma çocuk başına düşen personel sayısı çok az olan bir ortamda bireyselleştirilmiş etkileşimler sunabilmenin güç olduğunu örnek göstermiştir (1).

AÇEV ‘in (2005) raporuna göre, herkesin kaliteli bir okul oluşturmak istemesine rağmen kaliteli eğitimle ilgili tartışmalarda, kaliteli okulun tam olarak ne anlama geldiği hakkında bir karara varılmış değildir (48). Siraj Blatchford ve Wong (1999) okul öncesi eğitimde kaliteyi, “çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerini etkileyen okul öncesi eğitim

ortamına ait ölçülebilir özelliklerin bütünü” olarak tanımlamıştır (8). Yani kalitenin, okul öncesi eğitim kurumundaki fiziksel ve sosyal şartlara bağlı olarak bir değer aldığına dikkat çekmiştir. Woodhead (1998) ise, kalitenin öznel ve zaman içinde değişebilen ve önceden tahmin edilemeyen dinamik bir yapıya sahip olduğunu ifade ederek eğitimde kaliteye subjektif bir anlayışla yaklaşmıştır (12). Woodhead’e göre (1998), toplumun kültürüne göre, ailelerin ve çocukların ihtiyaçlarına göre kaliteyi belirleyen faktörlerin tekrar yapılandırılması gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim alanında uluslararası kuruluşlardan biri olan Amerikan Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC) ise, okul öncesi eğitimde kalite göstergeleri oluşturmuş ve bu göstergeleri oluştururken bu göstergelerin çocukların gelişimine uygun olmasını temel almış ve kurumsal özelliklerin mutlaka çocuğun gelişimin özelliklerine uygun olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca NAEYC (2009), okul öncesi eğitimi alanında kurumsal kalitenin tespiti sürecinde; program, yetişkin-çocuk iletişimi, öğretmen-veli iletişimi, öğretmen yeterlilikleri, yönetim, çalışanlar, fiziksel çevre, sağlık ve güvenlik, beslenme ve yemek servisleri ve değerlendirme olmak üzere toplamda 10 alan belirlemiştir.

Okul öncesi eğitim süreci ve ortamı planlanırken NAEYC’in sıraladığı 10 alan dikkatli bir şekilde ele alınmalı ve Demiriz vd.’nin (2003) de ifade ettiği gibi kurumların yapısal ve işlevsel özelliklerinin, çocuklara sağlayacağı eğitimi, çocukların gelişim süreçlerini, davranışlarını, yaşlılarıyla ve yetişkinlerle kurdukları ilişkileri ve öğrenmelerini etkileyeceği göz önünde bulundurulmalıdır. Okul öncesi eğitim ortamlarının, çocukların birbirleriyle ve yetişkinlerle olan ilişkisini etkilediği göz önüne alındığında ise okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların davranışları üzerinde önemli bir rolünün olduğu söylenebilir (Demiriz vd. 2003; Cheng, 1994). Nitekim, Buldu ve Yılmaz’ın (2005), ABD ‘de gerçekleştirdikleri araştırmalarında, okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin yüksekliğinin, o kuruma devam eden öğrencilerin öğrenme ve oyun gibi faaliyetlerden maksimum düzeyde fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dunst, McWilliam ve Holbert’in (1986) yaptığı araştırmanın sonuçları, sınıf ortamının hem eğitimcilerin hem de çocukların davranışlarını etkilediğini göstermiştir.

Araştırma bulgularına göre, program planlama bileşenlerinin (yönetim, entegrasyon, aile katılımı), çocuk davranış özellikleri ile yakından ilişkili, çevre organizasyonu bileşenlerinin (fiziksel çevre, personel alışkanlıkları, planlama, değişim), çocuk katılımı ile yakından ilişkili ve öğretim bileşenlerinin (gelişim, müfredat, planlama, öğretim metodu, davranış yönetimi) eğitimci stilleri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Doctoroff'a göre (2001) çocukların gelişim düzeylerine uygun ve çocukların beraber serbest oyun oynayabildikleri ortamlar, eğitim ortamlarındaki yüksek kalite için temel oluşturmaktadır (105). Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin, çocukların gelişimlerine yönelik olumlu etkilerini inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan biri olan Mashburn'un (2008) çalışmasında, okul öncesi dönemdeki eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların akademik, dil ve okuma yazma becerilerinin gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. 4 yaş grubunda 540 öğrencinin katıldığı araştırmada, yüksek kaliteli sınıflardaki başarı oranındaki artışın daha çok olduğu sonucuna varılmıştır. ECERS'in kullanıldığı araştırmada sosyal çevrenin kalitesi; öğretmenlerin etkinlikleri, disiplin tarzları, çocuklara karşı davranışları ve çocuklar arasındaki etkileşimlerin denetlenmesi açısından tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönemde çocukların yüksek kaliteli bir sosyal ortama katılımı, okul öncesi eğitimin sonunda çocukların akademik ve okuryazarlık becerileri ile olumlu yönde ilişkilendirilmiştir ve bu ortamın tüm sosyal ve ekonomik katmanlardan çocuklar için eşit derecede faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mashburn'a göre (2008), ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklara hizmet veren programlar da dâhil olmak üzere, tüm çocuklara hizmet edebilen evrensel programlar ve ayrıcalıklı çocuklara hizmet eden ekonomik olarak kâr amacı gütmeyen özel programlar gibi her türlü program çocukların gelişimlerini en iyi şekilde desteklemelidir. Bu programlara kayıtlı çocukların gelişimlerini daha iyi bir şekilde destekleme çabaları, okul öncesi programlarındaki yüksek kaliteli ortamlarla ve sosyal etkileşimleri teşvik ederek etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir.

Türkiye'de Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan (2016), okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi ile bu kurumlarda öğrenim gören 5-6 yaş çocukların tüm gelişimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi

eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile çocukların gelişim düzeyleri arasında olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Polat (2014) ise, kalitenin öğrencilerin yaratıcılık puanlarına etkisini incelemek amacıyla okul öncesi dönemde bir çalışma yapmıştır. Bu araştırma sonucunda kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaratıcılık puanlarının arttığı ortaya çıkmıştır (Polat, 2014).

Bailey, Harms, Clifford (1983), okul öncesi eğitim ortamlarıyla ocuk davranışları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, ortamdan etkilenen ocuk davranışlarını beş boyutta incelemiştir: iletişim, bağımsızlık, saldırganlık, sosyal etkileşim ve mutluluk. Bu araştırmayla, okullarda belirli davranışları değiştirmeye yönelik eğitim programlarında, öğrenme ortamlarını istenilen davranışa yönelik düzenleyebilecekleri konusunda bir yaklaşım oluşturma amaçlanmıştır. Bu kapsamda, Bailey vd. (1983), çocuklar eğitim ortamında gerekli bilgileri öğrenmiş olsa dahi, eğer bu eğitimden zevk almıyorsa programın genel başarisının sorgulanması gerektiğini belirterek okul öncesi eğitimde çocukların huzurlu ve mutlu bir ortam sağlanmasının önemine vurgu yapmıştır. Böyle bir ortamın oluşabilmesi için de, çekici etkinliklerin, engelsiz ortamların, iyi organize edilmiş alanların ve materyallerin sağlanması gerektiği  ng r lmektedirler. Bu hususlara ek olarak Bailey vd.'ne göre (1983), okul öncesindeki günlük etkinlikler, güvenli ve düzenli bir planla gerçekleştirilmelidir, aynı zamanda fiziksel evre çocuklar için ilgi çekici ve rahat olmalı, ev ortamındaki rahat ve konforlu alanlar okul öncesi sınıfında da sağlanmalıdır.

Yapılan alan araştırmasında, Türkiye'de okul öncesi sınıflarının kalite düzeyini ve kalite düzeyinin çocukların gelişimleriyle ilişkisini tespit etmeyi amaçlayan çalışmaların olduğu görülmektedir (Aksoy, 2009; Solak, 2007; Güçhan  zg l, 2011; Polat, 2014; Canbeldek ve Erdoğan, 2016). Yapılan araştırmalarda genel olarak kalite ile çocukların gelişimleri arasında olumlu ilişkiler bulunurken (Canbeldek ve Erdoğan, 2016; Polat, 2014), aynı zamanda sınıfların kaliteleri de istenilen düzeyin altında kalmıştır (Aksoy, 2009; Solak, 2007; Güçhan  zg l, 2011). Ancak hem alanyazın hem de yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişimi açısından büyük bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yüzden Türkiye'de, okul öncesi eğitimde kaliteyi iyileştirme ve geliştirme çalışmaları, güncelliğini koruyan bir konudur.

Bu süreçte ise, kaliteyi tespiti yönelik çalışmalar, güncel durumun anlaşılabilmesi için önem taşımaktadır. Bu araştırmada ise, farklı kurum türlerindeki ınıfların kalitesi, ECERS ölçeğinde yer alan 7 süreç unsuruna (kişisel bakım rutinleri, mobilya ve araçlar, dil ve kavram deneyimleri, büyük ve küçük kas gelişimi, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları) göre incelenmiştir.

Bu araştırma “okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalite özellikleri nedir?” problem cümlesi üzerine kurulmuştur.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi kurumlarının yapısal ve işlevsel kalite özelliklerinin incelenmesidir. Sınıfların kalite özellikleri kalite ölçeğinin alt kategorilerine göre de incelenmiş olup, temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır:

- 1.Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalite düzeyi nedir?
- 2.Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel (kişisel bakım rutinleri, mobilya ve araçlar, dil ve kavram deneyimleri, büyük ve küçük kas gelişimi, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları) kalite düzeyi nedir?
- 3.Araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi, kurum türüne (anasınıfı, anaokulu, özel anaokulu) göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitimin erken yaşlarda çocukların gelişimlerini desteklemek açısından önemli olduğu bilinmektedir. Özellikle okul öncesi eğitimin temel amaçlarından fırsat eşitliğinin sağlanması için tüm çocukların hak ettikleri nitelikte bir

okul öncesi eğitime ulaşması büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de uzun yıllardır okul öncesi eğitim kurumları nicel olarak arttırılarak daha fazla sayıda öğrencinin okul öncesi eğitime ulaşabilmesi için çalışılmaktadır (AÇEV, 2005). Ancak günümüzde okul öncesine eğitime erişim oranı istenilen düzeyde olmamakla birlikte, bu durum MEB 2017 Yılı İdare Faaliyet Raporu’nda eğitime erişim alanında saptanan “zayıflıklar” arasında “Okul öncesi eğitim imkânlarının yaygınlık ve yeterliliği” maddesi ile yer almaktadır (ERG, 2018, 45). Çocukların okul öncesi eğitime erişiminin arttırılması çalışmalarının yanında, bilim ve teknolojinin gelişmesiyle oluşan yenedünya düzeni, istenilen nicelik ve nitelikte insan gücünün yetiştirilmesi için önemli bir rolü olan eğitim kurumlarının üzerine düşen görevleri etkin bir biçimde yerine getirebilmeleri için bir iyileşme ve gelişme sürecinde olmaları ve kaliteli eğitim sunmalarını gerektirmiştir (Kıldan, 2010, 113; Erişen, 2003, 1). Bu konuda, Türkiye’de MEB, Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi’nin 19.10.1999 tarih ve 401 sayılı makam oluru ile kalite çalışmalarının tüm illerdeki eğitim kurumlarında hayata geçirilmesi için çalışmalarını başlatmıştır (Kıldan, 2010, 118). Kaliteli okullara devam eden çocukların, öğrenme istekleri yüksek, çevresiyle sosyal açıdan başarılı bir şekilde etkileşimde bulunabilen bireyler olarak yetiştiği anlaşılmıştır (Kalkan, 2008, 9). Ayrıca, okul öncesi eğitimin kalitesi, çocukların eğitim hayatına iyi bir başlangıç yapabilmesi için, bilişsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve dil gelişiminin desteklenmesi için ve çocuklara formal eğitime girişte eşsiz bir alt yapı sağladığı için üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir (Kıldan, 2010, 122).Böylesine önemli bir konuda sürdürülen iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının hem öğrencilerin değişen ilgi ve isteklerine göre hem de toplumsal değişimlere göre güncelliğini koruması gerekmektedir. Bu yüzden, okul öncesi eğitim kurumlarının mevcut kalite durumlarının araştırılıp tespit edilmesi, hem o güne kadar yapılan kalite iyileştirme çalışmalarının sonuçlarını görmek adına hem de yeni çalışmalar için hangi alanlarda kalite iyileştirme çalışmasına ihtiyaç olduğunu görmek ve bu çalışmalara dayanak olması anlamında önemlidir. Günümüze kadar kalite ile ilgili yapılan çalışmalarda da kalite ile çocukların gelişim özellikleri arasında olumlu ilişkiler tespit edilmiştir Işıkoğlu,2016; Polat, 2014). Kalite tespitine ilişkin ise Adana, Balıkesir, Tokat gibi bölgelerde çalışmalar yapılmıştır. Türkiye’nin en fazla kültür çeşitliliğine sahip olduğu söylenebilecek İstanbul’da ise Göl Güven (2009) Avrupa yakasında 6 kurum üzerinde çalışmıştır. Bu araştırma ise Anadolu

yakasında 30 sınıfa ulaştığından hem daha fazla örnekleme ulaşma hem de güncel olması sebebiyle önem taşımaktadır.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırma, İstanbul ilinin Ataşehir, Üsküdar, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde belirlenen Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 10 bağımsız anaokullarından, 10 ilkokul bünyesindeki anasınıflarından ve 10 özel anaokullarından olmak üzere, 30 okul öncesi sınıfı ile sınırlıdır.

Araştırma 2017- 2018 eğitim ve öğretim yılında Nisan, Mayıs, Haziran ve Temmuz aylarında “Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS)” ile toplanan veriler ile sınırlıdır.

ECERS ölçeğinin uygulaması, bir günlük eğitim sürecini kapsayan gözlemlerle sınırlı olduğundan o gün gözlemlenen etkinlikleri kapsamaktadır.

1.5.Tanımlar

Kalite: Eğitim hizmetlerinde kalite, sağlıklı beslenen, aileleri ve dâhil oldukları toplum tarafından desteklenen *öğrenenleri*; sağlıklı, güvenli, yeterli materyal ve donanım sağlayan *çevreyi*; temel becerilerin kazandırılması geçerli bir *içeriği*; farklılıkları azaltan, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları kullanılan, iyi yetişen öğretmenlerin sürdürdüğü *süreçleri*; topluma olumlu katılımı sağlayan bilgi, beceri ve tutumları içeren *sonuçları* içeren bir kavramdır (UNICEF, 2000; AÇEV, 2005, 50). Bu tanımdaki unsurlara göre bu araştırmada ele alınan kalite unsurları; çevre, içerik ve süreçtir.

Rutin Kişisel Bakım: Günlük eğitim akışında yer alan ve her gün aynı zamanlarda ve aynı düzende devam eden uyku, yemek, kişisel temizlik gibi etkinliklerdir (Düzce, Cinel ve Akça, 2005, 27)

Mobilya ve araçlar: Çevresel düzenleme hem programın hem de öğretmenin eğitimsel amaçlarının bir göstergesi olduğundan dolayı eğitimsel bakış açısına uygun bir sınıf düzenlemesi yapılmalı ve eğitim materyalleri kullanılmalıdır (Kıldan ve Ahi, 2014, 157).

Dil ve kavram deneyimleri: Dil etkinlikleri, ocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak için planlanan etkinliklerdir (MEB, 2013, 46).

Büyük küçük kas etkinlikleri: Bu etkinliklerde çocukların hareket gereksinimi karşılandığı gibi günlük yaşam deneyimlerinin provasını yapılır, gerçek yaşam becerilerinin temelleri atılır, çocuğun hayal dünyasını zenginleştirir, ocuk kendini ve çevresini tanıma fırsatını bulur (MEB, 2013).

Yaratıcılık: Yeni ilişkileri kurabilme ve yeni bir düşünce şemasını içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni fikirler ve yeni ürünler ortaya koyabilme becerisidir (San, 2008).

Sosyal gelişim: Geniş perspektifle doğumla birlikte başlayan ve ömür boyu süren bir süreci, dar perspektifle ise günlük davranış gelişimini kapsayan bir kavramdır (Yavuzer, 2005, 46).

Yetişkin ihtiyaçları: Okul ncesi eğitimde aile, ğretmen ve diğer personelin kişisel ve eğitimsel gereksinimlerinin karşılanması ve bütün bireylerin bir arada çalışma yeteneği okul öncesi eğitimin kalitesi için belirleyici faktörlerdendir (Körükçü, 2014).

II.BÖLÜM

2.Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

2.1.Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

İnsanlar, her çağda ve her dönemde eğitimi, hayatlarında önemli bir noktada görmüşler ve ömür boyu devam edecek bu eğitim sürecinin, başlangıcından sonuna kadar iyi bir şekilde gerçekleşmesi için çeşitli yollar aramışlardır. Özellikle örgün eğitim sürecinin gerekliliğinin anlaşılmasıyla insanoğlu bu eğitimin başlangıç zamanını ve şeklini konu edinmeye başlamıştır. Zaman içinde erken yaşlardaki gelişim ve öğrenme potansiyelinin anlaşılması aynı zamanda kadınların iş hayatına dâhil olmasıyla birlikte örgün eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim önemli bir hale gelmiştir. 0-6 yaş dönemi çocuklarda kişiliğın oluşması, temel becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesinde ilerleyen yıllardaki etkisi sebebiyle de tüm eğitim sisteminin en önemli dönemidir (Elibol, 2014; İnan, 2011; Arı, 2003).

Comenius, Locke, Rousseau gibi düşünürler tarafından temeli atılan okul öncesi eğitim kavramı, 18. Yüzyılda sanayileşmenin etkisiyle daha da önem kazanmış ve bu konudaki çalışmalar artmıştır (Oktay, 2002). Bu geniş tarihsel bakış açısında, Morrison (2008), en dikkat çeken okul öncesi eğitim hayalinin; “tüm çocukları kendi potansiyellerinin en üst seviyesine ulaşmaları için anlamlı yaşantılar sunarak eğitmek” olduğunu belirtmiştir (37).

Tuğrul'a göre (2005), “yaşamın ilk altı yılı; yaşam boyu edinilen alışkanlıkların, becerilerin %70'inin temellerinin atıldığı referans yıllarıdır ve çocuğun tüm gelişim alanlarına ait ilerlemenin çok hızlı olduğu bir dönemdir” (12). Bu sebeplerden ötürü okul öncesi eğitim her çocuk için çok önemlidir. Aynı zamanda, okul öncesi eğitim çocukların

potansiyellerini geliştirmesi için onlara fırsat sunar ve tüm çocuklar eşit nitelikte bir okul öncesi eğitime ulaştırıldığında fırsat eşitliği sağlanabilir (Myers, 1992).

2. 2.Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Okul öncesi çağındaki çocuğun gelişiminde öncelikle ailenin büyük bir etkisinin olmasına rağmen ilerleyen senelerde aile, çocuğun bütün eğitim gereksinimlerini karşılamak konusunda yetersiz kalabilmektedir (Dinç, 2011). Bu durumda, çocukların kendi yaş gruplarıyla birlikte kendi sosyal çevrelerini oluşturup, tüm alanlardaki gelişimlerini en güvenilir biçimde gerçekleştirebilecekleri bir ortam sağlamanın en iyi yolu olarak okul öncesi eğitim kurumları görölmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının özellikleri çocukların açısından çok önemlidir Woodhead'e göre (2006),” çocuklar erken deneyimleri ne kadar çabuk kazanırsa, uzun vadede bu deneyimler çocuklar için o kadar etkilidir ve kalıcıdır. Yetersiz hizmet ve korumanın etkileri çok kötü sonuçlar oluşturabilir.” (9). Buna karşın, çocuğun okulla ilgili olumsuz deneyimleri ise onun ilerleyen yaşlarında okulda düşük başarı göstermesine ve davranış problemleri sergilemesine sebep olabilir (MEB, 2013, 12). Bu yüzden, okul öncesi eğitim kurumları, çocukların gelişimlerine uygun düzenlenmeli, yeterli miktarda materyalle donatılmalı, sağlıklı, güvenli ve çekici bir biçimde çocukların bütün gelişim alanlarına yönelik olmalıdır (Demiriz vd., 2003, 10). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel şartlarının iyi düzenlenmesinin yanında okul öncesi çocuklarının yaş ve gelişim özellikleriyle değişen ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilen ortamları oluşturmak için Henniger (2005), okul öncesi eğitim ortamlarının şekillendirilmesinde mimarlar ve eğitimcilerin işbirliği içinde çalışmalarının önemli olduğunu ifade etmektedir.

2.2.1. Okul öncesi eğitim kurumlarında ortam ve çocuk ilişkisi

Çocuk, doğduğu andan itibaren bir toplum ve toplumun içinde bulunduğu çevre ile etkileşime girmektedir ve toplumun etkisi kadar bulunduğu fiziksel ortamın da

çocuğun gelişimi üzerine önemli etkisi bulunmaktadır (Demiriz vd. 2003, 10). Piaget'e göre, çevre çocuk için çok önemlidir, çocuğun çevresiyle iletişime geçmesi var olan zihinsel yapılarını geliştirir ve yeni şemalar oluşturmasını sağlar (Küçükkaragöz, 2000). Çevresinde çok çeşitli malzemelerle, farklı duyularını kullanarak deneyimler edinen çocuk, doğru düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir (Tok, 2016, 136). Çocuk, ne kadar uyarıcıların çok olduğu bir çevrede bulunursa, o kadar hızlı gelişir ve öğrenir, buna karşın uyarıcıların, duygusal ve fiziksel desteğin yetersiz olduğu bir çevre çocuğun beyin gelişimini olumsuz etkiler (MEB, 2013, 12). Ayrıca karmaşık algılama ve fiziksel deneyimler için sağlanacak fırsatlara erken yaşlarda ulaşan çocukların, ilerleyen yaşlarında bu düşünce biçimlerini daha da geliştirebilecekleri öngörülmektedir (AÇEV, 2005, 59).

Kültürel inanç ve gelenekleri farklı da olsa her çocuk, kendilerine bolca oyun oynamak, mutlu ve güvende hissetmek için fırsatlar veren bir sınıfta öğrenmekten hoşlanır (Obaki, 2017, 2). Ayrıca, çocukların okulla ilgili düşüncelerinin okul öncesi dönemde başladığı söylenebilir. Ev ortamıyla benzer bir mekânda çocuğun okula daha rahat alışacağını savunan Tok'a göre (2016), okul öncesi öğrenme ortamlarında dikkat çekici ve çocukların ilgilerine yönelik materyallerin olması çocukların okula gelme isteklerini de artıracaktır (137). Bu durumda çocuklar okula karşı olumlu bir bakış açısına sahip olabilecektir. Feyman'a göre (2006), "Kaliteli bir okul öncesi eğitim çocuğa okulu sevdirmekte, ilköğretime hazırlamakta, gelişim alanlarını desteklemektedir, ayrıca uzun vadede çocukların meslek sahibi olmalarını özendirmekte ve işsizlik oranlarını düşürmektedir." (4).

Okul öncesi eğitim kurumlarının, dikkatli bir şekilde planlanmış, tasarlanmış bir fiziksel çevreye sahip olmaları, burada yetişen çocukların fiziksel, sosyal, bilişsel yönden gelişimlerine önemli katkıları sağladığı, yapılan pek çok araştırmayla da ortaya konulmuştur (Cheng, 1994; Doctoroff, 2001; Mashburn, 2008; Canbeldek ve Erdoğan, 2016; Kanbur, 2012). Hatta eğitim ortamını ebeveynler ve eğitimcilerden sonra üçüncü öğretmen olarak tanımlayan yaklaşımlar da mevcuttur (Pattilo ve Vaughan, 1992).

Okul öncesi eğitim kurumunda iyi bir eğitim ortamını oluşturmada, eğitim ortamının fiziksel koşulları çocukların ilk sosyal hayat deneyimlerinde çok önemlidir ve bu mekânların güvenli ve işlevsel bir biçimde donatılması gerekmektedir (Poyraz ve Dere, 2001, 18). Çocuklar için güvenli ve işlevsel bir alan oluşturmanın ilk basamağının “çocukların gelişimsel özelliklerinin ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması” (Sylvia vd. 2006, 79) olduğu söylenebilir. Aynı zamanda kurumlarda okul öncesi eğitimin çocuklara en uygun şekilde gerçekleştirilmesi için Ulutaş (2004), eğitim ortamının sürekli güncellenmesinin, çocukların gereksinimlerinin takip edilerek hazırlanmasının önemli olduğunu savunmaktadır.

Lewinian’a göre (1943), sınıf ortamı öğrencilerin kişisel özellikleriyle etkileşim kurabilir ve öğrenme tutumunu ve davranışını etkileyebilir (Akt. Cheng, 1994, 222). Bu açıdan okul öncesi dönemde çocuklara gelişimsel hedeflerin kazandırılabilmesi için çocukların etkileşim halinde oldukları ortamlar, çocukların ilgilerine ve gereksinimlerine göre düzenlenmelidir (Çelik ve Kök, 2007, 168). Hebert’e göre (1998), çocuklar ortamı diledikleri gibi düzenleyip kontrol edebilirlerse, kendilerini sınıf ortamında rahat hisseder ve çevreyle daha fazla etkileşimde bulunurlar. Bu durum da çocukların kendilerine olan güvenlerini ve özsaygılarını artırır. Nitekim Moore ve Sugiyama (2007) da çocuğun dünyasındaki unsurların, çocuğa “pasif” olarak sunulan ya da zorunlu durumlar olmaktan ziyade, çocuğun çevre ile olan etkileşimine bağlı olarak çocuk tarafından inşa edilmesi gerektiğini ifade etmektedir (29). Ayrıca, Botsoglou vd.’nin (2019) 4-5 yaş çocuklarının sınıf ortamlarını düzenlemelerini temel alan çalışmalarında çocukların, eğitim süreçlerinin aktif ajanları olduğu ve bu nedenle sorumlulukları üstlenebilecekleri, prosedürleri yansıtabilecekleri ve fiziksel okul ortamlarıyla ilgili kalite faktörlerini değerlendirebilecekleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Fiziksel çevrenin okul içindeki herkes üzerinde büyük bir etkisi vardır. Çocuklar ve öğretmenler zamanlarının büyük çoğunluğunu okul ortamında geçirirler. Okul öncesi eğitim kurumunun iç ve dış çevresinde çocukların oyun ve incelemelerini teşvik edecek sıcak mekânlar oluşturmak, onları eğitim sürecinde daha huzurlu ve aktif kılabilir. Rahat ve uygun ekipmanların seçilmesinin de önemli olduğunu vurgulayan Dodge, Yandian ve Bloomer (2002), doğru ekipmanların seçiminin öğrenmeyi arttıracaklarını ve çocukların

ihtiyaçlarına cevap verebileceğini ifade etmektedir. Okul öncesi dönemde eğitim kurumlarının fiziksel koşulları, çocukların birbirleriyle ve yetişkinlerle olan ilişkilerini, öğrenmelerini ve davranışlarını da etkiler (Oğuzkan ve Oral, 1992).

Fiziksel ortamların çocukların etkinliklere katılımını, insanlara karşı tutumlarını etkilediğinden yola çıkarak Richard vd. (1998), okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuklara uygun düzenlenmiş fiziksel ortamların çocuklara ve diğer kişilere birtakım pozitif mesajlar verdiğini belirtmektedir (Kıldan ve Ahi, 2014). Richard ve arkadaşlarına göre (1998), kendilerine uygun ortamlar çocuklara, o ortamda güvende olduklarını ve rahat edebileceklerini, ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini, çalışmanın ilginç olacağını hissettirir ve çocuklar kendini değerli ve o ortama ait hisseder, beklentilerinin farkına varırlar, o ortamı arkadaşlarıyla paylaşmaktan rahatsızlık duymazlar (Kıldan ve Ahi, 2014, 155). Bir bakıma çocuklar içinde buldukları ortamdan nasıl bir enerji alırlarsa o enerjiyi de çevrelerine yansıtırlar. Rahat oldukları bir ortamda çocukların hoşgörülü tavırları ağır basarken, onlara hitap etmeyen rahat hissetmedikleri ortamda da hırçın tavırlar sergileyebilirler.

