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

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN 48–71 AYLIK ÇOCUKLARIN OKUL ALGILARININ İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
İlknur CİVEK

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇAMLIBEL ÇAKMAK

BOLU, HAZİRAN–2018

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

İlknur CİVEK tarafından hazırlanan **"Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-71 Aylık Çocukların Okul Algılarının İncelenmesi"** adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. ***(22.06.2018)***

Akademik Unvan ve Adı Soyadı		**İmza**
Üye (Tez Danışmanı)	:Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇAMLIBEL ÇAKMAK	
Üye	:Dr. Öğr. Üyesi Sabiha BİLGİ	
Üye	:Dr. Öğr. Üyesi Ülkü AKÇA ÜŞENTİ	

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48–71 Aylık Çocukların Okul Algılarının 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 üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 22/06/2018

İlknur CİVEK

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında güler yüzüyle bana yol gösteren, bilgi ve deneyimini benimle paylaşan, katkılarını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam, tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇAMLIBEL ÇAKMAK'a, tez çalışmamla ilgili görüşlerini sunan, önerilerini benden esirgemeyen jüri üyesi Dr. Öğr. Üyesi Sabiha BİLGİ'ye, araştırmama destek veren, fikirlerinden yararlandığım jüri üyesi Dr. Öğr. Üyesi Ülkü AKÇA ÜŞENTİ'ye, yüksek lisans eğitimim boyunca bana emek veren tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Hayatım boyunca her zaman yanımda olan, eğitim yaşamım boyunca bana uygun çalışma ortamını sağlayan, beni destekleyen, fikirlerime ve hayallerime saygı duyan değerli annem Aynur TÜRK'e ve babam Hasan TÜRK'e; bu yolda bana inanan sevgili eşim Bülent CİVEK'e, hiçbir şekilde beni yalnız bırakmayan, yanımda olan canım kızlarım Beyza CİVEK'e ve Fatma Betül CİVEK'e; son olarak beni sözleriyle manevi olarak destekleyen arkadaşlarıma ve dostlarıma çok teşekkür ederim

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....i

TEŞEKKÜR.....ii

İÇİNDEKİLER.....iii

TABLOLAR DİZİNİ.....viii

RESİMLER DİZİNİ……xi

KISALTMALAR.....xii

ÖZET.....xiii

ABSTRACT.....xiv

ÖNSÖZ.....xv

I. BÖLÜM

1.Giriş.....1

1.1. Problem Durumu.....1

1.2. Araştırmanın Amacı.....4

1.3. Araştırmanın Önemi…….....5

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları……..6

1.5. Tanımlar…….7

II. BÖLÜM

2. Araştırmanın Kavramsal ve Kuramsal Temeli……..8

2.1. Bilişsel Gelişim.....8

2.1.1. Bilişsel gelişim ile ilgili kavramlar.....9

2.1.1.1. Bellek ve hatırlama gücü…….….10

2.1.1.2. Kavram…….....13

2.1.1.3. Algı…….……..16

2.1.2. Bilişsel gelişim kuramları……17

2.1.2.1. Jean Piaget…….…...17

2.1.2.2. Lev Semonovich Vygotsky…….....23

2.1.2.3. Jerome Bruner …….26

2.2. Algı……..29

2.2.1. İnsan nasıl algılar?.....29

2.2.2. Çocuk nasıl algılar?.....30

2.3. Çocuk ve Mekân……..33

2.3.1. Mekân ve algı.....33

2.3.2. Çocukta mekân algısının gelişimi……36

2.4. Okul Öncesi Eğitim…….39

2.4.1. Okul öncesi eğitimin tanımı…….…39

2.4.2. Okul öncesi eğitimin amaçları…….39

2.4.3. Okul öncesi eğitimin önemi…….....40

2.4.4. Okul öncesi eğitim programı……....43

2.4.5. Okul öncesi eğitiminde öğretmen……50

2.4.6. Okul öncesi eğitim kurumu mekânları…….52

2.4.6.1. İç mekânlar…….…..52

2.4.6.1.1. Eğitim mekânları (Sınıflar)…….…..52

2.4.6.1.2. Diğer bölümler…….....56

2.4.6.1.3. Dış mekânlar (Bahçe ve üstü kapalı oyun alanı) ……..…...58

2.4.8. Okul öncesinde çocuklar ve eğitim faaliyetleri açısından mekânın önemi..59

2.5. İlgili Araştırmalar……64

2.5.1. Okul öncesi eğitim alanında yapılan okul algısı ile ilgili araştırmalar…..…65

2.5.2. Diğer okul seviyelerinde yapılan okul algısı ile ilgili araştırmalar……..65

III. BÖLÜM

3. Yöntem……74

3.1. Araştırmanın Modeli.....74

3.2. Çalışma Grubu…….75

3.3.Verilerin Toplanması……..…….....78

3.4. Verilerin Analizi……..79

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma 81

4.1. Görüşme Sorularına Ait Bulgular ve Tartışma……....82

4.2. Resimlere Ait Bulgular ve Tartışma……..140

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler.....160

KAYNAKÇA.....167

EKLER 182

Ek 1. Çocuk Bilgi Formu.....183

Ek 2. Çocuklara Sorulan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....184

Ek 3. Etik Kurul Uygunluk Belgesi……..……...185

Ek 4. Araştırma İzin Belgesi……...…….....186

ÖZGEÇMİŞ……...…187

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Richard ve diğerlerinden (1998) uyarlanan mesaj-çevre ilişkisi…….....63

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan çocukların cinsiyete göre dağılımları……75

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan çocukların aylara göre dağılımları……...….76

Tablo 3.3. Araştırmaya katılan çocukların okul türüne göre dağılımları…….....……...76

Tablo 3.4. Araştırmaya katılan çocukların ailede kaçıncı çocuk olduklarına göre dağılımları……76

Tablo 3.5. Araştırmaya katılan çocukların daha önceden okula gidip gitmeme durumlarına göre dağılımları ……..77

Tablo 3.6. Araştırmaya katılan çocuklardan daha önceden okul deneyimi olanların ne kadar süreyle hangi tür okullara gittiklerine göre dağılımları..…...……....77

Tablo 3.7. Araştırmaya katılan çocukların okula giden kardeşi olup olmadığına göre dağılımları.……...77

Tablo 4.1. Araştırmaya katılan çocukların "Okul nedir?" sorusuna verdikleri cevaplara göre dağılımları.....82

Tablo 4.2. Araştırmaya katılan çocukların "Okul nedir?" sorusuna verdikleri cevapların okul türüne göre dağılımları……87

Tablo 4.3. Araştırmaya katılan çocukların "Okul nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyete göre dağılımları……...…….…...88

Tablo 4.4. Araştırmaya katılan çocukların okulda neler yaptıklarına göre dağılımları…….…...89

Tablo 4.5. Araştırmaya katılan çocukların okulda neler yaptıklarına yönelik cevapların okul türüne göre dağılımları…….....……..92

Tablo 4.6. Araştırmaya katılan çocukların okulda neler yaptıklarına yönelik cevapların cinsiyete göre dağılımları…….…...93

Tablo 4.7. Araştırmaya katılan çocukların okulda en çok sevdiklerine göre dağılımları……94

Tablo 4.8. Araştırmaya katılan çocukların okulda en çok sevdiklerinin okul türüne göre dağılımları……97

Tablo 4.9. Araştırmaya katılan çocukların okulda en çok sevdiklerinin cinsiyete göre dağılımları…….....98

Tablo 4.10. Araştırmaya katılan çocukların okulda sevmedikleri olma durumuna göre dağılımları.....99

Tablo 4.11. Araştırmaya katılan çocukların okulda sevmediklerinin dağılımları…….....……..….....100

Tablo 4.12. Araştırmaya katılan çocukların okulda sevmediklerinin okul türüne göre dağılımları……..103

Tablo 4.13. Araştırmaya katılan çocukların okulda sevmediklerinin cinsiyete göre dağılımları……..…103

Tablo 4.14. Araştırmaya katılançocukların okulu neye benzettiklerine ve nedenlerine göre dağılımları……..……105

Tablo 4.15. Araştırmaya katılan çocukların okulu neye benzettiklerinin okul türüne göre dağılımları……...…….....113

Tablo 4.16. Araştırmaya katılan çocukların okulu neye benzettiklerinin cinsiyete göre dağılımları…….....114

Tablo 4.17. Araştırmaya katılan çocukların çocuklar için nasıl okullar yapmak istediklerine ve nedenlerine göre dağılımları……116

Tablo 4.18. Araştırmaya katılan çocukların çocuklar için nasıl bir okul yapmak istediklerinin okul türüne göre dağılımları…….……...121

Tablo 4.19. Araştırmaya katılan çocukların çocuklar için nasıl bir okul yapmak istediklerinin cinsiyete göre dağılımları……..…….…….……122

Tablo 4.20. Araştırmaya katılan çocukların okulun içinde olmasını istediklerinin dağılımları…….....123

Tablo 4.21. Araştırmaya katılan çocukların okulun içinde olmasını istediklerinin okul türüne göre dağılımları……...……...129

Tablo 4.22. Araştırmaya katılan çocukların okulun içinde olmasını istediklerinin cinsiyete göredağılımları…….……..…….....130

Tablo 4.23. Araştırmaya katılan çocukların okul bahçesinde olmasını istediklerinin dağılımları……..……..……..131

Tablo 4.24. Araştırmaya katılan çocukların okul bahçesinde olmasını istediklerinin okul türüne göre dağılımları……..……..…..137

Tablo 4.25. Araştırmaya katılan çocukların okul bahçesinde olmasını istediklerinin cinsiyete göre dağılımları……...……...139

Tablo 4.26. Araştırmaya katılan çocukların resimlerinde çizdikleri mekanların dağılımları ……..……..140

Tablo 4.27. Araştırmaya katılançocukların resimlerinde çizdikleri mekanların okul türüne göre dağılımları…….……...……..142

Tablo 4.28. Araştırmaya katılan çocukların resimlerinde çizdikleri mekanların cinsiyete göre dağılımları……..143

Tablo 4.29. Araştırmaya katılan çocukların resimde kendini çizip çizmeme durumlarına göre dağılımları…….,,,,,,,,,,,,.…….145

Tablo 4.30. Araştırmaya katılan çocukların resimde kendini çizip çizmeme durumlarının okul türüne göre dağılımları……..146

Tablo 4.31. Araştırmaya katılan çocukların resimde kendini çizip çizmeme durumlarının cinsiyete göre dağılımları……..147

Tablo 4.32. Araştırmaya katılan çocukların kendisi dışında bir kimse ya da canlı/cansız varlıkları çizme durumlarına göre dağılımları……...……...…….148

Tablo 4.33. Araştırmaya katılan çocukların kendisi dışında bir kimse ya da canlı/cansız varlıkları çizme durumlarının okul türüne göre dağılımları…….…….149

Tablo 4.34. Araştırmaya katılan çocukların resimlerinde kendisi dışında bir kimse ya da canlı/cansız varlıkları çizme durumlarının cinsiyete göre dağılımları……..150

Tablo 4.35. Araştırmaya katılan çocukların resimlerinde doğa öğelerine ve materyallere yer verme durumlarına göre dağılımları……151

Tablo 4.36. Araştırmaya katılan çocukların resimlerinde doğa öğelerine ve materyallere yer verme durumlarının okul türüne göre dağılımları……...154

Tablo 4.37. Araştırmaya katılan çocukların resimlerinde doğa öğelerine ve materyallere yer verme durumlarının cinsiyete göre dağılımları…….....155

Tablo 4.38. Araştırmaya katılan çocukların resimlerinde ne yapıyor olduklarına göre dağılımları…….…….156

Tablo 4.39. Araştırmaya katılan çocukların resimlerinde ne yapıyor olduklarının okul türüne göre dağılımları……..158

Tablo 4.40. Araştırmaya katılan çocukların resimlerinde ne yapıyor olduklarının cinsiyete göre dağılımları……..159

RESİMLER DİZİNİ

Resim 4.1. Okuldaki mekanları gösteren bir çocuğun yaptığı resim……....142

Resim 4.2. Okulda kendisini çizen bir çocuğun yaptığı resim.……....146

Resim 4.3. Okul ortamındaki kişileri çizen bir çocuğun yaptığı resim…….149

Resim 4.4. Okul ortamındaki doğa öğelerini çizen bir çocuğun yaptığı resim…….153

Resim 4.5. Okul ve çevresindeki materyalleri çizen bir çocuğun yaptığı resim……...153

Resim 4.6. Okulda çocukların ne yapıyor olduklarını anlatan bir çocuğun yaptığı resim……..157

Resim 4.7. Okulda çocukların ne yapıyor olduklarını anlatan diğer bir çocuğun yaptığı resim……..158

KISALTMALAR DİZİNİ

Ç : Çocuk

E : Erkek

K : Kız

f : Frekans

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TSE : Türk Standartları Enstitüsü

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN 48–71 AYLIK ÇOCUKLARIN OKUL ALGILARININ İNCELENMESİ

CİVEK, İlknur
Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇAMLIBEL ÇAKMAK
Haziran-2018, xv+187 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okul algılarının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu il merkezindeki 4 ilköğretim okulunun ana sınıfları ile 3 bağımsız anaokulundaki 48–71 aylık 117 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri nitel veri toplama tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak ve "Bana bir okul resmi çiz" yönergesi verilerek resim çizdirme tekniği yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada, çocukların büyük çoğunluğunun okulu öğrenme yeri olarak gördükleri belirlenmiştir. Çocukların çoğunluğunun okulu eve benzetmeleri onların yaşamında okulun önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir. Çocukların okulu tanımlamalarında, okulda neler yaptıklarında, en çok sevdiklerinde, sevmediklerinde, okulu benzetmelerinde, hayallerindeki okulda, hayallerindeki okulun içinde olmasını istediklerinde okul türleri ve cinsiyet açısından farklılık olmadığı görülmüştür. Çocukların büyük çoğunluğunun resimlerinde okul binası çizdikleri ve okulu fiziksel özellikleri ile algıladıkları tespit edilmiştir. Bazı çocukların resimlerinde okulun sosyal ilişkilerin kurulup geliştirildiği sosyal bir ortam, bazı çocukların resimlerinde ise okulun oyun ve hareket ihtiyaçlarını karşılayan bir yer olduğu görülmüştür. Çocuklar genellikle okulu olumlu algılamış, fakat bazen öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin ve okullarının fiziksel büyüklüğünün (iç ve dış mekânın küçük olmasının) olumsuz algılamalara yol açtığı belirlenmiştir. Çocukların çoğunluğunun hayallerindeki okulun güzel ve büyük bir okul olduğu bulunmuştur. Özellikle ana sınıflarının iç ve dış mekânlarında materyal yönünden eksiklikler olduğu, her iki okul türünde de açık hava etkinliklerine yeteri kadar önem verilmediği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla çocukların iç ve dış mekânları ile güvenli, rahat, estetik, sosyalleşme, oyun ve hareket gibi ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak okullara ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Buna göre, çocukların okula ilişkin algılamalarında okul öncesi eğitim kurumlarının nitelik ve niceliğinin etkili olduğu, bu kurumların iç ve dış mekân düzenlemelerinin bir bütün olarak yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Çocuk, Okul Algısı.

ABSTRACT

EXAMINATION OF SCHOOL PERCEPTİONS OF 48–71 MONTH CHİLDREN ATTENDİNG TO PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

CİVEK, İlknur
Master's Thesis
Primary Education Department
Department of Pre-School Education
Supervisor: Asts. Prof. Özlem ÇAMLIBEL ÇAKMAK
June-2018, xv+187 Pages

The purpose of this research is to examine the school perceptions of 48–71 month old children attending to pre-school education institutions. 117 children who are 48–71 month old in kindergartens of 4 primary education schools and 3 independent infant schools in Bolu constitute the study group of the research. The data of the research have been collected by using the semi-structured interview technique, which is one of the qualitative data collection techniques and by giving directive "Draw a picture of school to me" through the technique of having a picture drawn. In the analysis of the obtained data, descriptive anlysis technique which is one of the qualitative data analysis techniques has been used.

İn the research, it was determined that the vast majority of children regarded the school as a learning place. That the majority of the children have likened the school to a house showed that the school has an important place in their life. It has been observed that there are not any differences in their descriptions of school in terms of what they do at school, what they like most, what they do not like, what are the things likened to schools, the school in their dreams, the things that they want them to be avaible in their dreams school, school types and gender. In the pictures of the children, it has been determined that the majority of the children has drawn the school building and perceives the schools with their physical characteristics.In some children's pictures, it has emerged that the school is seen as a social environment in which social relations are established and developed and in some children's pictures, the school is regarded as a place that meets the needs for play and movement. It has been determined that children generally perceive the school in a positive way, sometimes the personality trait of the teacher and the physical size of the school (that the indoor and outdoor areas are small) lead to negative perceptions. It has been found that most of children's school that they dream of is a beautiful and big school. It has been revealed that there is a lack of materials especially in the indoor and outdoor spaces of the kindergartens and that the outdoor activities are not attached importance in both types of schools. Therefore, it has been determined that children need schools that will meet their interests and needs such as safe, comfortable, aesthetics, socialization, play and movement together with indoor and outdoor spaces. Accordingly, it has been concluded that the quality and quantity of pre-school education institutions are influential in children's perception of the school and that the indoor and outdoor regulations of these institutions should be done as a whole.

Keywords: Pre-School Education, Pre-School Period, Pre-School Child, School Perception.

ÖNSÖZ

Çocuğun okulla tanıştığı ilk kurumlar okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi çocuklarının gelişimsel ve temel ihtiyaçlarını karşılamak, onları ilkokula hazırlamak ve sosyo-ekonomik eşitsizlikleri gidermek okul öncesi kurumlarının temel amaçlarındandır. Bu amaçları gerçekleştirebilmek adına okul öncesi kurumları çocukların ilgileri, beklentileri ve ihtiyaçları doğrultusunda iç ve dış mekânları ile onlara çeşitli eğitim fırsatları sunmaktadır. Ancak Türkiye'deki resmi okul öncesi eğitim kurumlarında fiziki ortamlar, çocuklara sunulan etkinlikler, materyaller vb. olmak üzere belli standartların olmadığı da aşikârdır. Acaba çocuğun gözünden okul ortamı, etkinlikler vb. nasıl görülmektedir? Öyle ki çocuğun okul hayatının başlangıcında okulla ilgili geçirmiş olduğu yaşantılar onun bireysel olarak gelişmesinde ve toplumsal hayata hazırlanmasında etkili olacaktır. Bu yüzden okul öncesi çocuklarının okulu nasıl algıladığının ortaya konması önemlidir. Ayrıca yapılan literatür taraması ile Türkiye'de okul öncesi düzeyinde çocukların okul algısını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okul algılarının ortaya konması için çocuklara açık uçlu yarı yapılandırılmış sorular sorulmuş ve çocuklara resim çizdirme yoluyla veriler toplanmıştır. Veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiş, literatür taranarak karşılaştırmalı olarak yorumlanması ve tartışması yapılmıştır. Böylece çocukların okula ilişkin algılarında okul öncesi eğitim kurumlarının nitelik ve niceliğinin neler olduğu irdelenmeye çalışılmıştır. Son olarak okul öncesi kurumlarının iç ve dış mekânlarının bir bütün olarak ele alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

I. BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Eğitim, yeni kuşakların toplumsal yaşamda yerlerini almak için hazırlanırken gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliğidir (Demirtaş ve Güneş, 2002; Demirel, 2010,). Öte yandan eğitim, insanlara bilimsel yöntemlerle elde edilmiş doğruları, iyileri, güzelleri aramasına yardım edecek yolları göstermek ve öğretmekle yükümlüdür (Başaran, 2000). Eğitim, insanlığın doğuşundan beri daima olagelmiştir. Toplumlar, sosyal yaşamlarını sürdürebilmek için çeşitli kurumlar geliştirmişlerdir. Bu kurumlar arasında bireyin eğitiminden sorumlu olan ve bu amaçla kurulmuş olan toplumsal kurum okuldur (Varış, 1985).

Okul, bütün öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak, onların bilgili, becerili ve kendine güvenen bireyler olarak yetişmelerine ve onların toplumsal yaşama uyum sağlayabilmelerine fırsat tanımak için vardır (Ada ve Küçükali, 2011). Okul, insanları sosyal hayattaki çeşitli rollere hazırlayan bir yerdir. Geniş toplumda oluşan rol dağılımı, okulda da vardır. Okul adı verilen mekan ya da ortam bazılarına göre bir örgüt, bazılarına göre bir işletme, bazılarına göre bir aile, bazılarına göre de bir insan topluluğu olarak tanımlanabilir (Açıkalın, Şişman ve Turan, 2007). Okulların birey ve toplum açısından bakıldığında üstlendiği birçok görevi vardır. Bu görevlerden en temel olanları şunlardır:

1- Okulların toplumun kültürel mirasını genç kuşaklara aktarma ve böylece bireylerin toplumsallaşmasına katkıda bulunma görevi vardır.
2- Okullar toplumda egemen olan mevcut siyasi düzeni korurlar ve devamını sağlarlar.

3- Okulların diğer bir görevi de öğrencilerin ilgi ve becerileri doğrultusunda kendi yeteneklerini fark etmelerini ve bu doğrultuda eğitim almalarını sağlamaktır (Sağlam, 2010).
4- Okullar, her düzeyde ve alanda toplumsal kalkınmanın gerektirdiği nitelikte ve nicelikte insan gücünün yetiştirilmesine katkı sağlamakla görevlidirler (Erden, 1998).
5- Okullar sadece toplumun değil, toplumdaki bireylerin gelişmesine de (zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal gelişim vb.) katkıda bulunur. Özellikle bireylerin, toplumda kendisine iyi bir statü kazanma, yüksek gelir sağlayacak bir meslek edinme, kendini gerçekleştirme gibi bireysel çıkarları, onların okula karşı olumlu yönde güdülenmesini sağlarlar. Bu nedenle okullar eğitim etkinliklerini ve ortamlarını bireyin ihtiyaçlarına uygun biçimde düzenlemelidir (Erden, 1998)

Okul sistemi, insanların belirli yaş dönemlerinde gösterdikleri gelişim özellikleri ve ortak davranış özelliklerine uygun olarak düzenlenmiş eğitim programları ile öğretim yöntemlerine göre şekillendirilmiştir (Fidan, 1985). Okullar verilen eğitim programları ve öğretim faaliyetlerinin niteliğine göre; anaokulu, ilköğretim, orta öğretim, yüksekokul ve üniversite gibi adlar alabilir (Temel, Kandır, Erdemir ve Çiftçibaşı, 2013). Çocuğun ailesinden sonra içine girerek öğrenme ve yaşam deneyimleri elde ettiği ilk kurum ise, okul öncesi eğitim kurumlarıdır.

Değişen ekonomik şartlar, köyden kente göçlerin artması, bilim ve teknolojideki gelişmeler, annelerin eğitim düzeyinin yükselmesi vb. nedenler daha çok kadının iş yaşamına katılmasını sağlamış ve okul öncesi eğitim kurumlarını zorunlu kılmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2004). Böylece okul öncesi eğitim kurumları, ailelerin çocuğunu rahatlıkla bırakabilecekleri güvenli bir yer, oyun imkânı ve yaşıtları ile birlikte bulunma ihtiyaçlarını karşılayabilmek açısından önemli bir görevi yerine getirmeye başlamıştır (Oktay, 2014). Bunun yanı sıra, okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların fiziksel, sosyal, duygusal zihinsel, dil gelişimlerini sağlama, özellikle farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerden gelen çocuklar arasındaki farklılıkları giderme, onları ilkokula hazırlama, çocukların ailelerini bilinçlendirme, okul ile aile ilişkilerini geliştirme gibi birçok görevleri de bulunur (Üstünoğlu, 1989; Bilgin, 2010). Bu bağlamda okul öncesi eğitim programlarının çocuğun gelişim özelliklerine uygun

hazırlanması, okulun ilgi çekici ve sevilen bir mekân olması, öğretmenlerin anne babadan sonra sevilen örnek birer insan olması, okul-aile iş birliğinin sağlanması önem kazanır. Dolayısıyla, çocuk okul öncesi dönemde içinde bulunduğu eğitim ortamını, arkadaşlarını, öğretmenlerini severse çocuk için okul sevilen bir yer haline gelebilir; okula karşı olumlu tutumlar geliştirebilir.

Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı, beynin çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuğun içinde bulunduğu çevre, ne kadar destekleyici ve zengin uyarıcılara sahip olursa, çocuğun gelişimi, öğrenme motivasyonu da o derece olumlu yönde etkilenir. Çocuk okula, öğrenmeye ve kendi yeteneklerine dair olumlu tutumlar geliştirir; okul hayatı boyunca ve sonrasında başarılı ve mutlu bir birey olur. Okula ilişkin olumsuz yaşam deneyimleri olan çocuğun öz değerinin düşük olması, okul ve sonrası dönemde düşük başarı göstermesi, davranış problemlerinin daha sık görülmesi bilinen bir gerçektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında yaşanan olumsuz yaşam deneyimleri, çocuğun okulu daha henüz ilköğretim kurumlarına başlamadan olumsuz algılamasına yol açabilir.

Anlaşılacağı üzere, insan gelişiminin kapsam, gelişim, hız ve nitelik açısından en yoğun geçen dönemi okul öncesi dönemdir. Doğumdan itibaren devam eden süreçte, çocuğun fiziksel, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimini belirleyen ve etkileyen son derece önemli özellikler kazanılmaktadır. Çocuğun potansiyel özelliklerinin en üst düzeye çıkarılabilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi, bu dönemin sağlıklı, bilinçli ve anlamlı bir şekilde geçirilmesi ile mümkün olacaktır (Aydın, 2005). Bütün bunlar dikkate alındığında; aile çevresinden sonra çocuğun içine girdiği okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun okula ilişkin algısının oluşmasında etkili kurumlardır. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okul algılarına etki edebilecek okuldaki etkenlerin neler olduğunun incelenmesi (okul binası, okul bahçesi, öğretmen, arkadaşlar, etkinlikler ve materyaller vb.) ve böylece okul algılarının ortaya çıkarılması için bu araştırma yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okula ilişkin algılarının ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okul algıları
   a. Okul türüne göre nasıldır?
   b. Cinsiyete göre nasıldır?
2- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okulu tanımlamalarına göre okul algıları,
   a. Okul türüne göre nasıldır?
   b. Cinsiyete göre nasıldır?
3- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okulda neler yaptıklarına ilişkin algıları,
   a. Okul türüne göre nasıldır?
   b. Cinsiyete göre nasıldır?
4- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okulda sevdiklerine ilişkin algıları,
   a. Okul türüne göre nasıldır?
   b. Cinsiyete göre nasıldır?
5- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okulda sevmediklerine ilişkin algıları,
   c. Okul türüne göre nasıldır?
   d. Cinsiyete göre nasıldır?
6- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okul metaforuna ilişkin algıları,
   a. Okul türüne göre nasıldır?
   b. Cinsiyete göre nasıldır?
7- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların hayallerindeki okul algıları,
   a. Okul türüne göre nasıldır?
   b. Cinsiyete göre nasıldır?

8- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların çizdikleri resimlerde okul algıları,
   a. Okul türüne göre nasıldır?
   b. Cinsiyete göre nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir bebeğin doğduğu andan itibaren yeme, içme, uyku, sevgi, ilgi vb. temel gereksinimleri için annesine ihtiyaç duyduğu bilinen bir gerçektir. Hayatını devam ettirebilmesi için ise hem bireysel hem de toplumsal açıdan birçok temel beceriyi ve bilgiyi edinmeye ihtiyaç duyar. Dolayısıyla bebeğin ana rahmine düştükten sonra yani doğum öncesi dönemden başlayarak insanoğlu için hayatının her döneminde eğitim gereklidir. Toplumlar bu eğitimlerin gerek devlet gerek sivil toplum kuruluşları vb. aracılığıyla yapılabilmesi için çeşitli kurumlar oluşturmuşlardır. Çocuğun ailesinden sonra gelen ilk formal eğitim ortamı okul öncesi eğitim kurumlarıdır.

Okula başlamak çocuklar için heyecan verici bir süreçtir. İnsan hayatının üçte birinin okul sınırları içinde geçtiği düşünüldüğünde okul hem sosyal hem de eğitsel anlamda bireylerin yaşantısına etki eden önemli bir kurumdur (Yıldız, 2012). Çocuğun okula ilişkin algıları, kendi iç dünyasında yaşadığı durumlara ve içinde bulunduğu ortamın kendisine göre farklılık gösterebilir (Aksoy ve Baran, 2010). Bu nedenle çocukların okulu nasıl algıladıkları önemlidir.