2.2.2.Okul öncesi eğitim kurumlarında ortam ve öğretmen ilişkisi

Öğretmenler ve çocuklar aynı fiziksel ortamda bulunsalar da alanı algılamaları ve kullanmaları aynı değildir. Öğretmen hem eğitim ortamını oluşturmada etkindir hem de oluşturduğu ortamdan etkilenendir. Bu yüzden “öğretmen eğitim ortamını, hem kendisinin rahat çalışmasını hem de çocukların bireysel veya grup olarak çalışmalarını sağlayacak şekilde düzenlemelidir” (Moyer, 2001, 163). Öğretmen eğitim ortamını düzenlerken; ortamı kendisinin rahat kullanabilmesinin yanısıra, bu ortamın çocukların gelişimini destekleyecek bir yapıda olmasına, çocuğun keşfetme isteğini artırmak için belirli zamanlarda güncellenmesine dikkat etmelidir (MEB, 2013, 14).

Donanımı yeterli ve iyi düzenlenmiş bir okul öncesi sınıfı, çocuklara olduğu kadar, öğretmenlere de çalışma kolaylığı sağlar. Demiriz vd.’ne göre (2003) öğretmen eğitim ortamındaki yetersizliklerle meşgul olmadığında öğrencilerle daha fazla ilgilenip,

onlara bireysel olarak vakit ayırabilir. Aynı zamanda donanımlı ortamda çalışan öğretmen daha fazla haz alır, mesleki doyum sağlar ve öğretmenin çalışma performansı artar (15). İlgili literatür incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarındaki fiziki ve sosyal özelliklerinin, o kurumdaki öğrenciler ve öğretmenler üzerinde çok önemli etkileri olduğu söylenebilir. Kurumların fiziki ve sosyal özelliklerinin ise nasıl olması gerektiğiyle ilgili eğitimciler ve araştırmacılar tarafından birtakım standartlar oluşturulmaya çalışılmaktadır. Kurumların fiziki ve sosyal özellikleri ise MEB'in 1999'da kabul ettiği eğitimde toplam kalite yönetimi projesiyle birlikte (Kıldan, 2010), eğitimciler ve araştırmacılar tarafından "kalite" kavramı ile ifade edilerek belirli standartlar oluşturulmaya başlanmıştır. Böylece belirlenen standartlarla kurumların özellikleri objektif bir biçimde betimlenmeye çalışılmıştır.

2.3.Okul Öncesi Eğitimde "Kalite" Kavramı

2.3.1. Kalite kavramı

Kaliteye yönelik üzerinde anlaşılmış tek bir tanım bulunmamakla birlikte bu kavram değişik yaklaşımlara göre birçok kez tanımlanmıştır. Genel olarak "*müşteri memnuniyeti*" ya da "*standartlara uygunluk*" (Kavrakoğlu, 1998, 11) olarak da ifade edilen kalite "*verimlilik, esneklik, etkili olmak, bir programa uymak*" şeklinde de tanımlanan bir süreçtir (Göksoy, 2014, 87). Kalite, "*ortaya konan ürünün (mal veya hizmet), müşteri ihtiyaçlarını karşılayan özellikleri*" anlamında kullanılmaktadır (Şimşek, 2004, 6). Adams' a göre (1997) de kalite ile etkililik eş anlamlı kullanılır ve yüksek kalite, "beklenen etkililiği" ifade eder (238). Glasser (1992, 17) ise kaliteyi, "*sevgi, güç, özgürlük, eğlence ve yaşamdan oluşan gereksinimlerimizin bir ya da daha fazlasını sürekli karşılamamızı sağlayan her şey*" olarak tanımlayarak kalitenin yaşamın içinden bir olgu olduğunu belirtmiştir. Doğan' a (2002) göre kalite "işleri zamanında, doğru ve programa uygun yapmaktır. Üründe kusursuzluk arayan sistemli bir yaklaşımdır. Aynı zamanda uzun vadeli bir yatırımdır." (16).

Çok eski devirlerden beri yönetim ve üretimle ilgili faaliyetlerde, daima önem verilen bir konu olan “Kalite” kavramının bugünkü hale gelmesinin bilimsel dayanaklarını, sanayi devriminden sonra değişen yönetim kuram ve uygulamaları oluşturmuştur (İmamoğlu, 1998, 52). 19. yüzyılda Frederick W. Taylor (1856 - 1915) Bilimsel Yönetim adı altında dünyaya tanıttığı kuramda iş yerlerinde kaliteyi artırma yöntemlerini konu alarak kalite kavramına dikkat çekmiştir (İmamoğlu, 1998, 53). 1980’lerde toplumsal alandaki ve ekonomideki hızlı değişim ve rekabet işletme yönetimlerini, “kalite yönetimi”ne geçmeye zorlamıştır (Hesapçioğlu, 2006, 143). Kalite yönetimi; “müşteri tarafından tanımlanan kaliteye öncelik verilerek örgütün ürün ve hizmetlerinin yanısıra yönetimin de verimliliğini ve kalitesini artırmayı hedefleyen bir sistemdir.” (Doğan, 2002, 17). Kalite yönetimi anlayışı doğrultusunda, üretim sürecinde ortaya çıkan kalite tartışmaları ve çalışmaları hizmet sektöründe de kendini göstermiş ve günümüzde eğitimde kalite çok tartışılan konulardan biri haline gelmiştir (Kalkan, 2008). Son yıllarda dünyanın pek çok yerinde pekçok alanda kalite anlayışının uygulanması, eğitimin niteliklerini geliştirebilmek gayesiyle eğitim alanında da kullanılmaya başlanmıştır (Güleş, 2013, 10).

Özellikle 1991 yılında İngiltere’de ortaya konan “21. yy. için Eğitim ve Öğretim Yasası” nda eğitimde kalite konusuna özel bir önem gösterilmiş, 1992 Yükseköğretim Yasası ile “kalite ve saygınlık” kavramları yüksek öğretimde odak noktası haline gelmiştir (Erişen, 2003, 5). Eğitim alanında işbirliği sağlamak için 1995’te Avrupa Birliğine üye ülkeler arasında ise Socrates Programı ile eğitimde fırsat eşitliği oluşturma ve üye ülkeler arasında işbirliği ile yürütülecek çalışmalar yoluyla eğitimde kalitenin gelişmesine katkı yapma amaçlanmaktadır (Kıldan, 2010, 114). Türkiye de Socrates Programının faaliyet alanları içerisinde bulunmakta ve işbirliği yürütmeye çalışmaktadır (Kıldan, 2010, 114).

MEB’in Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi ve TKY Uygulama Projesi’ni 19.10.1999 tarih ve 401 sayılı makam oluru ile yürürlüğe koymasıyla Türkiye’de kalite çalışmalarına başlanmıştır (Kıldan, 2010, 118). Günümüzde eğitimde kalite kavramı, birçok kişi tarafından eğitim kurumlarının sınavlarda gösterdiği başarı ve öğrencilerini bir üst öğrenim kademesine en iyi şekilde hazırlaması olarak

algılanmaktadır. Bu doğrultuda Doğan'a (2002) göre, eğitimde kaliteyi yakalayabilmek için eğitimin kalitesi ve öğrencilerin gelişimi sürekli, amaçlı, planlı ve nesnel bir şekilde ölçülmelidir (125).

Genel anlamda eğitimde kalite; Çetin'e göre (2013) mezun olan öğrencilerden, ailelerin, işverenlerin, üst eğitim kurumlarının ve toplumun memnun olması anlamına gelmektedir. Bu memnuniyetin içeriği ise, "*toplum için iyi insan, devlet için iyi vatandaş, iş veren için iyi meslek sahibi insan*"dır (128). Fuller (1986) ise eğitimde kalite kavramını detaylandırmaya çalışarak, "kaliteli okul" kavramının nasıl anlaşılması gerektiğini açıklamak için kalite tanımlarını "*okul ve sınıf örgütlemesi*", "bireysel beceriler ve algılar", "teknik üretim süreci" ve "*kurumsal dikkat çekicilik*" olmak üzere dört kategori altında incelemiş ve "kaliteli okul" un her durumda kullanılabilecek kesin bir tanımını yapmanın oldukça zor olduğuna değinmiştir (Akt. AÇEV, 2005, 50).

Okul öncesi eğitimde "kalite" kavramı

Okul öncesi eğitimde kalite tanımları program özelliklerini, politika uygulamalarını, yapısal ve süreç özelliklerini ve doğrudan öğrencilerin deneyimlerini dâhil eden geniş bir yelpaze oluşturmaktadır (Mashburn, 2008, 114). Bu geniş yelpaze içinde "kalite" kavramı incelendiğinde tanımlamalarda bazı zorluklar bulunmaktadır. Çünkü "eğitim hizmetlerinin merkezinde insan vardır" (Gültekin ve Anagün, 2006, 151) ve insanla ilgili kalite unsurlarının açıklanması kolay olmamaktadır. Çağımızda nitelikli insan, eğitimciler tarafından "özgüveni yüksek, girişimci, kendi alanında uzman vb." şekillerde tanımlanırken, gelecekte nitelikli insandan beklenenler ve tanımlamalar değişeceğinden (Kıldan, 2010, 112), kalitenin mutlak bir tanımının yapılması güçtür. Eğitimin çıktısı olan "insan" ın sahip olması gereken niteliklerinin her bireyde farklı biçimde ortaya çıktığını belirten Eroğlu (2000), eğitim hizmetlerinin hizmeti talep edenler tarafından tanımlanmasının zor olmasının yanında, somutlaştırılmamasını da bu hizmetlerin en önemli özelliklerinden biri olarak görmektedir (207). Eğitim hizmetlerinin özelliklerinden dolayı Şekerkaya'ya göre (1997), eğitimde kalite bazen "bir hissediş, bir doyum süreci" bazen de "oldukça karmaşık faaliyetler zincirinin bir sonucu" olarak açıklanabilmektedir (16).

Eğitimin güncel gelişmelere, toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planlanması, toplumu her alanda etkilediği için eğitim, bütün ülkelerin en önemli öncelikleri arasındadır (Gültekin ve Anagün, 2006, 146). Özellikle, insan yaşamı için gerekliliği anlaşılan okul öncesi eğitimin niteliğini belirlemeye ve geliştirmeye yönelik çalışmalar uzun yıllar boyunca devam etmektedir. Niteliğin belirlenmesi noktasında da “eğitimde kalite” kavramı araştırmacıların ve düşünürlerin üzerinde önemle durdukları bir konu olmuştur.

Eğitimde kaliteyi, “amaca uygunluk” olarak değerlendiren, De Jager ve Nieuwenhuis (2005) ise kaliteyi kurumun kendi amacına ulaşabilmek için görev ya da çalışma programını yerine getirebilmesiyle ilişkilendirir. Ayrıca; De Jager ve Nieuwenhuis’e göre (2005), kaliteli eğitimin gerçekleşebilmesi için, eğitim sisteminin planlı ve kolektif bir şekilde değerlendirilip güncellenerek sürekli bir yenileşme süreci içerisinde yürütülmesi gerekmektedir (251). Eğitimde kalite belirli bir amacı gerektirdiği gibi gerçekleştirmek olarak ele alınırsa ve bu amacın temeli “çocuk”la ilgiliyse, çocukların hızla gelişip değişmelerine karşın eğitim programlarının sabit bir şekilde sürdürülmesi mümkün değildir. Bu bağlamda çocukların hızla değişen ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için okul öncesi eğitim programlarının sürekli güncellenebilir nitelikte olması ve bu konudaki politikaların eğitime hızla uyarlanabilmesi çok önemlidir (Toran, 2016, 1036).

1950’lerde okul öncesi eğitimde kalite ile ilgili ilk yapılan araştırmaların merkezinde, çocukların eğitileceği en uygun yerin neresi olduğu (ev ya da okul) tartışmaları yer almıştır (Kıldan, 2010, 121). O dönemlerde yaygın olan görüş ev ortamı olmasına rağmen okul öncesi eğitim kurumları varlığını sürdürerek, aile okul ilişkisi “anne- babanın eğitimi” anlayışıyla devam etmiştir (Kıldan, 2010, 121). Okul öncesinde kalite tartışmalarını ikinci odak noktası ise, kalitenin fiziksel yönleri olmuştur (Kıldan, 2010, 121). Üçüncü gelişme olarak, okul öncesi eğitim kurumlarının gerekliliği anlaşılabilir olarak bu kurumların işlevselliğine odaklanılmıştır (Kıldan, 2010, 122). Günümüzde ise okul öncesinde kalite, özellikle eğitimin 4 duvar içerisinde yaşananlardan daha geniş bir konu olduğunun anlaşılmasıyla, okul öncesi kurumların kalitesi; okul öncesi kurumun

içinde olduğu toplumun temel değerleri, kültürü ve sosyal koşulları göz önünde bulundurularak anlamlandırılmaktadır (Sheridan, 2009, 28).

Kaliteli eğitim üzerine pek çok farklı açılardan tanımlamalar varken, kaliteli eğitimin unsurlarını belirleyen detaylı çalışmalardan birini UNICEF yapmıştır. UNICEF'in (2000) belirlediği kaliteli eğitimin unsurları şu şekildedir:

- Eğitim konusunda aileleri tarafından desteklenmiş, sağlıklı, iyi beslenmiş, öğrenmeye hazır öğrenciler,
- Sağlıklı, güvenilir, yeteri kadar kaynak sağlayan bir eğitim ortamı,
- Hedeflenen kazanımlara ulaşabilmek için içerik
- Okullarda öğretmenlerin iyi bir sınıf yönetimi ile çocuk merkezli öğretim yaklaşımlarını kullanarak eşitsizlikleri azaltması
- Bilgi, beceri, tutumlar ve ulusal hedeflerle ilgili çıktılar (4).

Eğitimde kaliteyi etkileyen faktörler konusundaki bir diğer görüşün sahibi olan Varinli ve Uzay (1997) ise, bu faktörleri beş grupta toplamaktadır. Bunlar: “öğrencilerin özellikleri, eğitimcilerin özellikleri, fiziksel ortam ve materyallerin özellikleri, sosyokültürel ve akademik çalışmaların yeterliliği ve yönetim anlayışı”dır (158).

Okul öncesi eğitim programlarında kaliteyi “süreç” ve “yapı” olarak iki boyutta inceleyen Ulusal Erken Eğitim Araştırmaları Enstitüsü (National Institute for Early Education Research) (NIEER)'e göre (2002); “etkileşimler, etkinlikler, materyaller, öğrenme yaşantıları ve sağlık ve güvenlik uygulamaları süreç kalitesinin bir unsuru olarak gözlenir ve değerlendirmeye alınır. İkinci boyut yapısal kalite ise, yetişkin-çocuk oranı ve öğretmen ve personelin eğitim ve öğretimini ifade eder” (2).

Wiltz ve Klein (2001) de, okul öncesi eğitimi kalite yönünden açıklarken, iki ana bakış açısından hareket etmiştir: Birincisi; çocuk öğrenme ortamının, sağlık ve güvenlik gereksinimleri, personel-çocuk oranları, grup boyutu, personel eğitimi gibi kolayca gözlemlenebilen belirli sistematik “yapısal özellikleridir”. İkinci yaklaşım ise, süreç değişkenleri ve çocuk bakımında çocukların günlük deneyimlerini gözlemlemek olarak

bilinen “bağlamsal özelliklere” odaklanmıştır. Süreç değişkenleri öğretmenlerin tutumlarını, öğretmen-çocuk etkileşimlerini ve erken çocukluk müfredatını içerir. Öğretmen-çocuk etkileşimleri, günlük rutinler ve etkinlik programları; gözlenmesi ve ölçülmesi yapısal özelliklere göre daha zor olan, birbirleriyle ilişkili şekilde bağlamsal olarak ölçülebilen göstergelerdir (Wiltz ve Klein, 2001, 123).

Adams (1998), eğitimde kalite kavramına ilişkin tanım ve görüşleri şu şekilde maddelendirerek özetlemeye çalışmıştır: Kalite,

- İnsanların değer yargılarının bir sonucudur.
- Çok boyutludur ve verimlilikle eş anlamlıdır.
- Zamana ve ihtiyaçlara göre güncellenebilir.
- Nitel ya da nicel yöntemlerle ölçülebilir.
- Kalitenin anlamı içinde bulunduğu okul, aile, toplum ya da bölgelere göre değişebilir (243).

Okul öncesi eğitimin kalitesi tanımlanmaya ve evrensel standartlar bulunmaya çalışılırken, Woodhead (1998) ve Tobin (2005) gibi bazı araştırmacılar, okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik standartlaştırmanın mümkün olmadığını ileri sürmektedir. Woodhead (1998), alan çalışmalarında farklı ülkelerde gözlemlediği okul öncesi eğitim kurumlarını gördüğünde farklı ülkelerde okul öncesi eğitim kurumları arasında çok büyük farklar olduğunu ve evrensel bir kalite kavramının anlamsız geldiğini ifade etmektedir. Dünya’da uygulanabilen ülkelerin azınlık durumunda olan evrensel kalite standartlarının, birçok ülkedeki okul öncesi eğitim kurumlarını kınamaktan başka işe yaramayacağını düşünmektedir. Bu yüzden kendi düşünce yapısına göre, kaliteyi “göreceli ama keyfi değil” yaklaşımıyla ele almıştır. Bu ilke, çocukların gelişimini destekleyen fiziksel ve sosyal ortamlara daha açık, bütünsel, kültürel- sosyal-ekonomik bağlama duyarlı bir yaklaşım anlamına gelmektedir. Woodhead (1998), dünyanın büyük kısmı tarafından kabul gören “gelişimsel uygunluk” kavramına vurgu yaparak öğretme süreçlerinin bilişsel sosyalleşme ile ilgili olduğunu ve “gelişimsel olarak uygun” olarak veya başka türlü kesin olarak görülemeyeceğine dikkat çekmiştir (10). Woodhead’in (1998) ifadesiyle gelişimsel uygunluk; “çocuklar için bakım düzenlemelerinde, oyun ve öğrenme

etkinliklerinde teşvik edilme şekillerine ve bakıcılar tarafından benimsenen öğretim şekillerine dikkat çeken, yaygın olarak kullanılan bir kalite göstergesidir.” (8). Woodhead bunu reddederek, “Gelişimsel Niş” kavramına dikkat çekmiş ve her bölgedeki okul öncesi eğitimin niteliklerinin ve kalite göstergelerinin buldukları toplumun yaşayış tarzına ve ihtiyaçlarına göre şekillenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

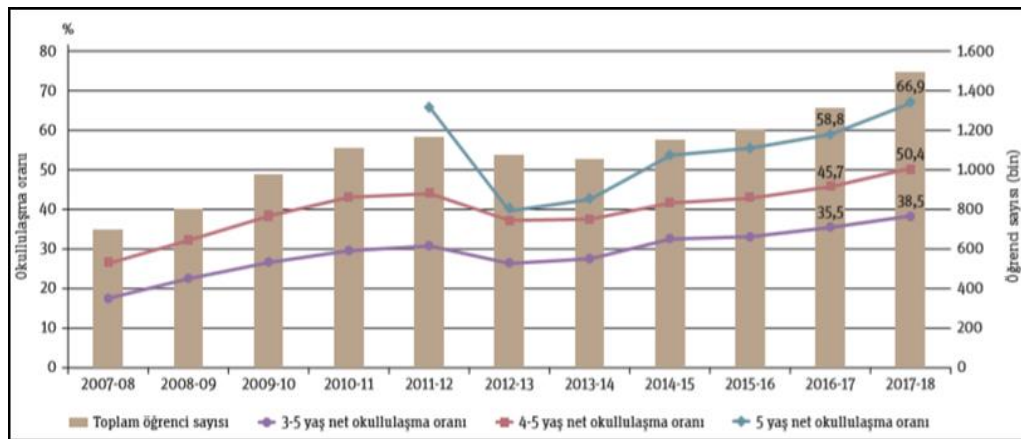
Tobin (2005) de kalitenin bir evrensel standardının olmayacağını şu şekilde açıklamıştır: “kalite standartları nesilden nesile (hatta on yıldan on yıla) değişir. Bir ya da iki nesil önce kalite için belirlenen bir özellik, zaman geçtiğinde cehaletin yansıması olarak görülebilmektedir.” (426). Tobin (2005) erken çocukluk eğitiminde kalitenin; bir “ürün” yerine bir “süreç”, bir döküman yerine “devam eden bir konuşma” olması gerektiğini savunmaktadır. Aynı zamanda, uygulama sorunlarına tek boyutlu çözüm sorunun giderilmesi için “standart” kelimesini bırakmanın iyi bir başlangıç olacağını ifade etmektedir. Standartlar hakkında konuşulacaksa bu standartların, “ebeveynleri en iyi uygulama tartışmalarına dahil etmek” ve “standartların yerel toplumun ihtiyaçlarına ve değerlerine uyum sağlayabileceğinin kanıtlarını göstermek” olması gerektiğini belirtmektedir (434).

2.3.2. Türkiye’de okul öncesi eğitim

Okul öncesi eğitim çocuğun ilerleyen yıllarda alacağı eğitim üzerinde de uzun süreli yararları vardır ve çocukların iyi bir eğitim hayatı için gerekli olan donanımla öğrenim hayatına başlamalarını sağlar (Oktay, 2002). Ayrıca, çocukların okul öncesi eğitimi alması, dezavantajlı bölgelerdeki çocuklar için ilkokula iyi bir başlangıç şansı sağlar ve okullar arasındaki eşitsizlikleri giderir (OECD, 2017). Okul öncesi dönem, 36-72 aylık dönemi kapsar ve zorunlu değildir. Türkiye’de, kamu kurumları ve özel kurumlar tarafından hizmet veren pek çok okul öncesi kurumu bulunmaktadır. Özel okullar ücretli iken, ebeveynlerin katkı sağladığı yemek ve temizlik giderleri haricinde devlet bünyesindeki kurumlar ücretsizdir (Dünya Bankası, 2011).

Türkiye okul öncesi eğitime ulaşma konusunda önemli bir aşama kaydetmişse de, okul öncesi eğitime katılım hala düşüktür. Türkiye'deki okul öncesi eğitimde okullaşma oranları incelendiğinde, 2017-2018 yılı itibarıyla, 3-5 yaş net okullaşma oranı %38,5, 4-5 yaş net okullaşma oranı %50,4'tür. 5 yaş net okullaşma oranı ise %66,9'dur; 5 yaş brüt okullaşma oranı %83,8'dir (MEB, 2018). Bu oranlara göre; 2016-2017 ile karşılaştırıldığında, 5 yaş net okullaşma oranının %58,8'den %66,9'a çıkmış olması önemli bir gelişme sayılabilir (ERG, 2018).

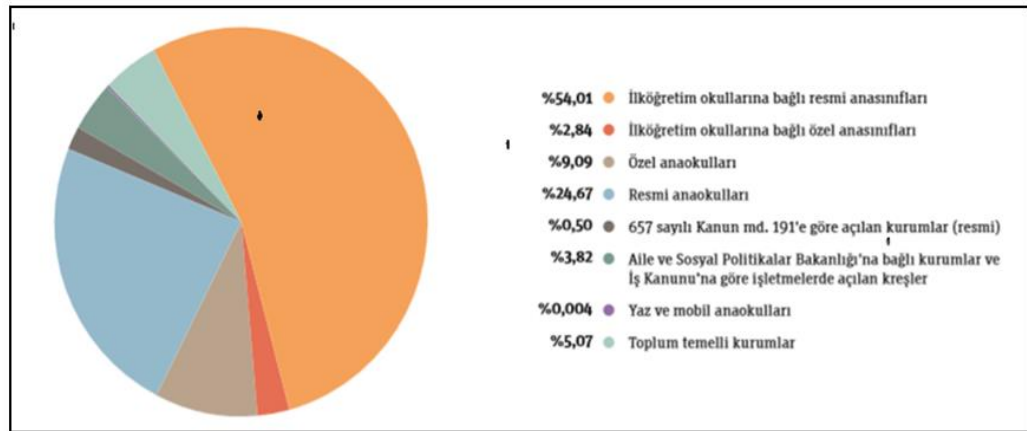
Grafik 1: Okul Öncesi Net Okullaşma Oranları Ve Toplam Öğrenci Sayısı



Kaynak: ERG (2017-2018) raporundan alınmıştır.

Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumları, çeşitli yasa ve yönetmeliklerle açılmakta ve MEB ile SHÇEK kurumunun ilgili birimlerince denetlenmektedirler (Oktay, 2002). Kurum türlerine göre öğrenci dağılımları grafik 2.'de verilmiştir. Buna göre, 2015-2016'da 692 olan toplum temelli kurumların sayısı, 2017-18'de ise 2.199'a yükseldi. Bu kurumlara devam edenlerin öğrencilerin oranı önceki yıl %3,9 iken, 2017-18'de %5,1'e yükseldi (MEB, 2018). MEB'in 2016 Yılı Faaliyet Raporu'ndaki öncelikli stratejiler arasında yer alan "hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesi" ihtiyacı, bu artışta etkili olabilir (ERG, 2018, 49). Grafik incelendiğinde çocukların en çok devam ettiği kurum türü %54 ile ilköğretim okullarına bağlı resmi anasınıflarıdır. Bu kurumları sırasıyla, resmi anaokulları ve özel anaokulları takip etmektedir.

Grafik 2: Okul Öncesi Eğitimde Öğrencilerin Kurumlara Göre Dağılımı, 2017-18 (%)



Kaynak: ERG (2017-2018) raporundan alınmıştır.

Türkiye’de okul öncesi eğitime ulaşım konusunda katılım istenilen düzeyde değildir ve yaş gruplarına ve bölgelere göre dağılım konusunda farklılıklar vardır. Çocuklar eğitim hayatındaki eşitsizlikler ile örgün eğitimle birlikte tanışır; çocuklar bu sistem içinde yol kat ettikçe bu eşitsizlikler sürer (veya artar) (OECD, 2017). Farklı sosyo-ekonomik çevreler arasındaki büyük erişim farklılıkları sorunu daha da derinleştirmektedir. Ayrıca, bölgeler arasındaki okula kayıt olma oranlarında da ciddi farklılıklar söz konusudur (Dünya Bankası, 2011). Türkiye’de okul öncesine erişimdeki farklılıkların yanısıra okul öncesi eğitim kurumları arasındaki kalite farklılıkları da söz konusudur. Kurumların yeterince denetlenmemesi, ebeveynlerin bu kurumlardan beklentilerinin düşük olması ve bu konuda muhatap alınacak belirli bir kurumun olmaması eğitim sisteminin nitelik bakımından zayıf kalmasına yol açmıştır (Bekman ve Gürlesel, 2005, 100). Ayrıca, yapısal unsurlara dair standartlara bakıldığında kurumlarda öğretmen- çocuk oranının yüksek olması; dolayısıyla sınıfların kalabalık olması kurumların kalitesinin istenen düzeye çıkamamasına sebep olmuştur (AÇEV ve ERG, 2016). Türkiye’deki kalite sorunlarından bir diğeri de, kurum türleri arasındaki kalite farklılıklarıdır. Örneğin, bir sınıfta ortalama öğrenci mevcudu 2015 yılında özel kurumlarda OECD ortalamasının altındayken, kamu kurumlarında bu oran OECD ülkeleri arasında en yüksek ülkeler arasındadır ve bu yüzden Türkiye OECD ülkeleri arasında sınıf mevcudu konusunda kamu ve özel kurumlar arasındaki en büyük farklılığa sahip olan ülkedir (OECD, 2017). Bu durumun da, okul öncesi eğitimin çocuklar için eşit başlangıç yapma fırsatı sağlaması bir yana aradaki farkın daha da artmasına sebep

olabileceği düşünülebilir. Genel anlamda Türkiye’de kalite ile ilgili yapılan son araştırmalarda da, okul öncesi eğitimde kalite istenilen düzeyde değildir (Göl Güven, 2009; Güçhan Özgül, 2011). Ancak kalite ile ilgili iyileştirme ve geliştirme çalışmaları güncelliğini korumaktadır.

Türkiye’de okul öncesi eğitiminin kalitesini tanımlayacak araçlar değerlendirmeye alındığında, mevzuatta kalite standartlarına bazı konularda yer verildiği görülür (AÇEV ve ERG, 2016). MEB’e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının kalite standartları, kalite çerçevesindeki göstergeler ile izlenebilmektedir. Millî Eğitim kalite çerçevesinde; öğrenci kazanımları, eğitim ortamı ve çevre, sosyal alanlar, dinamiklik, başarı ve geçişler, bilgi ve iletişim, izleme ortamı, malî ve fiziksel altyapı, beşerî altyapı, izleme faaliyetleri ve izleme alanları ile bu alanlara yönelik alt alanlar ve alt alan bileşenleri yer almaktadır (eacea.ec.europa.eu). İllerin okul öncesi kurumlarının başarıları Millî Eğitimde kalite çerçevesinde belirlenen bileşenlere göre analiz edilerek izlenip raporlanabilmekte ve buna göre eğitim politikalarının üretilmesinde geçerli, güvenilir veriye dayalı bir mekanizma kurulabilmektedir (Yüksek Planlama Kurulu'nun 6/3/2015 Tarih ve 2015/6 Karar Numarası ile Resmî Gazete) (eacea.ec.europa.eu).

Okul öncesi eğitim kurumlarında rutin değerlendirmeler ve öğretmenlerin bireysel değerlendirmeleri için sorumluluk okul müdürlerindedir ve öğretmenler her dönem okul müdürü tarafından değerlendirilmektedir. Kalite güvencesinin sağlanması için öğretmenler de okul öncesi eğitim kurumlarında iç değerlendirme sürecine dahil olmaktadır (eacea.ec.europa.eu). Okul öncesi eğitim kurumunun iç değerlendirmesi, kurumu geliştirmeye dönük planlamalar““zümre öğretmenler kurulu" ve “öğretmenler kurulu” toplantılarında gerçekleştirilmektedir.

2.3.3.Okul öncesi eğitimde kaliteyi etkileyen faktörler

Güçlü bir eğitim sistemi, nicelikle birlikte nitelik özelliklerinin de göz önüne alınmasıyla oluşturulabilir. Çünkü kalite ve erişim birbirinin alternatifi değil,

tamamlayıcısıdır ve kaliteli bir okul öncesi eğitim çocuklara kurumlarda yer sağlamaktan çok daha fazlasını gerektirmektedir (AÇEV, 2009, 9).

Okul öncesi eğitim kurumlarının nitelik bakımından istenilen duruma ulaşması ise birçok dinamiğin uyumlu bir şekilde işe koşulmasıyla mümkün olabilir. Wachs (1989), çocuk bakımı ve eğitimi programları üzerinde çalışan müdahale uzmanları (yönetici, öğretmen, hizmetli) ile çocuk eğitimi konusunda çevreci ve zihinsel sistemler tasarlayan temel araştırmacılar arasında daha fazla işbirliği olması gerektiğini savunur. Wachs (1989)'a göre, "araştırmacılar müdahale uzmanlarına çevre ile uyumlu program tasarımlarında yardımcı olursa daha başarılı müdahale şansı yakalanır. Müdahale uzmanları da eylem modellerinin geliştirilebilirliğini ve sınırlarını değerlendirmenin bir aracı olarak "gerçek hayat" problemlerini araştırmacılara sağlayabilir" (6). Böylelikle okul öncesi eğitimde kalite çalışmalarında teori ve uygulama beraber yürütülebilir.

Ulusal Erken Eğitim Araştırmaları Enstitüsü (National Institute for Early Education Research) (NIEER, 2002), okul öncesi eğitimde kaliteyi tanımlamanın ancak kaliteli eğitimin neye benzediğini açıklamakla mümkün olduğunu ifade ederek, kaliteli okul öncesi eğitimin temel göstergelerini süreç ve yapı özelliklerine ayırıp şu şekilde sıralamıştır:

Eğitim Sürecinin Özellikleri:

- Öğretmenler ve çocuklar arasında olumlu ilişkiler vardır.
- Yeterli malzeme ve oyuncaklar ile iyi donanımlı bir sınıf vardır.
- Gün boyunca çocuklar karşılıklı dinleme, akıl yürütme ve problem çözme için teşvik edilerek iletişim oluşur.
- Sanat, müzik/hareket, bilim, matematik, blok oyun, kum, su ve dramatik oyun için fırsatlar her gün sağlanmaktadır.
- Farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini sağlayacak materyaller ve faaliyetler vardır.
- Ebeveynler her konuda eğitim sürecine katılmak için teşvik edilir.

Yapının özellikleri

- Yetişkin-çocuk oranları NAEYC tavsiyelerini geçmemiştir (bebekler için bir grupta 2 eğitimci ile en fazla 8 öğrenci, küçük çocuklar için bir grupta 2 eğitimci ile en fazla 12 öğrenci, 4 yaşındaki çocuklar için bir grupta 2 eğitimci ile en fazla 20 öğrenci).
- Grupların öğrenci sayıları düşüktür.
- Öğretmenler ve personel niteliklidir ve niteliklerine göre görev verilir.
- Tüm personel denetlenir ve değerlendirilir ve profesyonel gelişim için fırsatlara sahiptir (3).

Çocuklar açısından kritik olan okul öncesi dönemdeki eğitimin kalite açısından incelenmesi önemlidir. Bu inceleme ve değerlendirme uygulamalarından önce kalite üzerinde etkili faktörlerin açıklığa kavuşturulması, bu uygulamaların daha işlevsel ve amaca yönelik olmasını sağlayacaktır.

Değişim her yerde oluşabilse de, eğitim sistemlerinin hedeflediği davranış kazanımları ve öğrenmeler, kaliteli eğitim ortamlarında gerçekleşir. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı Aksoy'a göre (2009), sistemli öğrenmelerin gerçekleşmesinde ve çocuk-aile-öğretmen-idareci iletişimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen bir faktördür (16). Wardle' a göre (2014) eğitim ortamı ise; çocukların tehlikelerden korunduğu ve kolayca denetlendiği güvenli bir yerdir ve günün önemli etkinlikleri, oyun, yemek, çamaşır, el yıkama ve tuvalete gitme gibi faaliyetler yer almaktadır. Ancak, bu temel unsurların ötesinde, küçük çocuklar için bir ortam, bir programın felsefesini ve müfredatını uygulamalı ve desteklemelidir (<http://azearlychildhood.org>).

1990' larda kaliteli okullara olan ihtiyaç, öğrencilerin öğrenme ortamını geliştirmek için dünya çapında bir çaba doğurmuş ve "sınıf", öğrenmelerin gerçekleştiği mekan olarak eğitim araştırmalarının önemli bir odak noktası haline gelmiştir (Cheng, 1994, 221). Okul, dış ortamdan gelen faktörlerin, okul iç ortamı tarafından dönüştürülmesiyle eğitimin gerçekleştiği sosyal bir sistemdir. İç ortam öğrenme

bağlamıdır ve fiziksel ortam ve psikolojik ortamdan oluşmaktadır (Cheng, 1994, 222). Psikolojik ortam, öğretmen ve öğrenci arasındaki sosyal ilişkileri, sınıf atmosferini ve sınıfta öğrenciler arasındaki etkileşimleri ifade etmektedir (Cheng, 1994, 222). Güleş'e göre (2013) ise, öğrenme ortamındaki fiziksel, ve psiko-sosyal hizmet unsurlarına ilişkin kalite öğrenme üzerinde bir etkilidir (11). Eğitim ve eğitim ortamını etkileyen unsurların bu denli çeşitli olmasından dolayı, okul öncesi eğitim ortamlarında kalite çalışmalarında gerçekleştirilecek ilk iş öğrenme ortamına dair kaliteyi etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve standartların oluşturulması olacaktır.

Harms ve Clifford'un (1980) geliştirdiği ve dünya çapında pek çok ülke tarafından kabul gören bir ölçek olan "Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği"ne (ECERS) göre, okul öncesi eğitimde kalite üzerinde etkili olan faktörler aşağıdaki başlıklar altında incelenebilir:

2.3.3.1.Sınıf alanı ve mobilyalar

Okul öncesinde öğrenimin gerçekleştiği ortamın çocuklar ve eğitimciler açısından iyi dizayn edilmesi önemlidir. Eğitim ortamında çocuk, kendini rahat hissedebilmeli, çevresini keşfetmeyi isteyecek bir atmosfer bulmalıdır. Sınıfta kendini rahat hisseden çocuk; hem öğrenmeye açık olabilir hem de öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla pozitif bir iletişim kurabilir (Cheng, 1994; Demiriz, 2003). Böyle bir sınıf ortamının da okul öncesi kurumlarının kalitesine çok büyük bir katkı yapacağı söylenebilir.

Öncelikle, okul çevresinin ve binasının fiziksel koşulları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili yönetmeliklerle belirlenen şekilde olması zorunludur (Karaküçük, 2008, 308). Okul öncesi eğitim ortamının düzenlenmesinde ve ortamda bulunacak malzemelerin seçilmesinde eğitimin amaçlarına, çocukların özelliklerine ve eğitim programına dikkat edilmelidir. Kıldan ve Ahi'ye göre (2014), çevresel düzeleme hem programın hem de öğretmenin eğitim felsefesinin ve eğitimsel amaçlarının bir göstergesidir. Bu yüzden öğretmen var olan eğitimsel bakış açısına uygun bir sınıf düzenlemesi yapmalı ve eğitim materyallerini kullanmalıdır (157). Eğitim ortamları

çocuklara yeni öğrenmeler sağlar. Bu yüzden Acer'e göre (2007), "okul öncesi eğitim ortamları çok amaçlı bir çevre düzenlemesiyle, çocukların tüm öğrenme faaliyetlerini destekleyecek bir esneklik ve çeşitlilik sunmalıdır" (236). Ayrıca, Tok'a göre (2016), sınıf ortamları, çocukların iyi bir şekilde gözlemlenmesine imkân tanıyacak şekilde düzenlenmelidir. Eğitim ortamı hem çocukların çalışmalarını hem de öğretmenin çocuğu tanıma ve değerlendirmeye ilişkin çalışmalarını desteklemelidir (140).

Okul öncesi dönemde çocuk çevresine karşı çok meraklıdır ve bu merakının sonuçlarını ve varsa tehlikelerini düşünmek çocuk için çoğu zaman mümkün değildir. Bu açıdan Tok'a göre (2016), okul öncesi eğitim ortamlarında güvenlik en başta dikkat edilmesi gereken durumlardan biridir ve bu dönemde çocukların çevrelerine karşı olan ilgileri onların kendilerine zarar verici girişimlerine neden olabilmektedir. Bunun için okul öncesi kurumunda kaza riskini yaratacak durumları ortadan kaldırmak veya bu durumlara neden olabilecek malzemeleri çocukların ulaşamayacağı bölümlere yerleştirmek ve monte etmek gerekir (138). Poyraz ve Dere (2001), okul öncesi eğitim ortamlarının güvenliğini sağlamak için; binalarda balkonların olmaması gerektiğini, merdivenlerin kaymaması için halı ile kaplanması gerektiğini belirtmiştir. Binanın zemin kaplaması, kaymayan, kokusuz, bakımı kolay, hijyenik, toz yapmamalı ve uzun ömürlü olmalıdır (Demiriz vd. , 2003).

İç mekânlarda hem doğal ışık hem de gereken alanlarda ışıklandırma yapılması önemlidir. İyi ışıklandırılmamış ortam çocuklarda göz yorgunluğu, göz kamaşması gibi rahatsızlıklara sebep olabilmektedir (Özbey, 2011, 152). Ayrıca binanın her yeri aynı ısıda olmalı ve havalandırmaya da dikkat edilmelidir (Acer, 2007, 237).

Okul öncesi sınıf ortamları öğrenme merkezleri denilen, 2013 programından önceki adı ilgi köşeleri olan, öğrenme alanlarından oluşur. Alpay (2016)'ın tanımıyla öğrenme merkezleri, "*çocuğun özgürce deneyimlerde bulunup rahatça hareket edebilmesi ve böylece becerilerini daha kolay sergileyebilmesi için eğitim ortamları içerisinde belirlenmiş alanlara belli amaçlara yönelik oyuncak ve eğitim materyallerinin yerleştirilmesiyle oluşturulan oyun alanlarıdır*" (42). Okul öncesi eğitim programında,

sınıf içinde bulunması önerilen öğrenme merkezleri; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezleridir (MEB, 2013).

Ülkemizdeki ortalama sınıf büyüklükleri genel olarak ideal durumda ya da standart bir ölçüde olmadığından, Kıldan ve Ahi'ye göre (2014), öğretmenler çok dikkatli ve titiz bir şekilde sınıf düzenlemesi yaparak çocuklar için yeterli alanı ortaya çıkarmalıdır. Bazı öğrenme merkezleri dönüşümlü olarak kullanılabilir, gerektiğinde sınıfın ortasındaki büyük alan öğrenme merkezi gibi kullanılabilir (168). Sınıf ortamı öğrenme merkezlerine göre planlanırken; Hu ve Szente'ye göre (2008), öğretmenler, çocuklara her öğrenme merkezi için materyallerin nasıl seçileceği, kullanılması ve değiştirilmesi gerektiği öğretmelidir. Öğretmenler ayrıca çocuklara sınıfta ne zaman, nasıl oynayacakları konusunda daha fazla seçenek sunmaları için pratik yapmalıdırlar (249). Böylece sınıf ortamında çocukların bağımsız oyun etkinliklerinde kaos değil bir düzen oluşturulabilir.

Öğrenme merkezlerine göre sınıf düzenlenirken bazı faktörlere dikkat edilmesi gerekir. Bu ilkeleri Pattilo ve Vaughan (1992) şu şekilde belirtmiştir:

1. Aktif ve sessiz merkezler ayrılmalıdır. Aktif merkezler, sanat, blok, dramatik oyun ve müzik merkezleridir. Sessiz merkezler ise, kütüphane, matematik ve fen merkezleridir.
2. Uyumlu merkezler yakın yerleştirilebilir. Sanat ve inşaat merkezlerinin ikisi de su kaynağına yakın olabilir. Bloklar ve dramatik oyun oynamak geliştirmek için kombine edilebilir. Örneğin, içi boş bloklar bakkallardaki rafları oluşturmak için kullanılabilir.
3. Birbiriyle ilgili olmayan merkezlerin daha küçük çocuklar için birbirinden ayrılması gerekir. Sanat malzemelerinin kitap merkezinden ayrı tutulması gibi (18).

Acer'e göre (2007), öğrenme merkezinde bulunan malzemeler çocukların rahatlıkla ulaşabilecekleri yerlerde bulundurulmalıdır. Bunun yanında her bir merkezde bulundurulacak malzemelerin doğal, hijyenik ve sağlığa zararlı olmaması da gerekir

(240). Öğrenme merkezlerinde bulunan malzemelerin ihtiyaç duyuldukça yenilenmeli, değiştirilmeli ve zaman içinde zenginleştirilmelidir (Oktay, 2000, 194)

2.3.3.2. Rutin kişisel bakım

Rutin etkinlikleri Düzce, Cinel ve Akça (2005), “*günlük eğitim planında yer alan ve her gün aynı zamanlarda gerçekleştirilen uyku, yemek, temizlik gibi düzenli etkinlikler.*” olarak belirtmişlerdir (27). Okul öncesi eğitim kurumlarında rutin kişisel bakım ve öz bakım becerileri alanı birbiriyle ilişkilidir. Öz bakım becerileri alanında yer alan beslenme, temizlik, uyku gibi temel ihtiyaçları uygun şekilde karşılandığında, çocuk eğitim sürecine etkin bir şekilde odaklanabilir. Bu açıdan çocukların kişisel ihtiyaçlarının doğru şekillerde karşılanmasının, eğitim sürecinin kalitesi için önemli bir faktör olduğu söylenilebilir. Ayrıca okul öncesi dönemde kişisel ihtiyaçlarını doğru şekillerde gidermeyi deneyimleyen çocuğun bu alandaki kazanımları ileriki yaşamı için oldukça önemlidir.

Oktay’a göre (2002), “okul öncesi çocuğun yaşamında temel ihtiyaçların anında ve gerektiği gibi karşılanması ve bu esnada gördüğü yetişkin tavrı, onun dünyaya bakış açısını ve insanlara karşı güven duygusunu etkiler.” (133). Aynı zamanda çocuğun kendi ihtiyaçlarını güvenli bir şekilde karşılayabildiği, kendini tanımasına ve hatalarını düzeltmesine yardımcı olan bir okul ortamı, çocuğa kendini değerli hissettirir ve kişilik algısını pozitif yönde etkiler.

Çocukların okula geldiğinde ve okuldan ayrılırken güler yüzlü ve kendini değerli hissedecek şekilde karşılanması ve uğurlanması hem çocuk için duygusal bir ihtiyaçtır hem de okul öncesi eğitim kurumlarındaki rutin uygulamalardan biridir. Okula geliş gidiş saatleri, “*öğretmen, çocuk ve ebeveynlerin etkileşim içinde oldukları zaman dilimleridir.*” ve bu saatler selamlaşma gibi etkinliklerle güne başlama amacıyla planlandığında (Kandır, 2001, 76), çocukların günlük etkinliklere hazırlanmasında etkili olabilir.

Çocuğun rutin kişisel ihtiyaçlarından olan yemek yeme ile ilişkili mekânların (mutfak ve yemek salonu) niteliği çocukların bu ihtiyaçlarının gerektiği gibi karşılanabilmesi için önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında mutfak, hijyen koşullarına uygun, çocuk sayısının ihtiyacını karşılayacak büyüklükte, aşırı ısınmaması için binanın kuzeyinde ve oyun odalarına koku gitmemesi için oyun odalarından uzak bir yerde planlanmalıdır (Demiriz vd. 2003, 95). Okul öncesi kurumlarında yemek yenilen yer ise; servis kolaylığı açısından mutfağa yakın, çocukların birbirine değip rahatsız etmeden yemek yiyebileceği büyüklükte, çocukların yemeklerini kolaylıkla kendileri yiyebilmeleri için çocukların boylarına uygun masa ve sandalyelerin bulunduğu, aydınlık ve kolay havalandırılabilir bir mekan olmalıdır (Demiriz vd., 2003, 94). Çocuklar ve eğitimciler bu mekânda fiziksel ihtiyaçlarını güvenli bir şekilde karşılarken aynı zamanda yemek zamanlarında, çocuklar ve öğretmenler birlikte yemek yiyip eğlenceli vakit geçirmektedirler. Bu açıdan yemek saatleri planlanırken hem yemek yemeğe hem de sosyal etkileşime zaman ayrılmalıdır (Şimşek, 2011, 60).

Çocukların dinlenmeleri ve kaybettikleri enerjiyi kazanmalarını sağlayan dinlenme odalarında iyi bir havalandırma sistemi olmalı, yataklar çocukların fiziğine göre olmalıdır (Kalemci, 1998). Okul öncesi eğitim kurumunda, dinlenme zamanının çocuğun gelişim düzeyine ve ihtiyacına göre ayarlanması gerekir. Dinlenme / uyku zamanı, hafif bir müzik dinletisi ya da bir hikâye anlatımını içeren esnek ve rahat bir şekilde planlanmalıdır. Oyun zamanından ya da büyük motor faaliyetlerinden sonra yorulan çocukların dinlenmesi için bu tarz dinlenme zamanları gerçekleştirilebilir.

Çocukların kişisel ihtiyaçlarını karşıladığı bir diğer mekan olan tuvaletlere “eğitim mekânlarından kolayca geçilebilmeli, tuvaletlerde her 6 çocuğa bir lavabo ve her 4-5 çocuğa bir klozet düşmelidir” (Demiriz vd., 2002, 97). Lavabolarda sabun ve kağıt havlu bulunmalı, lavabo ve klozetler çocukların rahat kullanabilecekleri boyutta olmalı, birbirinden ayrı bölümlerde olmalı ve tuvaletlerin kapısı olmalıdır (Acer, 2007, 240).

Okul öncesi kurumlarında rutin etkinliklerden olan toplanma ve temizlik etkinliğinde çocuklar, sadece sınıfı toplamakla kalmayıp, bu sayede sorumluluk alırlar ve aldıkları sorumlulukları yerine getirmeye çabalarlar aynı zamanda arkadaşları ile

iletişime girerek; yardımlaşma ve işbirliği yapma davranışlarını geliştirebilirler. Bu davranışların desteklenmesi için bu tarz etkinliklerde, çocukların eğlenceli zaman geçirebilmesini sağlayacak farklı uygulamalara yer verilmelidir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000). Eğitim mekânlarının yanı sıra kendi öz bakım ihtiyaçlarını henüz yeni yeni öğrenmeye çalışan okul öncesi çağındaki çocuk için, rutin kişisel bakımının sağlandığı ve öğretildiği mekânların ve hizmetlerin kalitesi de, o kurumun kalite düzeyi için belirleyici faktörlerdendir.

2.3.3.3. Dil ve akıl etme

Dağabakan ve Dağabakan (2006), insanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen olgunun “dil” olduğunu ve konuşma yeteneğinin de insanların en önemli niteliklerinden olduğunu savunur. İnsanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün detaylarıyla açıklayabilmesini sağlayan dil, bireyler ve toplumlar arası iletişimin gerçekleşmesi için çok büyük önem taşımaktadır (1).

Çocuklar dili ne kadar doğru ve etkili kullanırsa kişiler arası iletişimde o kadar başarılı olurlar. Arslan’a göre (2007) dil, çocuğun gelişimi için yeni sosyal stratejileri aralayan anahtarlar sağlar. Çocuklar, onların duygu ve düşüncelerini temsil eden kişileri dinleyerek öğrenirler (214). Bu anlamda dil etkinliklerinin çocukların sosyal gelişimleri üzerine de olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Öyle ki Aral vd.’ne göre (2003), çocuklar birbirlerini dinleyerek, diğer insanların haklarına saygı göstermeyi, sırasını beklemeyi öğrenirler aynı zamanda grup içinde konuşma cesaretinde bulunurlar, özgüvenleri artar. Böylece dil etkinlikleriyle sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkı sağlamış olurlar. Çocuklar dil etkinlikleri esnasında duygularını sadece sözel ifadelerin yanı sıra vücut hareketleriyle de ifade ederken yaratıcılıkları da gelişebilir. Bu bağlamda, dil etkinliklerinin çocuklarda birçok alandaki gelişimlerini desteklediği söylenebilir.

Dil etkinlikleri kapsamında yapılan kitap okuma, tekerleme söyleme, parmak oyunu oynama gibi faaliyetler çocukların dinleme, konuşma becerilerini destekleyen çalışmalardır. Ranwieler’e göre (2005), okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen günde

en az bir kere hikâye anlatmalıdır. Hikâye anlatma etkinliğinden önce, hikâye anlatma sırasında ve hikâye anlattıktan sonra yapılacak etkinliklerle çocuğun desteklenmesi gerekir. Dil etkinlikleri sırasında, çocukların hikâye dinlemeye hazır olmalarının sağlanması amacıyla hikâye öncesi sohbet, tekerleme ve şiir söyleme, bilmeceler sorma ya da parmak oyunları oynama gibi etkinliklere yer verilmelidir (Yılmaz, 2003, 90). Bu hazırlık çalışmaları hem hikâye için hazırlık hem de çocukların dil gelişimi için başlı başına etkili tekniklerdir. Hikâye öncesi yapılan sohbetler çocukların kelime dağarcığının gelişmesini, yeni bilgi ve düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayarak soyut düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar (Şimşek, 2011, 39).

Küçükkaragöz'e göre (2000) okul öncesi dönemde dil gelişimini etkileyen bir diğer önemli etkinlik de "oyun" dur. Çocuğun rahat konuşmasını ve düşüncelerini açıklama alışkanlığını geliştirmesini sağlayan oyun, aynı zamanda soru sorma ve öğrendiklerini diğerlerine aktarma becerisini de geliştirir (83). Okul öncesi eğitimin temel hedeflerinden olan konuşma, dinleme ve anlama becerisi toplumsal hayatta da çok önemli kazanımlar arasındadır. Bu hedefi gerçekleştirmek için okul öncesi eğitim kurumunun dil ve anlama konusundaki çalışmalarının niteliği, okul öncesi kurumunun kalite düzeyine de olumlu yönde bir katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.3.3.4. Aktiviteler

Okul öncesi eğitimde çocuklarda gelişimin ve öğrenmenin sağlanabilmesinin ön koşulu yaparak yaşayarak öğrenme sürecidir. Bu süreçte çocuklar için etkin olacakları çeşitli aktiviteler planlanır. Okul öncesi eğitimde; güne başlama zamanları, müzik ve drama etkinlikleri, fen ve matematik çalışmaları, sanat etkinlikleri, dil etkinlikleri, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları yer almaktadır (MEB, 2013). Aksoy'a göre (2007), okul öncesi eğitim kurumlarında ne kadar zengin materyal ve aktivite çeşitliliği bulunursa çocuk o kadar farklı deneyimler edinir ve çocuğun tüm gelişim alanlarına ilişkin becerileri desteklenebilir. Bu şekilde de çocuklar kaliteli bir eğitim alma şansı elde edebilir.

Yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da sanat çalışmaları duyguları ifade etmede etkili faaliyetlerdir. Okul öncesi eğitim kurumlarında da bu çalışmalar sanat etkinlikleri kapsamında önemli bir yere sahiptir. Çocukların hayal güçlerini kullanmalarını sağlayan ve yaratıcılıklarını destekleyen iyi planlanmış sanat etkinlikleri sırasında Tuğrul'a göre (2005), çocuklar hem motor beceriler yönünden, hem de psikolojik ve sosyal açıdan gelişir. Eğitim ortamında büyük grup çalışması olarak planlanan sanat etkinliklerinin dışında öğrencilerin bireysel ve bağımsız çalışabilecekleri etkinliklerin de oluşturulması çocukların kendilerini daha özgür ifade edebildikleri sanat ürünleri ortaya koymalarına imkân tanıyabilir.

Hayatın her alanında yer alması insanlara hoşnutluk yaratan ve günlük akışta da kendine önemli bir yer bulan müzik etkinlikleri de çocukların birçok gelişim alanında çocuklara destek sağlar. Müzik etkinlikleri, “*şarkı söyleme, ritm, yaratıcı dans, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü oluşturma ve çeşitli işitsel algı etkinliklerini içermektedir*” (Güven, 2016, 85). Okul öncesi eğitim programında müzik etkinlikleri çocuğun duygu ve düşüncelerini şarkı, hareket ve basit çalgı aletleriyle ifade edebilme fırsatı sunmaktadır (Şimşek, 2007, 44).

Güven'e göre (2016), fen etkinlikleri keşfetmeye yönelten etkinliklerin başındadır (87). Fen etkinlikleri içinde yer alan etkinliklerden bazıları şu şekildedir: “*Doğal ortamlara giderek yürüyüş yapma, doğayı, doğadaki canlı ve cansız varlıkları gözlemleme, varlıkların değeri ve korunmasına yönelik bilgilendirme, keşifler ve icatlar yapma, mutfakta besin hazırlama, mıknatıs, büyüteç, pusula gibi basit araçları tanıma ve kullanma, doğal ve doğal olmayan malzemeleri inceleme ve ilgili bilim alanlarındaki kaynak kişileri konuk olarak çağırma etkinlikleri*” (MEB, 2013, 48).