Okul öncesi eğitim, çocuğu gelişimsel olarak desteklerken bir yandan da onu ilkokula hazırlar. Çocuk hayatı boyunca kendisi için gerekli olan bilgi ve becerileri bu kurumlar vasıtasıyla öğrenir. Ancak, okulun, çocuğun bu bilgi ve becerileri isteyerek ve severek öğrenebilmesinde, yaşantısına yansıtabilmesinde, çocuk üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri söz konusudur. Çocuğun okulunu ve okulun bir parçası olan öğretmenini, etkinlikleri sevip sevmemesi onun okula devamı ve gelişimi açısından önemli bir konudur. Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının okula yönelik algılarına etki edebilecek okul öncesi eğitim kurumlarının artılarının ve eksilerinin neler olduğunun keşfedilmesi açısından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin çocuğa karşı davranışları ve tutumları ile eğitim planlarında çocuğun ilgisini uyandıracak etkinliklere

yer vermeleri konusunda bilinçlenmeleri; sınıf içinde ve dışında düzenlemeler yapılması konusunda da önemli bir araştırmadır.

Yine yerli alan yazında okulla ilişkili olan öğrenci, öğretmen, sınıf, okul kavramlarının nasıl algılandığına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, ilköğretim, lise, üniversite düzeyinde çok sayıda araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak okul öncesi eğitim düzeyinde çocukların okul, öğretmen vb. konuda algılarına yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun okula ilişkin algısının oluşmasında ilk eğitim basamağıdır. Bu nedenle, okul öncesi çocuklarının okul algılarının araştırılması alan yazına önemli bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca Piaget, küçük çocukların dünyayı yetişkinlerin gördüğü gibi göremeyeceklerini belirtmiştir (Wood, 2003). Dolayısıyla okul ortamında çocuklara sunulan ortam ve etkinliklerin onlar açısından nasıl görüldüğü bilinmemektedir. 48–71 aylık çocukların okul algılarının belirlenmesi bu konuda fikir verecektir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Bolu ili merkezindeki Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulları ve ana sınıflarına devam eden 48–71 aylık çocuklar ve çocukların çizdiği resimlerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul: Eğitim sisteminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri doğrultusunda, öğrenciye istendik bilgi, beceri ve davranışların, bilimsel yöntemlerle kazandırıldığı eğitim örgütüdür (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Okul Öncesi Eğitim: 0–6 yaş çocuklarının bireysel ve gelişimsel özelliklerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânları sunan, onların tüm gelişim alanlarını toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi şekilde yönlendiren eğitim sürecidir (Poyraz, 2003a).

Okul Öncesi Eğitim Kurumları: Okul öncesi çağında bulunan çocukların bakımları ve eğitimleri ile ilgili kurumlardır (Demirel, 2010).

II. BÖLÜM

2. Araştırmanın Kavramsal ve Kuramsal Temeli

2.1. Bilişsel Gelişim

Biliş (cognition) sözcüğü, çevremizi öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel etkinlikleri ifade eder. (Yavuzer, 2001; Aydın, 2004). Duyu, algı, hayal (imgeleme), bilgi, bellek, hatırlama, düşünme, problem çözme ve kavram oluşturma biliş kavramı içinde yer alan zihinsel etkinliklerdir. (Bacanlı, 2002; Arı, 2016;). Öğrenen ve çevresini anlamaya çalışan bir bireyin dikkat, imgelem, algı, hafıza ve iç görü gibi süreçleri kullanması bilişsel bir işlemdir (Selçuk, 2000).

Her birey genler yoluyla gelen belli bir biyolojik yatkınlıkla dünyaya gelir. Ayrıca her birey, belli bir aile ve toplumsal çevre içinde yaşamını sürdürür. Çocuk, ailesi ve çevresi ile etkileşerek, bir yandan ana dilini öğrenirken, bir yandan da yaşadığı toplumun kültürel davranış örüntülerini kazanarak toplumsal ilişkilerini geliştirir. Bu etkileşim sürecinde çocuğun sadece davranışlarında değil, duygu, düşünce ve yaşam biçiminde de değişiklikler meydana gelir (Aydın, 2004). Bu bağlamda bilişsel gelişim kavramı, bireyin doğumundan itibaren, kendini, çevresini ve dünyayı anlama ve yorumlama biçimindeki hem nitelik hem de içerik açısından giderek yetkinleşen süreçler toplamı olarak tanımlanabilir (Aydın, 2004, Senemoğlu, 2007). Erden ve Akman (2008) ise, bilişsel gelişimi "düşünme ve kavrama sisteminde ortaya çıkan gelişmeler" olarak tanımlamışlardır.

Davranışçı yaklaşım öğrenmeyi, uyarıcı, tepki, pekiştirme gibi kavramlarla açıklarken; bilişsel yaklaşım ise öğrenmeyi hafıza, dikkat, algı, problem çözme ve kavram öğrenme gibi bilişsel süreçlerle açıklamaktadır (Bacanlı, 2002). Bilişsel yaklaşımın öncüsü Gestaltçı psikolog M. Wertheimer'dır (1880-1943). O'nun takipçileri Koffka ve Köhler'dir. Gestaltçı psikologlara göre, uyaranlara tepkide bulunabilmemiz için, bu uyaranları algılamamız gerekir ve biz duyu organlarımıza gelen olayları anlamlı bütünler olarak algılarız. Örneğin bir kamyon, tekerlekler, kasa,

kabin ve benzeri parçalardan ibaret değildir; hareket eder, yük taşır ve evin geçim kaynağı olan bir araçtır. Kısaca bütüne yüklenen anlam önemlidir. Dolayısıyla öğrenme bir bütündür, kavrama ve anlama yoluyla gerçekleşir (Arı, 2016).

2.1.1. Bilişsel gelişim ile ilgili kavramlar

Bilişsel gelişimden bahsederken bazı kaynaklarda bilişsel bazı kaynaklarda ise zihinsel kelimesi kullanılmaktadır. Her ikisi de aynı şeyi ifade etmektedir. Bilişsel gelişimin daha iyi anlaşılabilmesi için bazı zihinsel kavramların açıklanması gerekmektedir. Bunlar (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 1981; Yavuzer, 2001):

- *Gizilgüç:* İnsanın kalıtımla getirdiği ve eğitim yolu ile ortaya çıkacağı varsayılan yetenek ve özellikleridir.
- *Yetenek:* Bireyin bilişsel, duyusal ve motor davranışları ile ilgili gizilgücünün ifadesidir.
- *Algılama:* İç ve dış dünyadan edinilen bilgilerin yorumlanması, organize edilmesi ve yeniden bulunmasıdır.
- *İmge:* Duyu organlarıyla alınan duyuların beyinde kalan izleridir. Bir imgenin oluşması için bir nesne ile yeteri kadar, bilinçli ve kontrollü zihinsel etkinlikler gereklidir.
- *Sembol:* Eşya ve olayların geçici temsilcileri, kavramların kısımlarıdır. Sembollerin çoğu tek başına iş görmezler. Sembollerin kullanımında araç ve duyular önemli rol oynar.
- *Kavrama:* Bilginin iki ya da daha fazla kısmı arasındaki yeni ilişkilerin tanınabilmesidir. Yani bilginin yeniden düzenlenmesi ile ilgilidir.
- *Bellek:* Bireyin algılama yoluyla çevresinden edindiği ve öğrendiği bilgileri güvenilir bir biçimde zihninde kodlayarak depoladığı, kullanmak istediğinde de geri getirilebildiği bir yapıdır.
- *Muhakeme:* Daha önce öğrenilmiş bilgilerin, belirli bir anlam çıkarma ve sonuca varma amacıyla kullanılabilmesidir.
- *Düşünme:* Bilginin ve çözümlerin nitelikçe değerlendirilmesidir.

Bu araştırmada, okul öncesi kurumlarına devam eden 48–71 Aylık çocukların okul algısı incelendiğinden, aşağıdaki bölümde bellek ve hatırlama gücü, kavram ve algı ile ilgili bilişsel süreçler daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.1.1.1. Bellek ve hatırlama gücü

Literatürde bellek konusu işlenirken hem bellek hem de hafıza kelimesi birbirinin yerine kullanılan kelimeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bellek bireyin edindiği ve öğrendiği bilgileri güvenilir biçimde, tam ve doğru olarak zihinde tutmasını ve istenildiği zaman kullanmaya olanak sağlayan bir yetenek olarak tanımlanmaktadır. Hatırlama gücü ise uygun bir uyarıcının yardımıyla zihindeki bilgilerin güvenilir bir şekilde, değişmeden bilinçli hale gelebilmesini ifade etmektedir (Aral ve diğerleri, 1981).

Bellek ya da hafıza bilginin kodlanması, depolanması ve geri getirilmesi süreçleri olmak üzere üç evreyi kapsamaktadır. Öğrenilen bilgileri hafızaya kaydederken kullanılan sürece kodlama, öğrenilen bilginin hafızada saklanmasına depolama, hafızada depolanmış olan bilgiye ulaşılarak onu hatırlamaya geri getirme denir (Selçuk, 2000).

Zamansal özelliklerine göre üç tür bellek vardır: 1-Birkaç yüz milisaniyeye kadar süren duyusal bellek 2- saniyeler boyunca işlem gören kısa süreli bellek (işler bellek) ve 3- dakikalardan yıllara kadar işlem gören uzun süreli bellek (Smith, Hoeksema, Fredrickson, Loftus, Bem and Maren, 2012).

Duyu organlarımız sürekli olarak çevreden gelen uyarıcılarını bombardımanına maruz kalmaktadır. Beş duyu organımızla alınan bu uyarıcılar bilişsel işleme sistemine girmeden önce ilk olarak duyusal belleğe ulaşır ve kısa bir süre için burada depolanır. Duyu organları ulaşabildiği bütün uyarıları alabildiğinden duyusal belleğin kapasitesi sınırsızdır. Ancak duyu organları bilgiyi nasıl alıyorsa duyusal bellekte o şekilde depolar. Görsel bilgiyi görsel şekilde, işitsel bilgiyi işitsel şekilde vb. bir süre için depolar. Bilgi yorumlanarak anlamlı hale getirilmek istendiğinde kısa süreli belleğe aktarılır ve bunu sağlayan mekanizma ise “dikkat”tir (Öztürk ve Kısaç, 2004).

Duyusal belleğe gelen bilgilerin davranışa dönüşmesini veya uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlayan kısa süreli bellektir. Kısa süreli belleğin kapasitesi son derece sınırlıdır. Ortalama olarak 7 +/- 2 yeni bilgi birimi (sayı, harf, obje, isim vb.) olacak şekilde değişmektedir. Bilginin kısa süreli bellekte tutulma süresi ise yaklaşık olarak 20–30 saniyedir (Gagne ve Glaser, 1987; akt. Erden ve Akman, 2008). Örneğin telefon rehberinde bulduğumuz bir numara, telefon numarasını tuşlayıncaya kadar kısa süreli bellekte tutulur. Ancak numarayı tuşlamak için vakit geçerse ya da araya başka bir uyarıcı girerse (arkadaşımızın sorusu gibi) numarayı unuturuz ve yeniden bakmak zorunda kalırız. Kısa süreli bellekte bilgiyi korumanın yolu ise onu tekrar etmektir (Erden ve Akman, 2008).

Kısa süreli beleğin kapasitesi sınırlı olmakla birlikte kümeleme yoluyla kapasitesi arttırılabilir. Kümelemede birbirinden farklı birimler daha büyük ve anlamlı bütünler haline getirilmektedir. Örneğin n, f, e, o, t, l, e şeklindeki harfler yedi birimden oluşmaktadır, buradaki harflerin yerini değiştirdiğimizde anlamlı “telefon” kelimesi ortaya çıkar. Böylece yedi birimlik yer tutan harfler tek birimlik yer tutacak ve kısa süreli belleğe kodlanması daha kolay olacaktır (Selçuk, 2000). Ayrıca kısa süreli bellekteki bilgiler çoğunlukla görsel ve işitsel olarak depolanmaktadır, fakat işitsel depolama daha baskındır. Yetişkinler işitsel olarak depolanan durumları daha iyi hatırlarlar. Bununla birlikte küçük çocuklar işitsel kodlamayı yetişkinlere göre daha az kullanırlar (Ormrod, 1990; akt. Öztürk ve Kısaç, 2004).

Uzun süreli bellek, kısa süreli bellekteki uyarıcıların tekrarlanarak geldiği, yeni gelen bilgilerin eski bilgilerle örgütlenerek uzun süre depo edilip saklandığı yerdir. Uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsız olduğundan bilgiler çok uzun zaman burada saklanabilir. Bu bellekteki bilgiler uygun bir uyarıcı ile karşılaşıldığında hemen hatırlanabilmektedir. Bu durum uzun süreli belleğin hatırlama gücünü göstermektedir. Kısa süreli bellekteki bilgiler anında hatırlanabilir, ancak uzun süreli bellekteki bilgilerin hatırlanması için belli bir sürenin geçmesi gerekir. Ancak buradaki bilgilerin hatırlanma süresi, bilginin belleğe depolanma şekline bağlı olarak değişebilmektedir. Bu yüzden iyi örgütlenmiş bilgiler çabuk hatırlanırken, diğerleri daha uzun zamanda ve zor hatırlanmaktadır (Aral ve diğerleri, 1981; Erden ve Akman, 2008).

Uzun süreli bellekte hatırlamayı etkileyen iki önemli faktör vardır. Bunlar, örgütleme ve bağlamdır. Örgütleme, bireyin öğrendiği bilgileri mantıklı bir sıra ve düzen içinde kodlamasıdır. Bilginin kodlanması sırasında birey bilgiyi istediği şekilde örgütleyebilir (öncelik- sonralık, anlamca ilişkili olanlar gibi). Bu şekilde, birey, öğrendikleri arasında bütünlük kurabilir ve hatırlanmak istediği bilgiyi kolayca hatırlayabilir. Hatırlamayı kolaylaştıran diğer faktör ise bilginin kodlanması sırasında yer alan bağlamın (ortamın), hatırlanmasıdır. Örneğin sınav ortamına benzer bir ortamda bilgiler öğrenildiğinde, sınavda hatırlanması daha kolay olacaktır. Bununla birlikte kişinin bilgiyi kodlarken içinde bulunduğu ruh hali de hatırlama sürecine etkiler. Kişinin neşeliyken öğrendiği şiiri üzüntülüyken hatırlaması zordur (Cüceloğlu, 1996; Yaycı, 2005).

Kısa süreli bellekte bir şey kısa sürede kaybolmakta, hatırlamaya çalışmanın faydası olmamaktadır. Bu bellekte, bir şeyi geri getirmenin yolu hatırlanacak malzemeye bakıp belleği tazelemekten geçmektedir. Buna karşın, uzun süreli bellekte bir şey kaybolmamakta, ancak geriye getirmede sorunlar yaşanabilmektedir. Örneğin, aslında bir kişinin adını çok iyi biliriz, fakat o an hatırlayıp geriye getiremeyebiliriz. Bu durumda hatırlama çabalarımız bir sonuç verebilir. Aslında o isim bizim belleğimizdedir, belleğimizi taradığımızda benzer fakat doğru olmayan isimler aklımıza gelir, bir süre geçtikten sonra doğru ismi aniden hatırlarız (Morgan, 1993).

Uzun süreli bellekle ilgili öğrenilen malzemenin hatırda tutulma miktarına etki eden değişkenler vardır. Bunlardan birincisi malzemenin anlamlı olması; öğrenilen malzeme (örneğin kelimelerin anlamlı olması) ne kadar anlamlı ise o kadar kolay bellekte kalır, unutulması da o kadar geç olur. İkincisi öğrenmenin derecesi; en iyi hatırda tutma aşırı öğrenme ile olur, bu da öğrenmenin düzeyini artırır. Üçüncüsü bozucu etki; bir öğrenmeden önceki veya sonraki öğrenmeler, söz konusu öğrenmenin hatırlanmasında olumsuz yönde etkiye neden olabilir (Arı, Üre ve Yılmaz, 1998).

Çoğu bilişsel psikologlar uzun süreli belleği anlamsal (semantik) bellek, anısal (epizodik) bellek ve işlemsel (procedural) bellek olmak üzere üç bölüme ayırmışlardır (Woolfolk, 1993).

Anlamsal (semantik) bellek, en kısa şekliyle genel bilgilerimizin deposudur. Bu yönüyle, bu belleği bir sözlük ya da ansiklopediye benzetmek mümkündür (Terry, 2012). Bir diğer deyişle; anlamsal bellek uzun süreli belleğin kavramları, genellemeleri, şemaları, problem çözme ve düşünme stratejilerini tutarak anlamlı hale gelmesini sağlayan kısmıdır. Anlamsal bellekte birbiriyle ilişkili fikirler, ilişkiler ve işlemler şemalar şeklinde ortaya çıkar. Bu nedenle çocuklara herhangi bir kavramı öğretirken, kavrama ilişkin tüm boyutları, fikirleri, ilişkileri karşılaştırmalı ve şematik olarak sunmak gerekir. Bununla birlikte, önceki öğrenmelerle sonraki öğrenmeler arasında ilişki kurmak uzun süreli belleğin daha etkin kullanmasına olanak sağlayacaktır (Selçuk, 2000).

Anısal (epizodik) bellek, kişisel bellek sistemimizdir. Bu bellekteki bilgiler otobiyografik hatıralardır. Epizodik hatıralar, olayların ne zaman ve nerede meydana geldiği hakkında zamansal ve bağlamsal bilgiyi içerir. Örneğin; bir kişi geçen yaz tatili ile ilgili bazı hatıraları hatırlayabilir (Walker, 1996, Terry, 2012,). Bu bellekte olaylar genellikle birbirine bağlı olaylar şeklinde bir bütün oluşturmakta ve zihinsel resimler olarak depolanmaktadır. Ayrıca, bireyin yaşantısında birbirinin üzerine gelen benzer olaylar öncekinin hatırlanmasını zorlaştırırken, birbirine benzer olmayan veya özel anlamlı olayların (okula başlama, işe başlama, evlilik gibi) hatırlanması daha kolay olmaktadır (Öztürk ve Kısaç, 2004).

İşlemsel bellek, bir işin nasıl yapılacağına ilişkin bilgilerin depolandığı bellek bölümüdür. İşlemsel belleğin oluşumu uzun sürebilir, ancak bir kez oluştu mu hatırlanması kolay olur (Kayak yapmayı öğrenmek, tenis topu ile servis atmak gibi.). Bir işlem ne kadar çok tekrar edilirse, o derece otomatikleşir ve kalıcı hale gelir (E. Gagne, 1985, Akt. Woolfolk, 1993). Diğer yandan bir kişi bisiklete binmeyi biliyor, fakat uzun süre bisiklete binmemiş olsun. Bu kişi bisiklete biner binmez, uyaranlar tepkilerini yönlendirmeye başlayacak ve bu işi daha önceden öğrendiği için yapılacak işlemleri anında hatırlayacak ve uygulayacaktır (Arı, 2016).

2.1.1.2. Kavram

Kavram, deneyimlerin ve bilgilerin düzenlendiği ve gruplandırıldığı kategorilerdir. Bireylerin daha sistemli bir düşünce yapısına sahip olabilmesi için

deneyimleri aracılığıyla kazandıkları bilgi parçacıklarını zihinsel yapı içinde sınıflandırması ve kategoriler halinde depolaması gerekir (Martorella, 1986; akt. Kılıç, 2007). Kavramlar, İnsan düşünmesinin en küçük, basit ve temel aracıdır. Genel kavramlar oluşturulurken, algılanan tek tek nesne, sembol ya da olaylardaki ortak özellikler birleştirilir ve zihinde tasarlanır. Dolayısıyla kavramlar, ortak özellikleri paylaşan ve aynı adla tanımlanan semboller, olaylar ve nesneler grubu olarak tanımlanır (Özlem, 2004; akt. Kılıç, 2007).

Kavramlar, pek çok açıdan birbirinden farklı olabilen nesnelerin ortak özelliğidir (Kırmızı, yeşil, sert, ağaç, erkek, sıcak, soğuk gibi). Kavram öğrenme temelde "ayırt etmeyi öğrenmektir". Örneğin "kırmızı" kelimesi annesi tarafından bebeğin yanında yeteri kadar kullanıldığında (kırmızı ev, kırmızı araba, kırmızı bebek gibi birçok nesne için), bebek kırmızı kelimesini söylemenin o nesnenin kırmızı özelliğiyle ilgili olduğunu öğrenmektedir (Morgan, 1993).

Kavram oluşturma yeteneği, insanların nesneleri sınıflandırmalarını olanak sağlar. Meyve kavramı ile meyveler ve meyve olmayanlar sınıflaması yapılabilir. Seçilen özellik, sınıflamanın temelindeki kavramı oluşturur. Dünyadaki özellik veya niteliklerin sayısı sınırsızdır. Bu yüzden oluşturulan sınıflama ve kavram sayısı da sınırsızdır. Aslında dilimizdeki isimlerin çoğu kavram ismidir, diğerleri ise yalnızca özel isimlerdir (Morgan, 1993).

Algılama ve anlama kavramlar yoluyla kolaylaşmaktadır. Basit kavramlaştırmalar, algının somuttan soyuta doğru geliştiğini göstermektedir. Algının kesinleşmesi, derinliğinin artması, sınırının genişlemesi, çocukta gelişimin somut-soyut işlemler döneminde meydana gelmektedir. Çocuğun, deneyimlerin artması ve çeşitlenmesi sonucunda kavram, terim ve kelime hazinesi zenginleşmektedir. Soyut işlemler dönemine ulaşıldığında ise ayrımlama ve fark etme yetisinin gelişmesi sonucu, çocuğun artık anlamlı ve mantıksal soyutlamalar yapmaya başladığı görülmektedir. Bu dönemlerde, çocuğun kavram gelişimine yardımcı olabilmenin yolu, ona farklılıklar, zıtlıklar, karşılaştırmalar içeren hikâyeler, şekiller ve oyunlar sunarak, çocukta analiz, belirleme, karşılaştırma, kurgu ve eleştiri mantığı geliştirmektir (Öçalan, 2006).

Gelişim psikologları çocuklarda kavramların hangi yaşlarda oluştuğu ile ilgili çeşitli görüşler ortaya atmışlardır. Bazı araştırmacılar, altı-yedi yaşlarında ölçütlere dayalı ayrımlar yapmaya başladıklarını savunurken, bazıları ise bunun çok daha erken yaşlarda başladığını görüşünü benimsemişlerdir. Onlara göre eğer uyarıcılar dikkatlice seçilirse, çocuk iki yaşındayken renk, şekil ve hacim yönünden değişen özellikleri sınıflandırabilir. Üç yaşındaki çocuk ise yetişkin gibi ölçütlere dayalı sınıflandırma yapabilir (Aral ve diğerleri, 1981).

Çocuklarda algısal uyarıcıları düzenleme yeteneği geliştikçe, kavramlar öğrenilmeye başlanmaktadır. Kavramlar somut ve soyut olabilmektedirler. Çocuklarda kavramların gelişimi somuttan soyuta doğru bir gelişim göstermektedir ve somut düşünmeden soyuta doğru bir yol izlemektedir. Çocuklar bir-iki yaşlarında kavramları kazanmaya başlarlar. Bununla birlikte kavramların öğrenilmesi için bellekteki bilgilerin daha verimli bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Çocuklar akıl yürütme yeteneklerini kullanarak kavramsal analizler yapabilmektedirler. Bu analizler sonucu kavramları öğrenmektedirler. Dört yaşlarından itibaren çocuklarda kavram oluşturma yeteneğinde ilerleme görülmektedir. Algısal gelişim ve öğrenme çevremizde bilgi edinme yeteneğindeki artış sonucu olmaktadır. Kavramların oluşması için nesne ve olayların özelliklerine dikkat etmek ve bunları ayırt etmek gerekir. Kavram gelişimi bir dizi özel bilişsel süreci içermektedir. Bunlar, benzerlik ve farklılıkları algılama veya bulma, sıraya dizme, bir dizi boyuta göre sınıflama, genelleme, bir grubun örneklerini sayma ve sınıf içermedir. Algının keskinleşmesi, çeşitli deneyimler ve gelişen söz dağarcığı ile çocuğun kavramları farklılaşmakta ve daha kesin olarak ayırt edilmektedir (Üstün ve Akman, 2003). Ayrıca çocuğun içinde yaşadığı çevre ve ilişkileri (bu çevrede çocuktan istenilenler ve çocuğa sunulanlar) hem kavram oluşturma biçimini hem de oluşturulacak kavramları belirleyen faktörlerdir. (Ergün ve Özsüer, 2006).

Kavramlar ister somut ister soyut olsun insanlar için yararlı yönleri vardır. Kavramların oluşturulması, bireyin kendi dünyasını yansıtmasına olanak sağlar. Bu yolla nesnelerin özelliklerini değerlendirmeye başlar. Kendi görüşleri ile diğer insanların görüşlerini bir araya getirebilir. Kavramlar hem bireyin etkinliklerini planlamasında ve yönlendirmesinde kolaylık sağlarken hem de diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurmasında önemli rol oynarlar (Aral ve diğerleri, 1981).

2.1.1.3. Algı

Algı, alıcı hücrelerin dış çevredeki fiziksel enerjiyi sinirsel enerjiye dönüştürmesi ve bu sinirsel enerjinin beyinde işlenmesi sonucu ortaya çıkan ürüne denilmektedir. Duyu organları yoluyla alınan uyaranlar organizmanın gereksinim, beklenti ve dikkat süreçlerinin kılavuzluğunda yorumlanarak anlamlandırılmaktadır (Cüceloğlu, 1996; Selçuk, 2000).

Her algılama olayı, gelen duyusal verilere dayanılarak, dış dünya hakkında kurulan, tahkike ve denemeye açık, geçici bir kuramdır; çünkü sonradan gelen duyusal verilerle kuvvetlenebilir veya zayıflayarak yerini başka bir geçici kurama bırakabilir. Böylece, her insan kendi yaşantısı ve deneyimleri çerçevesinde kendi kuramını kurar. Bundan dolayı algı, son derece öznel bir süreçtir. İnsanın zihninde oluşturduğu her şey kendi algısal süreçlerinden geçmektedir. (Cüceloğlu, 1996).

Birey, beş duyu organı aracılığıyla aldığı uyaranları, içinde bulunduğu bağlamsal koşullar (dikkat, beklenti, gereksinimler) ve öznel yaşantıları gibi değişkenlerin etkisiyle anlamlı uyaranlara dönüştürmektedir. Bu bakımdan kısa süreli bellekteki bilgi, nesnel gerçek olmak bir yana “algılanan gerçek”tir. Örneğin “güzel” sözünü anlamlı kılan o nesnenin fiziksel özelliğinden çok, bireyin güzellik kavramına ilişkin ne algıladığı ve nasıl değerlendirdiğidir. Bir kişi için güzel olan herhangi bir nesne, başka bir kişi için güzel olmayabilir. Çünkü bireyin zihinsel süreçlerinin kurulumu, özyaşantılarına bağlı deneyimler, güdülenme ve hazır bulunuşluk düzeyi gibi birçok psikolojik faktörden etkilenir ve aynı uyaran farklı bireyler tarafından farklı algılanabilir. Bu durum, bireyin algıda seçici olmasından kaynaklanmaktadır (Selçuk, 2000; Aydın, 2004).

Algıda seçicilik, organizmanın içinde bulunduğu bağlamsal koşulların etkisiyle (dikkat, beklenti, gereksinim, uyaranın şiddeti vb.) bir grup uyaran arasından, belli bir uyaran üzerinde yoğunlaşması olarak tanımlanabilir (Aydın, 2004). Eğer dış dünyadan duyu organlarımıza gelen tüm uyaranları algılasaydık zihnimizde büyük bir karışıklık olurdu. Dolayısıyla algılamada seçici davranırız ve dikkat ettiğimiz uyarıcıları algılarız (Arı, 2016).

Algısal seçimi etkileyen değişkenler iki grupta toplanabilir: Birincisi, algılanan uyarıcı ile ilgili özelliklerdir. Uyarıcının değişkenliği, ilk andaki hareketin tekrarı, büyüklüğü, şiddeti, parlaklığı, renkli olması vb. bireyin dikkatini daha çok çeker. Örneğin reklam şirketleri uyarıcının bu özelliklerinden faydalanmaktadır. İkincisi, algılayan birey ile ilgili özelliklerdir. Bireyin içinde bulunduğu durumla ilgili beklentileri, ilgileri ve o an içinde bulunduğu gereksinimleri algısal seçimini etkiler. Sokakta yürüyen üç kişiden mimar olan evlerin yapı biçimlerine dikkat ederken, diğer kişi kedileri seviyorsa kedilere dikkatini verir, aç olan kişi ise lokantadan gelen yemek kokularına dikkat eder. Bireyin inançları ve bireysel değerleri de algısal seçimine etki eden diğer öğelerdir. Örneğin dindar bir kişi bir sohbetin dinle ilgili bölümlerine, sanatkâr olan bir kişi ise aynı sohbetin sanatla ilgili bölümlerine dikkat edecektir (Cüceloğlu, 1996).