Okul öncesinde drama; “*çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlayan, bütün gelişimlerini destekleyen önceden belirlenen amaçları olan, olayları sözel veya sözel olmayan iletişim yöntemleriyle ifade etmeye dayalı, içinde canlandırmaların olduğu bir etkinliktir.*” (MEB, 2013, 43). Drama süreci ısınma, canlandırma ve değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır.

Matematik etkinlikleri; *çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlayan,, çocuklarda matematiğe karşı olumlu bir tutum kazandıran, matematiksel kavramları anlamaya yardımcı olma amacını taşıyan etkinliklerdir.*” (MEB, 2013, 43). Matematik etkinliklerinin uygulanmasıyla birlikte, çocuklar çevrelerindeki örüntüleri fark ederek mantık yürütebilmelidir. Şimşek’e göre (2007), okul öncesi eğitim programında, sayılar ve sayısal işlemler, sınıflama, örüntü oluşturma, geometri ve uzaysal algı ve grafik oluşturma gibi matematik etkinliklerine de yer verilebilir (50).

İlkokula hazırlık çalışmaları; *“Çocukların bütün gelişim alanlarının eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bir bütünüdür.”* (MEB, 2013, 44). Çocuklara okuma ve yazma öğretmek bu etkinliklerin amacı değildir, bu etkinliklerin amacı çocukların ilkokulda okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmaktır.

Dil etkinliği; *“çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak için planlanan etkinliklerdir.”* (MEB, 2013, 46). Dil etkinliklerinin en önemli işlevlerinden birisi, çocukların kitapları ve kitap okumayı sevmelerini sağlamaktır. .

Oyun *“ özellikle hayatın ilk yıllarında çocuğun içinde yaşadığı dünyayı tanınması, sevgisini, kıskançlıklarını, hayallerini, düşüncelerini ifade edebilmesi için en uygun dildir.”* (Oktay, 2002, 254). Oyun çocukların hareket gereksinimini de karşılar, ayrıca oyunda günlük yaşam deneyimlerinin provası yapılır, gerçek yaşam becerilerinin temelleri atılır, çocuğun hayal dünyasını zenginleştirir, çocuk kendini ve çevresini tanıma fırsatı bulur (MEB, 2013, 47).

2.3.3.5.Etkileşim

Çocuk sosyal çevresiyle bir bütündür ve çocuğun diğer çocuklarla ve yetişkinlerle olan etkileşimi onun gelişiminde büyük bir öneme sahiptir (Oktay, 2002, 141). Kalite göstergelerinden de biri olan etkileşim; *“aile, personel ve çocuk arasındaki ilişkilerin gelişmesini destekleyen faaliyetleri içerir”* (Solak, 2007, 31). Okul öncesi

eğitim kurumları, bütün çocukların farklılıklarına ve yeteneklerine saygı duyarak çocuklara değerli olduklarını hissettirirken çocuklara da bu şekilde farklılıklara saygı duymayı ve kabullenmeyi öğretirler (NAEYC, 1996). Ayrıca pekçok çocuğun, başarılı olmak için, ilişkisel, kavramsal ve içeriksel konularda güven duymaya ihtiyacı vardır (Oktay, 2002, 141). Çocuklar rahat oldukları insanların yanında ve güvenli bir eğitim ortamında öğrenmelerini daha etkili gerçekleştirebilirler.

Çocuğun değer verdiği insanlara saygılı ve onlarla uyum içinde olacağı bir eğitim yaklaşımı, öğrenme için konuların ilişkilendirilmesi kadar önemlidir (Oktay, 2002, 141). Bu konuda öğretmen-öğrenci etkileşiminin çocuğa olan olumlu etkisi ile ilgili Howes vd.'nin (2008) yaptıkları araştırmada; çocukların, yüksek kaliteli öğretime devam ettiklerinde ya da daha yakın öğretmen-çocuk ilişkileri yaşadıklarında akademik sonuçlarda daha büyük kazançlar elde ettikleri ortaya çıkmıştır.

Çocuklar arası etkileşim eğitimde gözden kaçırılan önemli bir nokta olmakla birlikte; çocuk –çocuk etkileşiminin, çocukların akademik olarak ne kadar öğrendikleri, okul, öğretmenlerle ilgili ne hissettikleri hakkında değerli veriler sağlamaktadır (Johnson ve Johnson, 1994). İyi bir sınıf düzenlemesi, çocukları birbirleriyle kolayca etkileşime girmeye ve dil ve sosyal davranış dahil olmak üzere çeşitli beceriler geliştirmeye teşvik eder (Obaki, 2017, 3). İyi düzenlenmiş bir sınıf ortamında, hem işbirliğine elverişli ve çocukların aktif olabilecekleri oyun fırsatları sunulur hem de serbest oyun zamanı için seçenekler barındırır, böyle bir sınıf ortamında da çocuklar arasında çatışmadan uzak, olumlu etkileşimler gerçekleşeceği öngörülebilir.

Okul öncesi eğitim ortamlarındaki fiziksel yapı ve eğitim sürecinde hedeflenen kazanım ve göstergeler doğrultusunda uygulanan etkinlikler, eğitim sürecindeki pek çok beşeri unsur arasında etkileşim yaratmaktadır ve bu etkileşimler sağlıklı ve olumlu olduğunda gelişim ve öğrenme sürecine olumlu yönde bir katkı sağlamaktadır. Özetle, iyi düzenlenmiş bir eğitim süreci olumlu etkileşimler yaratmakta, olumlu etkileşimler de iyi bir öğrenme sürecini doğurmaktadır. Bu durum da kurumun kalite düzeyini olumlu etkilemektedir.

2.3.3.6.Program yapısı

Kaliteli bir okul öncesi eğitimin temel unsurlarından biri de, eğitimin iyi planlanmış bir program dâhilinde gerçekleştirilmesidir. Eğitim programları okulun kuruluş amacını ve sahip olduğu eğitim anlayışını yansıtmakta ve çoğunlukla okulun içinde bulunduğu kültürel ve ekonomik şartlara göre şekillenmektedir. Eğitim programı, çocuğun bedensel, bilişsel, duygusal yönden geliştirmek ve onu sosyalleştirmek için düzenlenen eğitim planlarıdır (Güven, 2016, 68).

İyi ve etkili bir okul öncesi eğitim programının, çocuğun başlattığı etkinliklere önem vermesi ve çocuğun akranları ve yetişkinlerle olan etkileşiminin gelişimi destekleyici olması gerekir (Oktay, 2002, 197). Ve bir programın, çocukların yaş, gelişim eğitim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması ve bütün çocukların aktif katılımını amaçlaması kaliteli bir program olduğunun göstergesidir (Güven, 2016, 70). Eğitim programlarındaki etkinlikler planlanırken, zengin uyarıcıların olduğu, çocukların aktif katıldığı, yaratıcılıklarını kullanabildikleri öğrenme ortamlarının hazırlanmasına ve her çeşit etkinliğe (Müzik, okula hazırlık, dil, drama, fen, sanat vb.) eşit derecede yer verilmesine dikkat edilmelidir (Temel, Kandır, Erdemir, Çiftçiabaşı, 2004). Eğitim programı hazırlanırken çocuğun; sosyo-ekonomik durumu, ailesinin yaşam tarzı ve bulunduğu coğrafi şartlar dikkate alınmalıdır. Günlük programda, aktif-pasif, sınıf içi-sınıf dışı, bireysel-grup etkinliklere yer verilmelidir (Güven, 2016, 72).

Türkiye’de okul öncesi eğitim programı ilk kez 1994 yılında hazırlanmıştır ve günümüze kadar güncellenerek ve geliştirilerek yeni programlar hazırlanmıştır. Günümüzde kullanılan eğitim programı, 2013 yılında yayınlanan eğitim programıdır. Türkiye’de uygulamakta olan MEB “36-72 aylık çocuklara yönelik okul öncesi eğitim programında” okul öncesi eğitimin temel prensipleri ve özellikleri açıkça ortaya konmuştur. Bu program; öğretmeni özgür kılp, esnekliğe müsaade ederken, belli bir niteliğe ulaşmak için yol gösterici olmaktadır (İnan, 2011, 12).

MEB programı; 36-72 aylık çocuklara yöneliktir, çocukları merkeze alır, kazanım ve göstergeler esastır, konular amaç değil araçtır, esnek, oyun temellidir,

sarmaldır, yaratıcılığın geliştirilmesine önem verilir, öğrenme merkezleri önemlidir, değerlendirme süreci çok yönlüdür, aile katılımına önem verir ve geliştirilmeye açıktır (MEB, 2013; Güven, 2016). Bu özellikleriyle bu program eğitimcilerin, çocuklar için kaliteli bir eğitim hizmeti sunabilmesi konusunda destekleyicidir ve yol göstericidir. Bu açıdan kurumların kalite düzeyinde program özellikleri kritik bir öneme sahiptir.

Programda yer alan etkinlikler; sanat, dil, müzik, fen, drama, oyun, matematik, okula hazırlık ve alan gezileri olarak sıralanabilir. Birden fazla etkinlik çeşidi bir arada kullanılarak bütünleştirilmiş etkinlikler de planlanabilir ve büyük grup veya küçük grup halinde uygulanabilir (Güven, 2016, 99). MEB programında öğretmen eğitimini aylık dönemler hâlinde ve günlük eğitim akışı şeklinde planlamaktadır. Aylık plan, *“bir öğretmenin çalıştığı çocuk grubunun gelişimini desteklemek için etkinlik oluşturmak üzere alacağı kazanım ve göstergeleri, kavramları, alan gezilerini, özel gün ve haftalar ile aile katılımı ve değerlendirme süreçlerini içeren bir çalışma planıdır.”* (MEB, 2013, 50). Günlük eğitim akışı da *“öğretmenin o gün yapacağı çalışmalara düzenli bir şekilde yer verdiği çerçeve bir plandır.”* (MEB, 2013, 51). Günlük eğitim akışı, güne başlama, oyun, etkinlik, günü değerlendirme zamanı ile beslenme ve dinlenme zamanı gibi rutin etkinlikleri içerir (MEB, 2013, 51). MEB programında değerlendirme özel bir öneme sahiptir; bu programda değerlendirme, çocuğun gelişiminin bütünsel olarak gözlemlenmesi ve raporlaştırılması, uygulanan planların bütün boyutlarıyla değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi gibi farklı açılardan ele alınmıştır (Güven, 2016, 109).

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları özel amaçlarına göre farklı programlar da uygulayabilmektedirler. Okul öncesi eğitimde her çocuğun ihtiyaçlarındaki farklılıklar, programlarda da farklılaşmaya sebep olabilir ancak; programda bazı standartların bulunması da eğitimde fırsat eşitliği ilkesi için çok önemlidir (Oktay, 2002, 2000). Nitekim; MEB programının, *“Şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir eğitim ortamı yaratmak”* gayesi de okul öncesi eğitimin Türkiye’de farklı bir misyonunun da olduğunu vurgulamaktadır (İnan, 2011, 10).

2.3.3.7.Aile ve personel

Okul öncesi eğitimde kaliteyi etkileyen faktörler arasında, kurumdaki personel-çocuk oranı, materyaller, program ve fiziksel çevrenin niteliğinin yanı sıra; aile, öğretmen ve diğer personelin bir arada çalışma yeteneğinin çok önemli olduğunu dikkate almak gerekir (Körükçü, 2014, 216). Erken yaşlardan itibaren çocuğun gelişiminde istenilen düzeye ulaşabilmesi İnal'a göre (2011) çocuğun etkileşim içinde bulunduğu farklı unsurların (aile, öğretmen, yönetici, hizmetli vb.) birbirleriyle olan etkileşimine ve çocuğa sağladıkları desteğe bağlıdır (193). Bu yüzden ailenin eğitim sürecine dâhil olması çocuğun gelişimi açısından çok önemlidir. Ailenin eğitime katılması; okul öncesi eğitim kurumlarını ve burada uygulanan eğitim programlarını tanımaları açısından ve çocuklarının gelişimlerini nasıl destekleyecekleri konusunda bilinçlenmeleri açısından önemlidir ve eğitimde süreklilik ve bütünlük ancak bu şekilde sağlanabilir (Dinç, 2011, 183).

Anne babaların, çocuklarının okul öncesi eğitime başlayana kadar ilk öğretmenleri olduğunu ifade eden Ogelman ve Ersan'a göre (2014), anne babalar çocukların okulda ve sonrasında eğitimleri üzerinde de büyük bir etkiye sahiptirler. Okul öncesi eğitimin başarılı olabilmesi aile desteği olmadan çok zordur (240). Öyle ki, Yaşar Ekici (2013), ailelerin okulda aile katılım çalışmalarına katılma durumuyla, çocukların sosyal davranışları arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Okuldaki eğitim sürecine katılan ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin, katılmayan ailelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu ve katılmayan ailelerin çocuklarının problem davranışlarının, katılan ailelerin çocuklarına göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Çocuklar okula başladığında ise ailedeki kişilerin çocuğa etkisi kadar, belki de daha fazla, okulda etkileşimde bulunduğu yetişkinlerin, çocuğun gelişimi ve davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çocuk, okuldaki yetişkinlerden eğitim almanın yanısıra onları taklit de edebilir. Bu yüzden, okul öncesi çocukların yaşları ve gelişimsel özellikleri dikkate alındığında kurumda çalışan tüm personelin gerekli mesleki özellikleri taşımaları yetmemekte, aynı zamanda olumlu kişilik özelliklerine de sahip olmaları gerekmektedir (Koçyiğit, 2016, 198).

Okulların, öğrenciler gibi öğretmenlerin de kendilerini geliştirdikleri ve yeni tecrübeler edindikleri öğretim alanları olduğunu öne süren Kıldan'a göre (2007); yüksek kalitede öğrenme büyük ölçüde öğretmen özelliklerine bağlıdır. Öyle ki, Erken Çocukluk Bakımı Araştırmaları Ağı'nın (NICHD) (2000) okul öncesi eğitimdeki kalite ile yetişkin özellikleri ve diğer yapı özelliklerinin ve fiziksel eğitim ortamıyla ilişkisini araştırdığı çalışmasında yetişkin özellikleriyle ilgili bir takım bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, yetişkinin olumlu tutumlarının diğer yetişkin özellikleri (yeterlik, maaş doyum) ve yapı özelliklerinden (yetişkin- çocuk oranı, grup büyüklüğü) çok daha çarpıcı biçimde fiziksel öğrenme ortamını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Çocukların tüm gelişim alanlarındaki ilerlemeleri üzerinde, öğretmenin sınıf içinde kullandığı sözel ve bilişsel uyanlarla yapmış olduğu destek ve ortam düzenlenmesi oldukça önemlidir. Öğretmenler, çocukların bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak, ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitim ortamlarını hazırlamalıdır. Eğitim ortamının kalitesinin belirleyici faktörleri arasında yer alan “öğretmen” in, çocuklardan ne beklediği ve neleri vermeye çalıştığı, planlamış olduğu eğitim ortamlarından anlaşılabilir (Kandır, 2001). Baykal (2005), öğretmenin, eğitimin kalitesi üzerinde önemli bir boyut yapan özelliğini “4D yetkisi ve yeteneği” olarak belirtir: öğretmenin diğer sistem bileşenlerini düzenleme, denetleme, değerlendirme ve değiştirmedi.

Öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörün “öğretmen kalitesi” olduğunu belirten Ripley'e göre (2010) kaliteli öğretmenler sayesinde, farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen farklı başarı düzeylerindeki çocuklar arasındaki fark büyük oranda kapanır, aynı zamanda düşük performans gösteren öğrenciler üzerinde kaliteli öğretmenlerin etkisi daha fazla olabilmektedir. Glasser (1992), kaliteli öğretmen kavramını, “*öğrencilerine yaşam becerileri kazandırarak, onları güdüleyerek, onlarla iyi bir arkadaş olarak, onları dinleyerek ve onlara değer vererek, öğrencilerini olumlu ve olumsuz yönleri ile severek, onlara özgür öğrenme ortamı yaratarak öğrencilerin kalite dünyasına girenler.*” şeklinde tanımlamıştır (54). Öğrencileri için özel hedefler düşünme, verimliliklerini geliştirme yöntemleri arama, sürekli kendi uygulamalarını

değerlendirme ve öğrenciler ve ailelerini öğretim sürecine aktif şekilde dâhil etme üstün vasıflı öğretmen özelliklerinden sayılabilir (Dünya Bankası, 2011, 17).

Hu ve Szente'nin (2009), Çin'de geleneksel müfredat içine entegre edilen batı mantığındaki felsefelerin Çin'e nasıl adapte edildiği ve Çin'deki kaliteyi nasıl etkilediği tespit etmek için yaptıkları araştırma sonucunda Çin'deki okulların kalite düzeyi iyi derecede çıkmıştır. Bu durumun sebebini ise araştırmacılar öğretmenlerin pek çok dezavantajlı durumlarına rağmen mücadeleci ve yapıcı kişilik özelliklerinin olduğuna dayandırmışlardır. Okul öncesi öğretmeni sınıf düzeni, fiziksel ortama bakış açısı, bilgi ve donanımı, çocukların ihtiyacına cevap verecek şekilde eğitim materyallerini tasarlar, tüm bunları yaparken çocukların düşüncelerine göre ortak kararlar alarak bu sürecin devam etmesini sağlar ve eğitim ortamlarını oluşturur. (Kıldan, 2014). Güvenli, destekleyici, sosyal bir ortam hazırlayan öğretmen, okul öncesi eğitimde hedeflere daha kolay ulaşılmasını sağlayarak, eğitimde kaliteyi artırır (Simith, 2005, 35). Bu açıdan öğretmenin, hem eğitim sürecindeki etkinliği hem de fiziksel ortam üzerindeki katkısı düşünüldüğünde okul öncesi eğitimdeki kalite üzerinde önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Aile ve personelin özellikleri kadar, aile ve personelin arasındaki iletişim de okul öncesi öğrenme ortamı için çok önemli bir konudur. Bilgin'e göre (2016), öğretmen ve aile sağlıklı bir iletişim içinde oldukları takdirde çocuğun gelişimi ve sosyalleşmesi doğru şekilde desteklenecektir (229).

2.3.4. Okul öncesi eğitimde kalitenin değerlendirilmesi

Öğrenme ortamlarının kalitesinin çocukların gelişimine ve okul öncesi eğitime olan olumlu etkileri uzun zamandır araştırmacılar tarafından ele alınmaktadır (Moore ve Sugiyama, 2007; Canbeldek, 2007; Read vd, 1999; Umek vd., 2006; Cheng, 1994; Sylva vd., 2006; Broekhuizen vd., 2016). Kalite üzerine çalışmalar bütünüyle ele alındığında çıkarılan ortak sonuçlardan biri, eğitim ortamlarının kalitesinin, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar için daha büyük önem taşıdığıdır. Ayrıca kalite araştırmalarının büyük çoğunluğunda okul öncesi eğitimin kalitesi üzerindeki en etkili belirleyicilerin; okul öncesi eğitim konusunda uzmanlaşmış eğitimcilerin varlığı, düşük öğretmen-

öğrenci oranları, program kalitesi ve çocuklar ve yetişkinler arasındaki etkileşim olduğu ortaya konmuştur (Moore ve Sugiyama, 2007).

Okul öncesi eğitim programlarında kalite ölçümü, erken çocukluk politikasında ve program düzenlemelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okul öncesi eğitim hizmetlerindeki kalite ölçümü, eğitim hizmetlerini düzenleme ve eğitim kalitesindeki düzenlemelerin etkilerini görebilme gibi işlevlere sahiptir (Feyman, 2006, 15). Bunun yanında kalite ölçümünün sağlanabilmesi için bazı zorlukların ortadan kaldırılması ve üzerinde çalışılması gerekmektedir. Bu zorlukları Zaslow ve Tout (2010) şu şekilde sıralamıştır: “Program hedeflerine yönelik ölçümlerle işbirliği sağlanması, güvenilir ölçüm sağlamak için kılavuzların geliştirilmesi, kalitenin birden fazla bileşenin olması zorlukları, erken çocukluk özellikleri ile tam kalite aralığı arasındaki ölçümlerin uyuşması, maliyet fazlalığı ve uygun veri toplama altyapısının geliştirilmesi.” (3).

Eğitim hizmetlerinde kalitenin ölçülmesi ve değerlendirilmesi için genellikle kabul edilen görüş öncelikle eğitim hizmetlerinde kalite standartlarının belirlenmesi gerektiğidir. Eğitimde kalite standartlarının belirlenmesi amacıyla da kamu, tüzel ve hatta gönüllü birçok kurum ve kuruluş bulunmaktadır (Göksoy, 2014, 88). Cassidy, Akman ve Yaya’ya göre (2016), eğitim işleyişini standartlarla belirlemek, okul öncesi eğitimde kaliteyi artırma anlamında bir yol çizmek açısından önemlidir (24). Diğer yandan, eğitimde kalitenin toplumların gelişmişlik düzeyleriyle birlikte o toplumun kültürel değer yargılarıyla da doğrudan ilişkili olduğunu savunan Kıldan (2010), bu açıdan kaliteyi, “farklı anlamlar ifade eden ve kişilerin değer yargılarına göre şekillenebilen bir kavram” olarak değerlendirmektedir. Bu yüzden eğitim hizmetlerini değerlendirirken, bir ürünü değerlendirmekten çok daha farklı süreçler izlenmesi gerektiğinden bahsetmektedir (113).

Evrensel kalite standartlarının olamayacağını öne süren Woodhead (1998), kaliteyi değerlendirmenin ön koşulu olarak ortam kalitesi için tek ve her şekilde çözüm sağlayabilecek tek bir gösterge kümesinin olmadığını kabul edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Woodhead’ e göre (1998), “Belirli bir ortamda bile, birden fazla faktör

çocukların deneyimlerine bağlı olarak onların gelişimini; olumlu ya da olumsuz şekillendirmektedir. Özellikle toplumsal değerler; modern, yerli veya geleneksel her türlü deneyimin çocuk gelişimi üzerindeki etkisine yön vermektedir.” (15). Bu durumda da Woodhead’e göre (1998) ortak standartlarla bir kalite değerlendirmesi mümkün değildir.

Kalitenin değerlendirilmesiyle ilgi standartlardan söz etmeyen Sheridan (2009) da, eğitim olgusu olarak okul öncesi eğitimde kalitenin birbiriyle etkileşim halinde ve birbirine bağımlı dört boyuttan (toplum, çocuk, öğretmen ve öğrenme bağlamı) oluştuğunu ve bu boyutların sistematik şekilde değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Sheridan’a göre (2009) “Bu değerlendirmeler, paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici), uygulamanın nasıl gerçekleştirildiği ile ilgili öznel değerleri, bilgileri ve öznel deneyimlerini kapsamaktadır” (257). Bu öznel deneyimleri standartlar çerçevesinde ele alan Cassidy vd. (2016), öznel görüşlerin de evrensel bir özellik taşıdığını belirterek, kaliteyi değerlendirirken önemli olan noktanın kaliteyle ilgili uygulamaların başarıyla yürütülüp yürütülmediği olduğuna dikkat çekmiştir.

Türkiye’de okul öncesi eğitimde kalite standartlarına dönük uygulamaların henüz uygulamaya geçememiş olduğu belirten Cassidy vd. (2016), bu uygulamaları Amerika’daki Kalite Değerlendirme ve Geliştirme Sistemi (*Quality Rating and Improvement System*) (QRIS) çalışmasıyla örneklendirmişlerdir. Bu sistem, okul öncesindeki bakım ve eğitim ortamlarını değerlendirme ve geliştirmeye yöneliktir. QRIS, gelişimden uygulamaya geniş bir kapsamda ele alınabilir, bunun yanında bölgesel ya da ülke çapında uygulanması da mümkündür. Cassidy vd.’ne göre (2016) düzgün işleyen bir QRIS’de,

- Programı uygulayanlar için kalite standartları,
- Standartları sağlayabilmek için destekleme,
- Standartları sağlayabilmek için daimi bir maddi destek,
- Eğitime erişim ve topluma hizmet stratejileri unsurları bulunmaktadır (35).

Okul öncesi eğitimde kaliteyi değerlendirmenin güçlükleri olsa da, okul öncesi eğitimin eğitim ortamları ve öğrenme deneyimlerini ölçmekte kullanılan çeşitli ölçekler mevcuttur. Bunlardan bazıları; “NAEYC Akreditasyon Prosedürleri” (NAEYC, 1986),

“Erken Çocukluk değerlendirme profilleri” (Abbott-Shim ve Sibley, 1992), Caldwell'in “çevre ölçümü” (Caldwell ve Bradley, 1984), “Purdude ev uyarıcı envanteri” (wachs 1990) ve Trickett ve Moo'nun “sınıf ortamı ölçeği” (Trickett ve Moos 1995)'dir (Akt. Moore ve Sugiyama, 2007, 28).

Moore ve Sugiyama'nın (2007) okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmesine yönelik üzerinde çalıştığı “Çocukların Fiziksel Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği (CPERS)”; erken çocukluk ortamlarının eğitim ortamını değerlendirmeyi içermeyip sadece fiziksel ortamı değerlendirmesi açısından ilk olma özelliği taşımaktadır. Bu ölçek; planlama, genel mimari kalite, kapalı faaliyet alanları ve açık oyun alanlarına odaklanan 14 alt ölçeğe göre organize edilen 124 maddeden oluşmaktadır.

Harms ve Clifford, tarafından geliştirilen erken çocukluk ortamlarının kalitesini ölçme amacıyla, en çok bilinen ve en yaygın olarak kullanılan “Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği” (*Early Childhood Environment Rating Scale*) (ECERS)'dir (Mashburn, 2008; Warash vd., 2005; Burchinal vd., 2000; Sylva vd., 2005; Göl-Güven, 2009; Kalkan, 2008; Solak, 2007; Güçhan Özgül, 2011). Harms ve Clifford tarafından 1980'de geliştirilen ve 1997'de tekrar düzenlenen ölçek, okul öncesi eğitim ortamlarının yapı ve süreç kalitesi hakkında sistematik ve nicel veri sağlayan bir ölçme aracıdır. Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarını değerlendirirken en yaygın kullanılan ölçek olan ECERS, okul öncesi eğitim kurumunda kaliteyi etkileyen faktörler 7 alt boyut ve 37 maddeden oluşmaktadır: “öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar”, “mobilya ve araçlar”, “dil ve kavramlar ile ilgili etkinlikler”, “motor gelişimi ile ilgili etkinlikler”, “yaratıcılıkla ilgili etkinlikler”, “sosyal becerilere yönelik etkinlikler”, “çalışan ve veli ihtiyaçları”dır (Işıkoğlu, 2007, 39).

ECERS, okul öncesi eğitimin çocukların gelişimlerine uygun bir şekilde uygulanmasını içerir ve çocuk tarafından başlatılan aktiviteleri, fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimi entegre eden “bütün çocuk yaklaşımını” ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilen iyi eğitilmiş öğretmenleri yansıtmaktadır (Bryant, Clifford ve Peisner, 1991). Warash vd.'nin (2005) araştırmasında, ECERS ölçeği eğitim

ortamlarındaki kaliteyi değerlendirmek ve sonrasında geliştirme çalışmalarına standart oluşturmak için kullanılmıştır. Son test sonuçlarına göre, 7 alt ölçeğin tümünde ve toplam kalitede değişiklikler gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, ECERS ölçeğinin eğitim ortamının kalitesinin değerlendirilmesinde ve geliştirme çalışmalarında kullanılabilirlik yeterliğe sahip olduğu vurgulanmıştır (Warash vd., 2005).

ECERS ölçeği, kültürel çeşitlilik, aile kaygıları ve bireysel çocuk ihtiyaçlarına daha fazla önem verilmek üzere 1997 yılında revize edilmiştir. Bu şekilde, ECERS'in yayımlandığı 1980 yılından beri okul öncesi alanında meydana gelen gelişmeleri yansıtmak ve ölçeği güncellemek ve genişletmek amaçlanmıştır. Revize edilme aşamasında özellikle kültürel çeşitlilik konusu dikkate alınmıştır. ECERS'in revize edilmiş halinde 43 madde şu 7 kategoriye göre düzenlenmiştir: mekan ve mobilya; kişisel bakım rutinleri; dil-akıl yürütme; faaliyetler; etkileşim; program yapısı; ve ebeveyn ve personel (Gordon, Fujimoto ve Hofer, 2018).