2.1.2. Bilişsel gelişim kuramları

Bu bölümde bilişsel gelişim kuramcılarından sırasıyla Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner'in kuramları ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.2.1. Jean Piaget (1896–1980)

Piaget, çocukların zihinsel yapılarının yetişkinlerden farklı olduğunu savunmuştur. O'na göre çocuklar yetişkinlerin minyatürü değildir; onların dünyayı görme ve gerçeklere karar vermede kendilerine özgü yolları vardır (Charles, 1992). Çocuk, kendi dünyasına bir anlam kazandırabilmek için çevresindeki insan ve objelerle ilgili bir faaliyet içine girer. Bu sırada çocuk, Piaget'nin ifadesiyle, ilkel koordinasyonlardan, soyut muhakeme, kuramsal situasyonları düşünebilmek, zihinsel hareket ve kuralları düzenleyebilmek anlamına gelen işlemlere (operasyonlara), yani daha karmaşık ve yüksek düzeydeki yapılara doğru belirgin bir çaba gösterir (Yavuzer, 2001).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramının daha iyi anlaşılabilmesi için bazı temel kavramların açıklanması gerekmektedir. Bu kavramlar şunlardır;

Şema: Bu kuramdaki en temel zihinsel yapıdır. Şema, örgütlenmiş davranış ya da düşünce örüntüsüdür; çocuğun çevresiyle etkileşime girdikçe geliştirdiği davranış ve düşünce kalıplarıdır. Şemalar davranışsal (top oynamak gibi) veya bilişsel (top çeşitlerini bilmek gibi) olabilir (Bacanlı, 2002). Diğer bir deyişle şema, yeni gelen bilginin yerleştirileceği bir çerçevedir. Birey, bilişsel yapılar ya da şemalar yoluyla çevresine uyum sağlar ve çevreyi organize eder (Senemoğlu, 2007).

Adaptasyon (Uyum): Bireyler yeni yaşantılar geçirdikçe, mevcut şemaları yetersiz hale gelir ve yeni durumun anlamlı bir şekilde açıklanması güçleşir. Bu gibi durumlarda bireyler var olan şemasını yeni olan duruma uydurma gayreti içerisine girerler. Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu karşılaştığı ve değişikliklere uyma gayretinde olduğu bu sürece adaptasyon denir. Piaget'e çocukların birbirini izleyen iki yolla çevrelerine uyum sağladıklarını söylemiştir. Bunlar, özümleme ve uyumsamadır. Bireyin yeni karşılaştığı durumları var olan şemalar içine yerleştirmesine özümleme; önceden var olan şemalarını değiştirip yeni şemalar oluşturmasına ise uyumsama denir (Selçuk, 2000; İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2005).

Dengeleme: Bilişsel gelişimin yolunda gitmesi için özümleme ve düzenleme arasındaki süreçlerin uyumu önemlidir. Özümseme ve düzenleme arasındaki uyuma denge denir. Dengeleme ise çocuğun çevreyle etkileşimini gerçekleştiren öz düzenleyici mekanizmasına denir. Dengeleme, dış yaşantının içyapıları kapsamasını sağlar(şemalar) ve dengesizlikten dengeye geçiş sürecidir. Bir başka deyişle, dengeleme, dengesizlik ortaya çıktığında çocuğun daha fazla özümseme ve düzenleme yaparak denge aramasını teşvik eden içsel bir mekanizmadır (Wadsworth, 2015).

Zekâ: Piaget, zekânın zekâ testinden alınan puanlarla belirlenmesine karşı çıkmıştır (Selçuk, 2000; Senemoğlu, 2007). O, zekâ ile ilgili olarak katı, bağlayıcı ve sınırlı tanımlar vermek yerine zekânın özelliklerine dikkat çekmiştir. Bunlar;

1- Zekâ, kişinin çevresine uyum yapabilmesini sağlar.
2- Zekâ, zihinsel yapı ile çevre arasında sürekli olarak gelişen ve yenilenen dinamik bir dengedir.
3- Zekâ yaşayan ve etkin olarak eylemlerde bulunan bir zihinsel işlemler sistemidir (Aral ve diğerleri, 1981).

Olgunlaşma: Olgunlaşma, fiziksel olgunlaşma, özellikle merkezi sinir sisteminin olgunlaşması demektir (Charles, 1992). Olgunlaşmanın zihin gelişimi üzerindeki etkisi daha çok yoksunluk durumunda görülür. Yani kişi olgunlaşmadığında zihin gelişimi gecikir veya erken olgunlaşma olduğunda da zihin gelişimi ile olgunlaşma arasındaki bağlantı görülebilir. Kısaca, kişi olgunlaştıkça zihin gelişiminde de ilerleme olur (Bacanlı, 2002).

Örgütleme: Örgütleme, organizmanın süreçleri sistematik ve tutarlı sistemler haline getirme; bu amaçla birleştirme, koordinasyon sağlama, fikirler ve eylemleri birleştirme eğilimidir. Yani kişiler karşı karşıya kaldığı kavram ve olayları birbiriyle tutarlı bütünler haline getirmeye çalışırlar ve bu şekilde zihinde dengeleme yapılmaya çalışılır (Bacanlı, 2002).

Piaget'e göre, çocuk çevresel uyarıcıların pasif bir algılayıcısı değildir. Çocuk, bilişsel süreçlerin kazanımında aktif rol oynar. Dolayısıyla bilişsel gelişim, kalıtım ve çevresel uyaranların etkileşiminin ürünüdür (Arı, 2016). Bu bağlamda, bilişsel gelişim birbiriyle ilişkili dört faktörden etkilenir. Bunlar (Charles, 1992);

a) Olgunlaşma; fiziksel olgunlaşma, özellikle merkezi sinir sisteminin olgunlaşmasıdır,
b) Tecrübe; yakalama, hareket etme, somut objeler hakkında düşünme ve onlarla ilgili süreçler doğrultusunda düşünmedir.
c) Sosyal etkileşim; konuşma ve diğer insanlarla, özellikle çocuklarla iş yapmaktır.
d) Dengeleme; olgunlaşma, tecrübe ve sosyal etkileşim süreçlerini bir araya getirerek zihinsel yapıyı inşa ve yeniden inşa etmektir.

Piaget, bilişsel gelişimi, düşünme ve akıl yürütme yöntemlerinde gözlenen evrelere göre sınıflandıran ilk psikologdur (Aydın, 2004). Piaget'nin gelişim kuramında bu evrelerin her biri önceki evreden ortaya çıkar, bu evreleri birleştirir, dönüştürür ve sonraki evreye hazırlar (Flavell, Miller and Miller, 2002). O'na göre bireylerin gelişim oranlarında farklılıklar vardır, çünkü her birey kendine göre gelişim gösterir. Bunun yanı sıra, her evre kendine özgü, tipik gelişim özelliklerine sahiptir (Bacanlı, 2002).

Piaget bilişsel gelişimi evre kuramından yola çıkarak dört dönemde incelemiştir: Bunlar sırasıyla; duyusal-motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemidir. Bu dönemler aşağıda sırasıyla ele alınmıştır:

- *Duyusal motor dönem*

Duyusal-motor dönem; doğumdan iki yaşına kadar olan dönemdir. Bu dönemde gelişim bebeğin duyularından, eylemlerinden veya vücut hareketlerinden elde ettiği bilgiye dayanmaktadır. Bebek, bir yandan duyuları yoluyla dünyayı öğrenmekte, bir yandan da yaptığı eylemler ve bu eylemlerin sonuçları arasındaki ilişkiyi keşfetmektedir. Örneğin bir nesneyi yakalamak için ne kadar uzanması gerektiği gibi. (Woolfolk, 1993; Smith ve diğerleri, 2012). Bununla birlikte bebek doğduğunda kendisini çevresindeki nesnelerden ayırt edemez. Yani bebek için ben-sen, kapı, pencere, biberon vb. yoktur. Bundan ötürü, bu döneme doğadan ayrışma dönemi denilmektedir. (Bacanlı, 2002; Senemoğlu, 2007).

Duyusal-motor dönemin başlangıcında bir bebeğin davranışları refleksif ve farklılaşmamıştır. Yeni doğan bebek doğuştan gelen emme, ağlama, kavrama, ağlama, kol, gövde ve başı hareket ettirmek gibi basit reflekslere sahiptir. Bebek büyüdükçe refleksif davranışlar değişmeye başlar ve birçok yeni davranış ortaya çıkar. Bu şekilde bebek çevreye uyum sağlamaya başlar. Bebek önceleri ağzına verilen her nesneyi emerken daha sonraları nesneler arasında ayırım yapmaya başlar ve sadece ağza verilen süt veren bir memeyi emer, diğer nesneleri reddeder. Bebek, ayrım yapmayan tipik emme şemasının yerine, ayrıma neden olan daha gelişmiş şemalar oluşturur. Kısaca, bebek bu dönemde doğuştan getirdiği reflekslerini şemalar halinde geliştirmektedir (Wadsworth, 2015). Bu yolla, bebekler dış dünyadan ayrı bir varlık olduğu bilincini geliştirmeye başlamaktadırlar (Smith ve diğerleri, 2012).

Duyusal-motor dönemdeki bilişsel gelişmeye yönelik en önemli kazanımlarından biri nesne kalıcılığı kavramıdır. Nesne kalıcılığı, bebek tarafından algılansa da algılanmasa da çevredeki nesnelerin veya kişilerin var olmaya devam ettiği gerçeğidir. Bebek ilk aylarda gözünün önünden kaybolan nesnelerin yok olduğunu

zanneder, ancak bu dönemin sonuna doğru var olmaya devam ettiklerini kavrar (Woolfolk, 1993; Bacanlı, 2002; Smith ve diğerleri, 2012).

Nesne devamlılığının kazanılması, bebeğin nesneyi zihninde taşıyabildiği aşamaya gelindiğinin göstergesidir. Yani bebek nesneyi zihninde tutacak semboller kullanmaya başlar ve nesne hakkında düşünebilir. Bebeğin belleği az gelişmiş olmakla beraber, bu durum bebeğin belleği kullanmaya başladığının işaretidir (Bacanlı, 2002; Senemoğlu, 2007). Zihinde olay ve nesneleri taşımanın bir diğer işareti ise ertelenmiş taklittir. Ertelenmiş taklitte bebek önceden görmüş olduğu bir olayı, daha sonraki bir zamanda tekrarlayarak taklit etmektedir. Bu şekilde çocuğun zihninde kavramların oluşması için bir ön-hazırlık yapılmış olmaktadır (Bacanlı, 2002).

Duyusal-motor dönemin en önemli kazanımlarından ikincisi ise mantıksal işlemin başlangıcı olan amaca (hedefe) yönelik eylemlerdir. Örneğin altı aylık bir bebek kapalı bir kaptaki oyuncakları almak isterken hayal kırıklığı yaşayabilir. Ancak daha büyük bir çocuk deneme-yanılma yoluyla şemalarını aşamalı olarak inşa edecektir. 1- Oyuncağın kapağını açar 2- kutuyu ters çevirir. 3- Sallar ve parçaların sıkışmasını sağlar. 4- Parçaların yere düşüşünü izler. Böylece bebeğin alt şemaları daha üst düzey şemalar halinde düzenlenir (Woolfolk, 1993).

- *İşlem öncesi dönem*

İşlem öncesi dönem; 2–7 yaşları arasını kapsayan, mantıksal düşünme öncesi dönemdir. Bu dönemde çocuk, nesnelerle ilgili semboller geliştirir. Bir sözcük, bir oyun, bir oyuncak zihinsel sembol olabilir. En önemli sembol sistemlerinden biri dildir ve bu dönemde çocukların dil gelişimleri son derece hızlıdır. İşlem öncesi dönemde çocuklar benmerkezci (egosantrik) düşünce yapısına sahiptirler. Çocuk kendi düşüncesinden farklı düşünceler olabileceğini kabul etmez. Benmerkezciliğin diğer bir biçimi, çocukların bir grup içinde birbirlerine karşılık vermeden hep bir ağızdan ama ayrı ayrı konuşmalarında görülür. Bu konuşma biçimine kolektif (toplu) monolog denir. Bu durum çocukların oyunlarında da göze çarpar. Çocukların bu dönemdeki oyunları birlikte oyun değil daha çok bir arada oyun şeklindedir. Piaget bu tür oyunu paralel oyun olarak adlandırır. Çocuğun düşüncesinin diğer bir özelliği ise merkezileşmedir.

Çocuklar nesneleri sadece tek bir özelliklerine göre sınıflandırabilirler. Örn: renklerine göre veya şekillerine göre sınıflandırma gibi. Mantık yürütmede ise tümevarım ve tümdengelim yollarını kullanamazlar. Tek yönlü düşünürler. Bunun yerine iki özel durum arasında ilişki kurarak akıl yürütürler (özelden özele akıl yürütme). Bu yaşlarda korunum gelişmemiştir. Korunum, herhangi bir nesne ya da nesne grubunun fiziksel biçimi ya da mekândaki konumu değişse bile, nesnenin miktar, sayı, alan, hacim vb. özelliklerinin değişmeyeceği ilkesidir. Ancak çocuklar bu dönemde nesnelerin fiziksel görünüşlerinin etkisi altındadırlar. İşlem öncesi dönemin önemli özelliklerinden birisi de çocukların işlemleri tersine çevirememesidir. Örneğin çocuklar 6+8=14 ise 14–6= 8'dir işlemini tersine çevirerek yapamazlar. Tersine çevirme işlemi düşünmenin önemli bir yönü olup korunumun da başlangıcıdır. Ayrıca bu dönemdeki çocuklarda animizm görülür. Animizm, çocukların cansız nesnelere canlı imiş gibi davranması ya da bu özelliğin bir uzantısı olarak, canlılara cansız gibi davranması durumudur. Mesela çocuğun oyuncak bebeği ile canlı imiş gibi konuşması ya da canlı köpeğine oyuncak köpeğine davrandığı gibi davranması örnek olarak verilebilir (Aral ve diğerleri, 1981; Arı ve diğerleri, 1998; Bacanlı, 2002; Selçuk, 2000; Senemoğlu, 2007; Arı, 2016).

- *Somut işlemler dönemi;*

Somut işlemler dönemi; Piaget'in bilişsel gelişim kuramındaki üçüncü dönemidir. Bu dönem, 7–12 yaşlar arasını kapsar. Somut işlemler dönemindeki çocuk mantıksal düşünmeye ve düşüncelerini organize etmeye başlar, ancak sadece fiziksel olarak nesneler hakkında düşünebilir, soyut düşünemezler. Bununla birlikte bu dönemde, benmerkezci düşünmede azalma görülür, bir olayı diğer insanların gözüyle görebilmeye başlarlar. Bu düşünce tarzı, çocuğun sosyal ilişkiler geliştirerek toplumsallaşmasında önemli bir rol oynar. Çocuk korunumu geliştirir, tersine çevirebilmeyi anlamaya başlar, işlemleri dönüştürebilir. Bunun sonucunda o, gerçek nesneleri düşünmeye ve incelemeye devam eder. Yani çocuk nesnenin miktarında ve görünümünde değişmeler olsa da miktar, uzunluk, sayı ve benzerlerinde korunumu geliştirir. Bu dönem çocuğun bir nesnenin iki boyutunu aynı anda koordine edebilme, yapıları sırayla düzenleyerek sınıflama yapabilme, işlemleri tersine dönüştürebilme

yetenekleriyle karakterize bir dönemdir (Piaget 1976; akt. Ginsburg ve Opper, 1988, Charles, 1992; Cüceloğlu, 1996).

- *Soyut işlemler dönemi*

Soyut işlemler dönemi; Piaget'in bilişsel gelişim kuramının 11–12 yaşlarında başlayıp yetişkinlik dönemi boyunca devam eden dördüncü ve son dönemidir. Bu dönemde ergenlik döneminin başlamasıyla "ergen benmerkezciliği" ortaya çıkar. Çocuk yetişkin tipi düşünmeye başlar. Ergende soyut düşünme ve soyut kavramları etkili biçimde kullanma yeteneği gelişmiştir. Kısaca, bu dönemde bazı çocuklar somut düşünürken bazıları soyut düşünebilir. Bu yüzden, soyut işlemler döneminde çocuklara eğitim verilirken somut materyalleri kullanmayı ihmal etmemek gerekir (Piaget 1976; akt. Ginsburg ve Opper 1988; Charles, 1992; Bacanlı, 2002; Senemoğlu, 2007).

2.1.2.2. Lev Semonovich Vygotsky (1896–1934)

Lev Vygotsky, 1896–1934 yılları arasında yaşamış olan Rus psikologdur. Vytgotsky'nin gelişim kuramı Kültürel-Tarihsel Kuram olarak adlandırılmaktadır. Vygotsky'e göre, bilişsel gelişim, birincil olarak olgunlaşmadan değil, toplumsal ve kültürel etkenlerden etkilenmektedir. Vygotsky de Piaget gibi çocukları etkin bilgi arayıcılar olarak görmüş, ancak Piaget'den farklı olarak zihinsel gelişimin çocuğun neredeyse kendi başına gerçekleştirdiği biyolojik bir süreç olmadığını ve zihinsel sürecin zihinler arası bir düzlemde insanlar arasında gerçekleştiğini savunmuştur. Zihinsel gelişim, toplumsal sürecin içselleştirilerek üstün hale gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Yani başkaları çocuğun zihinsel gelişiminde yol gösterebilir, birtakım bilgiler vererek bunları öğretebilir. Bu şekilde çocuk kendi başına çözdüğü problemlerde diğer insanların verdiği bu yardımdan yararlanabilir (Bacanlı, 2002; Berk, 2013; Bodrova ve Leong; 2013; İnanç ve diğerleri, 2005).

Vygotsky'e göre, iki yaşına kadar çocuğun bilişsel gelişiminde "doğal çizgi" hâkimdir. İki yaş sonrası doğal çizgi yerini "kültürel çizgiye" bırakmaktadır. Çocuk zihni sadece kendi keşiflerinin sonucu değildir. Çocuğun çevreden edindiği bilgi ve

kavramsal aletler zihinsel gelişmesine büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Ergün ve Özsüer, 2006).

Vygotsky, çocukların üst düzey zihinsel becerileri nasıl kazandıklarını açıklamak için zihnin araçları fikrini geliştirmiştir. O'na göre çocuklar sorunları çözmede ve hatırlamada zihnin araçlarını kullanmaktadırlar. Zihnin araçları, çocukların mantıklı düşünmeleri ve soyut kavramları anlayabilmeleri için gereklidir (Bodrova ve Leong, 2013). Kozulin ve Presseisen (1995) Vygotsky'in bu araçları teknik ve sembolik (işaret) araçlar olarak ikiye ayırdığını vurgular. Sekiz aylık bir bebeğin oyuncağına ulaşmada yatak örtüsünü kullanması ya da bir maymunun muza ulaşmak için sopa kullanmasındaki araçlar teknik araçlara örnek olarak gösterilebilir. Wells (2006) Vygotsky'nin kuramında sembolik (işaretler) araçların bilişsel gelişimin en önemli itici gücü olarak değerlendirildiğini ifade eder. Kurama göre sembolik araçlar, bir kültürün tarihi içinde o anı ve bağlamı paylaşan insanlar tarafından oluşturulur (Wells, 2006; akt. Ahioğlu, 2008). Kozulin (1999) ve Wertsch (1997) ise Vygotsky'in kuramında bu sembolik araçlardan en önemlisinin dil ya da konuşma becerisi olduğunu belirmişlerdir. Diğer sembolik araçlar değişik sayma sistemleri, bellek teknikleri, matematiksel semboller, sanatsal işler, şemalar, grafikler, haritalar, mekanik çizimler, tüm geleneksel işaretler ve daha birçok kültüre özgü sembollerdir (Akt. Ahioğlu, 2008).

Vygotsky'nin kuramına temel olan kavram, yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development) kavramıdır. Vygotsky'e (1978, 86) göre yakınsak gelişim alanı: "çocuğun problemleri bağımsız olarak çözmesi aracılığıyla belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile bir yetişkinin rehberliği altında ya da daha yeterli yaşıtlarla işbirliği içinde problemleri çözmesi aracılığıyla belirlenen gelişim düzeyi arasındaki farktır." Vygotsky, bu kavramı çocukların tek başlarına yapmalarının zor olduğu, ancak başkalarının yardım ve rehberliğiyle başarabildikleri görevleri anlatmak için kullanmıştır. Bu kurama göre zihinsel işlev, iki kişi arasında ya da daha geniş gruplar arasında gerçekleştirilen bir eylem olarak görülmektedir (Akt. İnanç ve diğerleri, 2005).

Vygotsky'e göre bebekler başkalarıyla paylaştıkları temel algısal, dikkat ve bellek yeterliliklerine sahiptir. Bunlar, yaşamın ilk iki yılında, çevreleriyle doğrudan temas yoluyla gelişir. Daha sonra hızlı bir dil gelişimi düşünmede derin değişimlere yol

açar. Bu hızlı dil gelişimi, okul öncesi çocukların, kültürel olarak önemli görevleri öğrenmeye özendiren, daha bilgili bireylerle toplumsal konuşmalara katılımlarını artırmaktadır. Sonuç olarak, temel zihinsel yeterlilikler, mükemmel bir şekilde insani, daha üst düzey bilişsel süreçlere dönüşür (Berk, 2013).

Vygotsky, belleği salt içsel bir süreç olarak görmenin aksine, belleğin iki kişi arasında paylaşılabileceğine inanır. Örneğin, bir çocuk ve öğretmeni belleği paylaşırlar ve aralarındaki etkileşim zihinsel süreci kapsar. Çocuk bir oyunun kuralını unutmuştur, ama belleğinde bir yerlerde saklıdır, fakat bu bilgiye kendi kendine ulaşamamaktadır. Diğer yandan öğretmen bu bilgiyi hatırlama ile ilgili birtakım stratejiler bilmekte, fakat aslında oyunu bilmemektedir. Bununla birlikte her ikisi de aralarındaki diyalog ve etkileşimle bu bilgiyi hatırlayabilirler. Böylece çocuk büyüdükçe öğretmenin yönergeleri ile onunla paylaştığı stratejileri içselleştirecek oyunun kurallarının neler olabileceğini kendisine sorabilecektir. Bu yüzden, Vygotsky'e göre tüm zihinsel süreçler önce paylaşılan alanda bulunmakta, sonra bireysel alana geçmektedirler. Öyle ki sosyal bağlam, gelişim ve öğrenme sürecinin parçasıdır. Paylaşılan etkinlik ise çocuğun zihinsel süreçlerini içselleştirmesini kolaylaştıran bir araçtır. Vygotsky, bilişsel gelişimde olgunlaşmanın rolünü reddetmemekte, fakat bilişsel gelişim için paylaşılan deneyimin önemini vurgulamaktadır (Bodrova ve Leong, 2013).

Piaget (1923/1926), çocukların benmerkezci konuşmalarının olduğunu, bununla birlikte bilişsel gelişimin ve belirli toplumsal deneyimlerin eninde sonunda benmerkezci konuşmaya son verdiğini savunmuştur. Ancak Vygotsky (1934/1986) Piaget'nin bu görüşüne karşı çıkmıştır. Dilin çocukların zihinsel etkinlikler ve davranış hakkında düşünmelerine ve davranış yolları seçmelerine yardım etmesi sebebiyle, Vygotsky dili denetimli dikkat, bilinçli ezberleme, anımsama, kümeleme, planlama, problem çözme, soyut akıl yürütme, kendi kendine düşünme olmak üzere daha üst düzey bütün bilişsel süreçler için temel bir araç olarak görmüştür. Vygotsky'e göre çocuklar kendi kendilerine yol göstermek için konuşmaktadırlar. Onlar büyüdükçe ve görevleri daha kolay buldukça, konuşmaları sessiz, iç konuşmalar olarak içselleştirmektedirler. Bu iç konuşmalar, günlük durumlarda düşünürken ve davranırken yaptığımız içsel sözel konuşmalardır (Akt. Berk, 2013).

Piaget'e kavramları, kendiliğinden edinilen (spontaneous) kavramlar ve kendiliğinden edinilmeyen kavramlar (nonspontaneous) olarak ikiye ayırmaktadır. Vygotsky'i ise bu konuda Piaget'den farklı düşünmüştür. O, kavramları kendiliğinden edinilen (spontaneous) kavramlar ve bilimsel (scientific) kavramlar olarak ikiye ayırmıştır. Kendiliğinden edinilen kavramlar günlük hayatta kullandığımız kavramlardır, kardeş kavramı gibi. Bu tür kavramlar, tümdengelim yoluyla, yani genelden özele doğru gelişir. Bilimsel kavramlar ise okulda öğretilir ve tümevarım yoluyla yani özelden genele doğru gelişir; sömürü kavramı gibi. Çocuk kendiliğinden kavramların farkına geç vardığından, bunları bilinçli kullanma becerisini de geç kazanmaktadır. Hâlbuki çocuk bilimsel kavramları bilinçli öğrendiğinden, erkenden bilinçli kullanmaya başlar. Bilimsel ve kendiliğinden kavramlar birbirine ters yönde işlemekle beraber (bu görüşe Piaget'e de katılmaktadır), iki süreç birbirine yakındır. Daha temel ve somut bir düzeye getirebilmek için, çocuğun kendiliğinden kavramlarının gelişimi yukarıya, bilimsel kavramlarının gelişimi aşağıya doğru olmaktadır. Bilimsel kavramlar kendiliğinden kavramlardan daha erken gelişir, çünkü öğretim ve iş birliğinin sistematikliğinden faydalanırlar. Bilimsel kavramların erken gelişmesi kendiliğinden kavramların gelişiminde destekleyici (propaedutic) rehber görevi yapar. Yani bilimsel kavramlar geliştikçe kendiliğinden kavramlar bilinçli ve amaçlı kullanılmaya başlar. Bilimsel kavramlar kendiliğinden kavramlar aracılığıyla aşağıya doğru çekilirler. Bu iki kavram, çocuğun gelişimi ve yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development) arasındaki gerçek ilişkileri ortaya çıkarmaktadır (Vygotsky, 1986).

2.1.2.3. Jerome Bruner (1915–2016)

Bruner, Piaget'den sonra bilişsel gelişimi evresel bir anlayışla inceleyen önemli diğer bir bilim adamıdır (Aydın, 2004). Her iki bilim adamı da dünyaya ilişkin bilginin kodlanması, işlenmesi, depolanması ve sıralanması üzerinde durmuşlardır (Senemoğlu, 2007). Bruner'in bilişsel gelişim kuramı, Piaget'in bilişsel gelişim kuramından farklılıklar göstermekle beraber gelişimin formulasyonunda farklı bir bakış açısı getirmesi itibariyle incelenmeye değer bir yaklaşımdır. Onun çalışmaları bebeklik, okul öncesi, okul dönemi ve yetişkinlik üzerine yoğunlaşmıştır (Aydın, 2005).

Bruner bilişsel gelişim fonksiyonlarını incelemiş, bilişsel gelişimin başlangıcında çocukların uyarıcıların kontrolü altında olduğunu, ancak zamanla artan bir şekilde onların tepkilerinin uyarıcılardan bağımsız hale geldiğini belirtmiştir. Bruner'e göre bilişsel gelişimde dil önemli bir anahtardır, çünkü çocuk dil gibi bir sembol sistemini öğrenmeden dünyayı anlamlandıramaz. İnsanlarla iletişim kurma ve kavramların öğrenilmesi dil yoluyla gerçekleşir (Senemoğlu, 2007). Bruner de Vygotsky gibi dil ile iletişimi ve dolayısıyla belletmeyi bilişsel ve bireysel gelişimin çekirdeği olarak görmüştür (Wood, 2003).

Bilişsel gelişim, çocuğun kendini ve çevresini anlayabilmesi için gereklidir. Bilişsel gelişim sistemli bir öğretici-öğrenici etkileşimi ile olur. Bu süreçte anne, baba, öğretmen ve toplumdaki diğer insanlar çocuğa öğretmelidir. Sadece kültür içine doğmak tam bir bilişsel gelişim için yeterli değildir. Yetişkin öğreticiler, kültürü yorumlayarak çocukla paylaşmalıdırlar. Bu nokta, Vygotsky'in kuramında da önem taşımaktadır (Senemoğlu, 2007). Bunun yanı sıra Bruner bu öğrenme sürecinde çocuğun aktif olması gerektiğini ve buluş yapmasına yönelik davranışlarda bulunmasının temel ölçüt olduğunu savunmuştur. Bu nedenle de özellikle, matematik, fen bilimleri ve dil öğretiminde etkili olarak kullanılabilecek buluş yoluyla öğrenme yaklaşımını geliştirmiştir (Topses, 2009). Özetle Bruner, gelişim teorisinin hem bilgi teorisi hem de öğretim teorisi ile ilişkili olması gerektiğini savunmuştur (Gürkan, 1980).