Çocuk bakım kalitesi ile çocuk gelişimini ilişkilendirmek adına revize edilmiş ECERS-R tüm dünyada yaygın bir şekilde kullanılmasına rağmen amaca hizmet edebilme geçerliliği açısından iyi anlaşılammıştır. Ayrıca, bu kadar yaygın kullanımını destekleyici çok az deneysel kanıt olduğundan söz eden Gordon vd. (2013); bu fikirden yola çıkarak ECERS-R'nin geçerliliğini çok boyutlu şekilde inceleyebilmek adına "Rasch Partial Credit Modeli" (PCM), faktör analizleri ve regresyon analizleri kullanarak bir çalışma yürütmüşlerdir. PCM, derecelendirme kategorisinin bozukluğunu belirleyerek, ölçeğin uygulanma sürecinin geçerliliğiyle alakalı önceden tanımlanmamış problemleri tespit etmiştir. Faktör analizleri, tek bir faktörün ya da ölçütün yapısal geçerliliğiyle ilgili önceki araştırmaları destekleyici tespitlere ulaşamamıştır. ECERS-R'nin geliştiricileri tarafından tanımlanmış çok boyutlu yapısının doğrulanması için yapılan birkaç faktör analizi çalışması ise, belirli bir coğrafi bölge ya da çocuk bakım merkezleriyle sınırlı kalmış ve amacına ulaşamamıştır. (Gordon vd., 2013, 147.).

Gordon vd.'nin (2013) araştırma sonuçlarında kapsam geçerliliğiyle ilgili önemli bulgulardan biri, aslında ECERS-R ölçeği kullanılarak elde edilen kalite düzeyi ile çocukların okuma ve matematik düzeyleriyle ilgili önemli bir ilişki olmadığı, bunun

yanında çocukların sosyal ve duygusal gelişim düzeyleri ile sağlık çıktıları arasında ise önemli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ECERS-R sonuçları ile öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilme kalitesi, grup büyüklüğü ve eğitimci oranları arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişki tespit edilmiştir.

Warash vd. (2005) eğitim ortamlarındaki kaliteyi değerlendirmek ve sonrasındaki geliştirme çalışmalarına standart oluşturmak için 4 okul öncesi kurumdan seçilen 8 sınıfta ECERS ölçeğini kullanarak bir araştırma yapmışlardır. Son test sonuçlarına göre, 7 alt ölçeğin tümünde ve toplam kalitede değişiklikler gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, ECERS ölçeğinin eğitim ortamının kalitesinin değerlendirilmesinde ve geliştirme çalışmalarında kullanılabilirlik yeterliğe sahip olduğu vurgulanmıştır. Gordon vd. (2013), var olan kalite ölçeklerinden bağımsız düşünülerek, çocuk bakım kalitesini tespit ve geliştirme noktasında bazı önemli konulara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuları şu şekilde sıralamışlardır:

- 1.Kalitenin boyutları dikkatli bir şekilde tanımlanmalı ve eğitim sürecindeki unsurlar bu boyutlar gözetilerek dikkatli bir şekilde planlanmalıdır.
- 2.Eğitim sürecini planlanırken, kalitenin planlanan boyutları ve ölçümleri ile dikkatli bir bağlantı kurulmalıdır.
- 3.Kaliteyi artırmak için planlanan çalışma havuzları geliştirilmeli ve değerlendirilmeli.
- 4.Eğitim sürecinin çıktılarıyla alakalı beklenen ilişkiler, ölçüm geliştikçe açık bir şekilde belirtilmeli ve çalışmalar kapsam geçerliliğini artıracak şekilde tasarlanmalıdır (156).

Okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi etkileyen fiziki çevreye ait kalite standartlarını belirleyebilmek için Güleş (2013), veli, öğretmen ve yönetici görüşlerine dayanan bir araştırma yapmıştır. Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen 7 boyut ve 80 maddeden oluşan standartların uygunluğunun ve önem derecesinin belirlenmesi ve veli, öğretmen ve yöneticilerin önerileri bağlamında okullardaki mevcut durumun değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda araştırmacı tarafından önerilen bütün maddelerin katılımcılar tarafından “uygun” ve “önemli” bir standart olarak kabul

edilmiştir. Bu araştırmayla Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel çevre göstergelerine ilişkin kalite standartları oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.4.Kalite ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.4.1.Kalite ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar

Budunç (2007), okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların fiziksel, sosyal ve eğitsel özelliklerini nasıl değerlendirdiklerini incelediği bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan özel ve resmi anaokullarında 130 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük kısmının görev yaptıkları okulların fiziksel özelliklerini yeterli ve uygun buldukları, sosyal ve eğitsel ortamla ilgili özelliklerde ise sorunlar yaşadıkları ve bu konularla ilgili beklentileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bakkaloğlu, Kumaş ve Aykaç (2017), araştırmalarında okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin hem okul öncesi öğretmenler hem de bağımsız gözlemciler tarafından değerlendirilerek sonuçların karşılaştırmışlardır. Araştırmada; öğretmenler sınıflarını nitelik açısından “yeterli” olarak değerlendirirken, bağımsız gözlemciler aynı sınıfları “yetersiz” olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmen ve bağımsız gözlemcilerin puanlamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu ortaya konmuştur.

Özgan (2009)’ın Kilis ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarını değerlendirdiği nitel araştırmasının sonucunda kurumların fiziksel koşullarının “yetersiz” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin eksikliği de önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Bu durumun sebebi de Özgan tarafından, okul öncesi eğitimin henüz çocukların gelişimi için öneminin algılanmaması, olarak belirtilmiştir.

Kalkan (2008), Ankara ilinde yer alan 3 farklı türdeki (anaokulu, özel anaokulu, kurum anaokulu) okul öncesi eğitim kurumlarında ECERS ölçeği kullanarak, okul öncesi

eğitim kurumlarının fiziksel şartlarını kalite açısından değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarında, kurumların fiziksel şartlarının “iyi” nin altında kalite düzeyine sahip olduğu ve kurumların türleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Solak (2007) araştırmasında Adana’daki 4 farklı türdeki (resmi ilkokul bünyesindeki anasınıfları, bağımsız anaokulları, özel ilkokul bünyesindeki anasınıfları ve özel anaokulları) okul öncesi eğitim kurumlarının yapı ve süreç kalitesini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kurumlar ECERS leği kullanılarak değerlendirilmiştir. Örneklemedeki eğitim ortamları “orta” seviyede kalite seviyesini tutturmuşlardır. Kurumlar arası toplam kalite puanlarına bakıldığında ise anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte, özel kurumların fiziksel şartlarındaki farklılıklar dikkat çekmektedir.

Tekmen (2005), Ankara il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim ortamlarını yapı ve süreç kalitesi bakımından incelenmiş ve okulların bağlı oldukları kurumlar (MEB ve SHÇEK) erevesinde karşılaştırılmıştır. Kurumların tamamının kaliteleri “iyi” seviyesinin altında bulunurken, etkinlikler alt kategorisi genel anlamda en düşük kalite puanların yer aldığı bölüm olmuştur. Ayrıca kurumlar bağlı oldukları kurumlara göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Karakkk (2008) araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel/meknsal özelliklerinin, çocukların gelişim özelliklerine ve ilgili literatüre uygunluğunu araştırmıştır. Sivas ilinde, 15 okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilen çalışmada, okul binasının yeri/yapısı, i mekn özellikleri, bahçe/dış mekn özellikleri ve güvenliğine ilişkin olarak, nitel araştırma yöntemlerinden “gözlem” ve “doküman incelemesi” yoluyla veriler toplanmıştır. Veriler, literatür bilgileriyle karşılaştırıldığında, idari bölümler, uyku odası, yemek masası ve sandalye boyutları, ocuk başına düşen alan, ısınma ve aydınlatma koşullarının “yeterli/oldukça yeterli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın; gözlem odası, sağlık odası, tuvalet-lavabo sayıları, bahçe, oyun araç gereçleri ve yangın güvenliği açısından sağlanan koşullar ise literatüre göre “yetersiz/oldukça yetersiz” bulunmuştur.

Ardıç Ünüvar (2011), araştırmasında Konya ve Isparta il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarındaki idareci, öğretmen ve velilerin eğitim ortamlarının ECERS ölçeği alt boyutlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesine ilişkin standart göstergeler oluşturulması ve bütün okul öncesi eğitim kurumlarının yüksek düzeyde kaliteye sahip olması için düzenlemeler yapılması sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy (2009) araştırmasında, Tokat ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının ECERS alt boyutlarının ve genel boyutunun kalite düzeyini ve genel kalite düzeyinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, eğitim kurumlarının “Sınıf Alanı ve Mobilyalar” ve “Aile ve Personel” kategorilerindeki kalitenin “çok az”; “Rutin Kişisel Bakım”, “Dil ve Akıl Etme” ve “Etkileşim” kategorilerindeki kalitenin “çok az ile iyi” arasında; “Aktiviteler” ve “Program Yapısı” kategorilerindeki kalitenin “yetersiz ile çok az arasında” ve genel nitelik düzeyinin ise “çok az” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güçhan Özgül (2011) çalışmasında, Balıkesir ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarını kalite değişkenleri açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucuna göre, eğitim kurumlarının genelde “çok az” ve “iyi” seviyesinde puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Alt ölçeklerdeki sonuçlar incelendiğinde ise mobilya ve görsel malzemeler ile motor etkinlikler değişkenlerinde resmi ana sınıflarının düşük puanlar aldığı ve ölçek genelinde dil ve mantık deneyimleri ve kişisel bakım rutinleri değişkenlerinde daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Göl- Güven (2009) çalışmasında, İstanbul ilindeki eğitim kurumlarının kalitesini değerlendirmek için 6 okul öncesi eğitim kurumunda ECERS-R ile gözlemler yapılmıştır. araştırma sonuçlarında günlük rutinler, aile- öğretmen etkileşimleri ile öğretmenlerin kişisel ve mesleki ihtiyaçları özel kurumlarda resmi kurumlara oranla daha yüksek kalite puanlar aldıkları görülmüştür. Ayrıca, her iki tür kurum türünde de fiziksel ortamın düzenlenmesinde hatalar, baskıcı-otoriter öğretmen- öğrenci iletişimi, uygun olmayan öğretmen- öğrenci oranı ve yapılandırılmış etkinliklerin fazlalığı gibi durumlar dikkat çekmiştir.

Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek (2015) alışmalarında, ECERS'i kullanarak Denizli'de bulunan 55 okul öncesi eğitim kurumunu yapısal ve işlevsel kalite açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Sınıfların yapısal ve işlevsel kalite puanları değerlendirildiğinde kurumların yapısal kalitelerinin "iyi", işlevsel kalitelerinin "az yeterli" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan (2016), okul öncesi eğitimde kurum kalitesinin çocukların dil-bilişsel, ince motor, kaba motor, sosyal gelişimleri ve öz bakım becerileriyle ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, sınıfların kalite düzeyleri ile ocukların Ankara Gelişim Tarama Envanteri'nden (AGTE) aldıkları gelişim puanları arasında olumlu yönde ilişki saptamışlardır. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kaliteleri ile birlikte çocukların gelişim düzeylerinin de yükseldiğini gösteren önemli bulgulara ulaşılmıştır.

Adak zdemir (2018), araştırmasında, kaliteye ilişkin öğrencilerin görüşlerini aldığı bir araştırma yapmıştır. İstanbul'da 199 okul öncesi çocuğuyla gerçekleştirdiği araştırmasında veriler "Okulöncesi Dönem ocukları Okul/sınıf Değerlendirme Anketi" ve açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların genellikle eğitim gördükleri okulları sevdikleri, okula gitmeyi evde kalmaya tercih ettiği ve okulu eğlenceli bir yer olarak tanımladıkları görülmektedir.

Türkiye'deki kalite tespiti ile ilgili çalışmaların çoğunda kullanılan ek ECERS ve ECERS-R'dır. Bunun yanında, kaliteyi çeşitli grupların (veli, ğretmen, ğrenci, idareci) görüşlerinin alındığı araştırmalarında olduğu görülmektedir. Araştırmaların büyük çoğunluğunda değerlendirmeye alınan kurumların düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacıların bu konudaki ortak yorumu ise okul öncesinde uygulanabilir standartların oluşturulup bunların denetiminin yapılması gerektiği yönünde olmuştur. Aynı zamanda toplumda okul öncesi eğitime yönelik tutumların ve okul öncesi eğitime yapılan yatırım miktarının okul öncesi eğitimde kalite için önemli bir nokta olduğu da genel kabul gören bir görüştür. Kalite tespit çalışmalarının yanında kalite ile çocukların gelişim özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen iki araştırma da kalite ile gelişim düzeyleri arasında olumlu yönde ilişkiler tespit edilmiştir.

2.4.2.Kalite ile ilgili yurtdışından yapılan araştırmalar

Howes vd.'nin (2008) okul öncesi eğitimin program, yapısal ve sınıf süreci kalitesinin öğrencilerin akademik becerilerdeki kazanımlarına olan etkisini belirlemek için rastgele seçilen 3000 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre çocukların, yüksek kaliteli öğretime devam ettiklerinde ya da daha yakın öğretmen-çocuk ilişkileri yaşadıklarında akademik sonuçlarda daha büyük kazançlar elde ettikleri ortaya çıkmıştır.

Broekhuizen vd. (2016), okul öncesi eğitimdeki ortam kalitesinin çocukların sosyal becerileri ve davranış problemleri ile ilişkisini, çocuğun okul öncesinden ilkokula geçişteki ortam kalitesinin devamlılığına odaklanarak araştırmışlardır. Araştırma sonuçlar ile birlikte, sosyal ve davranışsal becerilerin gelişiminin devam ettirilmesi için okul öncesinde eğitimin kalitesine verilen önemin ilkokulda da devam ettirilmesi gerektiğini ortaya konmuştur.

Buldu ve Yılmaz (2009), Amerika'da Head Start ve üniversiteye bağlı okul öncesi eğitim programlarındaki yapı ve süreç değişkenlerini ECERS-R ölçeği kullanarak inceledikleri araştırmalarında bu programları yapı ve süreç değişkenleri açısından karşılaştırmışlardır. Araştırmaya katılan kurumların kalite düzeylerine bakıldığında, 10 kurumun hepsi ortalama en düşük uygun kalite seviyesini tutturdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bütün kurumlar karşılaştırıldığında ise; üniversiteye bağlı kurumların daha geniş sınıfa, yeterli sayıda ve çeşitlilikte materyale, daha iyi kişisel bakım olanaklarına, daha iyi öğretmen-öğrenci etkileşimine ve öğretmenler için daha iyi çalışma koşullarına sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında, okul öncesi kurumlarının kalitelerinin yüksekliğinin, o kuruma devam eden çocukların öğrenme ve oyun gibi aktivitelerden üst düzeyde faydalanabilmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hu ve Szente (2009), Çin'de geleneksel müfredat içine entegre edilen batı mantığındaki felsefelerin Çin'e nasıl adapte edildiği, Çin'deki kaliteyi nasıl etkilediği tespit etmek için 40 sınıfta ECERS ölçeğiyle araştırma yapmıştır. Bu araştırmayla hem Çin'deki okul öncesi eğitim kalitesi değerlendirilmek istenmiş hem de yeni yaklaşımlara

uygun öğretmen eğitimi için fikir edinmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda Çin'deki okulların düzeyi iyi derecede çıkmasının sebebini ise araştırmacılar öğretmenlerin pek çok dezavantajlı durumlarına rağmen mücadeleciler ve yapıcı kişilik özelliklerinin olduğuna dayandırmışlardır.

Dunst, McWilliam ve Holbert (1986), sınıf ortamı ölçeğinin (pace) okul öncesi değerlendirmesi açıklanmaya çalıştıkları, 20 okul öncesi sınıfı içeren bir pilot çalışmada elde edilen sonuçlar, sınıf ortamının yönetimi, organizasyonu ve işleyişinin farklı yönlerinin hem bakıcı hem de çocuk gelişimleri ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçları, söz konusu ölçeğin, okul öncesi engelli çocuklar için sınıf tabanlı programların yönetimi, organizasyonu ve işleyişini iyileştirmek için gerekli olan değişikliklerin türleri üzerinde karar vermek ve sınıf ortamlarının niteliklerini değerlendirmek için kullanılabilmesini göstermektedir.

Curby vd. (2009), okul öncesi kalite profillerinin çocuk başarısına ve sosyal yetkinliğe olan ilişkisini ortaya koymak için 692 öğretmenin sınıf gözlemlerine dayanarak anaokulundaki öğretmen-çocuk etkileşimlerinden 5 farklı kalite profilini ortaya çıkaran bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, bu 5 kalite profili öğretmen-çocuk etkileşimleri ile okul öncesi çocukların akademik gelişim ve sosyal yetkinlikleri arasındaki bağlantılar çok seviyeli modelleme teknikleri incelenmiştir. Sonuçlar, en yüksek profildeki öğrencilerin yüksek düzeyde kavram gelişimi olduğunu göstermiştir, ayrıca en yüksek düzeyde duygusal destek boyutlarına sahip profil, gelecek yıl en yüksek sosyal yetkinliğe sahip olan çocuklar olmuştur. Bu bulgular, anaokulundaki öğretmen-çocuk etkileşimlerinin, orta düzeyde duygusal desteklerle, okul öncesi dönemde ortaya çıkan kazanımların geliştirilmesinde rol oynayabileceğini ortaya çıkarmıştır.

Mashburn (2008), okul öncesi dönemde sosyal ve fiziksel ortam kalitesi ile çocukların akademik, dil ve okuma yazma becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi ve okul öncesi kalitesinin çocuk riski ve gelişimi arasındaki ilişkileri ne ölçüde etkilediği incelenmiştir. Gürcistan'da 540 çocuğun katıldığı çalışmada çocukların cinsiyet, aile geliri, etnik köken bilgisi alınmıştır. Okul öncesi program türü için kontrol ve ön test

performanslarına göre; yüksek kaliteli sosyal ortamlar ile okul öncesi sonunda çocukların akademik ve okuryazarlık becerileri arasında pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Hustedt ve Barnett (2010) tarafından gerçekleştirilen karşılaştırmalı çalışmada dünyanın farklı ülkelerindeki okul öncesi eğitime erişim ve program kalitesi boyutları incelenmiştir. Bu çalışma sonuçları, okullaşma oranları ve çocukların okula başlama yaşlarının ülkeler arasında anlamlı şekilde değiştiğini ve bunun sosyal, kültürel ve en önemlisi ülke politikalarının doğrultusunda ortaya çıktığını ortaya koymuştur. Bu çalışma ile program kalitelerine ait karşılaştırmalı çalışmaların önemli olduğu fakat ülkelerdeki farklı uygulamaları konu alan ve kalite değerlendirmelerini içeren bu çalışmaların sayısının çalışmaların azlığına dikkat çekilmiştir.

Warash vd. (2005)'nin araştırmasında, 4 okul öncesi kurumdan seçilen 8 sınıfta ECERS ölçeği eğitim ortamlarındaki kaliteyi değerlendirmek ve sonrasındaki geliştirme çalışmalarına standart oluşturmak için kullanılmıştır. Son test sonuçlarına göre, 7 alt ölçeğin tümünde ve toplam kalitede değişiklikler gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, ECERS ölçeğinin eğitim ortamının kalitesinin değerlendirilmesinde ve geliştirme çalışmalarında kullanılabilecek yeterliğe sahip olduğu vurgulanmıştır (2005).

La Paro vd. (2009)'nin gözlemsel veri toplama teknikleri kullanılarak, yaptıkları çalışmada anaokulunda çocuk öğrenme olanaklarının kalitesi üzerinde durulmaktadır. Bulgular genel olarak, çocukların sınıf organizasyonu ve anaokulunda öğretim desteği alanlarında kalitenin düşük düzeylerde ya da orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Anaokulu sınıf kalitesinin belirleyicileri incelendiğinde, program karakteristiklerinin (örn. yetişkin–çocuk oranı, toplam eğitim saati) ve öğretmen psikolojik değişkenlerinin (örn. inanç ve depresif semptomlar) öğretmen deneyimi ve eğitim geçmişi olduğu görülmüştür.

Lewin (1931), oyunu etkileyen, fiziksel çevre ve sosyal çevrenin ekolojik özelliklerine vurgu yapmak için; çocuk etkileşimleri, durumsal ve çevresel etkenlerden büyük ölçüde etkilendiği yönünde bir gerekçe önermiştir (Akt. Shin, 1997, 12). Lewin'e göre, çocuklar ne kadar belirli bir ortama girip çıksalar da, çocukların etkileşimleri devam

ettikçe bir çevrenin etkisi devam etmektedir. Bu düşünce üzerinde Darvill'in geliştirdiği yeni model, bir çocuğun oyun oynama davranışını; oyun oynama ortamı veya çocukla ortam arasındaki ilişkinin bir işlevi olarak görmektedir. Bu bağlamda, Lewin ve Darvill (1982) 'in modeli çerçevesinde çocuk oyununun kalitesini, çocukların oyun ortamlarındaki diğer etkenlerin önemli rolünün farkına vararak eş zamanlı olarak değerlendirmek mümkündür (Shin, 1997, 12).

Botsoglou vd. (2019) çalışmalarında 4-5 yaş çocuklarının kendi okullarının fiziksel ortamlarının iyileştirilmesine mozaik yaklaşımına göre aktif katılımına ilişkin veriler toplanmış, sınıf ortamının müdahale öncesindeki hali ve sonrasındaki değişiklikler ECERS-R ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda, çocukların, eğitim süreçlerinin aktif ajanları olduğu ve bu nedenle sorumlulukları üstlenebilecekleri, prosedürleri yansıtabilecekleri ve fiziksel okul ortamlarıyla ilgili kalite faktörlerini değerlendirebilecekleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, çalışmadan elde edilen bulgular, ECERS-R ölçeği gibi eğitim bağlamlarının kalitesini değerlendirmek için standartlaştırılmış tedbirler kullanırken, çocuk merkezli tekniklerin uygulanabileceğini göstermektedir.

Yurtdışında yapılan okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi ile çocukların gelişim özellikleri arasındaki ilişkilere yönelik çalışmaların tamamında olumlu yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Buna ek olarak, kaliteli eğitimin ilkokulda da devam etmesi durumunda çocuğun gelişimine olan olumlu etkilerinin süreceğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur.

Sonuç olarak; okul öncesi eğitim yoluyla her çocuğa eğitim hayatına eşit bir başlangıç yapmasını sağlamak hem Türkiye'de hem de yurtdışında önemle üzerinde durulan bir konudur. Bu eşit başlangıcın ise ancak adil imkanlara sahip kaliteli eğitim ortamlarında gerçekleştirileceği açıktır. Ancak, hem Türkiye'deki hem de yurtdışındaki çalışmalarda hem kurumlar arasında hem de bölgeler arasındaki farklılıklar dikkat çekmektedir. Aynı zamanda özellikle şartları elverişsiz bölgelerde kaliteli eğitimin daha önemli olduğunu gösteren araştırmalar olmasına rağmen bu bölgelerdeki kurumların durumunun daha da kötü olması eşit başlangıç düşüncesi ile tamamen çelişen bir

durumdur. Ayrıca; hem Türkiye’de hem de yurtdışındaki araştırmalarda en yaygın kullanılan ölçme aracı ECERS ve ECERS-R’ dır. Bu araştırmalardaki bir diğer ortak nokta ise, kalite ile çocukların gelişim özellikleri arasında ortaya konan olumlu yöndeki ilişkilendir.



III.BÖLÜM

3.Yöntem

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi kurumlarının yapısal ve işlevsel kalite özelliklerinin incelenmesidir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, okul öncesi kurumlarındaki yapısal ve işlevsel kalite özelliklerini incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmalar, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015). Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre uygulanmıştır.

Tarama modeli, verilerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına yarayan yöntem ve teknikleri içeren betimsel istatistikler ile çalışılan grubun özelliklerini saptamayı amaçlayan bir süreçtir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015, 4). Bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalara tarama araştırmaları denir (Özdemir, 2014, 79). Tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir (Balcı, 2016).

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'un Ataşehir, Kadıköy, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerinden 10 ilkokul bünyesindeki anasınıflarından, 10 bağımsız anaokullarından ve 10 özel anaokullarından “amaçlı örnekleme yöntem” lerinden biri olan “tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi” ile belirlenen 30 okul öncesi sınıfı oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi ya da yargısal örnekleme olarak da adlandırılan bu yöntemde araştırmacı örnekleme belirlerken kendi yargılarına göre (araştırmanın amacına uygunluk, ulaşılabilirlik vb.) araştırması için en uygun olan örnekleme kullanır (Balcı, 2016). Tabakalı amaçsal örnekleme, örneklemin ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla bu alt gruplardan oluşturulmasıdır (Balcı, 2016). Bu örnekleme yönteminde örnekleme üyeleri (kişiler, kurumlar ya da olaylar), kümeler halinde ve araştırmacının sahip olduğu bilgi ve becerilerini kullanmasıyla seçilir (Balcı, 2016). Sınıflar hakkında bilgi edinmek için çalışılması düşünülen kurumlara ölçek uygulamasından önce kısa ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Bu kurumların özellikleri kısaca şöyledir:

Anasınıfları: çalışma kapsamında incelenen 10 anasınıfının tamamının binası ilkokula dahildir. Bunlardan sekiz tanesinin girişi ilkokuldan ayrı iken iki tanesinin girişi ilkokul ile aynıdır. Tamamında anasınıflarının bahçesi ilkokuldan ayrıdır. Bu kurumlardan altı tanesi sosyo ekonomik düzeyi orta olan illelerin yaşadığı semtlerde iken, dört tanesi sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin yaşadıkları semtlerdedir. Sınıfların çoğu kalabalıktır. Okulların dokuz tanesinde beslenme okulda hazırlanırken bir tanesinde beslenmeyi öğrenciler kendileri getirmektedirler. Hiçbir kurumda stajyer öğrenci haricinde sınıfın içinde yardımcı personel bulunmamaktadır.

Anaokulları: çalışma kapsamında incelenen 10 okulun yedi tanesi iki katlı iken, üç tanesi tek katlıdır. Hepsinin bahçesinde oyun parkı vardır. Ancak dört tanesinin bahçesi sadece oyun parkından ibaret olup bahçenin alanı çok azdır. Okullar ana cadde üzerinde değil, mahalle içlerinde trafiğin sakin olduğu bölgelerde bulunmaktadır. Okulların tamamında beslenme okulda hazırlanmaktadır. Sınıf mevcutları ideal sayıdadır.

(11-20 çocuk). Hiçbir sınıfta stajyer haricinde yardımcı personel bulunmamaktadır. Okullar genellikle sosyoekonomik düzeyi orta ailelerin yaşadıkları semtlerde bulunmaktadır.

Özel anaokulları: Araştırma kapsamında incelenen özel anaokullarının sadece bir tanesi tek katlı olup diğerleri çok katlıdır. Çok katlı olan kurumların çoğunda her çocuğa merdiven çıkarken hizmetliler refakat etmektedir. Okulların yedi tanesinin bahçesi ve bahçesinde oyun parkı varken, üç tanesinde bahçe yoktur. Bunlarda oyun parkı okul binası içindedir. Bu okullardan incelenen iki sınıfta montessori metodu kullanılarak eğitim verilmektedir. Okullardan sekiz tanesi üst sosyo ekonomik ailelerin yaşadıkları semtlerde bulunmaktayken, iki tanesi orta sosyo ekonomik ailelerin yaşadıkları semtlerde bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi sınıflarının kalitesini belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği” (ECERS) kullanılmıştır. Bu bölümde, veri toplama aracı ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.3.1. Okul öncesi eğitim ortamını değerlendirme ölçeği (ECERS)

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak kullanılan “Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği”, “*Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*”, Harms ve Clifford (1980) tarafından Amerika Birleşik Devletleri, North Carolina Üniversitesi’nde okul öncesi eğitimin yapısal ve işlevsel kalitesini ölçmek için geliştirilmiştir. 1997’de güncel gelişmeler göz önünde bulundurularak revize edilmiş ve ECERS-R formu oluşturulmuştur. Türkiye’de ECERS-R ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmadığından dolayı bu araştırmada Işıkoğlu (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ECERS versiyonu kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonun güvenilirlik kat sayısı (Cronbach’s Alpha) 0.90 olarak hesaplanmıştır (Işıkoğlu, 2007).