Bruner'e (1980) göre, bilişsel gelişim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. O, bilişsel gelişimi üç dönemde incelemiştir. Bunlar, eylemsel (enactive), imgesel (imaginative), sembolik (sembolic) dönemdir (Akt. Aydın, 2004).

- *Eylemsel (enactive) dönem*

Eylemsel dönem; 0–3 yaşlarını kapsayan; bebeğin nesnelere yönelttiği tekrarlayan motor faaliyetleri sayesinde dünya hakkında bilgi edindiği ilk dönemdir. Bu dönemde bebek bakma, yönelme, avuçlama, yakalama gibi bir dizi motor faaliyetlerde bulunur. Bruner'e göre en temel bilgilenme süreci, bebeğin çevresindeki nesnelere yoğunlaşarak bakması sayesinde gerçekleşmektedir. Bebek motor hareketlerinin gelişmesiyle nesneleri yakalamaya başlamakta ve bebeğin bu davranışı algı sürecinin

zenginleşmesine katkı sağlamaktadır. Bebek görsel algı sayesinde şekil farkını, yakalama davranışı ile de mesafe farkını bütünleştirebilmektedir. Böylece görme ve dokunma yoluyla gelen tüm girdiler eşgüdümle bütünleşerek bebeğin bilgi kazanmasında zenginleşme sağlamaktadır (Aydın, 2005).

- *İmgesel dönem*

İmgesel dönem, Piaget'in işlem öncesi dönemine karşılık gelmektedir. Bu dönem, bilişsel gelişimin ikinci aşamasıdır. Bu dönemde bilgi, sözcükler ve kavramlar yoluyla kazanılır. Bu dönemde gelişmiş olan dilsel ve görsel algılar yoluyla değişik durum ve yaşantılar imgeler halinde formüle edilerek zihne aktarılır (Aydın, 2004). Böylece bilgi imgeler yoluyla taşınır ve görsel bellek gelişmiştir. Fakat çocuğun kararları dile değil, duyu organları yoluyla edindiği duyusal etkilere dayanır. Bu yüzden çocuk, algılarının tutsağıdır. Çocuk herhangi bir nesneyi, olayı ya da durumu nasıl algılarsa zihninde o şekilde canlandırır. Bu dönemde çocuk herhangi bir nesne ya da olayı görmeden resmedebilir. Örneğin bir ev ya da bir okul resmini görmeden çizebilir. (Senemoğlu, 2007). Böylece çocuk çevresini nesnel olarak temsil edebilme yeteneği kazanmıştır. Çocuk çevresini değerlendirip yaşarken fiziksel temasa daha az bağımlı kalmaya başlamış ve hayal gücünü daha fazla kullanır duruma gelmiştir. Ayrıca çocuk, nesneleri belirli somut özelliklerine göre sınıflandırabilmektedir (Aydın, 2005).

- *Sembolik dönem*

Sembolik dönem, bilişsel gelişimin sonuncu düzeyidir. Bu dönemde çocuk, artık etkinlik ve algının anlamını açıklayan sembolleri kullanmaktadır (Senemoğlu, 2007). Semboller aracılığıyla düşünce gerçekleşir. Çocuğun konuşma becerisinde de önemli değişiklikler olur (Aydın, 2005). Çocuk kısa cümlelerle anlamsal olarak zengin ifadeler oluşturabilir. Örneğin damlaya damlaya göl olur gibi. (Senemoğlu, 2007). Bruner ve Piaget'nin görüşlerinde farklılıklar vardır. Piaget'e göre sembolik düşünce dil gelişiminin ön koşuludur ve dil, bilgi ve soyutlamanın ifadesi için bir vesiledir. Bruner'e göre ise dil bir soyutlama sürecidir. Bu dönem soyutlama yeteneğinin geliştiği

dönemdir. Kişinin nasıl düşündüğü erken dönemlerdeki eylemsel ve imgesel dönemlerindeki deneyimleriyle belirlenmektedir (Aydın, 2005).

2.2. Algı

Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel özelliklerini incelediğimizde yetişkinlerden farklı olduklarını görürüz. Bu dönemdeki çocukların kendilerine özgü dünya görüşleri ve düşünce yapıları vardır. Onların dünyayı öğrenmeleri ve anlamlandırabilmeleri belli bilişsel süreçler sonucu gerçekleşmektedir (Cirhinlioğlu, 2010). Bu nedenle literatür taranmış ve bu bölümde "insan nasıl algılar?", "çocuk nasıl algılar?" ile ilgili bilgi verilmiştir.

2.2.1. İnsan nasıl algılar?

İnsan, dış dünyaya ilişkin bilgiyi duyum ve algı olmak üzere iki düzeyde işler. Duyum bir ışığın parlaklığı, bir ses tonunun perdesi, kahvenin sıcaklığı veya derimize iğne battığında duyduğumuz acı gibi ilkel yaşantılardır. Duyumlar yaşantının hammaddeleri olmasına rağmen, yaşantı sadece bir dizi duyumdan oluşmamaktadır. Günlük yaşamda duyumlar sürekli bir yorumlama işlemine tabi tutulur. Mesela tonlar dizisi melodi olarak ya da küp şeklinde büyük ve kırmızı bir cisim kırmızı bir ev olarak yorumlanabilir. Bu duyumları yorumlama ve onları anlamlı hale getirme sürecine algı denir (Morgan, 1996).

İnsanlar, dünyayı karmaşık bir şekilde bölük pörçük duyulardan çok, incelikle birleştirilmiş bütünler olarak algılar. Bunun yanı sıra insanlar sadece olağanüstü durumlarda ya da çizim, resim yaparken, uyaranın ayrı özelliklerini ve parçalarını fark ederler. İnsanlar genellikle çevredeki üç boyutlu nesneleri görebilir, kelimeleri ve müziği duyabilirler (Smith ve diğerleri, 2012).

İnsanlar duyu organlarına gelen uyarımlara anlam vermek için onları örgütler. Her bireyin aldığı uyarımları örgütleme biçimde farklılıklar vardır. Bu yüzden iki kişi aynı uyarıcıya baksalar da farklı şeyler görebilir. Örneğin birbiriyle caddede itişen iki kişi bir kişi tarafından kavga ediyorlar, bir diğer kişi tarafından şakalaşıyorlar şeklinde

algılanabilir (Erden ve Akman, 2008). Algılama sürecinde, insanın içinde bulunduğu koşullar, yani bireyin beklenti ve gereksinme düzeyleri, algılama olayına etki eder. Kısacası algılama olayı, biyolojik ve psikolojik özelliklerimizi kapsayan, içeriğinde öğrenme ve deneylerimizin bir bütün olarak bulunduğu karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir (Topses, 2009).

Gibson'ın çevresel bakış açısına göre, insan kendi etrafındaki ve çevresindeki var olan bilgileri doğrudan algılamaktadır. Algı, insanları, çevreyle etkileşimde bulunmak ve uyum sağlamak için temasa geçirmektedir. Algı eyleme yönelik biçimlenmektedir. Böylece algı, insanlara, başlarını kuma gömdüklerinde, bedenlerini dar bir alana soktuklarında ve ellerini bir şeyi yakalamak için uzattıklarında bu tür bilgileri vermektedir. Gibson'ın görüşüne göre, algılamada sağlayıcılar (affordances) önemlidir. Sağlayıcılar, işlevsel aktiviteleri yerine getirme yeteneğimizle uyumlu nesneler tarafından sunulmuş etkileşim için fırsatlardır. Örneğin bir tava bir yetişkine yemek pişirtir, ama aynı şey küçük bir çocuğa vurarak gürültü yaptırır. Bunun gibi, bir yüzey yürümek için güvenliyse ya da bir nesne erişim mesafesindeyse yetişkin kişi bunu simgesel olarak bilir. İnsanlar, bu sağlayıcıları doğrudan ve tam olarak çevreden gelen bilgilerle (dünya yüzeyinden gelen ses ve ışık gibi) ve vücutlarındaki kaslar, mafsallar ve cilt alıcıları ile algılamaktadırlar (Santrock, 2015).

2.2.2. Çocuk nasıl algılar?

Bebeklerde duyu organları yaşamın ilk haftalarında işlevlerini sürdürebilecek seviyeye gelmektedir. Dolayısıyla bilişsel süreçlerin temel öğelerinden biri olan algı ve algılama süreçleri devreye girmektedir (Arı, 2016). Ancak bebeklerin ne algıladıklarını bulmak kolay bir iş değildir. Çünkü onlar, bize ne gördüklerini, işittiklerini veya hissettiklerini anlatamazlar. Fakat bebekleri görsel, işitsel vb. duyusal bir uyaranla karşı karşıya bırakmak onlardaki algıyı incelemenin bir yoludur. Eğer uyarana, içsel (özel aletlerle ölçülen kalp atışında değişme, solunum sayısı vb) ya da dışsal (doğrudan gözlemlenen göz hareketleri, ağlama, emmede değişim) herhangi bir şekilde tepki verirlerse onu algıladıkları kabul edilir. Bebeklerin ilk algı ve hareket yetenekleri onların ilk zihinsel gelişimlerinin başlamasını ve ilerlemesini sağlar (Gander ve Gardiner, 2004).

Çocuklar eylem için algılarlar ve algılamak için eylemde bulunurlar. Çocuklardaki algı ve motor gelişimi birbirinden ayrı düşünülemez, bileşik haldedir. Çocuklar çevrelerinde ne yapmak istedikleri ile ilgili karar vermeleri gerektiğinde algılarını ve hareketlerini birleştirirler. Algısal gelişimde çocuklar eylemi sağlayan nesne özelliğini keşfetme ve kullanmakta daha etkin hale gelirler (Santrock, 2015).

Piaget algıyı eylemle ilişkilendirir. Piaget'e göre bir çocuk bir nesneyi gördüğünde, onunla ilgili algıladıkları fark ettikleri ya da bildikleri, çocuğun geçmiş eylemlerine dayanmaktadır. Çocuk nesnelere bakar, koklar, tadar, sesini dinler ya da dokunarak nesnelerle ilgili duyusal boyutlar elde eder. Böylece çocuk deneyimlerinin duyusal boyutlarını yapmış olduğu eylemleri dikkate alarak sınıflandırabilir. Örneğin; bazı nesneler emilebilir, bazıları emilemez; bazıları sıkıca tutulup, koparılabilirken bazıları eylemlere karşı koyar vb. Dolayısıyla bir çocuğun dünyaya ilişkin sezgisel bilgisi gerçekleştirdiği eylemlere bağlıdır; aynı şekilde belirli bir nesnenin "bilgisine" de nesneye veya nesneyle "yapılabilecek" eylemler bütünü yoluyla ulaşılır. Bu durum, (geçmişteki) eylemlerin çocuğun dünyayı algılama biçimini belirlediğini göstermektedir. (Wood, 2003). Dolayısıyla, okul öncesi kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okul ile ilgili geçmişte yaşamış olduğu eylemlerin onların okulu algılamalarına etki edeceği ifade edilebilir.

Piaget'e göre algı "etkinlik" ile de ilişki içindedir. Buna örnek olarak belirli bir durum fark edildiğinde ya da izlenirken gözlerin hareketi verilebilir. Şöyle ki ne gördüğümüz nereye baktığımızla ilgilidir. Bunun gibi ne hatırladığımız da neye önem verdiğimizle bağlantılıdır. Bununla birlikte, bir çocuğun şeylerin hangi yönünü ve nasıl baktığını denetleme yeteneğini ise içinde bulunduğu gelişim evresi belirler. Özellikle işlem öncesi dönemdeki çocuklar durumları mantıklı olarak değerlendiremezler. Çünkü bu dönemdeki çocukların algıları, dünyayı mantıklı bir anlayış ile değerlendiren işlemsel dönemdeki çocuklara kıyasla daha kişisel ve daha az güvenilirdir. Son olarak, bu anlayıştan yola çıkan Piaget, küçük çocukların dünyayı yetişkinlerin gördüğü gibi göremeyeceklerini dile getirmiştir (Wood, 2003). Bu bakımdan, okul öncesi kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okula yönelik algıları onların nereye baktığı ile ilgilidir. Yine onların okulla ilgili ne hatırladıkları ise beklentileri,

gereksinimleri ve ilgileri doğrultusunda neye önem verdikleri ile ilişkilidir. Çocukların okul algılarına bu açıdan bakmak önemlidir.

Dört-yedi yaşları arasındaki çocuklar, görünüşlere aldanmaya, görünüş ve biçimsel özelliklerin doğrudan izlenimlerine göre yargıda bulunurlar. Örneğin; bu yaşlardaki çocuklar, biri uzun biri geniş iki sürahiye aynı miktarda su koyulduğunda su miktarının aynı olmadığını söylerler. Çünkü bu yaşlardaki çocukların yargısı, sınırlı algısal bilgiye dayanmaktadır ve doğru gibi görünenin ötesine geçmeyi başaramamaktadırlar (Gander ve Gardiner, 2004; Topses, 2009). Dolayısıyla bu yaşlardaki çocuklar nesnelerin görüntüsünün etkisi altında kalmaktadırlar. Çünkü korunum ilkesi henüz gelişmemiştir. Korunum, nesnelerin belirli özelliklerinin dış görünümleri değişse bile aynı kaldığını anlayabilmektir (Berk, 2013; Morgan, 1993). Bu bilgiler ışığında tez kapsamındaki okul öncesi çocukların okul ile ilgili algılarına okullarının görüntüsünün etki edeceği ifade edilebilir.

Korunumu kavrama yeteneğinden yoksunluk okul öncesi çocuklarda düşünmenin ilişkili birçok yönünü aydınlatmaktadır. Çocuğun anlayışı merkezlidir veya merkezleşme ile belirginlik kazanmıştır. Bu dönemde çocuklar önemli başka özellikleri görmeyerek, bir durumun yalnızca bir yönüne odaklanır. Örneğin çocuk sıvıların korunumunda, suyun yüksekliğine merkezlenir ve genişlikteki değişikliğin yükseklikteki değişikliği ödünlediğini kavrayamaz. Ayrıca, çocuğun dikkati nesnenin algısal görünümleri tarafından kolayca dağıtılmaktadır (Berk, 2013).

Okul öncesi dönemde çocuk benmerkezci düşünce yapısına sahiptir. Bu dönemde çocuk kendisini dünyanın merkezinde görür (Bacanlı, 2002). Bu yüzden çocuk herhangi bir konuda, başkasının bakış açısından olaylara bakamaz. Çünkü olayları değerlendirme şekli kendi bakış açısıyla sınırlıdır. Bu bakış açısı nedeniyle çocuk bir kibrit kutusunu uçağa ve rokete dönüştürüp o şekilde algıladıktan sonra başkalarının aynı şekilde görmeyişine anlam veremez (Aydın, 2005).

2.3. Çocuk ve Mekân

Mekân, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü'nde (1998) "yer, bulunulan yer, boşluk" olarak tanımlanmaktadır. Bu boşluk kavramından yola çıkan Kuban (2007) mimarinin içinde yaşayan ve insanı doğal çevreden ayıran bir boşluğun öne çıkması ile başladığını ve "mekân" diye adlandırıldığını belirtmiştir. Mimarlık sözlüğünde ise mekân, "insanı çevreden belli bir ölçüde ayıran ve içinde eylemlerini sürdürmesine elverişli olan bir boşluk" olarak tanımlanmıştır (Hasol, 2010).

Mekânlar, çocuğun çevresinden bir parçadır ve mekâna ait özellikler çocuğun gelişimini etkiler. Çocuklar için tasarlanmış mekânların en önemlilerinden biri okuldur. Gününün büyük bir kısmını geçirdiği, yaşıtlarıyla iletişim kurduğu bir eğitim mekânı olarak okul ve bahçesinin fiziksel özelliklerinin çocukların sağlıklı gelişimlerini destekleyecek şekilde olması gerekir (Yılmaz, 2005). Çocuğun sağlıklı gelişiminde etkili bir rol oynayan okulun iç ve dış mekânları ile okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklar tarafından nasıl algılandığı önemli bir konudur. Aşağıdaki bölümde ise mekânın algılanmasının nasıl olduğu ve çocukta mekân algısının gelişimi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.3.1. Mekân ve algı

Lang'e (1987: 86–110) göre algılama, duyulara dayalı duyumsal süreç ve bilgilere dayalı zihinsel süreç olmak üzere iki süreçten oluşmaktadır. Duyumsal süreç, çevreden gelen bilgi ve verilerin duyular aracılığıyla yorumlanmasıdır. Zihinsel süreç ise duyular yoluyla edinilen ya da fark edilemeyen çevresel bilgilerin yaşanılanlara bağlı olarak kavramsallaştırılması sonucu zihinde oluşturulan süreçtir (Akt. Yılmaz, 2010).

Algıyı oluşturan bu iki süreçten mekânın algılanması sırasında da bahsedilmektedir. Mekânla ilk kez karşılaşıldığında veya kısa süreli mekânsal deneyimler sırasında ilk olarak duyumsal süreç meydana gelmektedir. Bunlar, mekânsal öğelerden gelen uyarıları ve fizyolojik verileri içermektedir. Mekânsal algının ikinci süreci olan zihinsel süreçte ise kişi mekâna dair aklında kalan bilgilerle sürekli olarak

mekânı tekrar tekrar yaşamaktadır, bir diğer ifade ile geçmiş mekân deneyimlerini hatırlamaktadır. Mekân kişi tarafından ilk olarak duyumsal olarak algılanmakta, daha sonra kişinin mekân içerisinde geçirdiği süreye bağlı kalarak mekân zihinsel olarak algılanmaktadır. Bu süre, kişinin içinde bulunduğu sosyal çevresi ilgili olup kültür ve tarih gibi kavramları da barındırmaktadır. Fiziksel mekân, öncelikle beş duyu organımızla algılanabilen ve mekândaki geçmişe yönelik deneyimleri içeren zihinsel süreçleri kapsamaktadır (Özen, 2004).

Görüldüğü üzere insanın mekânı algılama süreci, çevreden gelen uyarıların duyu organları tarafından algılanmasıyla başlamaktadır. Öyle ki duyu organlarıyla çevreden bilgi toplama süreci kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara kişiden kişiye değişen duyu organlarının fiziksel kapasiteleri ile kültürel, sosyal ve psikolojik durumları gibi çevresel faktörler sebep olmaktadır. Bu da mekânın algılanmasında çeşitliliğe yol açmaktadır (Gezer, 2008). Schultz'e (1971) göre mekân algısı "… bir çok değişkeni içeren, karmaşık bir süreçtir. Motivasyonlar ve geçmiş deneyimler sonucunda herkesin algıladığı dünya farklıdır, ortak ve tek değildir" (Akt. Yılmaz, 2010).

Mekânı algılamada zihinsel sürecin içinde bulunan duygular ve o duygulara gönderme yapan anıların da etkisi bulunur. Yeni bir mekânla karşılaşan kişi o yeri hiç görmemiş bile olsa daha önce karşılaşmış olduğu benzer mekânlarda yaşamış olduğu deneyimlerden ötürü yeni mekâna ait oluşmuş bir ön yargısı ve şartlanmışlığı vardır. Böylece kişi mekânda bulunan kendisine yakın gelen kodları kendisi ile ilişkilendirir. Fark etme yeteneği kişinin sadece dikkati ile ilgili değildir, fark edebilecek şeyleri görebilmesi ile de ilgilidir (Gezer, 2008).

Mekânsal algı, kişilerin mekânın fiziksel özellikleri ile ilgili bilgi düzeylerini belirlerken, kişilerin o mekânı niteliksel olarak değerlendirmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu niteliksel değerlendirmeler sırasında kişinin o mekândaki davranışları da belirlenmektedir. Kişinin mekânsal algısını etkileyen faktörler konusunda psikologlar, cinsiyet, yaş, aşinalık vb. kişisel faktörler üzerinde dururken, plancılar ve coğrafyacılar form, doku vb. fiziksel çevresel faktörler üzerinde durmuşlardır. Bu faktörlerin neler olduğunun ve mekân algısını ne şekilde etkilediğinin bilinmesi

kullanıcı ihtiyaçlarının karşılanması ve daha yaşanılabilir alanların oluşturulmasında çok önemlidir (http://kisi.deu.edu.tr/ebru.cubukcu/ALGI.htm).

Mekânın kullanım türüne, deneyime ve bilgi birikimine bağlı kullanım süresine ve en önemlisi de mekânı kullanan kişiye göre davranışsal performansa yönelik yorumlar değişiklik göstermektedir. Özne konumundaki algılayıcıya bağlı fizyolojik özellikler, kişilik yapısı, ruhsal-psikolojik özellikler, geçmiş deneyimler ve sosyal-kültürel özellikler mekânsal imajın oluşumunda önemlidir. Bu tür değişkenler kişinin nesneye olan bakışını ve dolayısıyla onu algılamasını, algısal süreç sonunda oluşan imajı ve son olarak "davranışı" etkilemektedir. Fizyolojik süreçte kendini var eden ilk imaja yönelik yorumlar sadece algılayıcıya bağlı olarak değil, algılanan mekânın niteliğine bağlı olarak da farklılık sunmaktadır (Büyükçelen, 2007).

Mekân fiziksel yönü ile durağan bir yapıdadır. Fakat insanlar hareket ettikçe, onların mekânla olan konumsal ilişkileri mekânın oluşturan parçaların birbirleriyle olan boyutsal ilişkileri değişir. İnsan bakış açısını sürekli değiştirerek zihninde mekânla ilgili farklı ayrıntıları birleştirir ve toplu bir mekân izlenimi oluşturur. Örneğin bir küp şeklindeki bir nesne nereden bakılırsa bakılsın küptür, değişmez. Fakat mekâna dair bilgiler, ancak mekân içinde hareket edilerek kazanılır. Arnheim (1977), mekânları görsel anlamda dinamik ve statik olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Bu düşünceye göre, bir koridor kullanıcıyı bir aks boyunca ilerlemek zorunda bırakması yönüyle statik bir etkiye sahipken, oda ise farklı noktalardan bakıldığında değişik şekillerde algılanacağı için, görsel anlamda dinamik bir etki oluşturmaktadır (Akt. Demirel, 2004).

Mekânın algılanması mekândaki deneyimler sayesinde olmaktadır. Mekân sadece fiziksel olarak bir alanın sınırlandırılmasından öte, mekânın görsel ve sembolik boyutları da vardır. Ünlü Antropolog Edward T. Hall, mekân algısının ormanlık bir alanda yaşayan ilk insan tarafından oluşturulduğunu savunmuştur. Buna göre, en ilkel anlamda, yakındaki ağaç ile uzaktaki ağaç arasında kurulan ilişki ile hem fiziksel hem de görsel olarak bir mekân duygusu meydana gelir. Böylece nesneler arasındaki boşluğun anlamlı hale getirilmesi ile mekân algısı oluşmaktadır (Demirel, 2004). Bu bakımdan mekânın algılanması, o mekânın fiziksel sınırların belirleyen nesneler ve o

mekanı oluşturan nesneler arasındaki ilişkiler ile o mekândaki deneyimlerin bütününü oluşturmaktadır.

2.3.2. Çocukta mekân algısının gelişimi

Çocukta mekân algısı, çocuğun obje korunumunun farkına varmasıyla başlamaktadır. Bu da yaklaşık 1 yaş dolaylarında olur. Bu evrede çocuk kendinden saklanan, o anda göremediği nesnenin, görmese dahi yok olmadığını anlar ve nesneler arasında ilişki kurmaya başlar. Bu gelişmeyle beraber çocuğun zihninde, mekâna yönelik oluşumlar meydana gelmeye başlar (Altman ve Chemers, 1980; akt. Koç, 2012).

Yaklaşık olarak iki yaşından sonra çocuk mekân kavramının temelini oluşturan topolojik ilişkileri, yani mekândaki yakınlık, kopukluk, sıra düzen ya da mekansal ardışıklık, çevreleme ve süreklilik gibi ilişkileri anlamaya başlar. Böylelikle yedi yaşına ulaşıncaya kadar sezgisel mekânın boyutlarını belirler. Bu süreç boyunca çocuk nesnelerin ya da nesne elemanlarının yerlerini, ötekilerle ilişkileri çerçevesinde ve belli bir perspektif kuralları içinde belirlemeye başlayarak bu kurallardaki birtakım çarpıtmalarına rağmen, şekil ve boyut değişmezliği gibi kazanımlarla belli bir yetkinliğe ulaşır. Piaget'in projektif mekân olarak adlandırdığı bundan sonraki aşama, metrik (Euclid) mekân kavramının gelişimidir. Bu aşamada çocuk nesnelerin yerlerini veya aralarındaki ilişkilerin koordinatlarını belirleyerek perspektif kurallarını geliştirmeye başlar (Akarsu, 1984).

Mekân algısının gelişimi, çocukların çizdikleri resimlerde de kendisini gösterir. 4 yaşlarındaki çocukların resimlerinde nesneleri gerçek boyutlarından farklı çizdikleri, mekânla olan bağlantılarının zayıf olduğu (yer çizgisinin yokluğu), kendileri için önemli olan ayrıntıları çok büyük çizdikleri, dolayısıyla perspektif kurallarının olmadığı görülür. (Gesell, 1949; akt. Yavuzer, 2005). Buna karşın 5–6 yaşlarındaki çocukların resimlerinde mekân içinde nesneleri yerleştirmelerinde ilerleme olur, ayrıntılar çoğalır, yer çizgisinin üzerine öğeler anlamlı bir şekilde dizilir. 7–9 yaşlarındaki çocukların resimlerinde ise mekânsal ilişkilerde belirli bir düzenin oluşmuş olduğu ve bir çeşit perspektifin gelişimi dikkat çekicidir (Yavuzer, 2005).

Piaget ve Inhelder (1967) algının ve temsilin altında yatan faktörlerin motor aktiviteler olduğunu ve bu aktivitelerin mekânsal bilişimin gelişiminde çok önemli olduğunu savunmuşlardır. Çünkü eylemler çocuğun farklı seçeneklerle bağlantı kurmasına olanak sağlar. Piaget mekânsal fikirlerin eylemlerin içselleştirilmesi sonucu oluştuğunu belirmiştir. Ona göre çocukların mekân hakkında bilgi edinmesi, mekânı algılamalarıyla değil, mekânda hareket etmeleriyle gelişir (Akt. Köksüzer, 2013).

Çocukta mekânsal imajın oluşmasında mekânın fiziksel özellikleri çocuğun duyuları ile birlikte çalışır. Duyumun gerçekleşmesi ile birlikte algısal süreçler devreye girer. Mekânın algılanması olayı çocuğun geçmiş yaşantısından elde ettiği birikim ve deneyimlerini zihninde yer etmiş imajlarla kıyaslama yaparak anlamlandırması ve zihninde değerlendirmesi sonucu gerçekleşir (Uçar, 2013). Ayrıca çocuk, mekânı konumlandığı çevre ile bir bütün olarak algılar. Bu yüzden mekânın sadece fiziksel algısı değil, sosyal, kültürel ve psikolojik algısı da ön plana çıkar (Yılmaz, 2010).

Piaget çocuklarda mekân algısının gelişimini "çocuk ve çevre arasında doğal bir karşılıklı etkileşim ve denge kurma süreci" olarak açıklar. Piaget'e göre gelişim öğrenme, olgunlaşma ve genetik potansiyelin dışa vurumunu kapsar. O, çocukta mekân algısının gelişimini duyusal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler olmak üzere dört evreye ayırmıştır (Altman ve Chemers, 1980; akt. Yılmaz, 2005).

Duyusal motor dönemin (0–2 yaş) başında çocuk anlık algısal ve motor faaliyetlerde bulunmaktayken, dönemin sonunda çevresindeki nesneleri anlamlandırabilir. Çocuk nesnelere uzanma ve onları yakalama gibi hareketleri ile mekânsal ilişkileri kavramaya başlar (Cirhinlioğlu, 2010).

İşlem öncesi (2–7 yaş) dönemde çocuklar nesnelerin görünüşüne kolaylıkla aldanırlar ve her şeyi göz ardı ederek bir nesne ya da olayın en çarpıcı yönüne yoğunlaşırlar (Morgan, 1993). Ancak bu dönemin sonunda çocukta mekân, yer idraki ve oryantasyonu yetişkininki kadar gelişmiştir. Örneğin, çocuk farklı uzaklıktaki insanları ya da bildiği nesneleri gerçek boyutlarına uygun ölçüde algılayabilir (Cirhinlioğlu, 2010).