ECERS ölçeğinde kalitenin yapı ve süreç bileşenlerine ait göstergeleri değerlendirmek için 7 alt boyutta düzenlenen 37 madde bulunmaktadır (Işıkoğlu, 2007, 39). Bu 7 boyut; “kişisel bakım rutinleri”, “mobilya ve araçlar”, “dil ve kavram deneyimleri”, “büyük ve küçük kas gelişimi”, “yaratıcı etkinlikler”, “sosyal gelişim”, “yetişkin ihtiyaçları”dır (Işıkoğlu, 2007, 39). ECERS, okul öncesi eğitim ortamlarının yapı ve süreç kalitesini tespit etmek için araştırmacılar tarafından en yaygın olarak kullanılan ölçektir (Cassidy vd., 2005).

ECERS’ in maddelerindeki, 7 dereceli ölçüleme sistemi araştırmacıya göstergelerle ilgili daha duyarlı bir değerlendirme olanağı sunmaktadır. Maddeler bu şekilde 1 ile 7 arasında değerlendirilmekte ve kurum yetersizden çok iyiye kadar (1-2,99; yetersiz, 3-4,99; az yeterli, 5-6,99; iyi ve 7; mükemmel) bir kalite düzeyine sahip olmaktadır (Işıkoğlu, 2007, 39). Ölçekteki bütün maddelerden alınan puanlar toplamı madde sayısına madde bölünerek ölçek uygulanan kurumun kalite düzeyi hesaplanır. Ölçeğe ait bir madde aşağıda örnek olarak verilmiştir:

1. Karşılama ve uğurlanma alanları	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1. Çocuklar ve aileler karşılanıp uğurlanmazlar.							
2- 3. Birileri çocukları karşılar ve uğurlar.							
4- 5. Çalışanlardan biri çocukları ve aileleri sıcak bir şekilde karşılar ve uğurlar.							
6- 7. Çocukların ve ailelerin geldiklerinde karşılanıp çocukların eşyalarını bırakacakları kendi vestiyerlerin olduğu ferah ve düzenli bir alan vardır ve bu sırada öğretmen ailelerle bilgi alışverişinde bulunur.							
Notlar.....							
.....							

*İncelenen sınıfın özelliği, ölçek maddesindeki hangi özelliğe uygunsa sınıf maddeden o özelliğe ait puanı almaktadır.

ECERS, araştırmacılar tarafından bizzat araştırma dâhilindeki kuruma gidilerek yapılan gözlemler sonucu doldurulmaktadır. Bu açıdan ölçeği dolduracak araştırmacının ölçeği dikkatli incelemiş olması ve konuya hâkim olması önemlidir. Ölçeğe yansıtılan sonuçlar gözlem yapılan andaki durumu yansıtmalıdır, geleceğe dair planlar ve geçmişteki uygulamaların ölçekte yeri yoktur (Bailey, Harms ve Clifford 1980). ECERS’in uygulanması için yapılması gereken gözlem, genel olarak çocukların okula geliş ve karşılanmasından başlanarak, eğitim süreci sonunda çocukların uğurlanmasıyla sona ermektedir (Kalkan, 2008; Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Mashburn, 2008;

Ying Hu ve Szente, 2009; Dunst vd. 1986). Bu araştırmada da ölçeği uygulama süreci bu Şekilde gerçekleştirilmiştir. Bazı araştırmacılar da gözlemlerini bir günlük eğitim sürecini, 2 farklı günde kurumu gözleyerek gerçekleştirme yolunu seçmektedirler (Güçhan Özgöl, 2011; Polat, 2014; Solak, 2007).

3.4. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanabilmesi için öncelikle gerekli yasal izinler araştırmacı tarafından alınmış ve okulların öğretmenlerine ve yöneticilerine telefon ya da yüz yüze görüşme yoluyla ulaşılarak, sınıflar hakkında bilgi alınmış ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir.

Pilot uygulama: Yaş grubu uygun olan ve araştırmaya katılmayı kabul eden okullarda sınıfların gözlenebilmesi amacıyla, ölçek uygulamaları için ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama için ölçek uygulaması yapılmadan önce üç farklı sınıfta ölçeğin pilot uygulaması yapılmıştır. Bu pilot uygulamalarda ölçek tek günlük gözlemler uygulanırken iki sınıfta 3 saatlik bloklar halinde iki farklı günde uygulanmıştır. Pilot uygulamalar sonucunda araştırmacı ölçeği sınıflarda tüm günü tek seferde gözlemleyerek uygulama kararı almıştır.

Ölçek uygulamaları, 2017-2018 eğitim – öğretim yılı Nisan, Mayıs, Haziran ve Temmuz aylarında gerçekleştirilmiştir. ECERS ölçeği ile veri toplamak için belirlenen sınıflarda araştırmacı tarafından çocukların okula gelmesiyle başlayıp okuldan ayrılmasıyla sona eren tek seferlik sınıf gözlemleri yapılmıştır. Araştırmacı, öğleye kadar kendi kurumunda öğretmenlik yaptığı için gözlemler genellikle 12.30 ve 18.30 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Nisan ayında altı anasınıfı ve iki anaokulu ziyareti gerçekleştirilmiştir. Mayıs ayında tam gün eğitim veren kurumları incelemek için araştırmacı bir haftalık izne ayrılmıştır. Mayıs ayında, altı anaokulu, bir anasınıfı ve iki özel anaokulu ziyareti yapılmıştır. Haziran ayında, üç anasınıfı, iki anaokulu, iki özel anaokulu ziyaret edilirken Temmuz ayında altı özel anaokulunda ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ECERS ölçeği ile elde edilen verilerin tümü istatistik paket programı (SPSS 21.0) kullanılarak çözümlenmiştir. Ölçeğin dış geçerliliğini artırmak adına, farklı okul türleri ile çalışırken, güvenilirliğini artırmak için de pilot uygulama yapılmıştır. Ölçeğin tutarlılık katsayısı ise .97 olarak bulunmuştur.

- Araştırmaya konu olan okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeylerini özetlemek için, kurumların özellikleriyle ilgili tanımlayıcı istatistikler (yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının ECERS Ölçeği'nden aldıkları puanların kurum türü değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, verilerin nonparametrik dağıldığı tespit edilerek Kruskal Wallis-H Testi ve Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

IV.BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalite özelliklerini incelemeye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1.Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Kalite Özelliklerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalite özelliklerinin incelenmesine ilişkin, okul öncesi eğitim kurumlarının ECERS ile değerlendirilmesi sonucunda örneklem grubunu oluşturan kurumların yapısal kalite özellikleri Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalite özelliklerine ilişkin betimleyici sonuçlar

		N	%
Kurum türü	Anasınıfı	10 (sınıf)	33,3
	Anaokulu	10 (sınıf)	33,3
	Özel anaokulu	10 (sınıf)	33,3
Sınıf mevcudu	1 – 10 çocuk	1	3,3
	11 – 20 çocuk	26	86,7
	21 ve üstü çocuk	3	10
Öğretmenin eğitim düzeyi	Önlisans	7	23,3
	Lisans	21	70,0
	Yüksek lisans	2	6,7
Öğretmenin hizmet süresi	1-5 yıl	14	46,7
	6-10 yıl	9	30,0
	11 yıl ve üstü	7	23,3
Eğitim zamanı	Tam gün	8	26,7
	Yarım gün	22	73,3
Kaynaştırma öğrencisi	Var	2	6,7
	Yok	28	93,3
Sınıf içinde yardımcı personel	Var	6	20

yok	24	80
-----	----	----

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan kurumların büyük çoğunluğunun (%86) sınıf mevcudu 11- 20 çocuk arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, okul öncesi eğitim kurumları için ideal bir oran sayılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre (2014) "*bir gruptaki çocuk sayısının 10'dan az, 20'den fazla olmaması esastır. Tek anasınıfı ve uygulama sınıflarında ise sınıf kapasitesi dikkate alınarak çocuk sayısı 25'e kadar çıkarılabilir*" (MEB, 2014). Sınıf mevcudunun kalite üzerindeki etkisiyle ilgili Love vd. (1996), kalite tanımlamalarında sınıf dinamikleri olarak ifade ettikleri özelliği, sınıftaki öğrenci sayısının az olması, öğretmen öğrenci oranının düşük olması gibi öğrenme ortamını destekleyen çevre özellikleri şeklinde açıklamışlardır. Yine Smith (2000), kalitenin yapısal özelliklerini açıklarken, grubun büyüklüğünün (tek bir odada / sınıfta mevcut toplam çocuk sayısı) kalite için önemli bir faktör olduğunu ifade etmiştir.

NIEER'in (2002) belirlediği kaliteli okul göstergeleri arasında, yapısal özellikler olarak "grup büyüklüklerinin küçük olması" yer almaktadır. NAEYC'in (2009) kalite göstergelerine göre ise ortalama grup büyüklükleri ve oranları, bebekler için bir grupta 2 eğitimci ile en fazla 8 öğrenci; küçük çocuklar için bir grupta 2 eğitimci ile en fazla 12 öğrenci; 4 yaşındaki çocuklar için bir grupta 2 eğitimci ile en fazla 20 öğrencidir. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça sınıf içinde öğretmenin ilgisi grup sayısına bölünmek zorunda kaldığından birebir öğretmen-öğrenci etkileşimleri azalmaktadır. Ayrıca sınıf mevcudunun artması sınıf alanı ve materyallerin paylaşımında öğrenciler arasında problemlerin çıkmasına sebep olabilmektedir. Tüm bu durumlar da okul öncesi eğitim kurumunda verilen eğitimin kalitesini etkilemektedir.

Araştırmaya katılan kurumlarda görev yapan öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde %70 i lisans mezunu iken, %23 önlisans, %2 si de yüksek lisans mezunudur. Lisans mezunu öğretmenlerin sayısının fazla olması, okul öncesi eğitim kurumları için ideal bir oran sayılabilir. Öğretmenlerin hizmet yılına bakıldığında ise; öğretmenlerinin çoğunun (%46), 1-5 yıl arasında görev yaptıkları görülmektedir. En az orana sahip (%23) hizmet süresi ise 11 yıl ve üstüdür. Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi üzerinde öğretmen özellikleri önemli bir faktördür. Öyle ki; Laferney (2006)

araştırmasında, eğitimcilerin kendi alanlarında uzmanlaşmış olmalarının kurumlarındaki kaliteyi olumlu bir şekilde etkilediğini ifade etmektedir.

Tablo 4.1’de kurumların %73’ünün yarım gün, %26’sının tam gün eğitim verdiği görülmektedir. Ayrıca kurumların %93’ünde kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Kurumların %20’sinde sınıf içinde öğretmen haricinde yardımcı personel bulunmaktadır. Anasınıfı ve anaokullarında yardımcı personel olarak stajyerler bulunurken, özel anaokullarında, ücretleri kurum tarafından karşılanan yardımcı personeller görev yapmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli bir eğitim, nitelikli bir yapı, nitelikli bir programın amacına uygun olarak sunulması ve yöneticiden yardımcı personele kadar işbirliği içinde hareket etmesiyle sağlanabilir (Koçyiğit, 2016, 219). Bu nokta kurumlardaki yardımcı personelin özellikleri de kalite açısından önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan personel en az ilkokul mezunu olmalı, Türkçe’yi düzgün konuşabilmeli, sağlıklı ve temiz bir görüntüde olmalı, sevecen, neşeli, sorumluluk sahibi, işinde uzman ve saygılı olmalıdır (Oktay, 2002, 2019)

4.2.Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalite Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalite özelliklerinin incelenmesine ilişkin, okul öncesi eğitim kurumlarının ECERS ile değerlendirilmesi sonucunda örneklem grubunu oluşturan kurumların işlevsel kalite düzeyleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalite düzeylerine ilişkin betimleyici sonuçlar

Kurum türü	Kurumlar	Ecers genel düzey	Rutin kişisel bakım	Mobilya ve araçlar	Dil ve kavram etkinlikleri	Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri	Yaratıcı etkinlikler	Sosyal gelişim	Yetişkin ihtiyaçları
ANASINIFLARI	Kurum 1	3,18	1,8	4,2	4	3,8	4	2,3	1,7
	Kurum 2	2,45	1,4	4	2,7	2,6	2,7	2,1	1,2
	Kurum 3	2,29	1,4	1,8	2,5	3,1	3,1	2,1	1,2
	Kurum 4	2,89	2,8	3,4	2,7	3,6	3,1	2	2
	Kurum 5	2,27	1,4	1,8	1,5	2,6	3,2	1,8	2,5
	Kurum 6	2,02	2,8	2,2	1,2	2,6	3,5	1,1	2
	Kurum 7	3,13	1,4	3,6	4,2	3,8	3,4	2	2
	Kurum 8	3,64	2,8	3,4	4,7	4	4,1	3,1	2,5
	Kurum 9	3,10	2,8	4,2	3	3,6	3,1	1,6	2,2
	Kurum 10	3,21	3,4	3,8	3	3,6	3,5	2,1	2
ANAOKULLARI	Kurum 11	3,56	3,8	3,8	3	3,6	3,5	2,1	2
	Kurum 12	3,75	4	4,4	3,7	4,6	3,1	2,3	3
	Kurum 13	3,18	4	3,2	3	4,5	3,1	1,8	3
	Kurum 14	3,35	5,2	3,6	2,7	5,3	2,8	2,3	2,7
	Kurum 15	3,29	3,6	3,2	4	4,8	2,8	2,3	2,2
	Kurum 16	3,35	3,6	3,6	3,5	4,1	3,7	2	2
	Kurum 17	3,32	3,6	3,8	3,5	4	3,4	2	2,2
	Kurum 18	3,67	4,2	4,4	4,5	4,3	3,7	2,3	3,2
	Kurum 19	3,43	3,4	3,2	3,7	3,8	4,5	2,6	3,2
	Kurum 20	3,32	3,4	3,8	3,5	3,3	3,7	2,3	3,2
ÖZEL ANAOKULLARI	Kurum 21	2,43	3,4	1	2,5	3,6	2,5	1,6	2,7
	Kurum 22	2,48	2,8	1,4	2,5	3,8	2,5	1,3	2,7
	Kurum 23	5,75	3,	6,6	6	6,1	5,1	4,8	6,5
	Kurum 24	5,43	5,6	6,2	5,7	6,3	5	3,3	6,5
	Kurum 25	6,83	5,6	6,8	7	7	7	7	5,7
	Kurum 26	6,18	7	6,8	6,5	5,6	5,4	6,5	5,7
	Kurum 27	4,00	7	3,4	4,7	4,8	4	2	4,7
	Kurum 28	4,08	4,8	4,6	4,5	4,6	3,8	2	4,7
	Kurum 29	4,56	4,8	4,6	5	5,1	4,2	3	5,7
	Kurum 30	4,72	4,8	5,4	5,2	5,5	4,2	2,6	6

*** Tablodaki değerlerin kalite düzeyleri: 1 – 2,99 = yetersiz/ 3 – 4,99 = az yeterli/ 5 – 6,99 = iyi / 7= mükemmel (Işıkoğlu, 2007).

Tablo 4.2 'de araştırma kapsamındaki 30 kurumun ECERS ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları yer almaktadır. Ölçekten elde edilen ortalama puanlar; 1, yetersiz;

3, az yeterli; 5, iyi ve 7, mükemmel olarak derecelendirmektedir (Işıkoğlu, 2007). Tablo 4.2 incelendiğinde genel kalite düzeyinde hiçbir okulun 7 puan almadığı ve sadece 4 okulun 5 ve 7 arası iyi puan aldığı (%13,3) görülmektedir. 7 okul, 1 ve 3 arası yetersiz puan (%23,3) alırken, 19 okul da 3 ve 5 arası az yeterli puan (%63,3) almıştır. Bu puanlar dikkate alındığında çalışma grubu içerisindeki okulların büyük kısmının (%63) kalitelerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer bir açıdan ise; kurumların %76,7 sinin kalite için kabul edilebilir en alt düzeyi tutturdıkları da söylenebilir. Ayrıca iyi düzeyinde puan alan tüm okulların da özel anaokulları olması, özel anaokullarının kalite düzeylerinin diğer kurum türlerinden iyi durumda olduğunu göstermektedir. Bunun yanında özel okulların kalite düzeyleri arasında da önemli farklar görülmektedir. Tabloda en yüksek puanlar özel anaokullarında iken aynı zamanda en düşük puanlar da yine özel anaokullarındadır. Özel anaokulları türündeki kurumlarda kalite düzeyleri arasında yüksek farklar varken, bağımsız anaokullarının tamamının kalite düzeyi az yeterli düzeyde, ilkokula bağlı anasınıflarının ise, %50 si yetersiz, %50 si az yeterli düzeydedir. İlkokula bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında hiçbir sınıfın kalite puanının iyi ve mükemmel düzeye ulaşamaması dikkat çekmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri üzerine Kalkan'ın (2008) Ankara'da, bağımsız anaokullarında, kurum anaokullarında (resmi işyeri ve kurumlarda personelin okul öncesi çağıdaki çocukları için açılan okullar) ve özel anaokullarında olmak üzere 26 okulda gerçekleştirdiği araştırmada, çalışma grubu içerisindeki okulların fiziksel koşullar açısından kalitelerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üstün vd. (2000) okul öncesi kurumlarının sadece %28'inin iyi, %32'sinin yeterli ve %40'nın ise yetersiz kaliteye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Yine, Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan'ın (2015), Denizli'de bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıfları olmak üzere toplam 55 okulda gerçekleştirdikleri kalite araştırmasında ECERS toplam puanında kurumlardan 24 tanesinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Benzer sonuçların çıktığı, Güçhan Özgül'ün (2011) Balıkesir'de, resmi bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesindeki anasınıfları ve özel ilköğretim bünyesindeki anasınıfları olmak üzere toplam 15 okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirdiği kalite araştırmasında okul öncesi eğitim ortamlarında kalitenin "çok az" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Solak (2007) ise Adana'da anasınıfları, bağımsız anaokulları, özel ilköğretim okulları

bünyesindeki anasınıfları ve özel anaokulları olmak üzere 16 okul öncesi eğitim kurumunu incelemiş ve eğitim kurumlarının yaklaşık olarak orta seviyede bir kalite seviyesinde olduğunu tespit etmiştir.

Kurumların “rutin kişisel bakım” alt kategorisinde 9 kurumun kalite düzeyinin yetersiz, 15 kurumun az yeterli, 4 kurumun yeterli ve 2 kurumun da mükemmel düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumda kurumların rutin kişisel bakım kategorisinde %70’inin kabul edilebilir en alt kalite düzeyini tutturdıkları görülmektedir. Ayrıca anaokullarının tamamı kabul edilebilir en alt kalite düzeyine ulaşırken, anasınıflarında sadece bir kurumun bu seviyeye ulaşabilmesi dikkat çekmektedir. Kurum gözlemleri göz önünde bulundurulduğunda birçok anasınıfı türündeki kurumda, tuvalet ve lavabo sayısı öğrenci sayılarına göre çok az. Bu durum yemek öncesi temizlik esnasında lavabolarda kaosa sebep olmakta, çocuklar lavabo ihtiyaçları için uzun süre beklemek zorunda kalabilmektedirler. Ayrıca, anasınıflarının bina girişleri pek çok kurumda iyi planlanmadığı için çocukların giriş ve çıkış saatlerinde kargaşaya sebep olabilmektedir. Ayrıca, araştırma dâhilindeki hiçbir anasınıfı türündeki kurumda, dış fırçalama rutini olmaması da dikkat çekicidir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda anasınıflarında rutin kişisel bakım kategorisinde kalite düzeyinin düşük çıkması olasıdır. Bu sonuç anasınıflarının rutin kişisel bakım unsurlarının iyileştirilmesine ve geliştirilmesine ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu kategoride özel anaokullarının kalite düzeyinin yüksek olmasının sebebi ise, bu kurumlara devam eden çocukların velilerinin özellikle bu alanda beklentilerinin yüksek olması ile ilişkilendirilebilir. Beklentileri karşılayıp öğrenci kaybı yaşamamak adına özel anaokullarının bu kategoride çok dikkatli ve özenli olması muhtemeldir.

“Mobilya ve araçlar” kategorisinde 5 kurum yetersiz, 20 kurum az yeterli ve 5 kurum da yeterli düzeyinde puanlar almışlardır. Böylece, kurumların %83,3’ü kalite için kabul edilebilir en alt düzeye ulaşabilmişlerdir. Bu kategorideki yeterli düzeydeki en yüksek tüm puanlar özel anaokulu türündeki kurumlarda olmasına rağmen, en düşük puanların da bu kurum türünde olması, özel anaokullarının kendi türü arasındaki farklılığa dikkat çekmektedir. Kurumların büyük çoğunluğu mobilya ve araçlar konusunda yeterli donanıma sahiptir. Ancak, pek çoğunda sınıflar öğrenme merkezleri şeklinde

düzenlenmemiştir. Düzenlenen bazı kurumlarda ise merkezler işlevsel olarak köşe mantığında kullanılmaktadır. Bu konuda öğretmenlerin bilgi ve destek eksikliği yapılan gözlemlerde dikkat çekmektedir.

Kurumların “dil ve kavram deneyimleri” alt kategorisinde 8 kurumun yetersiz, 16 kurumun az yeterli, 5 kurumun yeterli ve 1 kurumun da mükemmel düzeyde puanlar aldıkları görülmektedir. Bu durumda kurumların %73,3’ünün kalite için kabul edilebilir en alt düzeye ulaşabildikleri ortaya konmuştur. Araştırmada, hemen hemen tüm kurumların dil etkinliklerine önem verdikleri gözlemlenmiştir. Bazı kurumlarda da dil ve kavram materyallerinin çeşitliliğinin fazla olması, dil etkinliklerini daha çekici hale dönüştürmüştür.

“Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri” alt kategorisinde kurumların üçü yetersiz, 20’sinin yeterli, 6’sının yeterli ve 1 tanesinin de mükemmel düzeyde puanlar aldıkları görülmektedir. Böylece kurumların %90’ının kalite için kabul edilebilir en alt düzeye ulaşabildikleri dikkat çekmektedir. Bu durum da, kurumların kalite düzeyinin bu kategoride iyi durumda olduklarını göstermektedir. Küçük kas etkinlikleri için hemen hemen bütün sınıflarda yeterli donanım mevcuttur. Ancak büyük kas gelişimi için sınıf haricinde kurum içinde oyun alanı olmayan kurumlar mevcuttur. Bunun yanında tüm okulların bahçesi vardır. Ancak; bahçelerin büyüklükleri ve bahçede bulunan materyallerin çeşitliliği konusunda kurumlar arasında önemli farklılıklar mevcuttur.

Tablo incelendiğinde, “yaratıcı etkinlikler” alt kategorisinde 5 kurumun yetersiz, 21 kurumun az yeterli, 3 kurumun yeterli ve 1 kurumun da mükemmel puan aldıkları görülmektedir. Bu durum da kurumların %83’ünün kalite için kabul edilebilir en alt düzeye ulaşabildiklerini göstermektedir. Bu kategoriye ilişkin tüm sınıflarda dramatik oyun merkezi bulunmaktadır, ancak materyal çeşitliliği açısından kurumlar arasında farklılıklar mevcuttur. Kum-su alanı ise, 30 kurumdan sadece 2 tanesinde bulunmaktadır.

“Sosyal gelişim” alt kategorisinde kurumların 24 tanesi yetersiz, 4 tanesi az yeterli, 1 tanesi yeterli ve 1 tanesi de mükemmel düzeyde puanlar almışlardır. Böylece kurumların ancak %20’sinin kalite için kabul edilebilir en düşük seviyeye ulaşabildikleri

görülmektedir. Bu durum, kurumların bu kategoride geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Özellikle kurumlarda çocukların bireysel çalışma ve dinlenme alanlarının düşünülmemiştir, ayrıca küçük grup çalışmalarına programda az yer verilmiştir.

Kurumların “yetişkin ihtiyaçları” alt kategorisinde 16’sının yetersiz, 7’sinin az yeterli ve 7’sinin de yeterli düzeyde puanlar aldıkları görülmektedir. Bu kategoride kurumların %46’sı kalite için kabul edilebilir en alt düzeye ulaşabilmişlerdir. Kurumların birçoğunda (13 tane) öğretmenler odası bulunmama ile birlikte, öğretmenlerin gelişimini önemseyen ve destek olan kurumların sayısı da çok azdır (4 tane). Ayrıca velilerin, çocuklarını bekleyebilecekleri alan birçok kurumda düşünülmemiştir. Kurumlardan bir kısmı aile katılım çalışmaları uygularken (21 tane), bir kısmında da böyle bir uygulama bulunmamaktadır.

Tablo 4.2 incelendiğinde, genel kalite düzeyi, rutin kişisel bakım, mobilya ve araçlar, dil ve kavram deneyimleri, büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri ve yaratıcı etkinlikler kategorilerinde kurumların büyük çoğunluğunun kabul edilebilir en alt kalite düzeyine ulaşabildikleri sonucuna varılmıştır. Ancak; sosyal gelişim ve yetişkin ihtiyaçları alt kategorilerinde ise kurumların yarısından az bir kısmı kabul edilebilir en alt kalite düzeyine ulaşabilmişlerdir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteleri üzerine, kalite düzeylerinin tespiti ve iyileştirme yolları adına, Dünya’nın çok farklı coğrafyalarındaki farklı ülkelerde de uzun yıllardır pek çok çalışma yapılmaktadır. Buldu ve Yılmaz’ın (2005) ABD ‘de Head Start programları ve üniversitelerin desteklediği okul öncesi eğitim programlarını yapı ve süreç özelliklerine göre karşılaştırdıkları çalışmalarında, incelenen kurumların farklı yapılarda olmalarına rağmen, tüm kurumların kabul edilebilir en düşük kalite düzeyini tutturdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; üniversitelerin desteklediği okul öncesi eğitim programlarının kalite düzeylerinin, Head Start programlarına göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Şili’de farklı okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi ECERS ve anket kullanılarak araştırılmıştır. Araştırma sonucunda kurumların %50–78’inin çocukların ihtiyaçlarını karşılamada, sosyal gelişim ve yaratıcılığı desteklemede düşük puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır (Villalon, Suzuki, Herrera ve Mathiesen, 2002). Hem

ülkemizdeki hem de yurt dışındaki çalışmalar dikkate alındığında (Mashburn, 2008; Warash vd., 2005, 2008; Burchinal vd., 2000; Sylva vd., 2005, Villalon, Suzuki, Herrera ve Mathiesen, 2002; Buldu ve Yılmaz, 2005; Kalkan ve Akman, 2010; Kalkan, 2008; Solak, 2007; Güçhan Özgül, 2011) kurumların kalitelerinin yüksek seviyelerde olmaması, okul öncesi eğitim kurumlarında kalite göstergelerini iyileştirmeye ilişkin çaba sarf edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu sebeple okul öncesi kurumlarında kalite her coğrafyada her ülkede önemle üzerinde durulması ve tartışılması gereken bir meseledir. Nerede olursa olsun, kaliteli bir eğitime ulaşmak tüm çocukların hakkıdır ve bunu sağlamak için özellikle araştırmacılar ve öğretmenlerin sorumluluk almaları gerekmektedir. Araştırmasında bu konuya değinen, Hu ve Szente (2009), Çin’de geleneksel müfredat içine entegre edilen batı mantığındaki felsefelerin Çin’e nasıl adapte edildiği, Çin’deki kaliteyi nasıl etkilediği tespit etmek amacıyla ECERS ölçeğiyle yaptıkları araştırma sonucunda Çin’deki okulların kalite düzeyinin iyi derecede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucu ise araştırmacılar, öğretmenlerin birçok dezavantajlı durumlarına (kalabalık sınıf mevcutları, materyal eksikliği) rağmen mücadeleci ve yapıcı kişilik özelliklerine dayandırmışlardır. Bu anlamda okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri üzerinde öğretmenlerin özelliklerinin önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Tablo 4.2’de görülen özel anaokulları arasındaki puan dengesizliği Hu ve Szente’nin (2009) araştırma sonuçlarında yer alan eğitimci özellikleri konusu ile açıklanabilir. Bu kurumların sosyo-ekonomik şartlarının benzer olmasına rağmen, en yüksek kalitedeki kurumlar özel anaokullarıyken en düşük puandaki okullar da yine özel anaokullarıdır. Bu sonucun ortaya çıkmasındaki en önemli faktör, kurumlardaki personelin özellikleri olabilir.