Somut işlemler (7–12 yaş) döneminde ise çocuklar nesnelerin ve olayların renk, biçim, yükseklik gibi duyusal özelliklerinin etkisinden kurtulurlar. Çocuklar bu nesne ve olayların kitle, hacmi sayı gibi iç özelliklerini kavrayabilirler. Tüm bu değişiklikler, çocukta sayı kavramının gelişmesinde ve mekân ilişkilerinin kavramasında yardımcı olur (Cirhinlioğlu, 2010). Bu dönemin ilk yarısında çocuklar haritalama yeteneğine kavuşurlar, ancak kendilerini odak noktası olarak düşünürler. Çocuk kendinin o mekâna doğru hareket ettiğini düşünerek başka mekânlara giden rotaları tanımlayabilir. Böylelikle çocuk mekânlar arası ilişki kurabilir. Çocuklar bu dönemin sonuna doğru ise benmerkezci tutumlarından ayrılarak artık etrafındaki işaretleri ve sabit noktaları kullanarak mekânlar arasında ilişki kurmaya başlarlar (Altman ve Chemers, 1980; akt. Koç, 2012).

Soyut işlemler (11–14 yaş) döneminde çocukta soyut düşünme yeteneği o kadar gelişmiştir ki, sembolleri de sembolize edebilir (Aydın, 2005). Artık çocuk tüm alanlarda sembolik kavramları kullanmaya başlar. Bu dönemde çocuk doğu-batı, kuzey-güney gibi yön kavramı ile sağ-sol gibi koordineli referans sisteminin temelini atar. Çocuk bir mekânın konumunu diğer bir mekâna veya bir nesneye göre tariflemeye yarayan soyut kavramları algılayabilir ve kullanabilir (Altman ve Chemers, 1980; akt. Koç, 2012).

Piaget çocukta mekânsal kavramların gelişimi ile ilgili üç önemli sonuç ortaya koymuştur. Bunlar;

1- Öteki kavramlara ulaşmada da görüldüğü gibi çocuğun eylemleri çevre ile etkileşerek, önce devinimsel hareketlere, sonra içselleştirilmiş eyleme ve daha sonra işlemsel eyleme dönüşür. Eylemler mekân kavramının temelini oluşturur.
2- Mekânsal kavramlar sadece algı düzeyinde oluşmaz, aynı zamanda zihinsel anlamda evrimleşme ile kazanılır.
3- Çocukta mekân kavramı sırasıyla önce topolojik mekâna, sonra bu ilişkilere paralel bir şekilde gelişen projektif ilişkiler ve metrik mekana ait ilişkiler olmak üzere mantıksal bir gelişim izler (Akarsu, 1984).

Anlaşılacağı üzere çocukta mekân kavramının kazanılması çocuğun mekânda gerçekleştirdiği eylemlerin zihinsel süreçler vasıtasıyla anlamlı hale getirilerek, sırasıyla topolojik, projektif, metrik mekânsal ilişkiler olmak üzere mantıksal bir gelişim izlemesinin sonucunda gerçekleşmektedir.

2.4. Okul Öncesi Eğitim

2.4.1. Okul öncesi eğitimin tanımı

Okul öncesi eğitim, "Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerini ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi bir biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir" (Poyraz, 2003a: 21). Bu eğitimin verildiği okul öncesi eğitim kurumları ise okul öncesi çocuklarının, eğitim ve bakımları ile ilgili kurumlardır (Demirel, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı (2014) Okul Öncesi Eğitimi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ise, okul öncesi kurumu; okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren anaokulu (36–66 ay), anasınıfı (48–66 ay) ile uygulama sınıfı (36–66 ay) olarak tanımlanmıştır.

2.4.2. Okul öncesi eğitiminin amaçları

Okulöncesi eğitiminin temel amacı, çocuğun ilkokula başlamadan önce, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal bir bütün olarak gelişmesi için uygun bir ortamda uygun bir eğitimin verilmesidir (Başal, 2013). Okul öncesi eğitim kurumları kuruluş amaçları doğrultusunda farklı amaç ve hedeflere sahip olabilmektedirler. Örneğin Montessori okullarında çocuğun dikkatli, düzenli çalışması ve işini kendi başına başarması istenirken, Reggio Emilia okullarında çocuğun arkadaşları, ailesi ve yakın çevresi ile diyaloguna ve ortak projelerine daha fazla ağırlık verilebilmektedir. Her ne kadar farklı program ve yaklaşımlarda ağırlık verilen amaçlar farklı olsa da genel olarak bakıldığında okul öncesi eğitimde ortak hedeflere sahip oldukları görülmektedir (İnan, 2011). Bu bağlamda okul öncesi eğitimin evrensel amaçları, ünlü Eğitimci Mialaret tarafından üç ana başlık altında toplanmıştır:

1- Toplumsal Amaçlar

- Çalışan kadınların çocuklarına bakmak,
- Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak.
- Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine katkıda bulunmak.

2- Eğitici amaçlar:

- Çocuğun duyu organlarını eğitmek,
- Çevreye olan duyarlılığını arttırmak,

3- Gelişimsel amaçlar: Çocuğun doğal gelişimini temel alarak gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermektir (Çoban ve Nacar, 2006).

Türkiye'de okul öncesi eğitiminin amaçları, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013).

2.4.3. Okul öncesi eğitimin önemi

Bireyin yaşamında bazı yaşam dilimlerinin, psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından daha kritik dönemler olarak ele alınması gerektiği bilinmektedir. 0–6 yaşları kapsayan okul öncesi yıllar, kişiliğin gelişimi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanılması ve geliştirilmesinde ileriki yıllara etkisi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Çocuğa kazandırılan tüm bu bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamına da etki eder. Bu yüzden okul öncesi eğitim sistemi tüm eğitim sisteminin en can alıcı basamağıdır (Arı, 2005).

Yapılan araştırmalar, beyin gelişiminin en hızlı olduğu "kritik dönem" olarak adlandırılan dönemde (0–6 yaş) sağlanan çevresel uyaranların ve koşulların, çocuğun beyninde daha fazla nöronun aktif olmasına sebep olduğunu, nöronlar arası sinaptik bağlantıları güçlendirdiğini göstermektedir. Tekrarlanan yaşantılar yoluyla pekiştirilen sinapslar kalıcı olurken, yeterince kullanılmayanlar elenmektedir. Dolayısıyla

çocukların hayatlarının ilk yıllarında yaşadıkları olumlu veya olumsuz deneyimler, yetişkin bir insan olduklarında beyinlerinin nasıl olacağını etkilemektedir (Atay, 2005).

Okul öncesi dönem, çocuğun çevresiyle iletişim ve etkileşim içinde olduğu, içinde bulunduğu toplumun değerlerine ve kültürüne uygun davranış kalıplarını ve alışkanlıklarını kazanmaya başladığı önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun ev, okul ve sosyal yaşantıda bilinçli bir rehberliğe ihtiyacı vardır. Okul öncesi eğitim kurumlarında sağlanan uygun eğitim ortamları ve fırsatları ile çocukların öz-bakım becerileri, zihinsel, dil, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim alanları desteklenebilmektedir (Bal, 1992; akt. Demiriz, Karadağ, Ulutaş, 2003).

Okul öncesi dönem, çocuğun aktif olarak çevresine yöneldiği, dış dünyayı keşfetmeye çalıştığı, insan yaşamının en temel becerilerinin kazanıldığı bir dönemdir. Okul öncesi yıllarda bebeklik döneminin bağımlı yaşantısından çıkan çocuk artık bağımsız bir şekilde hareket edebilir ve isteklerini dile getirebilir. Çevresinde olup bitenleri anlamaya meraklıdır, sürekli sorular sorar, girişimlerde bulunur. Bu dönemde sağlanan uygun çevresel koşullar çocukların kendine güven, bağımsızlık, özerklik gibi özellikleri kazanmasında ve böylece kişilik gelişiminin olumlu yönde gelişmesinde önemli rol oynar (Aral ve diğerleri, 1981).

Çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu okul öncesi dönemdeki gelişmeler, çocuğun ileriki yaşamında da etkili olmaktadır. Bloom'un zihinsel gelişimin yaşlara göre gelişimini incelediği araştırmasına göre, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin %50'si 4 yaşa kadar, %30'u 4 yaşından 8 yaşına, %20'si 8 yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Dolayısıyla çocuk eğitiminde erken yılların önemi büyüktür; bu yıllarda çocuğun yeteneklerini geliştirmek, doğru davranışlarını pekiştirmek, ona rehberlik etmek gerekir. Bu da ancak okul öncesi eğitim kurumlarında sistemli ve en iyi bir şekilde planlanmış okul öncesi eğitim programları ile mümkün olabilir (Poyraz, 2003a).

Yetersiz bakım, sağlıksız çevre şartları, ekonomik güçlükler, sosyal eşitsizlik, cinsiyet ayrımı gibi çocukluk yaşantılarındaki farklılıklar pek çok çocuk için risk teşkil etmektedir. Okul öncesi eğitime yapılacak yatırımlar yaşamın başlangıcında dezavantajlı olan bu çocuklara iyi bir başlangıç vererek bu eşitsizliğin giderilmesine

yardımcı olabilmektedir. (Arı, 2005). Bununla birlikte, çeşitli yaşlardan çocukların bir zamanlar bir arada bulunduğu geniş bahçeler ve oyun alanlarının sayısı son derece azalmış, yerlerini belediyelerin yapmış olduğu parkalara bırakmıştır. Özellikle gecekondu tipi, sağlık ve güvenlik şartları yetersiz olan yerleşim alanlarının bulunduğu ülkelerde konu, çocuğun sokaktaki tehlikelerden korunması açısından son derece önemlidir (Oktay, 2000). Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun güvenli ve zengin bir oyun ortamı, yeni bir arkadaş çevresi ve çeşitli deneyimler kazanabileceği bir yerdir. Bu kurumlarda çocuk bir yandan oyununu oynarken, diğer yandan da çocuğun sosyal ve zihinsel gelişimi sağlanır; psikomotor gelişimi de desteklenmiş olur (Aral ve diğerleri, 1981). Özetle, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar paylaşmayı, iş birliği yapmayı, rekabet etmeyi, sorumluluk almayı, başkalarının haklarının olduğunu, girişken ve atak olmayı, kendisine güvenmeyi, kendisini ifade etmeyi, bağımsız hareket etmeyi öğrenirler ve pek çok motor yeteneklerini de geliştirirler (Üstünoğlu, 1989).

Okul öncesi eğitim, çocuğun hayat boyu alacağı eğitimin ilk basamağına temel oluşturması sebebiyle son derece önemlidir. Okul öncesi eğitimin ana amaçlarından biri de çocukları ilkokula hazırlamaktır. Yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitimi alan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre ilkokula hazır bulunuşluklarının daha iyi ve uyumlu olduğunu göstermektedir (Katrancı, 2014). Dağlı (2007) ve Siva (2008) yaptıkları araştırmalarda okul öncesi eğitimin ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiğine dair sonuçlara ulaşmışlardır.

Dünya'da ve Türkiye'de kadınların ailesine ekonomik katkıda bulunmak ve belli bir statü elde etmek için çalışmaya başlamaları okul öncesi eğitime verilen önemi arttırmaktadır (Poyraz, 2003a). Okul öncesi eğitim kurumları çalışan annelerin çocuklarının eğitim ve bakımını üstlenerek annenin rahat bir şekilde işinde verimli olmasına katkıda bulunurken diğer yandan çocuğun yetersiz koşullarda zedelenmesini önlemektedir (Arı, 2005). Bunun yanı sıra, okul öncesi eğitim kurumlarında, sadece şehirlerdeki ailelere değil gecekondu ve kırsal bölgelerdeki ailelere de çocuk eğitiminde örnek olunmaktadır. Böylece bu kurumlar aracılığıyla aile içinde eğitimin eksik kalan kısımları tamamlanabilmektedir (Poyraz, 2003a). Kısaca okul öncesi eğitim kurumları,

çocuklarının eğitim ve bakımlarında görev alarak bir yandan ailelere psiko-sosyal yönden destek olmakta diğer yandan yol gösterici doğru bir rehber olmaktadır.

2.4.4. Okul öncesi eğitim programı

Okul öncesi eğitim programı, planlanmış eğitimsel deneyimlerin küçük çocuklar için hazırlanması olarak tanımlanabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarının başarılı ve verimli olabilmeleri, ihtiyaçlara, çevreye ve amaçlara uygun olarak hazırlanmış programlı bir çalışmanın ürünüdür (Zembat, 2001; akt. Güven, 2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları, okul-aile-çocuk üçgenindeki tüm yaşantıları kapsar. Bu yüzden, okulun hedeflerine ulaşabildiği, çocuğun gereksinimlerinin karşılanabildiği, ailenin beklentilerinin cevap bulabildiği okul öncesi eğitim programlarının hazırlanabilmesi ve uygulanabilmesi son derece önemlidir (Temel, Kandır, Erdemir, Çiftçibaşı, 2003).

İyi bir eğitim programının sahip olması gereken başlıca özellikler; işlevsellik, esneklik, devletin ve toplumun görüş ve isteklerine uygunluk, uygulayıcılara rehberlik etme, bilimsellik olarak sıralanabilir. Ayrıca iyi bir eğitim programının uygulanabilir ve ekonomik olması da istenen diğer özellikler arasında yer almaktadır. Sözü edilen başlıca özellikler programa ne kadar iyi yansıtılabilirse, programında o ölçüde uygulanabilir olması sağlanmış olacaktır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Ulusal ve uluslararası alan araştırmaları, uygulamadan geri gelen bildirimler ve Okul Öncesi Eğitimin Geliştirilmesi Projesi çalışmaları kapsamında yapılan mevcut durum analizleri ile okul öncesi eğitimi veren bütün paydaş kurum ve kuruluşların katkıları dikkate alınarak 2012–2013 program geliştirme çalışmaları tamamlanmıştır. Sonuç olarak, 2006 yılında uygulamaya konulan 36–72 aylık çocuklar için hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı 2013 yılında uygulamadan kaldırılmıştır. 2013 yılında geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Programı ise 2013–2014 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulamaya başlanmıştır (MEB, 2013).

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan, aynı zamanda bütün gelişim alanlarının geliştirilmesini dikkate

alan “gelişimsel” bir programdır. Programda gelişim özellikleri bilimsel çalışmaların ışığı altında üç farklı yaş grubuna göre düzenlenmiştir; ancak öğretmenin sınıfındaki çocuklar için programdan kazanım ve göstergeleri seçerken çocukların gelişim özelliklerini dikkate alması gerekmektedir. Öğretmen ihtiyaç duyduğunda programda olmayan bir kazanım ve/veya göstergeyi eğitim planına ekleyebilir (MEB, 2013).

Bu programın amacı, okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil alanlarında gelişim düzeylerinin en üst seviyeye ulaşmasını, özbakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazırlanmalarını sağlamaktır. Program sadece çocukların gelişim alanlarını desteklemek için değil, tüm gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri de önlemeyi de amaçlamaktadır. Bu yönüyle destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü program olma özelliğine sahip bir programdır. Programda kazanım ve göstergeler temel alınmıştır. Uygulama esnasında ihtiyaç duyulduğunda kazanım ve göstergeler tekrar ele alınabilmektedir. Bu yönüyle program, “sarmal” bir özellik gösterir. Ayrıca programda farklı öğrenme model ve kuramlarındaki çocuk merkezli uygulamalardan yararlanıldığı için model olarak “eklektik” bir programdır (MEB, 2013).

Yine bu programda öğretmenin hazırlayacağı etkinliklere örnek olması amacıyla farklı yaş gruplarına yönelik “etkinlik örneklerine” de yer verilmiştir. Bunun yanı sıra bu programın başarıya ulaşabilmesi amacıyla, eğitim ortamlarının öğrenme merkezleri şeklinde düzenlenmesi sağlanmıştır. Ayrıca programla birlikte kullanılmak üzere “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Eğitim Rehberi (OBADER)” de hazırlanmıştır (MEB, 2013).

Özetle bu programın temel özellikleri şunlardır: Çocuk merkezlidir, sarmaldır, eklektiktir, dengelidir, oyun temellidir, keşfederek öğrenme önceliklidir, yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır, günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder, temalar ve konular amaç değil araçtır. Öğrenme merkezleri önemlidir, kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır, aile eğitimi ve katılımı önemlidir, değerlendirme süreci çok yönlüdür, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim etkinlikleri sınıf içinde veya sınıf dışında yapılan etkinlikler olmak üzere ikiye ayrılır. Bununla birlikte, bu etkinliklerin çoğu, okulun imkânları doğrultusunda hem sınıf hem de sınıf dışında yapılabilecek etkinliklerdir. Bunlar;

Serbest Zaman Etkinlikleri: Serbest zaman etkinlikleri günün ilk etkinlikleridir. Çocukları güne ve diğer etkinliklere hazırlar. Ancak öğretmen isterse başka bir etkinlikle de güne başlayabilir. Serbest zaman etkinliklerinde çocuklar ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda oyun arkadaşlarını ve oynayacakları öğrenme merkezlerini seçerler. Bu nedenle öğretmenin çocuklara öğrenme merkezlerinde çok sayıda seçenek sunabilmesi gerekir (MEB, 2006). Öğretmen öğrenme merkezlerinde oynayan çocukları gözlemlerken bir yandan da çocuklara iyi bir rehber olmalıdır. İlgi ve ihtiyaçlarına uygun malzemelerle donatılmış öğrenme merkezlerinde oynama imkânı bulan okul öncesi çocuğu bir yandan öğretmeni ve arkadaşları ile olumlu iletişim becerileri kazanırken, bir yandan da okula karşı algısı olumlu yönde olacaktır.

Türkçe Dil Etkinlikleri: Türkçe dil etkinlikleri hikâye öncesi etkinlikler, hikâye anlatma ve hikâye sonrası etkinlikler olmak üzere üç aşamada yapılmaktadır. Hikâye öncesi etkinlikler sohbet, şiir, bilmece, tekerleme ve parmak oyunu gibi etkinliklerdir. Bu yolla çocuklar hikâye dinlemeye hazır hale getirilir. Hikâye kartı veya figürü, slâyt, tepegöz gibi tekniklerle hikâye anlatılır. Çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun ve aynı zamanda ilgi çekici hikâyeler seçilmelidir. Hikâye sonrası etkinliklerde pandomim, dramatizasyon, hikâye tamamlama gibi etkinlikleri kapsar. Bununla birlikte hikâye hakkında çocuklarla konuşularak çocukların duygularını ifade etmesine de fırsat verilebilir (Dere, 2003). Çocuğun duygularını özgürce ifade etmesine izin verilen bir ortamda çocuğun okulu sevmesi, okula gitme isteği artacak, okul algısı da olumlu yönde gelişecekti

Oyun ve Hareket Etkinlikleri: Oyun çocukların vazgeçilmez uğraşıdır. Çocuk için en etkili öğrenme yoludur. Oyun, çocuğu geliştirir, hareket gereksinimini karşılar ve hayal dünyasını zenginleştirir. Ayrıca günlük yaşam becerilerinin temeli atılırken bir yandan da kendisini ve çevresini tanıma fırsatı bulur (MEB, 2013).

Okul öncesi dönemde oynanan oyun ve hareket etkinlikleri öğretmen ya da çocuk tarafından yapılandırılmış, kuralları olan ve grupça oynanan etkinliklerden oluşmaktadır. Bu etkinlikler, sınıf içinde veya dışında (bahçe) oynanabilen etkinliklerdir (MEB, 2006). Okul öncesi "oyun ve hareket" etkinliklerinin çocuklar tarafından uygulanabilmesinin iki önemli şartı vardır: Bunlardan ilki, gruptaki çocukların yaşına, bilişsel gelişimine uygun, basit ve kuralların az olduğu, iş birliğine dayalı oyunlar olması gerektiğidir. Diğeri ise etkinliklerin çocukların motor gelişim evrelerine uygun olmasıdır (Topkaya ve Serbes, 2012). Okul öncesi kurumunda çocuklar ilgilerine, yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun oyun ve hareket etkinlikleri ile karşılaşırlarsa okula gitmek çocuklar için çok daha zevkli hale gelebilir, böylece okula karşı algıları da olumlu yönde olacaktır.

Müzik Etkinlikleri: Çocuğun müzikle tanışması erken yaşlarda ninniler, tekerlemeler, saymacalar ve müzikli oyunlar yoluyla olur (Dere, 2003). Okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocuğun ilgili, sakin, sevgi dolu bir ortamla karşılaşması onun güne rahat ve güvenli bir şekilde başlamasını sağlar. Bu ortamı ise öğretmenin ilgisi, sevgisi ve kullanacağı müzik sağlayabilir. (Dinçer, 1992). Çocuğa müzik yoluyla, okul ortamında özgürlük ve güvende olduğu duygusu yaşatılmalıdır ki, çocuk öğretmenini, arkadaşlarını, sınıfını sevebilsin ve okula karşı olumlu algılar geliştirebilsin (Gedikli, 2007).

Müzik etkinlikleri tek başına günlük planda yer alabildiği gibi diğer sınıf içi ve dışı etkinlikler sırasında da kullanılabilen etkinliklerdir. Ses dinleme ve ayırt etme çalışmaları, şarkı söyleme ve yazma çalışmaları, ritim çalışmaları, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü oluşturma ve çeşitli işitsel algı çalışmalarını kapsamaktadır (MEB, 2006; Artan ve Bal, 1993). Yapılan tüm etkinliklerde sözlü ve sözsüz müziklere yer verilmelidir (Gedikli, 2007). Okula geliş, gidiş zamanları ile toplanma, temizlik, kahvaltı, yemek, uyku ve dinlenme zamanı gibi rutin etkinliklerin tümü müzikle desteklenerek çocuklar etkinlikler için hazır hale getirilebilir (Dinçer, 1992).

Fen ve Doğa Etkinlikleri: Fen ve doğa etkinlikleri, okul öncesi eğitim programlarında çocukların çevrelerinde olup bitenleri anlayabilmeleri ve

keşfedebilmeleri açısından önemli bir yeri sahiptir. Bu etkinlikler; bitkilerle çalışma, hayvan besleme, deneyler, koleksiyonlar, albümler, eğitici oyuncaklar, inceleme gezileri ve matematikten oluşmaktadır (Dere, 2003; Dere ve Ömeroğlu, 2001).

Fen eğitiminde öğretmen önemli bir rol oynar. Öğretmen bilime karşı meraklı ve olumlu tutum sergilemelidir. Çocuklara zengin bir ortam hazırlamalı, sadece bilgi vermek yerine, uygulamalar sırasında onlarla iletişim halinde olmalı, her çocuğun etkinliğe katılmasını sağlayabilmelidir. Çocukların sorularını cevapsız bırakmamalı, doğru yanıtlar vermeli ya da birlikte bulmaya çalışmalıdır. Fen eğitimi ile ilgili etkinliklerin kolay anlaşılır ve somut olmasına dikkat etmelidir. Örneğin; sadece bir canlının büyümesini anlatmak yerine bir saksıya tohum ekilerek bitkinin büyümesini gözlemlemek, çocuk açısından daha ilgi çekici ve öğretici olacaktır (Dirim, 2006). Özetle fen ve doğa çalışmalarında öğretmenin tutumu ve çocuklar hakkında bilgi sahibi olması çok önemlidir. Öğretmenin çocukların sorusuna cevap vermesi, ilgi ve meraklarını gidermesi, gelişim düzeylerine uygun somut çalışmalar yapması okulu çocukların gözünde sevilen ve araştırmalar yapılan olumlu bir yer haline getirebilir.

Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmaları: Bu çalışmalar ilkokula hazırlık çalışmalarının temelini oluşturan, çocukların ilkokula geçişini kolaylaştıran, hazır bulunuşluk düzeylerini arttırmayı amaçlayan etkinlikleri kapsar. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarından kasıt sadece masa başında yapılan kitap/kavram/çizgi çalışmaları değildir. Bu çalışmalar sanat, drama, müzik, oyun gibi diğer etkinliklerle de desteklenmelidir. Çocukların öncelikle, okuma yazmanın neden gerekli olduğunu ve yaşantıları ile ilişkisini anlamaları gerekir. Böylece çocukların okuma yazmaya ve okula karşı olumlu algılar geliştirebilmesi desteklenmiş olur (MEB, 2013). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları şunlardır:

- Görsel algı çalışmaları (el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler, hız, vb.).
- İşitsel algı/fonolojik farkındalık çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten sesler üretme vb.)
- Dikkat ve hafıza çalışmaları (benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlatma vb.)

- Temel kavram çalışmaları (program kitabındaki kavram listesinde bulunan ve gerekli görülen diğer kavramlarla ilgili çeşitli çalışmalar),
- Problem çözme ve tahmin çalışmaları,
- Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalem doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.),
- Özbakım becerilerini geliştirme çalışmaları,
- Sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları,
- Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları,
- Duyu eğitimi çalışmaları,
- Nefes ve ritim çalışmaları (MEB, 2013: 44–45).

Okul öncesi öğretmeni, çocuğun düzeyine uygun okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları yoluyla çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyerek çocuğu ilköğretime hazırlayabilir. Bu durumda, çocuk için okul sevilen, daha çekici bir yer haline gelecektir ve okul ile ilgili olumlu algılar geliştirmesi sağlanabilecektir. Aksi halde çocuk okuldan sıkılır, okula gitmek istemeyebilir ve okulu olumsuz algılayabilir (Güven. 1991).

Drama Etkinlikleri: Drama, bir lider rehberliğinde grupla birlikte oyunlaştırma, canlandırma ve doğaçlama teknikleri kullanılarak atölye çalışmaları çerçevesinde yürütülen etkinlikleri ifade etmektedir (Morgül, 1995). Drama çalışmaları, ısınma-hareket çalışmaları, pandomim, rol oynama, doğaçlama, hikâye tamamlama ve oluşturma, dramatizasyon gibi etkinliklerden oluşmaktadır (Çelik ve Daşcan, 2010). Drama etkinliklerini için, çok geniş bir alan olması gerekmez. Sınıf içinde sandalyeler ve masalar kenara çekilerek gerekli alan oluşturulabilir. Bu etkinliklerin, spor salonu gibi çok geniş mekânlarda yapılması, küçük çocukların dikkatlerinin dağılmasına, öğretmenin verdiği yönergelerin yanlış anlaşılmasına neden olabilir. Kısaca, okul öncesi kurumlarında bu etkinlikler sırasında, sınıf içinde veya dışında (bahçe ya da drama atölyesi gibi), küçük çocuklara her yönden güven veren, her bakımdan denemeler yapabileceği, fiziksel sınırları olan, fakat hayali anlamda sınırları olmayan esnek bir çevre oluşturulabilir (Önder, 2000).

Okul öncesi eğitimde drama etkinliklerinde çocukların en çok ilgisini çeken materyaller kuklalar, maskelerdir. Bu materyaller, çocukları hem eğlendirir hem de hoşça vakit geçirmelerini sağlar. Bazen de çocukların özgürce duygularını ve düşüncelerini ortaya koymalarına yardım eder (Yıldız ve Şener, 2003). Ayrıca başlıklar (hayvan başlıkları vb.) ile ritim araçları (ritim sopaları, tef, zil, çıngırak, kastanyet, davul vb.) da çocukların drama etkinliklerinde sıkça kullanmak istedikleri materyallerdendir (Erbay, 2013). Öğretmenin rehberliğinde, arkadaşları ile birlikte, özgürce duygu ve düşüncelerini ifade edebildiği, sevdiği etkinlikler ve materyallerle dolu olan bir ortamda çocuklar son derece mutlu olacaktır. Bu sayede, çocukların okula ilişkin olumlu algılar geliştirmelerine katkıda bulunulabilir.

Sanat Etkinlikleri: Okul öncesi dönemde yapılan sanatsal etkinlikler çocuğun yaratıcılığını ve estetik duyarlılığını geliştirmeyi hedeflemektedir. Bunun için çocuğa içinden geldiği gibi özgürce çalışabileceği materyallerle hazırlanmış uygun ortamlar sağlamak gerekir. Böyle ortamlarda çocuğun kendini ifade ederek duygusal yönden rahatlaması sağlanmış olur (Dirim, 2006, Artut, 2007).

Sanat etkinliklerinde işlenmemiş malzemelerle çalışmak, yeni ürünler ortaya çıkarmak ve bu sürecin parçası olmak çoğu okul öncesi çocukları için son derece zevklidir. Çocukların sanat etkinlikleri sırasında makas, tutkal, yapıştırıcı, fırça vb. araçlarla çalışması el-göz koordinasyonu becerilerinin gelişimini sağlar. Bu çalışmalar sayesinde bir yandan kavramları öğrenir diğer yandan bilimsel düşünme becerileri gelişir (Eliason ve Jenkins, 1990).

Sanat etkinlikleri, yoğurma maddeleri (tuz seramiği, kâğıt hamuru vb.), kâğıt işleri, boyalar (parmak boya, pastel boya, sulu boya vb.) ve artık malzemeler (çeşitli büyüklükte kutular, kâğıt tabaklar vb.) olmak üzere çeşitli materyaller kullanılarak dört aşamada yapılmaktadır (Dere, 2003). Sanat etkinlikleri sınıf içinde yapılabileceği gibi estetik olarak düzenlenmiş okul bahçesinde veya okul dışındaki doğal ortamlarda da yapılabilir. Böylece, çocuklar kendilerini daha özgür ve rahat hissederek orijinal ürünler ortaya koyabileceklerdir (Ulutaş ve Ersoy, 2004).

Sanat etkinlikleri sırasında öğretmen, çocukların bireysel ve grup çalışmalarını engelleyici tutum ve davranışlar içine girmemeli, onları rahatsız etmeden davranış ve

tepkilerini gözlemlemelidir. Çocukların yaptıkları tüm çalışmaları sergilemeli, gereksiz eleştiri, sorgulama ve yönlendirmelerden uzak durmalıdır. Çocukların etkinlik süresince haz ve mutluluk duymalarına fırsat sağlayacak ortamlar oluşturmalıdır (Artut, 2007).

Alan Gezileri: Alan ve inceleme gezileri, çocukların doğal ortamları görmelerine, gözlem yapmalarına, araştırmalarına ve aynı zamanda dış dünyaya hazırlanmalarına fırsatlar vermektedir. Bu nedenle fen çalışmalarında önemli bir yer tutar (Şahin, 2000; akt. Çamlıbel Çakmak, 2014). Fakat alan gezileri sadece fen etkinlikleri kapsamında düşünülmemelidir. Çocukların ilgisini çekecek, yöresel, kültürel, mesleki ve güncel önem taşıyan her mekâna geziler düzenlenebilir. Örneğin; tarihi bir yer, müze, sanat atölyesi, matbaa, tarla, bahçe, park veya herhangi bir araç veya gerecin üretim atölyesine alan gezileri düzenlenebilir (MEB, 2013). Alan gezileri yoluyla çocukların dünyaları sadece sınıf içindeki dört duvar ve okul bahçesi ile sınırlı kalmamış olacak ve okula gelme istekleri artacak, okul çocuklar için sevilen ve olumlu algılanan bir yer olabilecektir.

2.4.5. Okul öncesi eğitiminde öğretmen

Öğretmen, okul öncesi çocuklarının eğitim ve öğretiminden sorumlu olan programdan kadar hatta daha fazla önemli olan öğelerden biridir. Okul öncesi eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesinde okul öncesi öğretmenine, birçok görevler düşmektedir. Çünkü okul öncesi dönemde çocuk, henüz bağımsızlığını kazanmamıştır ve bir yetişkine muhtaçtır. Okul öncesi öğretmenlerinin görevlerini yerine getirirken, önce çocukların sevgi, ilgi, şefkat, oyun, beslenme vb. temel ihtiyaçlarını bilmesi ve karşılayabilmesi, çalışmalarını onların gelişim yaş ve özelliklerini dikkate alarak planlayabilmesi önemlidir (Zembat, 2005). Kısaca, öğretmenin hedefi, her bir çocuğun büyüme ve gelişmesinde yardımcı olmak, onların var olan yeteneklerini ortaya çıkarabilmek, bireysel ve bir grubun üyesi olarak gelişimi ve öğrenmesine yönelik fırsatlar tanımaktır (Read, Gardner, Mahler, 1987).

Çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna geldiğinde karşılaştığı ilk kişi öğretmenidir. Öğretmen hem anne hem baba hem de bir arkadaştır. Okul öncesi çocukları, günün büyük bir bölümünü okulda öğretmeni ve arkadaşlarıyla birlikte

geçirir. Onlarla oyun oynar, şarkı söyler, resim ve daha birçok faaliyeti yapar, sevinçlerini, üzüntülerini ve sırlarını paylaşır (Başal, 2013). Dolayısıyla sınıf ortamı sadece fiziki bir mekân değil bunun yanı sıra karşılıklı iletişim ve etkileşimin olduğu sosyal bir mekândır da. Burada önemli olan öğretmenin tutarlı olması, sınıf hâkimiyetini sağlayabilmesi, çocuklar arasındaki iletişim yollarını doğru okuyabilmesi, gerekirse yeniden düzenleyebilmesidir (Çağlar ve Kurtuluş, 2003).

Okul öncesi öğretmeni grubundaki çocuklara anne babalarından sonra ikinci bir rol model olmaktadır. Çocuklar öğretmenlerinin hareketlerini, davranışlarını ve tutumlarını taklit ederek kendilerinin ve öğrendiklerinin bir parçası haline getirirler (Read ve diğerleri, 1987). Çocuklar öğretmenlerinin giyiminden yürüyüşüne, konuşmasına kadar her davranışlarında onları örnek almaya meyillidirler. Bu açıdan, öğretmenin söyledikleri ile yaptıklarının uyumlu olmasına dikkat etmesi gerekir (Başar, 2014).

Okul öncesinde çocuk, okulda birlikte yaşama ve çalışmayı öğrenirken, ayrıntıları ile model alacağı sağlıklı bir öğretmen modeline ihtiyaç duyar. Bu yüzden, bir okul öncesi öğretmeninin sağlıklı bir model olmasının yanı sıra yeterli düzeyde pedagojik formasyona sahip olması ve mesleğini sevmesi de gerekir (Yavuzer, 2012). Bir okul öncesi öğretmeni her şeyden önce çocukları sevmeli ve sabırlı olmalı (Koçyiğit, 2010), onlarla birlikte olmaktan mutluluk duymalı, aktif, zeki, yaratıcı, öğrencilerini tanıma, anlama yeteneğine sahip olumlu bir model olmalıdır (Poyraz, 2003b).

Büyükkaragöz ve Çivi'ye (1999) göre, öğretmen, okul ve sınıf ortamını çocuklar için uygun, ilgi çekici ve zevkli bir duruma getiren, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yaralanarak öğrenme yaşantılarını düzenleyen, rehberlik eden ve istenilen davranışların ne ölçüde kazanıldığını değerlendiren bir kişidir. Okul öncesi öğretmeni, okul öncesi eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde en önemli öğelerden biri olarak görev yapar. Bundan dolayı, okul öncesi kurumlarının niteliğini de belirleyebilmektedir (Koçyiğit, 2010).

Okul öncesi kurumlarında fiziki ortam, araç-gereç ve program ne kadar iyi planlanmış ve düzenlenmiş olursa olsun, bütün iş bu programları uygulayacak öğretmenlerin nicelik ve nitelik bakımından yeterli olmalarına bağlıdır (Çalışandemir, 2014). Öyleyse, planlı ve iyi düzenlenmiş okul öncesi eğitim programlarının yanı sıra öğretmenler de bu programların en iyi bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir diğer öğe olarak okul öncesi eğitime ve kurumlarına önemli katkılarda bulunmaktadır. Öğretmenin niteliği ve okul öncesi eğitime yaptığı katkılar, çocuğun gözünde okulu daha sevimli ve değerli kılacaktır.

2.4.7. Okul öncesi eğitim kurumu mekânları

Okul öncesi eğitim kurumu mekânları iç ve dış mekânlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.4.7.1. İç mekânlar

Okul öncesi eğitim kurumlarının iç mekânları, eğitimin yapıldığı alanlar ile idari odalar, lavabo, yemekhane-mutfak, vestiyer, revir gibi diğer bölümlerden oluşmaktadır (Tok, 2010).

2.4.7.1.1. Eğitim mekânları (Sınıflar)

Eğitim mekânları (sınıflar), özellikle planlanmış eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği alanları ifade eder (Oktay, 2000). Sınıf içinde düzenlemeler yapılırken her şeyden önce çocukların fiziksel güvenliği düşünülmelidir. Bunun için ise hem öğretmenin hem de çocukların sınıfın neresinde olursa olsun birbirlerini görebiliyor olmaları gerekmektedir (Bilgin, 2011). Ayrıca çocuğun fiziksel güvenliğinin yanı sıra duygusal güvenliği de sağlanmış olmalıdır. Bu nedenle öğretmen, eğitim ortamını düzenlerken çocukların duygusal ihtiyaçlarını da dikkate almalıdır (Zembat, 2005).

Sınıf içindeki halısız, perdesiz vb. sert zeminler, duvarlar ve tavanlar küçük halılar, çeşitli büyüklükte minderler, duvara asılan kumaşlar ve mantar duvar panoları, çeşitli bitkiler vb. kullanılarak sınıf ortamına yumuşaklık ve renklilik katılmalı, sınıf

ortamı çocuklar için daha rahat, hoş ve ilgi çekici bir hale getirilmelidir (Dopyera ve Dopyera, 1993). Böylece sınıf ortamı estetik yönden güzel, sıcak bir ev havası görünümünde düzenlenerek çocuklarda okula karşı güzel duyguların oluşturulması sağlanmalıdır (Deniz, 2012). Bunun yanı sıra, eğitim etkinlikleri yapılırken pencereden ve tavandan gelen doğal gün ışığından hem de yapay ışıklandırmadan yararlanacak şekilde sınıf içinde düzenlemeler yapılmalıdır. Örneğin gün ışığından yararlanmak için kitap merkezi pencere kenarına yerleştirilebilir, özel aktivitelerde gün ışığını azaltmak için perdeler kullanılabilir (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP), 2013).

Sınıf içinde çocukların kişisel eşyalarını yerleştirebilmesi için uygun yerler bulunmalıdır (Berktin, 1972). Sınıfta bulunan masa, sandalye, dolap vb. eşyalar okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel yapısına uygun olmalıdır (Erden, 1998; Gür ve Zorlu, 2002; Bilgin, 2011; Çetin ve Çetin, 2012;). Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için sınıf içinde öğretmen tarafından çeşitli öğrenme merkezleri oluşturulmalıdır (Dere, 2003).

Öğrenme merkezleri, günlük eğitim akışında yer alan etkinliklerde ele alınan kazanım ve göstergeler doğrultusunda seçilmiş farklı materyalleri de barındıran, birbirinden çeşitli malzemelerle (çocuk boyundaki dolap/raflar, pano, farklı renkte halılar, yer döşemeleri veya yere yapıştırılan bantlar, vb.) ayrılmış oyun alanlarını ifade eder. Blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezleri okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması önerilen merkezlerdendir. Öğretmen, sınıfın fiziksel şartlarına ve çocuk sayısına göre, çocukların bireysel gereksinimlerini ve ilgilerini dikkate alarak, amaçlara uygun çeşitli materyallerle merkezleri oluşturmalıdır. Bu düzenlemeler esnasında, öğretmenin çocukların fikirlerini alması, onların sınıfı benimsemelerine ve aldıkları sorumlulukları yerine getirmelerine önemli ölçüde katkıda bulunacaktır (MEB, 2013).

Öğrenme merkezlerinde bulunan oyuncaklar ile araç-gereçler uygun renklerden seçilmiş olmalı ve Türk Standartları Enstitüsünce onaylı olanlar tercih edilmelidir. Öğrenme merkezleri çocukların değişen ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak için mümkün olduğunca çok sayıda değişik malzemelerle donatılmalıdır (Poyraz, 2003d). En

önemlisi, öğrenme merkezleri çocukların her materyali görüp kullanabileceği şekilde açık raf ve etiketlendirme sistemiyle yerleştirilmiş olmalıdır. Öğretmen, öğrenme merkezlerinin birbirini olumlu ya da olumsuz etkileyecek olan farklı özelliklerini dikkate alarak, bazı merkezleri yan yana bazılarını ise birbirine uzak olarak düzenlemelidir. Mesela; dramatik oyun merkezi ile blok merkezi sesli merkezler olup yan yana olması birbirini olumsuz etkilemez, hatta bazı malzemeler her iki merkezde de kullanılma olanağı sağlar. Bu şekilde sınıf içindeki öğrenme merkezlerinin iyi düzenlenmiş olması bir yandan eğitsel faaliyetleri olumlu yönde etkilerken diğer yandan çocuklar arasındaki iletişimi olumlu yönde destekleyecektir (Bilgin, 2011; MEB, 2013). Sosyal ilişkileri olumlu yönde olan çocuklar ise okulunu ve sınıfını daha fazla sevecek, sonuç olarak okula karşı olumlu yönde algılar geliştirebileceklerdir. Bir okul öncesi kurumu sınıfında bulunması gereken öğrenme merkezlerinden bazıları ve özellikleri şunlardır:

Blok merkezi: Çocukların yaşadıkları ortamlardaki farklı boyut, renk ve şekildeki figürler arasındaki ilişkileri fark etmelerini sağlayan, büyük ve küçük kas motor gelişimlerini destekleyen, düşünme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, soru sorma ve deneyerek öğrenme deneyimleri sağlayan ve yaratıcılıklarını geliştiren bir merkezdir (Demiriz ve diğerleri, 2003; MEB, 2013). Blok merkezinde bulunması gereken materyaller şu şekilde sıralanabilir:

Farklı materyallerden (ahşap, köpük, plastik, kâğıt, karton) yapılmış bloklar, içi boş bloklar, minyatür hayvan-insan-ev figürleri, kamyonet ve araba çeşitleri, farklı eğimlerdeki rampalar, trafik ve yol işaret levhaları, çeşitli legolar, farklı renkte kâğıt ve kartonlar, kağıt havlu/tuvalet ruloları, farklı boyutta kutu-kartonlar, blokları içine koymak için kutu ve sepetler vb. (MEB, 2013).

Kitap merkezi: Çocuklarda okuma- yazma etkinliklerini destekleme ve kitap sevgisi aşılamayı amaçlayan bir merkezidir. Bu merkez, sessiz bir merkez olduğu için blok, dramatik oyun merkezi ve müzik merkezi gibi sesli merkezlerden uzak bir yerde bulunmalıdır. Kitaplar açık raflı dolaplarda, çocukların ulaşabileceği şekilde sergilenmelidir. Çocuklar isterse masa başında, isterse koltuk ve minderler üzerine uzanarak kitapları inceleyebilme fırsatı bulmalıdır (MEB, 2006; MEB, 2013). Kitap

merkezinde, resimli kitaplar, dergiler, ansiklopediler, gazeteler, broşürler, atlaslar, kataloglar, afişler, resimli kartlar, bez kitaplar, ABC kitapları, çocukların hazırladığı kitaplar, kavram kartları, restoran menüleri, telefon rehberi, üç boyutlu hikâye ve masal kahramanlarının maketleri, hikâye CD'leri, bilgisayar, bilmece-tekerleme kitapları vb. materyaller bulundurulabilir (MEB, 2013).

Müzik merkezi: Çocuklarda ritim duygusunun ve estetik gelişiminin desteklendiği bir merkezdir (MEB, 2006). Televizyon, radyo, DVD player ve CD çalarlar gibi elektronik araçlar, tartım ve tek ses kutuları, çelik üçgen, davul, tef, çıngırak, ziller, çanlar, darbukalar, tahta kaşıklar vb. çalgılar müzik merkezinde bulunması gereken araç-gereçlerden bazılarıdır (Dere, 2003). Bu müzik aletleri sayesinde, bir yandan çocukların müzik kültürü gelişirken, diğer yandan bilişsel, dil, motor, sosyal, duygusal gelişim alanları da desteklenmiş olur (MEB, 2013) Bu nedenle, müzik merkezinde oyuncak müzik aletleri yerine mümkün olduğunca gerçek çalgı aletlerine yer verilmelidir (Demiriz ve diğerleri, 2003).

Sanat merkezi: Sanat merkezi, çocuğun ilgisini cezbedecek şekilde ve sınıf içindeki trafiği engellemeyecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu merkez, sınıfın aydınlık ve suya yakın bir yerinde düzenlenmelidir. Boya, kâğıt, hamur vb. malzemeler kullanıma hazır ve çocukların kolayca ulaşabileceği şekilde dolaplara yerleştirilmiş olmalıdır (Kıldan ve Ahi, 2014; MEB, 2006). Sanat merkezinde, çeşitli renkte boyalar, kalemler, kutular, kartonlar, kağıtlar, boncuklar, oyun hamurları, her türlü kolaj malzemeleri, çeşitli materyaller (cam, taş, metal, kumaş, şişe, düğmeler vb.), yapıştırıcılar, makaslar, fotoğraflar vb. birçok materyal bulundurulabilir (MEB, 2013).

Fen ve doğa merkezi: Bu merkezdeki etkinlikler, sadece sınıf içinde değil (açık oyun alanı) bahçede de yapılabilir. Materyalin en zengin olduğu öğrenme merkezlerinden biridir. Fen merkezi, çocuklara çevresinde olup bitenler hakkında gözlem yapma, araştırma ve keşfetme fırsatları sağlar. Bu yüzden, bu merkez sınıf içinde doğal ışıktan yararlanılabilecek bir yerde tercihen pencere önünde olmalıdır. Bu merkezde, mikroskop, teleskop gibi hassas aletlerin yanı sıra, bozulmuş elektronik eşyalar, saatler ve oyuncaklar vb. bulunmalıdır (Kıldan ve Ahi, 2014).

Fen merkezinde; çeşitli konularda afişler (vücudumuz, iskelet sistemi vb.), çeşitli efektlere ve konulara ait CD'ler, vantilatör, çeşitli süzgeçler, toprak, kum, su, huni, hortum, damlalık, çeşitli büyüklükte kaplar, ev-su-vücut termometresi, kronometre, güneş- masa-kum saati, çeşitli bitkiler ve tohumlar, piller, el feneri, terzi, denge aletleri, basit kaldıraçlar, dişli çarklar, çeşitli boyalar, insan maketi, çeşitli aynalar, sünger, mantar, tahta/metal plakalar, keçe parçaları, mumlar, kuş tüyleri, doğa olayları ile ilgili resimli kitaplar, çeşitli ağırlıkta toplar, labirent düzenekleri, çeşitli kalınlıkta ip ve halatlar; tuz, şeker ve limon suyu gibi maddeler, çeşitli grafikler, çeşitli ölçüm aletleri bulundurulabilir (Dere, 2003).

Dramatik oyun merkezi: Dramatik oyun merkezi, ilgi çekici ve çocukların genellikle grup olarak oyun oynadıkları bir merkezdir. Bu yüzden, merkezin yeterli genişlikte olmasına dikkat etmelidir. Gerekirse evcilik merkezi ile birleştirilebilir. Bu merkezde, oynayan çocukların birbirini dinleme, anlayabilme, grup olarak çalışma ve iş birliği yapma gibi becerileri gelişir (Demiriz ve diğerleri, 2003).

Dramatik oyun merkezinde, kukla perdesi, çeşitli kuklalar (el kuklası, ipli kukla, parmak kuklası, çomak kukla vb.), maskeler, kostümler, çeşitli giysi ve aksesuarlar, yapılandırılmış oyuncaklar (evcilik oyuncakları, tamir malzemeleri vb.), minderler, oyun evi, bloklar, çadır, sepetler, çeşitli tiyatro oyunlarının afişleri, posterler, maketler, minyatür oyuncaklar, çeşitli meslek gruplarına özgü materyaller vb. bulundurulabilir (MEB, 2013).

2.4.7.1.2. Diğer bölümler:

Okul öncesi eğitim kurumlarında iç mekânlarda bulunan diğer bölümlerden bazıları şunlardır:

Yönetim odası: Kurucu müdür, sekreter gibi idari işlerden sorumlu kişilerin bulunduğu odalardır (Bilgin, 2011). Yönetim odasının girişte kolay ulaşılabilir bir yerde olması yönetim ile aileler arasındaki resmiliği ortadan kaldırarak aile ile okul arasında sıcak ilişkiler geliştirilmesine fayda sağlayacaktır. Yönetim odasında yöneticinin gelen aileleri ve içeriyi görmelerini sağlayacak pencereler kullanılabilir (Buildings Blocks of

Design, 2004). Ayrıca, bu odaya okulun güvenliğini sağlamak için okulun giriş kısmını gösteren bir kamera sistemi de yerleştirilebilir (MEGEP, 2013).

Revir: Okul öncesi dönem çocuklarının kurum doktoru ya da hemşiresi tarafından periyodik sağlık kontrollerinin yapıldığı, kaza, hastalık vb. durumlarda ilk yardım uygulamalarının yapıldığı yerdir (MEGEP, 2013).

Mutfak ve Yemek Odası: Mutfak ve yemek odası beraber ya da ayrı yerlerde olabilir (Kantarcıoğlu, 1998). Mutfak sadece yiyeceklerin hazırlandığı bir bölüm olarak düşünülmemelidir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim alan çocukların kendi sebze ve meyvelerini hazırlayabilecekleri, kek-kurabiye gibi yiyecekleri pişirebilecekleri bir yerdir de. Dolayısıyla bu bölüm, çocukların çocuklara uygun masa ve sandalyelerin olduğu, yemeklerini keyifle yiyecekleri, temiz, havadar, iştah açıcı renkler ve resimlerle donatılmış bir yer olmalıdır (Bilgin, 2011).

Dinlenme ve Uyku Odası: Çocukların uyku ve dinlenme ihtiyaçlarının karşılandığı odalardır. Çocukların bireysel faklılıkları dikkate alınarak uyku ve dinlenme ihtiyaçlarını düzenlemek gerekir. Çocukları uyumaya veya dinlenmeye zorlamak onlarda çeşitli korkuların gelişmesine ve okula gitmeyi reddetmesine sebep olabilir. Bu yüzden, uyku ve dinlenme saatlerini ne uzun ne de az olmayacak şekilde ayarlamaya özen gösterilmelidir (Bilgin, 2011).

Vestiyer: Eğitim mekânının (sınıf) dışında veya ayrı bir bölümde, duvara tespit edilmiş, her çocuk için işaretlenmiş ve etiketlenmiş şekilde, 0,30 m aralıklı ve 1 m yükseklikte düzenlenmelidir. Vestiyer bulunmadığında çocuklar palto, çanta vb. eşyalarını sınıfa taşımaktadır. Bu da mekânların daralıp düzensizleşmesine ve sağlık açısından olumsuz koşullar oluşmasına yol açmaktadır (Kantarcıoğlu, 1998; Karaküçük, 2008).

Tuvaletler ve Lavabolar: Hemen sınıfların yanında ve çocukların boyuna uygun olarak yapılmış olmalıdır. Burada bulunan sıvı sabun, tuvalet kâğıdı ve kâğıt havluluk gibi malzemelerin yerleri de çocukların boyuna uygun olarak ayarlanmalıdır. Her 6 çocuğa 1 lavabo veya 4–5 çocuğa 1 tuvalet düşecek şekilde planlanmalıdır (MEGEP, 2013).

Depo: Okul öncesi eğitim kurumlarında sade ve düzenli bir ortam yaratmak ve yeniden kazanılabilir malzemeyi saklamamak açısından, eğitim ve oyun araç gereçlerinin bir kısmı ile temizlik malzemelerinin konulduğu bölümdür. Depo, anaokullarının tümünde bulunmakla birlikte anasınıflarında bulunmamaktadır (Karaküçük, 2008).

2.4.7.2. Dış mekânlar (Bahçe ve üstü kapalı oyun alanı)

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde okul öncesi eğitim kurumlarındaki dış mekânlardan şu şekilde bahsedilmektedir:

1- Eğitim etkinliklerinin sağlıklı, uygun ve güvenli bir ortamda gerçekleştirilebilmesi için oyun alanı ile bahçenin bulunması ve amacına uygun olarak düzenlenmesi esastır.
2- Düzenlemeler eğitimin olmadığı zamanlarda yapılır. Bu düzenlemeler yapılırken çocukların motor becerilerinin ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi, gezip oynamalarına imkân sağlanması, çevre sevgisinin kazandırılması, trafik eğitim pisti, kum oyun havuzu, bahçe oyun araçları ve bahçenin ağaçlandırılması için yeterli toprak alanının ayrılmasına özen gösterilir.
3- Oyun yeri ve araçlarının yılda en az bir defa periyodik bakım ve onarımı yaptırılır (MEB, 2014).

Bu yönetmelikle; okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim etkinliklerinin en iyi bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve çocukların gelişimleri açısından dış mekânların düzenlenmesine ayrı bir önem verilmiştir. Oktay'a (2000) göre; bir okul öncesi eğitim kurumunun iç mekânı ne kadar iyi düzenlenmiş ve donatılmış olursa olsun, dış mekânı (bahçesi) yoksa veya uygun bir şekilde düzenlenmemişse çocuğun gelişimi ile ilgili amaçlarının bir kısmını gerçekleştiremeyecektir. İyi düzenlenmiş bir bahçe, özellikle çocukların doğal ortam deneyimleri elde etmelerine, büyük kas motor becerilerinin gelişimine ve oyun sırasında arkadaşları ile paylaşma, iyi ilişkiler kurma gibi sosyal becerilerinin gelişimine de katkı sağlayacaktır (Bilgin, 2011; Kıldan ve Ahi, 2014).

Özellikle son yıllarda hem Amerika Birleşik Devletleri'nde hem de İngiltere, Avustralya, İtalya, İsveç, Norveç gibi bazı Avrupa ülkelerinde okul öncesi eğitimde okul bahçesi düzenlemelerine verilen önem gitgide artmaktadır. Bu ülkelerde, açık eğitim (outdoor) ve doğada eğitim (nature education) kavramlarından sıklıkla bahsedilmektedir. Sonuç olarak ise, bu ülkeler, artık okul bahçelerini daha fazla doğal mekânlar şeklinde düzenlemekte ve hatta bunun için de özel tasarımlar yapmaktadırlar (Deniz, 2012).

Son olarak, bir okul öncesi eğitim kurumunun bahçesinde, klasik oyun araçları (salıncak, kaydırak, tırmanma merdiveni, tahterevalli gibi), çimenli alanlar, ağaçlar, toprak tepeler ve tüneller, kum ve su/yüzme havuzu, bisiklet vb. araçları sürmek için düz zeminler bulunmalıdır. Bahçe oyun araç gereçleri, çocukların çarpışıp zarar görmeyeceği şekilde yerleştirilmelidir. Bahçeyi daha ilgi çekici hale getirmek için bahçenin bir bölümünde çocukların bitki yetiştirebilmeleri için uygun bir alan ayrılmalı ve hayvan beslemeye uygun barınaklar yapılmalıdır. Çocukların oyun oynarken ellerini yıkayabilecekleri bir yerde suyun olmasının yanı sıra bahçe malzemelerinin koyulabileceği bir deponun da olması gerekir. Bahçenin bir bölümünün üstü örtülerek, çocukların çok sıcak ve yağışlı havalarda açık havadan yararlanması sağlanmalıdır. Çocuklar bahçeden sınıflara ve tuvaletlere rahatlıkla ulaşabilmelidir. Mümkünse sınıftaki kapılardan biri bahçeye açılmalıdır. Bahçenin etrafı çit, beton vb. ile çevrilmeli, bahçe kapısı çocukların açamayacağı şekilde kilitlenmeli, bu şekilde tüm güvenlik önlemleri alınmış olmalıdır (Oktay, 2000; Demiriz ve diğerleri, 2003; Poyraz, 2003c; Bilgin, 2011). Dolayısıyla, doğal bir ortama sahip iyi düzenlenmiş bir okul bahçesinde oynamanın verdiği zevk çocuğun okula alışmasında ve sevmesinde olumlu yönde katkı yaparak okul algısına olumlu yönde yansıyabilecektir.

2.4.8. Okul öncesinde çocuklar ve eğitim faaliyetleri açısından mekânın önemi

Mekân olarak okul veya fiziksel ortam düzeni özellikle öğrencilerin ve öğretmenlerin, sağlıklarını, duygusal dünyalarını ve performanslarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu yüzden eğitim kurumlarında düzenlemeler yapılırken, yerleşim düzeni, öğrenci sayısı, renk uyumu, ışık ve ısınma düzeyine, gürültü olmamasına, temizlik ve estetik gibi birçok faktöre dikkat edilmelidir. Bu

konuda mimarlar, iç tasarımcılar, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer uzmanlar bir arada çalışarak gerekli düzenlemeleri yapmalıdırlar (Uludağ ve Odacı, 2002).