4.3.Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Kalite Düzeyinin Kurum Türüne (anasınıfı, bağımsız anaokulu ve özel anaokulu) Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyinin kurumların özelliklerine (kurum türü ve sınıf mevcudu) göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik bulgular Tablo 4. 3’te yer almaktadır.

Tablo 4.3.Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyinin kurum türüne (anasınıfı, anaokulu ve özel anaokulu) göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Ölçekler	Kurum Türü	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Rutin Kişisel Bakım	Anasınıfı	10	7,65	2	14,268	,001**
	Anaokulu	10	16,50			
	Özel Anaokulu	10	22,35			
Mobilya Ve Araçlar	Anasınıfı	10	12,15	2	4,561	,102
	Anaokulu	10	14,15			
	Özel Anaokulu	10	20,20			
Dil Ve Kavram Deneyimleri	Anasınıfı	10	10,40	2	8,714	,013*
	Anaokulu	10	14,30			
	Özel Anaokulu	10	21,80			
Büyük Ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri	Anasınıfı	10	7,45	2	15,353	,000***
	Anaokulu	10	16,30			
	Özel Anaokulu	10	22,75			
Yaratıcı Etkinlikler	Anasınıfı	10	12,20	2	6,587	,037*
	Anaokulu	10	13,00			
	Özel Anaokulu	10	21,30			
Sosyal Gelişim	Anasınıfı	10	11,80	2	3,179	,204
	Anaokulu	10	16,00			
	Özel Anaokulu	10	18,70			
Yetişkin İhtiyaçları	Anasınıfı	10	7,00	2	19,811	,000***
	Anaokulu	10	15,10			
	Özel Anaokulu	10	24,40			
ECERS Toplam	Anasınıfı	10	7,75	2	13,694	,001**
	Anaokulu	10	16,55			
	Özel Anaokulu	10	22,20			

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

Tablo 4.3'te okul öncesi eğitim kurumlarının ECERS ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde; kurum türleri arasında “mobilya ve araçlar” (χ^2 : 4,561 (sd:2) $p > .05$) ve “sosyal gelişim” (χ^2 : 3,179 (sd:2) $p > .05$) alt kategorilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “Rutin kişisel bakım” (x^2 :14,268 (sd:2) $p<.05$), “Dil Ve Kavram Deneyimleri” (x^2 :8,714 (sd:2) $p<.05$), “Büyük Ve Küçük Kas Gelişimi etkinlikleri” (x^2 :15,353 (sd:2) $p<.05$), “Yaratıcı Etkinlikler” (x^2 :6,587 (sd:2) $p<.05$), “Yetişkin İhtiyaçları” (x^2 : 19,811 (sd:2) $p<.05$) alt kategorilerinde ve ECERS’ten alınan toplam puanda (x^2 : 13,694 (sd:2) $p<.05$) kurum türleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.3’te kurum türleri arasında anlamlı fark yaratan kalite puanlarında farkın kaynağını incelemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu testlere ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 4.3.1. Okul öncesi eğitim kurumlarının “rutin kişisel bakım” kategorisindeki kalite düzeyinin kurum türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Kurum Türü	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Anasınıfı	10	6,90	69,00			
Anaokulu	10	14,10	141,00	14,000	-2,746	,006***
Anasınıfı	10	6,25	62,25			
Özel Anaokulu	10	14,75	147,50	7,500	-3,245	,001***
Anaokulu	10	7,90	79,00			
Özel Anaokulu	10	13,10	131,00	24,000	-1,981	,048

*** $p<.001$

Tablo 4.3.1.’de rutin kişisel bakım kategorisinde kurum türleri arasında anasınıfı ve anaokulu karşılaştırıldığında anaokulu lehine (U: 14,000, p: ,006), anasınıfı ve özel anaokulu karşılaştırıldığında özel anaokulu lehine (U: 7,500, p:,001) ve anaokulu ile özel anaokulu karşılaştırıldığında özel anaokulu lehine (U: 24,000, p:,048) anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, rutin kişisel bakım kategorisinde en avantajlı kurum türü özel anaokulu iken en dezavantajlı kurum türünün ise anasınıfı olduğu görülmektedir. Bu kategoride en avantajlı kurum türünün özel anaokulları olmasının sebebi, bu kurumlara devam eden çocukların velilerinin ödedikleri yüksek aidatlar

sebebiyle özellikle bu alanda beklentilerinin fazla olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu beklentiyi karşılayarak öğrenci kazanmak amacıyla olan kurumlar ise bu alanda daha dikkatli ve özenli olmaya çabalamaktadırlar.

Tablo 4.3.2.Okul öncesi eğitim kurumlarının “dil ve kavram deneyimleri” kategorisindeki kalite düzeyinin kurum türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Kurum Türü	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Anasınıfı	10	8,75	87,50			
Anaokulu	10	12,25	122,50	32,500	-1,333	,183
Anasınıfı	10	7,15	71,50			
Özel Anaokulu	10	13,85	138,50	16,500	-2,539	,011*
Anaokulu	10	7,55	75,50			
Özel Anaokulu	10	13,45	134,50	20,500	-2,237	,025*

* p < .05

Dil ve kavram deneyimleri kategorisinde kurum türleri arasındaki farkı incelemek için yapılan Mann Whitney U testinde; anasınıfı ve anaokulu karşılaştırıldığında anaokulu lehine (U: 32,500, p: ,183), anasınıfı ve özel anaokulu karşılaştırıldığında özel anaokulu lehine (U: 16,500, p: ,011) ve anaokulu ile özel anaokulu karşılaştırıldığında özel anaokulu lehine (U: 20,500, p: ,025) anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak; dil ve kavram deneyimleri kategorisinde en avantajlı kurum türü özel anaokulu iken en dezavantajlı kurum türünün ise anasınıfı olduğu görülmektedir. Kurum gözlemleri göz önünde bulundurulduğunda kurum türleri arasında dil etkinlikleri konusunda belirgin farklılıklar gözlenmemiştir. Hemen hemen tüm kurumlar günlerinin bir kısmını hikâye ve hikaye öncesi etkinliklere ayırmışlardır. Ancak aradaki anlamlı farklılığın sebebi, özel anaokullarında bulunan materyal çeşitliliği olabilir. Özel anaokulu türündeki kurumlarda, dil etkinliklerini eğlenceli ve çekici hale dönüştüren farklı materyaller bulunmaktadır. Ayrıca özel anaokullarının tümünde farklı dile ait dil materyallerinin de olması bu konuya ayrı bir zaman dilimi ayırması dikkat çekicidir. Bu durum da yine ailelerin beklentileri, ve kurumların eğitim programlarıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.3.3. Okul öncesi eğitim kurumlarının “Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri” kategorisindeki kalite düzeyinin kurum türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Kurum Türü	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Anasınıfı	10	6,80	68,00			
Anaokulu	10	14,20	142,00	13,000	-2,817	,005*
Anasınıfı	10	6,15	61,50			
Özel Anaokulu	10	14,85	148,50	6,500	-3,311	,001*
Anaokulu	10	7,60	76,00			
Özel Anaokulu	10	13,40	134,00	21,000	-2,195	,028*

* $p < .05$

Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri alt kategorisinde uygulanan Mann Whitney U testine göre; anasınıfı ve anaokulu karşılaştırıldığında anaokulu lehine (U: 13,000, p: ,005), anasınıfı ve özel anaokulu karşılaştırıldığında özel anaokulu lehine (U: 6,500, p: ,001) ve anaokulu ile özel anaokulu karşılaştırıldığında özel anaokulu lehine (U: 21,000, p: ,028) anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri alt kategorisinde en avantajlı kurum türü özel anaokulu iken en dezavantajlı kurum türünün ise anasınıfı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategoriye ilişkin araştırma dâhilindeki kurumların özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, özellikle büyük kas gelişimi konusunda anasınıflarının hem sınıf içi hem sınıf dışında çocukların rahatça hareket edebilecekleri alanların azlığı dikkat çekmektedir. Birçok anasınıfında kurum içinde çocukların sınıf haricinde hareket edebilecekleri bir alan bulunmamaktadır. Ancak, anaokulu ve özel anaokullarında hem bahçeler daha geniş ve daha çeşitli etkinlikler için elverişli hem de kurum içinde çocuklara hareketli oyunlar için ayrılmış bir alan mevcuttur. Özel anaokullarında hem bahçedeki hem de oyun alanlarındaki materyallerin daha çeşitli olması ve fiziksel şartların daha iyi olması, bu iki kurum türü arasındaki farkta etkilidir.

Tablo 4.3.4. Okul öncesi eğitim kurumlarının “Yaratıcı etkinlikler” kategorisindeki kalite düzeyinin kurum türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Kurum Türü	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Anasınıfı	10	10,05	100,50			
Anaokulu	10	10,95	109,50	45,500	-,343	,732
Anasınıfı	10	7,65	76,50			
Özel	10	13,35	133,50	21,500	-2,158	,031*
Anaokulu						
Anaokulu	10	7,55	75,50			
Özel	10	13,45	134,50	20,500	-2,238	,025*
Anaokulu						

* p < .05

Yaratıcı etkinlikler alt kategorisinde uygulanan Mann Whitney U testine göre; anasınıfı ve anaokulu karşılaştırıldığında anaokulu lehine (U: 45,500, p: ,732), anasınıfı ve özel anaokulu karşılaştırıldığında özel anaokulu lehine (U: 21,500, p: ,031) ve anaokulu ile özel anaokulu karşılaştırıldığında özel anaokulu lehine (U: 20,500, p: ,025) anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak; yaratıcı etkinlikler alt kategorisinde en avantajlı kurum türü özel anaokulu iken en dezavantajlı kurum türünün ise anasınıfı olduğu görülmektedir. Yaratıcı etkinlikler kategorisinde kurum türleri arasındaki farklılık kurumların eğitim programları ve materyalleriyle yakından ilişkilidir. Öyleki, hiçbir anasınıfı ve anaokulunda kum-su oyun alanının olmaması, birçok anasınıfı ve anaokulunda kukla bile yetersizken, bazı özel anaokullarında sınıf içinde kostüm bölümlerinin olması, ortaya çıkan anlamlı farklılığı etkilemiş olabilir.

Tablo 4.3.5. Okul öncesi eğitim kurumlarının “Yetişkin ihtiyaçları” kategorisindeki kalite düzeyinin kurum türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Kurum Türü	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Anasınıfı	10	7,00	70,00			
Anaokulu	10	14,00	140,00	15,000	-2,693	,007
Anasınıfı	10	5,50	55,00			
Özel Anaokulu	10	15,50	155,00	,000	-3,807	,000
Anaokulu	10	6,60	66,00			
Özel Anaokulu	10	14,40	144,00	11,000	-2,967	,003

* $p < .05$

Yetişkin ihtiyaçları alt kategorisinde uygulanan Mann Whitney U testine göre; anasınıfı ve anaokulu karşılaştırıldığında anaokulu lehine (U: 15,000, p: ,007), anasınıfı ve özel anaokulu karşılaştırıldığında özel anaokulu lehine (U: ,000, p: ,000) ve anaokulu ile özel anaokulu karşılaştırıldığında özel anaokulu lehine (U: 11,000, p: ,003) anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; yetişkin ihtiyaçları alt kategorisinde en avantajlı kurum türü özel anaokulu iken en dezavantajlı kurum türünün ise anasınıfı olduğu görülmektedir. Araştırma dâhilindeki hiçbir anasınıfında öğretmenler odası dahi bulunmazken, anaokullarında öğretmenler odası bulunmaktadır. Özel anaokullarında ise öğretmenler odasının bulunmasıyla birlikte bazılarında öğretmenler dönem dönem eğitimlere yönlendirilmektedirler. Ancak tüm bunların yanısıra anasınıfları ve anaokulların öğretmenler arasındaki yardımlaşma ve işbirliğinin daha fazla olması dikkat çekmektedir.

Tablo 4.3.6. Okul öncesi eğitim kurumlarının toplam kalite düzeyinin kurum türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Kurum Türü	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Anasınıfı	10	6,45	64,50			
Anaokulu	10	14,00	140,00	,500	-3,065	,007*
Anasınıfı	10	6,80	68,00			
Özel Anaokulu	10	14,20	142,00	13,000	-2,797	,005*
Anaokulu	10	7,50	75,00			
Özel Anaokulu	10	13,50	135,00	20,000	-2,269	,023*

* $p < .05$

Okul öncesi eğitim kurumlarının ECERS ölçeğinden aldıkları toplam puanların kurum türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin uygulanan Mann Whitney U testine göre; anasınıfı ve anaokulu karşılaştırıldığında anaokulu lehine (U: ,500, p: ,002), anasınıfı ve özel anaokulu karşılaştırıldığında özel anaokulu lehine (U: 13,000, p: ,005) ve anaokulu ile özel anaokulu karşılaştırıldığında özel anaokulu lehine (U: 20,000, p: ,023) anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak; toplam kalite düzeyinde en avantajlı kurum türü özel anaokulu iken en dezavantajlı kurum türünün ise anasınıfı olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi kurumlarının kurum türü üzerinde fark yaratan kalite puanları Mann Whitney U testi ile incelendiğinde tamamında en avantajlı kurum türünün özel anaokulları, en dezavantajlı kurum türünün ise anasınıfları olması dikkat çekmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak, Kalkan'ın (2008) Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini fiziksel açıdan incelediği araştırmasında, araştırma kapsamındaki okulların ECERS ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ve üç okul türünde de kalite düzeyi düşük çıkmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen bir araştırma olan Solak'ın (2007) çalışmasında Adana özelinde özel okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeylerinin resmi okul öncesi eğitim kurumlarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aksoy

(2009), Tokat'ta gerçekleştirdiği anasınıfları, bağımsız anaokulu, özel anaokulu ve özel anasınıfları türleri dâhilindeki çalışmada, en avantajlı grubun bağımsız anaokulları ve en dezavantajlı grubun anasınıfları olduğunu tespit etmiştir. Bu iki çalışmada da kalite düzeyleri açısından en dezavantajlı grupların ilkokula bağlı anasınıfları olması sonucu bu araştırma ile örtüşmektedir. Özel anaokullarının aidaatlarının anasınıfları ve anaokullarından çok daha fazladır, bu sayede fiziksel şartlarını resmi kurumlara göre daha olumlu yönde geliştirebilmeleri bu sonuçlara sebep olmuş olabilir. Nitekim Oktay'a göre (2002), eğitime yapılan yatırım miktarıyla orantılı olarak kurumun sahip olduğu donanım, eğitim – öğretim programları, araç – gereç ve yöntemler, fiziksel olanaklar kaliteyi etkilemektedir. Bu şekilde de kurumlar arasındaki kalite düzeyleri arasında ciddi farklılıklar oluşmaktadır. Kurumlar arasındaki kalite farklılıkları da kurumlarda öğrenim gören çocukları doğrudan etkilemektedir. Bu durum, okul öncesi eğitimin ülkemizdeki bir misyonu olan, şartları elverişsiz çevrelerdeki çocuklar için fırsat eşitliği ilkesiyle çelişen bir konudur. Aksoy'un (2009) da yazdığı gibi, bütün bireylere sağlıklı ortamda ve kaliteli eğitim sunulması, onların yaşama ve eğitim alma hakkı kadar önemlidir. Anaokullarının kalite düzeylerinin anasınıflarından yüksek olmasının sebebi ise, anaokullarının kendine özel idari personelinin ve binasının bulunması olabilir. Bir kurumda, öğretmenin eğitim sürecini dilediği gibi ilerletebilmesi için onu anlayan ve destekleyen idarecilerin varlığı gereklidir. Anasınıflarında ise bu durum öğretmen ve idareciler açısından biraz daha güçtür. Çünkü idareciler için ilgilenilmesi gereken çok daha fazla sayıda ve farklı seviyelerde sınıf ve problem mevcuttur. Bu durumun anasınıfları için kullanılacak maddi kaynak miktarını dahi etkilemesi söz konusudur. Tüm idarecilerin olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumları idarecilerinin de amacı, kurumu olduğundan daha iyi bir hale getirmektir. Koçyiğit (2016), okul öncesi eğitim kurumunda idarecinin; kurumun kültürünü, amaçlarını, politikalarını oluşturmakla beraber, öğretmenin mesleki becerilerini geliştirebilmeyi öğretimin etkiliğini ve kalitesini iyileştirmeyi amaçlaması gerektiğini savunmaktadır (201).

V.BÖLÜM

5.Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına ilişkin istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara göre yapılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalite özelliklerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre sınıfların büyük çoğunluğunun sınıf mevcutlarının ideal aralıkta olduğu görülmektedir. Bu durum okul öncesi eğitimde nicelikle ilgili gelişmeler olduğunu düşündürmektedir. Yapısal özelliklerle ilgili bir diğer dikkat çekici bulgu ise, 30 sınıftan sadece 6 tanesinde yardımcı personel bulunması diğerlerinde bulunmamasıdır. Yardımcı personel bulunduran 6 sınıfın da kurum türü özel anaokuludur.

Okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalite düzeyleri incelendiğinde kurumların çoğunun kabul edilebilir en alt kalite düzeyini tutturdıkları görülmektedir. Günümüze kadar Türkiye’de yapılan kalite araştırmaları incelendiğinde araştırmaların büyük kısmında kurumların genelini yetersiz puan aldıkları görülürken, bu araştırmadan genel sonuçların aksine kalite düzeylerinin iyiye gittiği düşünülebilir. Kalitenin alt kategorileri de incelendiğinde; rutin kişisel bakım, mobilya ve araçlar, dil ve kavram deneyimleri, büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri ve yaratıcı etkinlikler kategorilerinde kurumların büyük çoğunluğunun kabul edilebilir en alt kalite düzeyine ulaşabildikleri sonucuna varılmıştır. Ancak; sosyal gelişim ve yetişkin ihtiyaçları alt

kategorilerinde ise kurumların yarısından az bir kısmı kabul edilebilir en alt kalite düzeyine ulaşabilmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan, farklı türde okul öncesi eğitim kurumlarının “Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS)” puan ortalamaları incelendiğinde, aynı türdeki kurumların puan ortalamalarının en düşük olduğu kurum türünün ilkokula bağlı anasınıfları, puan ortalamalarının en yüksek olduğu kurum türünün ise özel anaokulları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı kurum türü içinde kalite puanları açısından en fazla fark gözlenen kurum türü ise, özel anaokulları olmuştur. Araştırmaya katılan kurumlar arasında en düşük puana sahip olan sınıfın kurum türü özel anaokulu iken, en yüksek puana sahip sınıfın kurum türü de yine özel anaokuludur.

Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim kurumlarının ECERS ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde; kurum türleri arasında “mobilya ve araçlar” ve “sosyal gelişim” alt kategorilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak; “Kişisel Bakım Rutinleri”, “Dil Ve Kavram Deneyimleri”, “Büyük Ve Küçük Kas Gelişimi etkinlikleri”, “Yaratıcı Etkinlikler”, “Yetişkin İhtiyaçları” alt kategorilerinde ve ECERS’ten alınan toplam puanda kurum türleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; okul öncesi kurumlarının kurum türü üzerinde fark yaratan kalite puanları Mann Whitney U testi ile incelendiğinde tamamında en avantajlı kurum türünün özel anaokulları, en dezavantajlı kurum türünün ise anasınıfları olması dikkat çekmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırma sonuçlarında en avantajlı kurum türü özel anaokulları, en dezavantajlı kurum türü ise özel anaokulları olduğu ortaya konmuştur. Kurum türleri arasındaki kalite düzeylerindeki bu farkın azaltılması için ülkemizde okul öncesi eğitimde verilen eğitimin

standartlarının oluşturulması ve bunlara bağlı olarak kalite kontrol sisteminin kurulması için yapılan çalışmalar artırılabilir. Özellikle en dezavantajlı kurum türünün anasınıfları, en avantajlı kurum türünün ise özel anaokulları olması göz önünde bulundurularak, bu aradaki kalite farkının kaynaklandığı alanlar detaylı olarak tespit edilip, gerekli iyileştirme ve geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Araştırmada, kurumların kalite düzeyleri incelendiğinde, özellikle özel anaokulları arasında önemli ölçüde farklılık tespit edilmiştir. Öyle ki, araştırmaya katılan kurumlar arasındaki en düşük kalitedeki kurum özel anaokuluyken, en yüksek kalitedeki kurum da özel anaokulu türündedir. Özel anaokullarındaki bu kalite farkının önlenmesi için özel okullarının açılma kriterleri ve şartları, sonrasında ise denetlenmeleri belirli prosedürlerle dikkatli bir şekilde gerçekleştirilmelidir.

Türkiye’de anasınıfları, bağımsız anaokulları ve özel anaokulları kurum türleri ve hatta aynı türdeki kurumlar arasında bulunan kalite farklılıkları, okul öncesi eğitimin misyonu olan fırsat eşitliği ilkesiyle çelişmektedir (MEB, 2013). Okul hayatına farklı kalitedeki kurumlarda başlayan çocuklar için okul öncesi eğitim kurumları arasındaki kalite farkı okul hayatının devamında da eşitsizliklerin giderek artmasına sebep olabilir. Bu durumun önlenmesi amacıyla, kalite farkına sebep olan unsurların tespit edilebilmesi için öğretmen, yönetici, veli ve MEB işbirliği içerisinde çalışabilir. Sonrasında tespit edilen bu unsurları ortadan kaldırmak için eylem planları oluşturulabilir. Kalite düzeyinin düşük olarak tespit edildiği bölgeler arasında acil eylem planları ve diğer kurumlarla farkın kısa sürede kapatılması için daha farklı kalite standartları oluşturulabilir. Bu eylem planları ve standartlar; politikacılar, öğretmenler ve üniversitelerin birlikte çalışmasıyla belirlenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki kalite düzeyinin yükseltilmesi ve kurumlar arasındaki kalite düzeyinin farklılıklarını giderebilmek adına eksikliklerin tespiti ve giderilebilmesi için il ve ilçelerde fikirleri alınmak üzere, belli aralıklarla toplanıp alandaki eksiklikleri tartışacak öğretmenler ve yöneticilerden oluşan çalışma grupları oluşturulabilir. Bir kurumun eksikliğini en iyi o kurumda çalışanlar bileceğinden,

öğretmenlerin ve yöneticilerin, kalite iyileştirme adına yapılacak çalışmalarda etkin rol almasının önemli bir konu olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitimde gerçek anlamda kaliteyi sağlamak söz konusu olduğunda, bu çalışmaların, öğretmen yetiştiren kurumların kalitesine kadar genişletilmesi gerekir. Okul öncesi eğitim kurumlarının fırsat eşitliği sağlanmak amacıyla kalite standartları çerçevesinde benzer özelliklerde bulunması istenirken; kalite üzerinde belki de en etkili faktör olan öğretmenlerin eğitimi, bu kalite çalışmalarının dışında kalmaktadır (AÇEV, 2005). AÇEV'in (2005) raporu ile Türkiye'de okul öncesi eğitim sisteminin kalitesini arttırmak için, genel bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan kaynağın artırılması ve öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Gordan vd. (2013) de çalışmalarında kurumların kalitesi ile öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilme kalitesi arasında istatistiksel önemli bir ilişki tespit etmişlerdir. Dolayısıyla, öğretmen yetiştiren kurumlar arasındaki kalite farklarının bir şekilde öğretmenlerin oluşturdukları sınıf ortamlarına da yansıtacağı öngörülebilir. Bu bağlamda, YÖK ve MEB'in işbirliği içinde çalışmasıyla; öğretmen yetiştirilen kurumlara yönelik kalite standartları geliştirilmeli, bu kurumların nitelikleri iyileştirilmeli ve kurumlar arasındaki kalite farklılıkları giderilmeye çalışılmalıdır.

5.2.2.Araştırma alanına yönelik öneriler

Türkiye' de okul öncesi eğitim hizmetlerinin kalitesini değerlendirmek için kullanılacak ölççeklerin sayısı çok sınırlıdır (Sadece ECERS). Türkiye'deki bölgesel farklılıkları (ekonomik, kültürel vb) da göz önünde bulundurarak, okul öncesi eğitim kurumları için belirli standartlar oluşturulup, yeni ölçme araçları geliştirilebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeylerinin tespiti için çalışacak araştırmacıların bu konuda uzmanlaşmış olması hem ölçümlerin güvenilirliği hem de ölçme yapılan kurumda araştırmacıya çalışma kolaylığı sağlanması açısından önemlidir. Bu konuda çalışacak araştırmacıların, bu konu üzerine eğitim alması ve değerlendirme

yaptığı sınıflarda yol gösterici bir pozisyonda ve yeterlilikte olması, çalışılacak kurumda araştırmacıya olan bakış açısını etkileyecektir. Çünkü, kendisiyle benzer statüde bir araştırmacının sınıfta kendisini gözlemlemesi ve değerlendirmesi, öğretmenlerin araştırmaya katılması konusunda çekimser kalmasına yol açabilmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini belirleyen faktörler çok çeşitlidir. Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan maddelere göre özetlenecek olursa bu faktörler; fiziksel donanım, eğitim ve bakım faaliyetleri, öğretmen-öğrenci-aile etkileşimlerinin özellikleri olarak belirtilebilir. Kurumlarda bu süreci yöneten öğretmenlerin bu konularda kendilerini yeterli hissetmelerini sağlayacak, hizmet içi eğitimler ve sosyal faaliyetler düzenlenebilir. Bu şekilde öğretmen kaliteyi sağlamak konusunda hangi faktörde eksiği varsa fark edip giderebilir.

Bir kurumun eksiklerini ve ihtiyaçlarını en iyi şekilde o kurumda çalışan personel bilebilir. Bu açıdan; yönetici, öğretmen ve velilerden görüşlerin alındığı nitel araştırmalar yapılabilir. Nitel araştırma olmasının sebebi ise, ölçeklerle elde edilecek bilgilerin sınırlı olmasıdır. Bu sınırlılıkları giderebilmek adına, kalite standartları oluşturmaya yönelik veya kurumlar arası kalite farklarının sebepleri üzerine öğretmen, yönetici, veli ve öğrenci görüşlerine başvurularak nitel bir araştırma planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acer, D. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel Ve Eğitsel Ortamları. G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (231-258). Ankara: Anı Yayıncılık.
- AÇEV. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü. Toplantı raporu.* İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- AÇEV. (2009). *Türkiye 'de Erken Çocukluk Eğitimi: Erişim, Eşitlik ve Kalite.* İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- AÇEV ve ERG. (2016). *Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye 'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu Ve Öneriler.* İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Adak Özdemir, A. (2018). Okulöncesi Eğitimde Kaliteye İlişkin Çocuk Görüşleri: Fiziksel Ortam, Akran İlişkileri Ve Etkinlikler. *Turkish Studies Educational Sciences.* 13 (11), 33-53
- Adams, D. (1997). *Defining Educational Quality. Educational Planning* (Çev. N. Cemaloğlu). 9(3), 318.
- Aksoy, P. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Ortamlarının Niteliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Tokat İli Örneği),* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpay, N. (2016). *Okul Öncesinde Öğrenme Merkezleri Ve Etkinlikleri.* İzmir: Yakın Yayınevi.
- Ancheita, M. M. (2005). *The Impact Of The Learning Environment On A Child's Behavior.* University Of Florida.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2003). *Okul Öncesi Eğitim (2. baskı).* İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., Turan Ofset.
- Araujo, M. C. (2017). *Latin Amerika 'da Yaygın Kaliteli Çocuk Bakım Hizmetlerinin Teşvik Edilmesi. Early Childhood Matters.* <https://bernardvanleer.org>. Adresinden 15.06.2019 tarihinde alınmıştır.

- Arı, M. (2003). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi, M. Sevinç (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (31-35)*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ardıç Ünüvar, Ü. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Kalitenin Geliştirilmesine İlişkin İdareci, Öğretmen Ve Veli Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ünüvar, Konya.
- Arslan, Ü. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Temel Becerilerin Ve Sosyal Davranışların Kazandırılması*. G. Haktanır(Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş (205-230)*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Aslan, T. (2007). *Toplam Kalite Yönetimi: Kamu Alanındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Projesi. Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Bailey, D. B., Harms, T., Clifford, R. M. (1983). Matching Changes in Preschool Environments to Desired Changes in Child Behavior. *Journal of the Division for Early Childhood*, 7 (1), 61-68
- Bakkaloğlu, H., Altındağ Kumaş, Ö. ve Aykaç, P. N. (2017). Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Niteliğini Öğretmenler Ve Bağımsız Gözlemciler Nasıl Değerlendiriyorlar? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma (10. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baykal, A. (2005). *Öğretmenlik Nasıl Öğrenilir?* . Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Ankara: Ofset Tesisleri, 259-279
- Bekman, S. ve Gürlesel, C.F. (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim*, Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği.
- Bilgin, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Aile İle İletişim Ve Ailelere Rehberlik. G.Uyanık Balat(Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş(223-234)*(6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Bryant, D. M., Clifford, R. M. ve Peisner, E. S. (1991). Best Practices For Beginners: Developmental Appropriateness İn Kindergarten. *American Educational Research Journal*, 28, 783–803.
- Broekhuizen, M.L., Van Aken, M., Dubasa, J.S., Mulder, H., ve Leseman, P.M. (2015). Individual Differences İn Effects Of Child Care Quality: The Role Of Child Affective Self-Regulation And Gender. *Infant Behavior and Development*, 40, 216–230.
- 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,
- Budunç, B. (2007). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Çalışma Ortamlarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buldu, M. ve Yılmaz, A. (2005). Assessing The Quality İn Different U.S. Early Childhood Education Programs. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 121-136.
- Burchinal, M., Roberts, J., Riggins, R., Zeisel, S., Neebe, E. & Bryant, D. (2000). Relating Quality Of Center-Based Child Care To Early Cognitive And Language Development Longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339–357.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2015). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cassidy, D., Akman, B., Yaya, D. (2016). Erken Çocukluk Eğitiminde Kalitede Standardı Yakalamaya Yönelik Bir İlham Kaynağı: QRIS (Kalite Değerlendirme ve Geliştirme Sistemi). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*. 1 (2). 23- 37.
- Canbeldek, M. Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite İle Çocukların Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.

- Cheng, C. Y. (1994) . *Classroom Environment and Student Affective Performance: An Effective Profile. The Journal of Experimental Education*, 62(3) , 221-239.
- Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımın Önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,15.
- Çetin, K . (2013). *Kamu Yönetimi Ve Milli Eğitim Hizmetlerinin Sunumunda Kalite. Milli Eğitim Dergisi*, 43 (198), 126-135.
- Dağabakan, F.Ö. ve Dağabakan, D. (2006). *Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları. http://ooegm.meb.gov.tr/dokuman/cocuklarda_dil_gelisimi.pdf. Erişim Tarihi: 17.02.2018.*
- De Jager, H. J. ve Nieuwenhuis, F. J. (2005). Linkages Between Total Quality Management and The Outcomesbased Approach in an Education Environment. *Quality in Higher Education*, 11(3), 251.
- Demiriz, S. , Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım. Ankara: Anı Yayıncılık.*
- Dinç, B. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılım Çalışmaları. F. Alisinanoğlu (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri (179-190). Ankara: Pegem akademi.*
- Doctoroff, S. (2001). Adapting the Physical Environment to Meet the Needs of All Young Children for Play. *Early Child. Educ. J.* 29(2), 105-109.
- Dodge,T.,D., Yandian, E.,S. Ve Bloomer, D. (2002). *A Trainer's Guide To The Creative Curriculum For Infants & Toddlers. Boğaziçi Üniversitesi Kütüphanesi*
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Ankara: academyplus yayinevi*
- Dunst, C.J., McWilliam, R. A. ve Holbert, K. (1986). Assessment of Preschool Classroom Environments. *Diagnostique. 11*, 212-232.
- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler Raporu. Web: http://siteresources.worldbank.org/,2013; Erişim Tarihi: 15.02.2018*

- Düzce, N. Cinel, N.Ö. ve Akça, Ö. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Programı ve Plan Hazırlama*. İstanbul: YA-PA Yayınları
- Elibol, F. (2014). Okul Öncesi Çocuğun Gelişimi Ve İhtiyaçları. S. Seven(Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. 60-82. Ankara: Pegem Yayınları.
- Erişen, Y. (2003). Toplam Kalite Sistemini Oluşturmada Temel Aşama: Standartların Belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3).
- Erişti B. (2004). *Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modelinin Eğitim Fakülteleri İçin Uyarlaması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- ERG. (2018). *Eğitim İzleme Raporu 2017-18*. Eğitim Gözlemevi.
- Eroğlu, E. (2000). Eğitimde Algılanan Hizmet Kalitesi. *Kurgu Dergisi*, 17,199-209
- Espinosa L. M. (2002). *High-Quality Preschool: Why We Need It and What it Looks Like*. Preschool Policy Matters Preschool Policy Matters, Issue 1.
- Feyman, N. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Fiene, R. (2002). 13 Indicators of Quality Child Care. *Washington, DC. Department of Health and Human Services*.
- Glasser, W.(1992). *Okulda Kaliteli Eğitim*, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gordon,R.A., Fujimoto,K., Kaestner, R., Korenman, S. Ve Abner, K. (2013). An Assessment of the Validity of the ECERS–R With Implications for Measures of Child Care Quality and Relations to Child Development. *Developmental Psychology* . 49 (1). 146–160. DOI: 10.1037/a0027899
- Göksoy, S. (2014). Eğitim Sistemlerinde Kalite Standartları ve Kalite Standart Alanları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 3(7), 85-99.
- Göl Güven, M. (2009). Evaluation of the Early Childhood Classrooms in Turkey. *Early Childhood Development and Care*, 179(4), 437-451.

- Güçhan Özgül, S. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Kalite Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Güleş, F. (2013). *Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gültekin, M. ve Anagün, Ş, S. (2006). Avrupa Birliğinin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 145-170.
- Gültekin Akduman. G., Günindi, Y. ve Türkoğlu, G. (2015). Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. *The Journal of International Social Research*, 37 (8) ,673-683.
- Gültekin Akduman, G. (2016). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. G. Uyanık Balat (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş (6. Baskı)*(1-15). Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneysu, S., Haktanır, G. (2005). *Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinde Kalite. AÇEV Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu*.
- Gürkan, T. (2005). Üniversitelerden Toplanan Anket Sonuçları. Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu. AÇEV.
- Güven, G. (2016). Okul Öncesi Eğitim Programı. G. Uyanık Balat(Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş(67-113) (6. Baskı.)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Harms, T., Clifford, M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Hebert, E. A. (1998). Design Matters: How School Environment Affects Children. *Educational Leadership*, 69-70.
- Henniger, M., Roberson, C. (2002). *Teaching Young Children, An Introduction*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

- Hesapçioğlu, M. (2006). *Eğitim Kurumlarında Kalite Olgusu Ve Kalite Gvence Sistemleri*. M.. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 23, 143-160
- Howes, C. , Burchinal, M. , Pianta, R., Bryant D., Early D., Clifford R. ve Barbarin O. (2008). Ready To Learn? Children’s Pre-Academic Achievement In Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27–50.
- https://www2.oxfordshire.gov.uk/cms/sites/default/files/folders/documents/childreducationandfamilies/informationforchildcareproviders/Toolkit/My_Space_Creating_enabling_environments_for_young_children.pdf(25.03.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Hu, B .Y. ve Szente, J. (2009) Exploring the Quality of Early Childhood Education in China: Implications for Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(3), 247-262. DOI: 10.1080/10901020903084330
- Hustedt, J. T. Ve Barnett, W. S. (2011). *Private Providers In State Pre-K: Vital Partners*. *Young Children*,66(6), 42–49
- Işıkoğlu, N. (2007). Okul ncesi Eğitim Kurumlarında Kalite. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 3747
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Canbeldek, M. (2015). Okul ncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Ve İşlevsel Kalitelerinin İncelenmesi. *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1).
- İmamoğlu, A . (1998). Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı Açısından Spor Hizmetleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 51-62.
- İnal. G. (2011). Okul ncesi Eğitim Programında Aile Katılım alışmaları. F. Alisinanoğlu(Ed.). *Okul ncesi Eğitimde zel ğretim Yöntemleri(191-216)*. Ankara: Pegem akademi.
- İnan, H. Z. (2011). Okul ncesi Eğitim Ve Okul ncesi Eğitim Programı. F. Alisinanoğlu(Ed.). *Okul ncesi Eğitimde zel ğretim Yöntemleri(1-62)*. Ankara: Pegem akademi.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning (Fourth Edition): Edina, Minn.* Interaction Book Company
- Kalemci, F. (1998). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlemesi Ve Çalışan Eğitim Personelinin Nitelikleri Yönünden İncelenmesi.* Ankara: Aydoğdu Ofset.
- Kalkan, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Fiziksel Koşullar Açısından İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kanbur, N. (2012). *Okul Öncesi Eğitim Binasına Dönüştürülmüş Mevcut Yapıların Kısıtlamaları Üzerine Bir İnceleme.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kandır, A. (2001). *Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri Ve Önemi. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 151.*
- Karaküçük, S. A. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekansal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 32(2), 307-320.*
- Kavrakoğlu, İ. (1998). *Toplam Kalite Yönetimi,* İstanbul: Kalder Yayınları.
- Kıldan. O. A. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Bağlamında :”Eğitim Hizmetlerinde Kalite ”. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. (15), 128.*
- Kıldan. O. A. ve Ahi, B. (2014). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Mekanlar. S. Seven (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş(153-185), Ankara: Pegem Yayınları.*
- Kıldan. O. A.(2007). *Okul Öncesi Eğitim Ortamları. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15,508.*
- Koçyiğit, S.(2016). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Personel. G. Uyanık Balat(Ed.). Okul Öncesi Eğitime Giriş (197-222). Ankara: Nobel Yayınları.*
- Kök, M. ve Çelik, M. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımın Önemi. <http://e->*

dergi.atauni.edu.tr/index.php/kkefd/article/viewFile/4149/3973. Erişim Tarihi: 25.12.2017.

- Körükçü, Ö. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Öğretmenler Ve Personel. S. Seven(Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş(153-185)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Küçükkaragöz, H.(2000). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Yeşilyaprak. (Editör). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi(77-107)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Laferney, P. (2006). *Early Childhood Professional Development and Classroom Quality in Preschool Classrooms*, (Yüksek Lisans Tezi), Oklahoma State University, Oklahoma.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Crouch, J., Pianta, R. C. , Bryant, D., Early, D., Clifford , Barbarin, O., Howes, C. ve Burchinal, M. (2009). Quality in Kindergarten Classrooms: Observational Evidence for the Need to Increase Children's Learning Opportunities in Early Education Classrooms. *Early Education And Development*, 20(4), 657-692.
- Love J., Schochet P., Mechstroth, A. (1996). *Are They in Any Real Danger? What Research Does and Doesn't – Tell you About Child Care Quality and Children's Well Being*. Princeton NJ: Mathematica Policy Research, Inc.,
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D.M. ve Howes, C. (2008). Measures Of Classroom Quality İn Prekindergarten & Children's Development Of Academic, Language, & Social Skills. *Child development*, 79(3), 732-749.
- MEB. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*. Ankara: MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*.
- MEB (2018). *Milli Eğitim İstatistikleri: 2017-2018*. Ankara: MEB.
- Morrison, G. S. (2008). *Fundamentals of Early Childhood Education (5. Edition)*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

- Moore, G.T., Sugiyama T. (2007). The Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS): Reliability and Validity for Assessing the Physical Environment of Early Childhood Educational Facilities. *Children, Youth and Environments* 17 (4), 24-53.
- Moyer, J. (2001). The Child Centered Kindergarten. *Childgooh Education, Spring*, 161-166.
- Myers, R. (1992). *Hayatta Kalan On İki*. London: Routledge.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children). (2009). *Position Statement Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Web: <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf> Erişim Tarihi: 15.05.2018
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network. (2002). The relation of global first-grade classroom environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *Elementary School Journal*, 102, 367–387.
- NICHD, Maryland, B. (2000). Characteristics and Quality of Child Care for Toddlers and Preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4(3), 116-135.
- NIEER (2002). *High- Quality Preschool: Why We Need It And What It Looks Like (By Espinosa, L. M.)*. Preschool Policy Matters.
- Obaki, S. O. (2017). Impact Of Classroom Environment On Children's Social Behavior. *International Journal of Education and Practice*. 5(1), 1-7.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Paris: organisationfor EconomicCooperation and Development.
- OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1992). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Oğul Matbaacılık.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem (3. Baskı)*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Özbey, S.(2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında İç Mekanların Düzenlenmesi. F. Alisinanoğlu(Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri(147-170)*. Ankara: Pegem akademi.
- Özgan, H. (2009), An Evaluation Related with Preschool Education in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 7(3), 312-319.
- Özdemir, Ö. (2014). Tarama Yöntemi. M. Metin (Edt.) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (77-97)*. Pegem akademi yayıncılık, Ankara.
- Pattillo, J. ve Vaughan, E. (1992). *Learning Centers For Child-Centered Classrooms*. NEA Early Childhood Education Series. ERIC documents. ERIC: ED344675.
- Polat, E. (2014). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Kalitenin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Poyraz, H. Ve Dere, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ranweiler, L.W. (2005). *Preschool Readers And Writers Early Literacy For Strategies*. Michigan: High Scope Press.
- Read, M., Sugawara, A., ve Brandt, J. (1999). Impact Of Space And Color İn The Physical Environment On Preschool Children's Cooperative Behavior. *Environment and Behavior*, 31, 413-428.
- Ripley, A. (2010). *What makes a great teacher?*, *The Atlantic*, January/February.
- San, İ. (2008). Okul Öncesinde Yaratıcılık ve Drama Eğitimi. Öztürk, A.(Edt.).*Yaratıcılıkta Temel Kavramlar. (s.1-15)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sheridan, S. (2009). *Discerning Pedagogical Quality in Preschool*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261. DOI: 10.1080/00313830902917295.

- Sheridan, S. M., Hulgemann, A. ve Maughan, D.P.(1999). A Contextualized Framework For Social Skills Assesment, İntervention And Generalization. *School Psychology Review*, 28(1), 84-103.
- Shim, S. Y. (1997). Play Behaviors And Peer İnteractions Of Preschoolers İn Classroom And Playground Settings. *Retrospective Theses and Dissertations*. 11746.
- Simith, W.E. (2005). *Structural Characteristics that predict quality in preschool-age classrooms in child care centers*. PhD Thesis, Universty of Pittsburg. Pittsburgh.
- Siraj Blatchford, I., Wong, Y. (1999). Defining and Evaluating ‘Quality’ Early Childhood Education in an International Context: Dilemmas and Possibilities. *Early Years*, 20 (1), p. 7-18.
- Smith, J. (2000). *Early Childhood Development: A Multicultural Perspective*. Columbus- Ohio: An Imprint of Prentice Hall.
- Solak, N. (2007). *Adana İl Merkezinde Bulunan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Soukakou, E. P. (2012). Measuring Quality İn İnclusive Preschool Classrooms: Development And Validation Of The Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478-488.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Eliot, K. ve Totsika, V. (2006). Capturing Quality in Early Childhood through Environmental Rating Scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Şahin, A. E. (2005). *Eğitim Hizmetlerinde Kalite, Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu*. AÇEV
- Şahin, E.(2005). *Okul Öncesi Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker kaya, A K. (1997). *Bankacılık Hizmetlerinde Algılanan Toplam Kalite Ölçümü*. Ankara: Sermaye Piyasası Kurulu.
- Şimşek, M. (2004). *Toplam Kalite Yönetimi*, Alfa Yayınları, 4. Basım, İstanbul.

- Şimşek, Ö. (2011). *60- 72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığının Ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Tekin, M. (2006). *Kalite Güvence ve Standartlar*, Konya: Günay Ofset.
- Tekmen, B. (2005). *A Study on the Structural and Process of Early Childhood and Care Centers in Ankara*. Master of Science Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Temel, F., Kandır, A., Erdemir, N. Ve Çiftçi, H. K. (2004). *Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı Ve Program Örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tobin, J. (2005). Quality in Early Childhood Education: An Anthropologist's Perspective. *Early Education and Development*, 16(4), 421-434, DOI: 10.1207/s15566935eed1604_3.
- Tok, E. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Eğitim Ortamları. G. Uyanık Balat (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş (6. Baskı)(135-148)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tolbert, C.L. (1999). *The Effects of Coaching and Peer Reinforcement on Socially Isolated Kindergarten Children*. Ph. D. Theses, The University of Southern Mississippi. USA.
- Toran, M. (2016). *Sürdürülebilir Anaokulları: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Değerlendirilmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (3), 1035-1046.
- Tuğrul, B. (2005). *Hizmetlerde Kalite 1. Personel ve Fiziki Şartlar*, Okulöncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu, A.Ç.E.V., İstanbul.
- Türk Standartları Enstitüsü. (2008). <http://www.tse.org.tr>. 19.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ulutaş, İ. (2004). Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Fiziksel Özellikleri. N. Avcı ve M.Toran (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş (185-210)*, Ankara: Eğiten Kitap
- Umek, L., Marjanovic, K., Simona, F., Urska & Bajc, K. (2006). Quality Of The Preschool and Home Environment As A Context Of Children's Language

- Development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 131-147.
- UNICEF (2000). *Defining Quality in Education. The International Working Group on Education*, New York: United Nations Children's Fund.
- Ünal, S. (2000). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Kişilik Özellikleri İle Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, E., Akman, B., Uyanık, G. (2000). *Pre-school quality: A Comparative Study*. 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, London, England.
- Varinli ve Uzay, N.(1997). *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Hizmet Kalitesini Artırmaya Yönelik Çalışmalar*. Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme. Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Villalon, M., Suzuki,E., Herrera, M. O. ve Mathiesen, M. E. 2002. Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective *Qualité de l'Education Préscolaire Chilienne dans une Perspective Internationale Calidad de la Educació'n Preescolar Chilena desde una Perspectiva Internacional*. *International Journal of Early Years Education* 10(1), ss:49-59.
- Wachs, T. D. (1989). The Development Of Effective Child Care Environments: Contributions From The Study Of Early Experience. *Children's Environments Quarterly*, 6(4), 4-7.
- Warash, B., Markstrom, C. A. ve Lucci, B. (2005). The Early Childhood Environment Rating Scale Revised as a Tool to Improve Child Care Centers. *Education Chula Vista California*, 126(2), 240-250.
- Weikart, D.P. (1998). Changing Early Childhood Development Throught Educational Development, *Preventive Medicine*, 27, 233-237.
- Wiltz, N.W. ve Klein, E. L. (2001). "What Do You Do İn Child Care?" Children's Perceptions Of High And Low Quality Classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 16 (2001) 209–236

- Woodhead, M. (1998). Quality' In Early Childhood Programmes — A Contextually Appropriate Approach. *International Journal of Early Years Education*, 6(1), 5-17, DOI: 10.1080/0966976980060101
- Woodhead, M. (2006). *Changing Perspectives On Early Childhood: Theory, Research And Policy*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education
- Wortham, S. (1998). *Early Childhood Curriculum (Second Edition)*. Merrill an imprint of Prentice Hall.
- Yaşar Ekici, F.(2013). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Aile Katılım Çalışmalarına Katılan Ve Katılmayan Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceri Ve Problem Davranışlar Açısından Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2005). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı* (20. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, N. (2003). *Türkiye 'de Okul Öncesi Eğitimi, Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Edt: Sevinç, M. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Yükselen, A. İ. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Davranışını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Faktörler. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Zaslow, M., Tout, K., ve Martinez-Beck, I. (2010). *Measuring the Quality of Early Care and Education Programs at the Intersection of Research, Policy, and Practice, OPRE Research-toPolicy, Research-to-Practice Brief OPRE*. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Zembat, R. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Ed.) *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular (ss.25-45)*. İstanbul: Morpa Kültür.
- <https://eacea.ec.europa.eu/> . Okul Öncesi ve Okul Eğitiminde Kalite Güvencesi. Erişim tarihi: 02.09.2019
- <http://azearlychildhood.org/> erişim tarihi: 16.04.2018

EKLER

EK 1: ECERS Ölçeği İzin Belgesi

Re: ECER ölçeği hk



Nesrin Işikoğlu Erdoğan <nisikoglu@pau.edu.tr>
24.02.2018 08:14



Kime: semra yakali



ecer1.doc
90,79 KB

Merhaba Semra

Ölçek ekte kullanabilirsin. Çalışmada başarılar dilerim

2018-02-23 14:30, semra yakali yazmış:

Merhabalar Nesrin Hocam,

Ben, Semra Oturakdaş, MEB'te okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda, Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Bitirme tezim için çalışmayı düşünöğüğüm konu "okul eğitim kurumlarındaki eğitim ortamlarının kalitesi ile çocuk davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi". Sizin üzerinde çalıştığımız "ECER ölçeği" ile yapılan çalışmaları inceledim ve araştırmam için, siz de kabul ederseniz, uygun olabileceğini düşünüyorum. Sizden bu ölçeği incelemem ve sonrasında kullanabilmem için benimle paylaşmanızı rica ediyorum.

şimdiden yardımlarınız ve vakit ayırdığınız için çok teşekkür ederim. iyi günler, iyi çalışmalar dilerim.

Windows 10 için [Posta](#) ile gönderildi

EK 2: Etik Kurul İzin Belgesi

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Semra OTURAKDAŞ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim
Bilimleri
Enstitüsü
İlköğretim
ABD

sayın Semra OTURAKDAŞ,


"Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Kalite İle Çocuk Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 15.03.2018 tarihli yapmış olduğunuz başvuru 2018/04 ve 27.03.2018 tarihli toplantıda (Protokol NO. 2018/85) kurulumuz tarafından uygun bulunmuştur, Bilgilerinize sunarız.



Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Katılmadı
Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİTİ


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üy


Doç. Dr. Seval ALKOY (Uye)
DURAKOĞLU (Üye)


Doç. Dr. Abdullah

Katılmadı

Av. Zuhale Demirci(Üye)

EK 3: İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

sayı : 5909041 1-44-E.819934025.04.2018 Konu: Anket Araştırma İzni

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi:a) 03.04.2018 tarih ve 4033 sayılı yazınız.

b) Valilik Makamının 19.04.2018 tarih ve 7972986 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Semra OTURAKDAŞ'ın "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite ile Çocuk Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.M. Nurettin ARAS Müdür a.

Müdür Yardımcısı

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b3bd-i4cd-3441-8870-94ed kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

sayı : 59090411-20-E.797298619/04/2018 Konu: Anket ve Araştırma
İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) Abant İzzet Baysal Üniversitesinin 03.04.2018 tarih ve 4033 sayılı yazısı.
b)MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu
Gen.
c)Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 13.04.2018 tarihli tutanağı.
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi

Semra OTURAKDAŞ'ın "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite ile Çocuk Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan özel/resmi okul öncesi eğitim kurumlarında; kişisel bilgi formu, okul öncesi eğitim ortamını değerlendirme ölçeği ve anaokulu davranış ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Milli Eğitim Müdürü

EK 4: ECERS Ölçeğinin Bir Bölümü

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDAKİ ÇEVRESEL KOŞULLAR BÖLÜM I

1. Gözlenen okul adı:.....
 (a) İlköğretime bağlı anasınıfı (b) Bağımsız anaokulu (c) Özel okul
 2. Eğitim zamanı: a) Tam gün b) Yarım Gün
 3. Gözlem tarihi: .../...../..... Başlama saati:..... Bitiş saati:.....
 4. Sınıftaki çocuk sayısı:..... Sınıftaki çocukların yaşı:.....
 5. Sınıftaki öğretmen sayısı:.....
 6. Öğretmenin mezun olduğu okul: a) Lise b) Önlisans c) Lisans d) Yüksek Lisans
 7. Öğretmenin hizmet yılı:..... 8. Öğretmenin yaşı:..... 9. Öğretmenin cinsiyeti:.....
 10. Sınıftaki yardımcı personel sayısı:.....(hizmetli/stajyer vs)
 11. Sınıfın büyüklüğü:.....metre kare 12. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi var mı?
 Hayır ()
 (Evet) teşhisli öğrencidir.
 13. Gözlemcinin adı ve soyadı:.....

BÖLÜM II

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

Kişisel bakım rutinleri

1. Karşılama ve uğurlanma alanları

(1) (2) (3) (4) (5)

(6) (7)

1. Çocuklar ve aileler karşılanıp uğurlanmazlar.
 2- 3. Birileri çocukları karşılar ve uğurlar.
 4- 5. Çalışanlardan biri çocukları ve aileleri sıcak bir şekilde karşılar ve uğurlar.
 6- 7. Çocukların ve ailelerin geldiklerinde karşılanıp çocukların eşyalarını bırakacakları kendi vestiyerlerin olduğu ferah ve düzenli bir alan vardır ve bu sırada öğretmen ailelerle bilgi alışverişinde bulunur.

Notlar.....

.....

2. Yemek ve kahvaltı

(1) (2) (3) (4) (5)

(6) (7)

1. Düzenli yemek saatleri ve besleyici değeri olan yemekler yoktur.
 2-3. Dengeli ve besleyici değeri olan yemekler çocukları düzenli olarak sunulur. Yemek saati çocukların sosyalleşebileceği ve servise becerilerini geliştirebilecekleri şekilde kullanılmaz.
 4-5. Dengeli ve besleyici değeri olan yemekler çocuklara düzenli olarak sunulur. Öğretmen çocuklarla birlikte sohbet eder.
 6-7. Dengeli ve besleyici değeri olan yemekler çocuklara düzenli olarak sunulur. Yemek saatlerinde çocukların öğrenmeleri desteklenir (örneğin; öz bakım becerileri, ilgilendikleri konular, yiyeceklerin renkleri şekilleri, geldikleri yerler vb)

Notlar.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

1.AD SOYAD: Semra OTURAKDAŞ

2.DOĞUM YERİ: Bolu

3.DOĞUM TARİHİ: 28.01.1991

4.EĞİTİM BİLGİLERİ;

Derece	Bölüm/ Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2013
Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2019

5.YABANCI DİL: İngilizce

6.ÇALIŞMA DENEYİMİ:

İhsan Eratik Anaokulu (2013-2016): Bir yıl okul öncesi öğretmeni, iki yıl müdür yardımcısı.

Necatibey İlkokulu (2016-): Okul Öncesi Öğretmeni.

7.İLETİŞİM:

Adres : Necatibey İlkokulu Mustafa Kemal Mah. 3001 Cad. 3092 sok. No: 9 ATAŞEHİR
/ İSTANBUL

E- Posta: yakali_semra@hotmail.com