Çocuklar okullarını hem binasıyla hem de iç donanımıyla sevmektedirler. Okul binaları genel görünüşüyle çocuklara güven duygusu vermeli, temiz, bakımlı ve sağlam yapı özelliklerine sahip olmalıdır. Okullar çocukların tuvalet, beslenme, barınma gibi temel fiziksel ihtiyaçlarını ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmelidir. Okulun fiziki yapısı, araç-gereçlerinin yeterli sayıda ve nitelikte olması bir yandan çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmakta, bir yandan da okula ve derslere (faaliyetlere) yönelik bakış açılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Erden, 1998).

İyi, doğru ve güzel tasarlanmış mekânlar, çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimini olumlu yönde desteklemekte, algısal ve bilişsel gelişimini hızlandırmakta, öğretici ve eğitici roller oynayarak olumlu davranışlarını pekiştirmekte ve kaza riskini azaltarak yaşamsal bir rol oynamaktadır (Gür ve Zorlu, 2002). İyi tasarlanmış mekânlar, çocuk için ilgi çekici olabilmektedir. Böylece çocuk fiziksel mekâna olan olumlu duygularını okula, öğretmenine ve arkadaşlarına yansıtabilmektedir (Kıldan, 2007).

Bir okul öncesi eğitim kurumu her şeyden önce çocukların serbestçe hareket etme, oyun oynama gibi temel ihtiyaçları dikkate alınarak planlanmalıdır (Oktay, 2000). Okul öncesi eğitim kurumları çocuk sayısı ve her çocuk için 10 m2 davranış alanı düşünülerek (Karaküçük, 2008), çevrenin iklim şartlarına uygun olarak yapılmalı, ısıtma ve havalandırma tesisatı olmalı, çocukların düşmemesi ve tehlikeli bir durum oluşmaması için tek katlı olarak yapılmalı, binanın çevresi duvar veya parmaklıklarla çevrilmelidir (Kantarcıoğlu, 1998). Bina ve çevresi, çocuğa ve aileye sıcak bir görünüm sunacak şekilde düzenlenmelidir (MEGEP, 2013).

Okul öncesi kurumlarındaki alanın büyüklüğü, kullanılan renkler, ortamın güneş ışığı alıp almaması vb. faktörler fiziksel mekânların kalitesini gösterir (Kıldan, 2007). Okul öncesi eğitim kurumlarının konumunun güneş ışığından yeterince faydalanabilecek şekilde ve cam yüksekliklerinin çocukların dışarıyı görebilmesine uygun yükseklikte yapılmasına dikkat etmek gerekir (Bilgin, 2011). Bina duvarlarının ahşap ve tuğla gibi doğal malzemelerden yapılması önemlidir. Malzemelerin doğal

kaynağına yakın malzemelerden yapılması çocuklara duyusal iletişim mesajları ileterek, çocuklarda güven duygusu oluşturmaktadır. Bina çatısının eve benzer eğimli ve üçgen şekilde planlanması çocuklara ev atmosferi mesajını iletmesi açısından önemlidir (Read, 2007).

Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki ortamının, ev ortamı ile aynı özelliklerde tasarlanmış olması çocuğun okula daha kolay alışmasını sağlayarak okula karşı bakış açısını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Tok, 2010). Muenchow'a (2004) göre, okul öncesi eğitim kurumları olabildiğince çocukların evlerine benzer şekilde planlanır, sınıf çocukların ilgisini çekici değişik malzemelerle donatılırsa, çocukların okula gelme istekleri de bir o ölçüde artmaktadır. Dar, basık ve havasız alanlar eğitim çalışmalarını önemli ölçüde sınırlayarak çocukların okula bakış açılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bir başka açıdan dar bir oyun alanı, yeterli oyuncak ve malzemenin olmaması çocuklar arasında birtakım sorunların çıkmasına neden olabilir. Örneğin; çocuklar dar bir oyun alanında özgürce hareket edemediklerinden kavga edebilir ya da birbirlerine olumsuz duygular besleyebilirler. Bu yüzden; iyi bir okul öncesi kurumunda mekânlar, çocukların rahatça hareket edebileceği, güvenlik önlemlerinin alındığı, kolayca biçimlendirilebilen (yeni öğrenme merkezleri oluşturma ya da değiştirme gibi), etkinliklerin rahat ve kolay yapılabileceği, bireysel ve grup çalışmalarına imkân veren, estetik olarak hoş ve zevkli bir şekilde düzenlenmiş olmalıdır (Oktay, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Tebliğler Dergisinde yayınladığı Kurum Açılması ve Kapatılması Esasları'na (2010) göre, okul öncesi eğitim kurumları bağımsız anaokulları olarak açılabileceği gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okullarına bağlı anasınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfı olarak da açılabilir. Bunun için aşağıda belirtilen özel esasların yerine getirilmiş olması gerekmektedir:

1- Anaokullarının açılabilmesi için,
   a. Çocuk sayısının en az 20 olması,
   b. Mahallen temin edilen binalarda, çocuk başına 1,5 m2 kullanım alanı olan etkinlik odası, yemek salonu, mutfak ve depo bulunması,

2- Anasınıflarının açılabilmesi için,
   a. Her derece ve türdeki eğitim kurumlarının bünyesinde çocuk başına kullanım alanı 1,5 m2 olan etkinlik odasının bulunması,
   b. Çocuk sayısının en az 10 olması,
   c. Anasınıfının binanın giriş katında, aydınlık ve güneş alan bölümünde bulunması,
3- Uygulama sınıflarının açılabilmesi için,
   a. Mahallen temin edilen binalarda çocuk başına 1,5 m2 kullanım alanı olan etkinlik odası, yemek salonu, mutfak ve depo bulunması gerekmektedir.

Görüldüğü üzere, okul öncesi eğitim kurumlarının açılması ile ilgili metre kareye düşen çocuk sayısı, etkinlik alanları, günlük rutinler için alanlar, anasınıflarının giriş katında tercih edilmesi, binanın ışık alması gibi eğitim ortamının fiziki şartları ile literatürde geçen fiziki şartlar benzerlik göstermektedir. Ancak tek başına yeterli olmamaktadır. Binanın dış görünümü, estetiklik, renk, yalıtım, havalandırma, oyun alanları, bahçe, öğrenme merkezleri, yeterli/kaliteli oyuncak ve malzemeler gibi daha birçok öğenin mekânı güçlendirmesi gerekmektedir.

İyi düzenlenmiş ve planlanmış okul öncesi eğitim ortamları, eğitim programlarının en iyi şekilde uygulanmasına olanak tanır. İyi planlanmış eğitim ortamlarının sahip olduğu özellikler şunlardır: Çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygundur, farklı ihtiyaçları olan çocuklara hitap eder (engelli çocuk dâhil), güvenli bir çevre oluşturur, çok amaçlı öğrenme fırsatları sunar, çocukların yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini geliştirir (MEB, 2006).

Kaliteli bir okul öncesi eğitim kurumunda, çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun, özgürce oyun oynamasına katkı sağlayacak niteliklere sahip çeşitli oyun malzemelerinin de bulunması gerekir. Oyun malzemeleri, güvenli, sağlam, kolay temizlenebilir, çok yönlü kullanmaya uygun, yapısı kolay anlaşılan, paylaşma duygusunu geliştirici, estetik olarak hoş, merak ve ilgi uyandıran, dil, okuma-yazma, matematik öncesi kavramları geliştirici özelliklere sahip olmalıdır (MEGEP, 2009). Böylesine zengin, hoş ve ilgi çekici oyun malzemelerinin bulunduğu bir ortamda çocuklar son derece mutlu olur ve okul ortamına yönelik olumlu algılar geliştirebilir.

Katz'a (1987) göre iyi planlanmış bir fiziksel çevre, çocukların bilgi, kavram, düşünce, davranış ve tecrübe gelişimine katkıda bulunarak, günlük yaşam becerilerinin kazanılmasını sağlar. Bunun yanı sıra çocukların ilgi, merak ve heyecanını destekleyerek yetenek gelişimine katkıda bulunur. Böylece çocukların ait olma ve güvende olma duygularının sağlıklı bir şekilde gelişmesine de olanak tanır (Akt. Kıldan ve Ahi, 2014).

Richard ve diğerlerine (1998) göre, iyi tasarlanmış bir fiziksel ortamın çocuklara nasıl bir anlam ifade ettiğine dair tablo aşağıda görülmektedir (Akt. Kıldan, 2007, 507):

Tablo 2.1. Richard ve diğerlerinden (1998) Uyarlanan Mesaj-Çevre İlişkisi

Pozitif Mesaj	**Çevre mesajları nasıl ulaştırır?**
"Burası güvenli ve rahat bir alandır."	Oda düzenli bir şekilde bölümlenmiştir ve raflar çocukların görüş açısına uygundur. Çocuklara uygun masa, sandalye ve dinlendirici bir halı vardır. Sınıf içinde ve dışında temiz hareket edebilecek alan vardır. Her çocuk için kişisel olarak kendilerini güvende hissedecekleri alan vardır.
"Ben buraya aitim ve ben değerliyim."	Resim ve diğer materyaller çocukların ailelerini, dillerini, kültürlerini ve toplumu yansıtır. Çocukların yaptıkları çalışmaların saklanabileceği bölümler vardır. Çocuklar sınıfların bazı bölümlerinde çalışmalarını görebilirler ve ayrıca isimlerini buralarda bulabilirler.
"Ben arkadaşlarımla paylaşabilirim."	Sınıf çocukların küçük gruplarla birlikte çalışabileceği şekilde tasarlanmıştır. Materyaller grup olarak paylaşılır ve kullanılır, ayrıca yeterince materyal de vardır. Sınıf dışında ayrılan bölümler çocukların iş birliğiyle oynayabilecekleri şekilde tasarlanmıştır.

Tablo 2.1. in devamı

"Beklentimin ne olduğunu bilirim."	Her şey çocukların ulaşabileceği yerde, temiz ve tertiplidir. Materyallere ulaşmak oldukça kolaydır
"Burada çalışmak ilginç olabilir."	Sınıf ve sınıf içerisindeki materyaller çekici, ilginç bir şekilde organize edilir. Oyuncaklar, kitaplar, obje ve koleksiyon gibi diğer materyaller keşfedip, araştırabileceği şekilde tasarlanmıştır. Yazı araçları, bloklar, sanat ve yapısal materyaller, çocukları yazmaya, boyama ve inşa etmeye cesaretlendirir.
"İhtiyacım olan şeyleri bulabilirim."	Materyaller mantıksal olarak organize edilir. Küçük resimlerle (kelime, resim ve sembolleri içeren) oyunlar isimlendirilir. Materyallerin yerleri gösterilerek raflara kaldırılır.
"Ben yeni şeyler yapmaya çabalıyorum."	Çocuk ve yetişkinlerin grup ya da bireysel olarak birbirlerini etkilemede ortam uygundur. Yaşantılar benzer materyal ve araçlarla farklı öğrenme yollarını sağlar. Kitap ve resimler yeni insan, yer ve olayları ortaya çıkarır.

Okul öncesi çocukları için yaşama hazırlığın veya ilkokula hazırlığın ilk basamağı olan okul öncesi eğitim kurumlarının, dış ve iç tasarımlarıyla onlara olumlu mesajlar vermesi son derece önemlidir. Çocukların rahatça hareket ederek oyun oynadıkları, çeşitli çalışmalara imkân veren, ilgi çekici, estetik olarak hoş ve zevkli bir şekilde düzenlenmiş ortamlar çocukların okulu sevmesine ve olumlu olarak algılamasına zemin oluşturacaktır. Okul öncesi çocuklarının sağlıklı, güvenli, sıcak ortamlara ihtiyacı olduğu unutulmamalıdır. Böyle ortamlarda çocuklar kendilerini güvende hissedecek ve okulu kendilerinin bir parçası olarak algılayabileceklerdir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, konuyla ilgili literatür taranmış ve ulaşılan araştırmalar okul öncesi eğitim alanında ve diğer okul seviyelerinde yapılan okul algısı ile ilgili araştırmalar olmak üzere sunulmuştur.

2.5.1. Okul öncesi eğitim alanında yapılan okul algısı ile ilgili araştırmalar

Okul öncesi dönem çocuklarının okul algısı ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında Türkiye'de yapılan bir araştırmaya rastlanmıştır. Aksoy ve Baran (2010), 60 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmalarında 60–72 aylık çocukların okul algılarını resimler yoluyla incelemişlerdir. Veriler çocukların okul ortamında mutlu olduğu mekâna ilişkin resimlerinin incelenmesi ve araştırmacının ilgili mekâna ilişkin gözlemleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucu, çocuğun cinsiyetine göre, çizdiği mekânın, resimde kendini çizip çizmeme durumunun, kendisi dışında kimseyi çizip çizmeme durumunun, materyale yer verme durumunun ve ne yapıyor olduğunun farklılaşmadığını göstermiştir. Fakat resmedilen mekânın anasınıfında bulunma ve kullanılma durumuna göre, resimde kendini çizip çizmeme durumunun, kendisi dışında kimseyi çizip çizmeme durumunun, materyale yer verme durumunun ve ne yapıyor olduğunun farklılaştığını göstermiştir. Buna göre, okul öncesi ortamlarının içeriğinin ve farklı boyutlarına ilişkin nicelik ve niteliğinin çocuğun algısının belirlenmesinde etkili olduğu ve okul öncesi eğitim kurumlarının donanımlı hale getirilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2. Diğer okul seviyelerinde yapılan okul algısı ile ilgili araştırmalar

Okul algısı ile ilgili diğer okul seviyesinde yapılan araştırmalara bakıldığında, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite seviyesinde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Yıldız (2012), yaptığı araştırmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okul resimleri aracılığıyla, okula ilişkin algılarını ve zihinsel temsillerini belirlenmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (vaka analizi) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda, 6–12 yaşlarındaki 5 kız ve 5 erkek olmak üzere toplam 10 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın verileri, resim çizimi, gözlem ve görüşme yöntemleri yoluyla elde edilmiştir. Veriler, içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul'un katılımcılar tarafından formal bir yapıda algılandığı, okulun kavram olarak kuralları ve fiziksel özellikleri ile çizildiği, ayrıca katılımcılara ait bireysel farklılıkların, okulla ilgili resimdeki kompozisyona ve kullanılan renklere yansıdığı gösterilmiştir.

Cerit (2006), öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerin okul kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yoluyla incelemiştir. Araştırmanın verileri, ilköğretim okullarındaki 600 öğrenci, 203 öğretmen ve 51 okul yöneticisinden anket yoluyla toplanmıştır. Frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmada katılımcılar tarafından üretilen metaforlar sonucunda okul, bilgi ve aydınlanma yeri, büyüme ve gelişme yeri, değişim ve gelişim yeri, aile ve takım olarak algılanmıştır.

Saban (2008), ilköğretim birinci kademedeki (3, 4 ve 5. sınıf) öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algısını metaforlar yoluyla incelemiştir. Veriler, katılımcıların her birinin "Okul… gibidir. Çünkü …" ibaresini tamamlaması ile elde edilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üretilen 74 geçerli metafor, 10 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler katılımcı türü ve sınıf düzeyleri bakımından önemli derecede farklılıklar göstermiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük kısmı okulu bir "sevgi ve dayanışma" (%49,8) yeri, "bilgi kazanılan" (%32,8) bir yer ve aynı zamanda "hoş ve güzel" (%7,8) vakit geçirilen bir yer olarak algılamışlardır.

Nalçacı ve Bektaş (2012), araştırmalarında, öğretmen adaylarının okul algılarını metaforlar yoluyla incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, üniversite düzeyinde öğrenim gören 664 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın veri analizinde, frekans, yüzde hesaplamaları ve nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Katılımcılardan, "okul… gibidir. Çünkü…" ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen 83 metafor, ortak özellikleri dikkate alınarak, vazgeçilmez, olumsuz, yönlendirici, sosyal ortam, yarış, eğlendirici, biçimlendirici, gelişme, otorite, güven verici ve bilgi sağlayıcı olmak üzere 11 farklı kategoride toplanmıştır. Katılımcılar tarafından en fazla metaforun üretildiği kategoriler güven verici ve bilgi sağlayıcı kategorileridir. İlk beş sırada yer alan metaforların ise aile, hayat, hapishane, fabrika ve toplum olduğu belirtilmiştir.

Döş (2011), yaptığı araştırmada, eğitim müfettişi, yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda okulun nasıl algılandığını metaforlar yoluyla ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın modeli, ilişki arayıcı betimsel tarama modelindedir.

Araştırmada orantısız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, ilköğretim ve ortaokullardan 195 okul, 6207 öğretmen ve 37 eğitim müfettişi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, katılımcılar okulla ilgili, fabrika, devlet, arı kovanı, tiyatro, yuva, baraj, orman, çiçek bahçesi, bilim merkezi, okyanus, kütüphane, toprak, aile, güneş, ağaç, pusula ve hayat metaforlarını olumlu yönde tercih etmişlerdir. Katılımcılar, okulu cehennem, mağara, morg, hapishane, derebeylik yönetimi, mahallenin arka sokakları, sirk, otel, kuzey kutbu, antika, fildişi kule, borsa, mahkeme gibi metaforlara olumsuz yönde benzetirken; müze, askeri birlik, hipodrom, saray, sığınak, kamp, süpürge, dershane, cennet ve ev metaforlarına ise tarafsız düzeyde katılmışlardır.

Aydoğdu (2008), yaptığı araştırmada, ilköğretim öğrenci ve öğretmenlerinin, okul yaşamına ilişkin sahip oldukları algılar ile ideal okul yaşamına ilişkin tasarladıkları algıları metaforlar yoluyla çıkarmayı amaçlamıştır. Öğrenciler ve öğretmenlerden "okul, öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi, ideal okul, ideal öğretmen, ideal öğrenci ve ideal okul yöneticisi" kavramları ile ilgili metaforlar üretmeleri istenmiştir. Araştırmaya, on ilköğretim okulunun 6,7 ve 8. sınıflarındaki 1515 ilköğretim öğrenci ile 69 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, okullar aşırı disiplinli bir yer olarak algılanmıştır. Ancak, öğretmenler, okulu, öğrencilere oranla daha fazla olumsuz bir yer olarak algılamışlardır. Öğrencilerin bir kısmının da öğretmene karşı olumsuz algıya sahip olduğu görülmüştür. İdeal bir okulun temel işlevi, bilgi vermek, aynı zamanda eğlendirmek, güven vermek ve yeni nesil yetiştirmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mahlios ve Maxson (1998), araştırmalarında 134 ilköğretim öğretmen adayı ve 119 ortaöğretim öğretmen adayının kendi ilkokul ve ortaöğretimde deneyimledikleri okul algıları ile ideallerindeki okul algılarını incelemişlerdir. Araştırma verileri nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Özellikle okul algılarını ortaya çıkarmak için bir liste hazırlanmıştır. Bunun için her bir öğretmen adayından aile, takım, bahçe, sirk, hapishane, hayvanat bahçesi, sahne, kalabalık, fabrika ve diğer olmak üzere 9+1 metaforlardan oluşan bir listeden seçim yapması istenmiştir. İlköğretim öğretmen adayları, hem kendi okul yaşantılarındaki (aile: %52, takım: %24) hem de ideallerindeki okul algılarına (aile: %63, takım: %27) ilişkin yüksek ve yakın düzeyde aile ve takım metaforlarını tercih etmişlerdir. Ortaöğretim öğretmen

adaylarının ise çocukluklarında (aile: %49, takım: %8) deneyimledikleri okul algılarına göre ideal okul algılarında (aile: %56, takım: %23) daha yüksek oranda aile ve takım metaforlarını seçtikleri görülmüştür.

Akkaya (2012), yaptığı araştırmada, ortaöğretimdeki öğrenci ve öğretmenleri yaşantılarındaki okul ve ideal okul kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar yardımı ile ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunda, Ankara'nın çeşitli semtlerinden seçilen 6 düz liseden 576 öğrenci ve 55 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın verileri, katılımcılardan her birine "Okul'u herhangi bir canlı, bir nesne bir masal kahramanı ya da bir tarihsel kimliğe benzetmenizi istesem neye benzetirsiniz? Niçin?" ve "İdeal Okul'u herhangi bir canlı, bir nesne bir masal kahramanı ya da bir tarihsel kimliğe benzetmenizi istesem neye benzetirsiniz? Niçin?" soruları sorularak elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğrenciler okul kavramı ile ilgili olarak birinci sırada hapishane, ikinci sırada ise ev/aile metaforunu kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, katılımcıların yüksek oranda okula karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları, okulu gelişimi engelleyici, itaat zorunluluğu olan ve bu yüzden bir an önce terk edilmesi gereken bir yer olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin okul kademesi arttıkça daha fazla olumsuz tutum sergiledikleri, alt sosyo-ekonomik grupta olanların orta ve yüksek seviyede olanlara göre okula dair daha olumlu bir tutuma sahip olduklarıdır. Katılımcılara göre ideal okul ise güven, mutluluk ve heyecan veren, aynı zamanda bilgi veren ve aydınlatan bir yerdir.

Aptekar (1981), araştırmasını El Paso, Texas'daki Anthony ve Canutillo adlı iki ilçesinde yapmıştır. Anthony'de yaklaşık 474 öğrenci vardır ve bunların %76 sı Meksikalı Amerikalılardır. Canutillo'da 2395 öğrenci vardır ve %86,6 sı Meksikalı Amerikalılardır. Aptekar, araştırmasında bu bölgesel kültürün okul deneyiminin algılamalarını anlamayı amaçlamıştır. Bu araştırmada veriler 120 değişkenli anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 105 birinci sınıf ve son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin algıları politika farkındalığı, okul algısı, öğretmen algısı, yönetici algısı, kendi öğretmenlerinin eğitim algıları, okul katılımı ve genel konular hakkında değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde frekanslar için SPSS programından yararlanılmıştır. Okul algılarıyla demografik bilgileri karşılaştırmak için

çapraz tablolar yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, bu iki ilçedeki öğrencilerin okul hakkında hissettikleri, ortak olarak paylaşılan sosyolojik faktörlerden bağımsızdır, öğrencilerin tutumları her iki ilçe arasında farklıdır, ilçelerin boyutları arasındaki tutarsızlık ilçeler arasında farklı olan okul iklimine işaret etmektedir. Diğer yandan öğretmenler ve öğrenciler arasındaki günlük yaşam durumları (sınıf hayatının günlük psikolojisi) okul deneyimlerini algılamalarında etkilidir ve öğrencilerin okulu sevip sevmediklerini belirlemektedir. Bununla birlikte, araştırma sonucunda, kızların okula erkeklerden daha fazla olumlu olarak baktıkları bulunmuştur.

Taştan (2013), yaptığı araştırmasında lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından metaforik okul algısını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 17 farklı liseden 892 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Okul Algısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın geçerlilik ve güvenirliği toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel teknikler ve çok yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma elde edilen bulgular kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu okul algısına sahip olduğunu, erkeklerin okulu baskı yeri olarak algıladıklarını göstermiştir. Bunun yanı sıra, lise birinci sınıf öğrencileri üst sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek oranda okulu koruma ve geliştirme yeri olarak görmekteyken üst sınıflardaki öğrenciler alt sınıflardaki öğrencilere göre okulu daha yüksek oranda baskı yeri olarak algılamışlardır.

Çalık (2008), yaptığı araştırmada Ankara ili merkez ilçelerde bulunan yedi ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyimserlik düzeylerini ve okula yönelik algılarını cinsiyet, sınıf, okul türü değişkenlerine göre incelemiş ve iyimserlik düzeylerini ve okula yönelik algılarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, betimsel bir çalışma olup, araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan yedi ilköğretim okulundaki 610 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "İyimserlik Ölçeği" ve "Okul Algısı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, İyimserlik Ölçeği ve Okul Algısı Ölçeği'nden öğrenciler genel olarak yüksek puanlar almışlardır. İyimserlik Ölçeği'nden aldıkları puanlara göre öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflar arasında anlamlı bir farklılık yoktur, ama eğitim gördükleri okul tipleri ve cinsiyetleri açısından anlamlı bir

farklılık vardır. Okul Algısı Ölçeği'nden ise kız öğrenciler erkek öğrencilerden yüksek puana almışlardır. Bulgulara göre, öğrencilerin okulu algılamalarında cinsiyet, sınıflar ve okul tipleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin Okul algısı Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puanlar ile iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Bülbül (2014), yaptığı araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin "okul" kavramına yönelik algılarını metaforlar yoluyla, mesleki eğitime yönelik algılarını ise yarı yapılandırılmış görüşme formuyla belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde olup, araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda, Kocaeli ili Kartepe İlçesi Endüstri meslek liselerinde öğrenim gören 12 sınıf öğrencileri bulunmaktadır. Araştırma sonucunda, meslek lisesi öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu okulu disiplinli ve otoriter bir yer olarak görmüşlerdir. Meslek lisesi öğrencileri ikinci sırada okulu bilgi veren ve geliştiren bir yer, bir kısım öğrenciler ise okulu arkadaşlık ve dayanışma ortamı olarak algılamışlardır.

Bülbül ve Toker Gökçe (2015), meslek lisesi öğrencilerinin okula yönelik algılarını metaforlar yoluyla incelemişlerdir. Tarama modelinde olan bu araştırmada, veriler nitel yöntemler ile analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu meslek lisesinde öğrenim gören 105 12. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar yedi farklı kategoride toplanmıştır. Araştırma sonucunda, meslek lisesi öğrencileri, hapishane metaforunu sıklıkla kullanmışlardır. Meslek lisesi öğrencilerinin büyük kısmının, okulu otoriter ve disiplinli bir ortam olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ikinci sırada okulu bilgi veren geliştiren bir yer olarak algılamışlardır. Öğrencilerin bazıları ise okulu arkadaşlık ve dayanışma ortamı olarak görmüşlerdir.

Inbar (1996), okullarda 409 öğrenci, 254 eğitimci ve yönetici üzerinde yaptığı araştırmada öğrenciler, öğretmenler, müdürler ve okullarla ilgili ürettikleri metaforları incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan desenler okullaşmanın açık eğitim karakteri ve hapsedici etkisi ile eşzamanlı bir görüntü ortaya koymuştur. Ayrıca,

öğretmenlerin kendilerini ve öğrencileri algılayışı ile öğrencilerin kendilerini, öğretmenlerini ve okulu algılayışı arasında önemli farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zieman ve Benson (1981), yaptıkları araştırmada okuldan kaçan ortaokul kız öğrencilerinin okul algılarını incelemiştir. Araştırmacılar, okullarda etkili bir eğitim programlaması yapmak için davranış sorunlu olan çocukları anlamayı amaçlamışlardır. Bu nedenle, 15 okul kaçağı ortaokul kız öğrenciyle derinlemesine görüşülmüş, bu öğrencilerin cevapları 15 okul kaçağı olmayan kız öğrenci ve 15 okul kaçağı erkek öğrenci ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuldan kaçan kız öğrencilerin okulu sevmedikleri, öğretmenlerinin haksız ve aşırı küçük kurallarla ilgilendikleri ortaya çıkmıştır. Okuldan kaçan kız öğrencilerin okuldan kaçan erkek öğrencilere göre daha az olumsuz algılamaya ve asosyal davranışa sahip oldukları bulunmuştur. Bununla birlikte kızların erkeklerden daha sıklıkla okuldaki sorunları vurgulayan kişisel çatışmalara sahip oldukları görülmüştür.

Hofman, Hofman ve Guldemond (2001), yaptıkları araştırmada öğrenmenin üç toplumsal bağlamının (sınıf bağlamı, okul ve yönetim), eğitimin duygusal sonuçları üzerine etkilerini test etmeyi, böylece öğrencilerin ilkokullarını algılarını test etmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmada, öğrencilerin okul algısı kavramı genel okul yaşamı, öğretmenler, akranlar, okul örgütü ve bina algısını ölçen güvenilir bir ölçek kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmanın verileri, Hollanda'daki 103 temsilci okuldan 2023 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin okulu algılamaları sektörler arasında farklılık göstermiştir. Buna göre, öğrencilerin okulu algıları, Protestan okullarda en düşük, özel dini olmayan özel okullarda en yüksek, Katolik ve devlet okullarında ise orta düzeyde bulunmuştur.

Demir (2007), Türk ve Amerikalı ortaokul öğrencilerin ürettikleri metaforlar yoluyla okul ve okullaşma ile ilgili algılarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 18 Amerikan ve 24 Türk öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda kültürel olarak okulla ilgili algılarda farklılıklar olduğu görülmüştür. Türk öğrenciler okul ortamını, aile gibi, bakım verme yeri, psikolojik terbiye yeri, eğitsel örnek, fiziksel olarak çekici algılamışlardır. Okulu aynı zamanda bir yetişkin olarak yaşama hazırlık ve

iş imkânı için temel bir ön-koşul olarak görmüşlerdir. Bazı Amerikalı öğrenciler, okulu, hayatta kalmak için öğrenmenin gerekli olduğu, vahşi, kalabalık, kaotik, sıkıcı ve acı verici bir ortam olarak; bazıları ise mutluluk, sempatik, ilgili ve öğrenme yeri olarak algılamışlardır.

Türkmen (2014), yaptığı araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin mutlu okul görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri, katılımcılara ait kişisel bilgilere ait bir form ve beşli likert tipinde 57 maddeden oluşan bir ölçek yardımı ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş il merkezinde bulunan 6 ortaöğretim kurumunda okuyan 576 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin analizinde t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin mutlu okul algısını en çok etkileyen faktörler, öğretmenlerin sosyal yönü (sosyal geziler düzenleme, öğrencilerin problemleri ile ilgili olma vb.) ve kişilik özellikleridir (öğrencilerle etkileşimde samimi, alanında uzman, güler yüzlü vb.). Okulun fiziksel yapısı, okulun sosyal yapısı ve etkinlikler ise mutlu okul algısına diğer faktörlere göre daha düşük etkiye sahip olmuştur.

Özdemir ve Kalaycı (2013), öğrencilerin okula bağlılık durumları ile metaforik okul algılarının nasıl olduğunu, cinsiyet, okul türü ve sınıf değişkenlerine göre incelemişlerdir. Araştırmaya, 10 resmi lisede öğrenim gören 410 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri, Okul Bağlılığı Ölçeği ve Okul Algısı Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik, t-testi, çok yönlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin okul bağlılıklarının ve olumlu yöndeki okul algılarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin okul algılarının olumlu yönde geliştirilmesinin, onların okula yönelik bağlılıklarını da geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Koçak (2013), yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının okula ilişkin algısını metaforlar yoluyla belirlemeye çalışmıştır. Okulla ilgili bileşenler (Öğretmen, Öğrenci, Müdür, Sınıf, Öğretmenler Odası, Veli ve Milli Eğitim Bakanlığı) ayrı ayrı kategorize edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, bir üniversitenin çeşitli bölümlerinde

öğrenim gören 346 öğretmen adayıdır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının okul hakkında ürettiği metaforlar Lotus Çiçek Tekniği aracılığıyla hazırlanan diyagram ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları,. "Sınıf" kavramını derslerin öğretildiği, sosyal çevre ve aile ile ilişkili bir yer olarak görmüşlerdir.

Levine (2005), araştırmasında her yarıyıl final sınavında sınıfında bulunan öğretmen adayı öğrencilerinin bir sınıfı nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak için en iyi bildikleri bir metaforu seçip açıklamalarını istemiştir. Öğrenciler sınıf kavramına ilişkin "hazine avcısı, güveç yemeği, bahçe, bahçıvan, stüdyo" gibi çeşitli metaforlar üretmişlerdir. Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan metaforlar yoluyla, öğrencilerin geçmiş yaşantıları, bugünkü ve geleceğe ilişkin düşünceleri hakkında çok fazla bilgiye ulaşılmıştır. Bu bilgilerin öğrencilerin yetiştirilmesinde ve olmasını umdukları öğretmenler hakkında yeni anlayışların geliştirilmesinde faydalı olabileceği belirtilmiştir.

Bilgiç ve Sarı (2010), araştırmalarında ilköğretim öğrencilerinin yaşam kalitesini ve empatik sınıf atmosferi algılarını incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunda, ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarındaki 298 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma verileri "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2007) ve "Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde, ölçeklerden elde edilen betimsel istatistikler incelenmiş, bağımsız gruplar t-testi, ANOVA ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi kalitesi orta düzeyde olup her ikisi arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki söz konusudur. Diğer yandan empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrencilerin, okulun yaşam kalitesini de daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama ve veri analizi süreçleri sunulmuştur.

3.1.Araştırmanın Modeli

Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okul algıları ile ilgili olarak yapılan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma şeklidir. Nitel araştırma çocukların algılarına ilişkin derinlemesine bilgi toplamak amacıyla seçilmiştir.

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okulu nasıl algıladıklarını incelemeye yönelik betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntemler, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu yöntemin en temel özelliği, mevcut var olan durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Betimsel araştırma, çalışılan konunun mevcut durumuna ilişkin hipotezler test etmek için veya sorulara cevap bulmak için veriler toplamayı gerektirir. Betimleyici veriler genellikle gözlem, anket, görüşme veya test etme gibi veri toplama teknikleri ile elde edilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Merriam (2009) bu tür araştırmalarda bir kişi, bir program, bir grup ya da bir kurum ile ilgili sınırlandırılmış bir alanda, çoklu veri toplama kaynaklarının kullanılarak derinlemesine betimlemeler yapılmasının esas olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada da okul öncesi kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okul algılarını derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme ve resim çizdirme veri toplama teknikleri kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcı grubunu Bolu ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48–71 aylık çocuklar oluşturmuştur. Bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı il merkezinde bulunan 4 ilköğretim okuluna bağlı anasınıfları ve 3 bağımsız anaokuluna devam eden 48–71 aylık çocuklar arasından çalışmaya gönüllü olan 117 çocuk oluşturmuştur. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Buradaki amaç, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Aşağıdaki kısımda ilk olarak "Çocuk Bilgi Formu'ndan" elde edilen bilgilere göre araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların cinsiyetleri, yaş aralıkları, devam ettikleri okul türü, ailede kaçıncı çocuk oldukları, daha önceden okula gidip gitmedikleri, daha önceden okul deneyimi olanların ne kadar süreyle hangi tür okullara gittikleri, okula giden kardeşi olup olmadığı ile ilgili durumları tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların cinsiyet dağılımı Tablo 3.1. de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çocukların cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	59	50,4
Erkek	58	49,6
Toplam	117	100

Tablo 3.2.1. incelendiğinde araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların %50,4'ünün kız çocuklarından, %49,6'sının erkek çocuklarından olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların aylara göre dağılımı Tablo 3.2.2 de verilmiştir.

Tablo 3.2. Çocukların aylara göre dağılımı

Aylar	n	%
48–59 Ay	30	25,6
60–71 Ay	87	74,4
Toplam	117	100

Tablo 3.2. incelendiğinde araştırmaya katılan 48–71 aylık çocuklardan %25,6'sının 48–59 aylık çocuklardan, %74,4'ünün ise 60–71 aylık çocuklardan oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların devam ettikleri okul türlerine göre dağılımı Tablo 3.3. de verilmiştir.

Tablo 3.3. Çocukların okul türlerine göre dağılımı

Okul türü	n	%
Anaokulu	56	47,9
Anasınıfı	61	52,1
Toplam	117	100

Tablo 3.3. incelendiğinde araştırmaya katılan çocuklardan %47,9'unun anaokuluna devam etmekte olduğu, %52,1'inin ise anasınıfına devam eden çocuklardan olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların ailede kaçıncı çocuk olduklarına göre dağılımları Tablo 3.4. de verilmiştir.

Tablo 3.4. Çocukların ailede kaçıncı çocuk olduklarına göre dağılımı

Kaçıncı çocuk	n	%
Birinci çocuk	48	41
İkinci çocuk	52	44,4
Üçüncü çocuk	15	12,8
Dördüncü çocuk	2	1,8
Toplam	117	100

Tablo 3.4. incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %41'inin ailede birinci çocuk, %44,4'ünün ailede ikinci çocuk, %12,8'inin ailede üçüncü çocuk, %1,8'inin ise ailede dördüncü çocuk oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların daha önce okula gidip gitmeme durumlarına göre dağılımları Tablo 3.5. de verilmiştir.

Tablo 3.5. Çocukların daha önceden okula gidip gitmeme durumlarına göre dağılımı

Okula gidip gitmeme durumu	n	%
Evet	46	39,3
Hayır	71	60,7
Toplam	117	100

Tablo 3.5. incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %39,3'ünün daha önceden bir okul deneyimi geçirmiş olduğu, ancak %60,7'sinin ise daha önceden bir okul deneyimine sahip olmadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocuklardan daha önceden okul deneyimi olanların ne kadar süreyle hangi tür okullara gittiklerine göre dağılımları Tablo 3.6. da verilmiştir.

Tablo 3.6. Çocuklardan daha önceden okul deneyimi olanların ne kadar süreyle hangi tür okullara gittiklerine göre dağılımları

Süre	Kreş	Anasınıfı	Anaokulu
1 yıldan az	4	1	5
1 yıl	11	7	15
2 yıl	2	-	1
3 yıl	1	-	1
Toplam	18	8	22

Tablo 3.6. incelendiğinde daha önceden okul deneyimi olan çocuklardan 18 çocuğun kreş, 8 çocuğun anasınıfı ve 22 çocuğun ise anaokuluna gittikleri görülmektedir. Yukarıda Tablo 3.5. de toplam 46 çocuğun daha önceden okul deneyimi olduğu halde bu tabloda toplamda 48 çocuğun daha önceden okul deneyimi olduğu görülmektedir. Bunun nedeni bu çocuklardan Ç(22)'nin önce kreş sonra anaokuluna, Ç(92)'nin ise önce anaokulu sonrada anasınıfına gitmiş olmalarından kaynaklanmaktadır. Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların okula giden kardeşi olup olmadığına göre dağılımları Tablo 3.7. de verilmiştir.

Tablo 3.7. Çocukların okula giden kardeşi olup olmadığına göre dağılımı

Kardeş durumu	n	%
Var	62	55,5
Yok	52	44,5
Toplam	117	100

Tablo 3.7. incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %55,5'inin okula giden kardeşlerinin olduğu, %44,5'inin ise okula giden kardeşinin olmadığı görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim olgusunu nasıl algıladıkları farklı veri toplama teknikleri kullanılarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Veriler, 2016–2017 eğitim-öğretim yılının Şubat- Mart aylarında toplanmıştır. İlk olarak AİBÜ'nden, ardından Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma için gerekli izinler alınarak, belirlenen okulların okul müdürleri, öğretmen ve velilerine araştırmanın amacı açıklanmıştır. Araştırmacı tarafından çalışma grubuna alınan çocukları tanımak amaçlı "Çocuk Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Bu formlar ailelere dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlerle birlikte çocuklarla görüşme yapmak ve resim yaptırmak üzere uygun gün ve saatler belirlenmiştir.

Nitel araştırmada elde edilen verilerin geçerliği ve ulaşılan bilgilerin doğruluğu hassas bir konu olduğundan bir yandan elde edilen verilerin teyit edilebilmesi, diğer yandan verilerin geçerliğin sağlanabilmesi için, araştırmanın verileri açık-uçlu yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak ve çocuklara resim çizdirilerek toplanmıştır. Görüşme, nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir (Karasar, 2004). Patton'a (1987) göre; görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaya çalışmaktır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda çocuklara 8 soru sorulmuştur. Çocuklara sorulan sorular şunlardır: 1- Okul Nedir?, 2- Okulda neler yapıyorsun?, 3- Okulda en çok neyi/neleri seviyorsun?, 4- Okulda neyi/neleri sevmiyorsun? 5- Okulu bir şeye benzetmeni istesem neye benzetirsin? Neden? 6- Sen çocuklar için bir okul yapmak istesen nasıl bir okul yapardın? Anlatır mısın? a- Okulun içinde çocuklar için neler olurdu? b- Okulun bahçesinde çocuklar için neler olurdu?

İkinci olarak araştırmacı tarafından çocuklar için hazırlanan görüşme soruları soruların anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla 5 çocuğa uygulanmıştır.

Çocukların verdikleri cevaplar doğrultusunda, soruları daha anlaşılır hale getirebilmek için açıklayıcı sorular eklenmiştir. Görüşme sorularını, 3 alan uzmanından araştırmanın amacına uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda sorular düzenlenerek son hali verilmiştir. Daha sonra, araştırmacı tarafından, katılımcı çocuklara bireysel olarak sınıf ortamında öğretmenin gözetiminde etkinlik saati aksatılmadan oyun zamanında çocuklarla görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, veri kaybı olmaması amacıyla kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 20- 25 dakika sürmüştür.

Küçük çocuklar resim yaparak sözcüklere nazaran daha kolay kendilerini ifade edebilmektedirler. Dolayısıyla, çocukların çizdiği resimler yoluyla, onların iç dünyasındaki duyguları, düşünceleri, görüşleri, büyüme süreci ve gelişimsel özellikleri hakkında bilgi sahibi olunabilmektedir (Yavuzer, 1992). Bu nedenle ikinci aşamada her bir çocuğa A4 beyaz resim kâğıdı ile boya kalemleri sunulmuş ve " Bana bir okul resmi çiz" yönergesi verilerek resim çizmesi istenmiştir. Çocukların istedikleri gibi rahatça resimlerini yapmaları ve kendilerini resimde ifade edebilmeleri için resimlerini bitirene kadar beklenileceği ve süre verileceği söylenmiştir. Resim tamamlandıktan sonra çocuktan resimde neler çizdiğini anlatması istenerek araştırmacı tarafından, çocuğun resminde anlattıkları yazılarak kayıt edilmiştir. Bu aşama, çocuğun hızına ve resme ilgisine göre bazı çocuklarla 10 dakika bazı çocuklarla 20–30 dakika sürmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler, daha önceden elde edilen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 256). Verilerin analizinde "Çocuk Bilgi Formu"ndan gelen cevaplar, yarı-yapılandırılmış okulla ilgili çocuklara sorulan araştırma soruları ile çocukların okulu anlatan resimleri ile ilgili bilgiler alan yazındaki resimlerle ilgili sorular ve boyutlar dikkate alınarak değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma kapsamında çocuklara sorulan sorular tema olarak kabul edilmiş; temalar ve alt temalar şeklinde tablolar ve frekans

şeklinde sunulmuştur. Verilerin kolay anlaşılması için; örneğin: 1. Çocuk Ç1, Kız (K), Erkek (E) olmak üzere kodlanmıştır.

Nitel araştırmada toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının açıklanması araştırmanın geçerliğinin önemli ölçütleri arasında yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın veri analizinde ilk olarak araştırmacı tarafından alan yazından da yararlanılarak hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme sorularına verilen cevaplardan elde edilen veriler incelenerek temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Birbiriyle ilişkili kodlar temalar ve alt temalar halinde düzenlenmiştir. Bu temaların yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için bulgular kısmında katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Temalar arasındaki ilişkiler yorumlanarak ve bu temaların alan yazında yapılan araştırmalarla benzerlikleri ya da farklılıkları karşılaştırılmıştır. Her bir sorudan oluşturulan temalar çocukların devam ettikleri okul türü ve cinsiyetleri açısından da incelenmiş, yorumlanmış ve tartışılmıştır.

İkinci olarak çocukların okulla ilgili yaptıkları resimleri, alan yazından alınan sorulara göre, temalar ve alt temalar halinde düzenlenerek frekans değerleri hesaplanmış ve tablolaştırılmıştır. Çocukların çizdikleri resimler; çizdikleri mekânlara, kendini çizip çizmeme durumlarına, kendisi dışında bir kimse ya da canlı/cansız varlık çizme durumlarına, materyale yer verme durumlarına ve ne yapıyor olduklarına göre incelenmiş, alan yazındaki araştırmalarla benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırılmış, yorumlanmış ve tartışılmıştır. Ayrıca resimlerde elde edilen temalar çocukların devam ettikleri okul türüne ve cinsiyetlerine göre de tablolaştırılarak yorumlanmış ve alan yazınında yapılmış çalışmalar ile karşılaştırmalar yapılarak tartışılmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için çocukların okulla ilgili yaptıkları resimlere yer verilmiş, bunlardan yola çıkılarak bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenirliğinin belirlenmesinde ise araştırma sorularının ve resimlerin analizinde elde edilen veriler, araştırmacı ve bir uzman tarafından karşılaştırılarak temaların ve alt temaların oluşturulmasında fikir birliğine varılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma

Okul öncesi kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okul algısını ortaya koymak amacıyla çocuklara yöneltilen yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplardan ve çocukların çizdikleri resimlerden elde edilen bulgular ve yorumlar bu bölümde sunulmuştur.

4.1. Görüşme Sorularına Ait Bulgular ve Tartışma

Soru 1. “Okul nedir?” sorusuyla okul öncesi kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okul algısını ortaya çıkarmak için araştırmaya katılan çocukların bu soruya verdikleri cevaplara göre dağılımları kodlar dikkate alınarak ortak özellikleri bakımından 15 temada toplanmıştır. Oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 4.1. de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Çocukların "Okul nedir?" sorusuna verdikleri cevaplara göre dağılımları

Temalar	f	Alt temalar
Öğrenmek	39	Boyama, kuran harfleri, oyun oynama, kesme-yapıştırma, maske, yazı, sayılar, toplama-çıkarma, çizgi çalışması, masal okuma, elma yapma, oyunlar, bilmeceler, okuma, etkinlik, resim yapma, dini değerler, oyuncaklarla oynama, şekiller, ders, arkadaşlarına zarar vermeme ve iyi davranma, güzel oynama, yardım etme, sayı sayma, bilgiler, kitap dersi, şarkılar, her şey (balıkların suyun içinde nasıl durduğu)
Ders yapmak/çalışmak	24	Resim, ödev, etkinlik, boyama, çizgileri birleştirme, kuran harfleri, kitap çalışması
Güzel bir yer/şey	18	Masası, dolap, oyuncakları, oyun oynama, boyalar, kalemler, çantalar, biz, resimler, renkler, kitap yapma, resim yapma, cam, sandalye, ödev, her yeri, arkadaşlarla oynama, ders yapma, etkinlikler, çekmece
Çocuklar/öğretmenler/öğrenciler	9	-
Sınıf	8	Araba yeri, evcilik oynama yeri.
Etkinlik	5	Boyama
Okul	5	-
Okul bahçesi	4	Dışarıda oyun oynama
İyi bir yer	4	Arabalar, bahçe, ders yapma, güzel oynama, iyi davranma, oyun oynama, anneler günü
Bilgi yeri	3	-
Eğlenceli bir yer	3	Oyun oynama, etkinlik yapma
Ev ev gibi/yuvamız	3	-
Okula gitmek	2	-
Pembe	1	-
Cevap veremeyenler	4	-

Tablo 4.1. incelendiğinde görüşme yapılan 117 çocuktan 39 çocuk okulu öğrenmek, 24 çocuk ders yapmak/çalışmak, 18 çocuk güzel bir yer/şey, 9 çocuk çocuklar/öğretmenler/öğrenciler olan bir yer, 8 çocuk sınıf, 5 çocuk etkinlik, 5 çocuk okul, 4 çocuk okul bahçesi, 4 çocuk iyi bir yer, 3 çocuk bilgi yeri, 3 çocuk eğlenceli bir yer, 3 çocuk ev/ev gibi/yuva, 2 çocuk okula gitmek; 1 çocuk ise pembe bir yer olarak ifade etmiş, sadece 4 çocuk bu soruya cevap verememiştir. Buna göre, çocukların önemli bir kısmı okulu öğrenme yeri, ders yapmak/çalışma yeri ve güzel bir yer/şey olarak ifade etmişlerdir.

"Okul nedir?" sorusuna çocukların çoğunluğu öğrenmek (39) cevabı vermiştir. Örneğin bu çocuklardan biri Ç15/K: *"Okul bizim öğrenmemiz için şeylerdir. Yazıları öğrenirim, yazı yazmayı öğreniyorum. Resim yapmayı öğreniyorum. Toplama çıkartmaları öğreniyorum."* demişken, başka bir çocuk Ç54/K: *"Bir şey öğrenmek. Çizgi çalışması, yapıştırma. Oyuncaklarla oynuyoruz. Ders yapıyoruz. Kur'anı Kerim öğreniyoruz. Elif, be, te, se'yi öğreniyoruz."* demiş, başka bir çocuk da Ç56/E: *"Okul bizim öğrenmemiz gereken bir yerdir. Okulda oyun oynamayı öğreniyorum. Resim yapmayı öğreniyorum. Bi de arkadaşlarıma zarar vermemeyi ve iyi davranmayı öğreniyorum."* demiştir. Çocukların açıklamalarına bakıldığında; okulu boyamanın, kesme-yapıştırmanın, maske ve elma yapma gibi etkinliklerin, çizgi çalışmasının, yazıların, kitap dersinin, sayıların, toplama-çıkartmanın, şekillerin, kuran harflerinin, oyunların, oyuncakla oynamanın, arkadaşlarına zarar vermeme ve iyi davranmanın, güzel oynamanın, masal okumanın, bilmecelerin, şarkıların, bilgilerin ve her şeyin öğrenildiği bir yer olarak algıladıkları görülmüştür. Çocukların çoğunluğunun okulu öğrenmek olarak algılamasında toplumun okulu öğrenme yeri olarak görmesi etkili olmuş olabilir. Pramling, Klerfert ve Williams'a (1995) göre, hem oyun hem de öğrenme çocuğun gündelik yaşamının doğal parçalarıdır. Ancak eğitim ve öğretim faaliyetleri oyundan ziyade öğrenmeyi düzenlemek için yapılır. Bu yüzden toplumlarda geleneksel görüşe göre, okul oyunun değil öğrenmenin yeri olarak kabul edilmektedir (Akt. Samuelsson and Carlsson, 2008).

Çocuklar "Okul nedir?" sorusuna ikinci sırada ders yapmak/çalışmak (24) cevabını vermişlerdir. Bu çocuklar okulu ödev, boyama, resim, etkinlik, çizgileri birleştirme, kuran harfleri ve kitap çalışması gibi derslerin yapıldığı ya da çalışıldığı bir

ortam olarak görmüşlerdir. Okul öncesi çocukların okulu ders yapılan ve çalışılan bir yer olarak görmeleri ilginçtir. Çocuklardan biri Ç12/K: *"Ders çalışmaktır. Mesela ödev çalışıyoruz. Resim yapıyoruz. Bir de etkinlik yapıyoruz."* demiş, başka bir çocuk Ç22/K: *"Mesela okulda öğretmen ders yaptırıyor. Mesela ödevler, çizgi çalışması yaptırıyor ya. Bize bugün şey yaptırmıştı. Mesela papağan yaptırmıştı. Şimdi ben, biz, hepimiz yapmıştık"* demiştir. Bu bulgulara göre; çocuklar, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri içinde yer alan kalem tutma ve el becerisinin desteklenmesine yönelik olarak yaptırılan boyama, kesme, katlama, yapıştırma, çizgi vb. çalışmalar ile değerler eğitimi kapsamında verilen kuran harflerinin öğretimini ders yapmak ya da çalışmak olarak ifade etmişlerdir. Çocukların bu çalışmaları ders olarak düşünmesinde verilen ödevleri, okumaya yazmaya hazırlık etkinliklerini ve kuran harfleri öğretimini ebeveynlerinin ya da okula giden büyük kardeşlerinin ders olarak adlandırmalarının ve çocuklarında bunu bu şekilde kabul etmelerinin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmaların çocuklar tarafından nasıl algılandığı önemlidir. Çünkü MEB (2013) programında yer alan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların okumaya ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmelerini sağlamak amacı taşımaktadır.

Çocuklar "Okul nedir?" sorusuna üçüncü sırada güzel bir yer/şey (18) cevabını vererek okulu masası, dolabı, boyaları, kalemleri, çantaları, renkleri vb. somut eşyalarının yanı sıra, ödevleri, kitap çalışması, resim yapma ve oyunlar oynama gibi etkinlikleri ve arkadaşlarla oynanan sosyal ortamıyla güzel bir yer/şey olarak görmüşlerdir. Örneğin çocuklardan biri, Ç27/E: *"Okul çok güzel bir yerdir. Hep oyuncaklar oynarsın. Bi de bazı okullarda oynamazsın. Oyuncak ve boyama falan da yoktur."* demiş; bir okul öncesi kurumunun oyuncaklarla oynanan güzel bir yer olduğunu, hatta diğer okullarla arasındaki farkın oyun, oyuncak ve boyama olduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan başka bir çocuk Ç99/E: *"Okul güzel bir şeydir. Yani oralarda ders yapılır. Yani resimler yapıyorsun. Her şeyi yapıyorsun. Ama oyuncaklar yok orda. Ders yapıyorsun sadece. Tahta var orda. Oturup öğreniyorsun."* demiştir. Bu çocukların ise okullarda oyun ve oyuncak olmadığını, sadece ders yapıldığını ifade etmelerinden dolayı, okulu bir okulöncesi eğitim kurumu olarak değil, daha üst kademedeki bir okul olarak algıladıkları görülmektedir.

Öte yandan çocuklardan bazıları "Okul nedir?" sorusuna çocuklar/öğretmen/öğrenciler olan yer ve etkinlik yapılan bir yer olarak cevap vermişlerdir. Örneğin; Ç11/K: *"Çocuklar var orada. Öğretmenler bir şeyler öğretir. Etkinlikler yaparız. Onları keseriz, yapıştırırız."* demiş, okulu içinde çocukların, öğretmenlerin olduğu, öğrenmenin ve etkinliklerin yapıldığı bir yer olarak ifade etmiştir.

Bazı çocuklar için okulun sınıf olduğu görülmektedir. Örneğin bir çocuk Ç46/E: *"Oyuncaklar vardır. Bi de araba yeri var. Bi de evcilik oynama yeri var."* demiş, sınıfı anlatarak, sınıfın içindeki oyuncaklardan ve evcilik merkezinden bahsetmiştir.

Bazı çocukların "Okul nedir?" sorusuna; okul, anaokulu ya da kreş olarak cevap verdikleri görülmektedir. Örneğin bir çocuk, Ç111/K: *"Kreştir. Okul çok güzel, çalışırız ve okuruz, resim yaparız."* demiş, okulda neler yaptığını anlatarak, kreşin yani okulun çalışılan, okunulan ve resim yapılan güzel bir yer olduğunu ifade etmiştir.

Bazı çocuklar ise bu soruya okul bahçedir cevabını vermişlerdir. Örneğin çocuklardan biri, Ç48/E: *"Okul bahçedir. Çünkü biz orada oynuyoruz."* demiştir. Bu çocuklar okulu çocukların oyun oynadığı okulun bahçesi olarak görmüşlerdir.

Okulu iyi bir şey/yer olarak ifade eden bazı çocukların cevaplarına bakıldığında, bu çocuklar okulu içinde oyuncakların olduğu, oyunların oynandığı, çeşitli etkinliklerin yapıldığı, bahçesi olan ve iyi davranma, güzel oynama gibi doğru sosyal davranışların öğrenildiği iyi bir şey/yer olarak görmektedirler. Örneğin; Ç31/K: *"Okul iyi bir şeydir. Okula gidip ders çalışırız. Anneler günü olur. Her gün... Her gün anaokulundayız."* demiş, okulun neden iyi bir şey olduğunu açıklamıştır.

Okul, bazı çocuklar için bilgi veren bir yerdir. Örneğin çocuklardan biri, Ç38/K: *"Böyle öğrendiğimiz şeyler hakkında bilgi veren okuldur. Böyle okumayı öğreniyorum. Çizmeyi öğreniyorum. Boyamayı öğreniyorum*." demiş, başka bir çocuk Ç70/E: *"Her…, mesela her şeyi bilmek için bir okuldur."* demiştir. Bu çocuklar, okulun öğrenmenin ve bilginin kaynağı olduğunu ifade etmiştir.

Okul, bazı çocuklar için oyunların oynandığı, etkinliklerin yapıldığı eğlenceli bir yerdir. Örneğin çocuklardan biri, Ç76/E: *"Çocukların eğlendiği bir yer. Okul oyun oynaması, etkinlik yapmak."* demiştir.

Bazı çocuklar "Okul nedir?" sorusuna ev/ev gibi/yuva gibi kısa cevaplar vermişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç104/K: *"Yuvamız."* demiştir. Bu çocuklar, okulu ailesi ile yaşadığı, barındığı evi veya yuvası gibi bir mekân olarak görmüşlerdir. Okulun fiziki ortamı çocuğun okula bakış açısını etkileyebilmektedir. Bu yüzden okul öncesi eğitim kurumları olabildiğince ev havasında olmalıdır. Bu kurumlar iç ve dış mekânlarıyla çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını (oyun, hareket, beslenme, uyku gibi) karşılayacak şekilde düzenlenmelidir. Örneğin sınıfta kitap, evcilik vb. öğrenme merkezleri ilgi ve dikkat çekici materyallerle donatılabilir; bu merkezler şilte, yumuşak minder gibi eşyalarla döşenerek evin ortamı gibi sıcak, rahat ve kullanışlı hale getirilebilir. Böylece ev ortamına benzeyen bir mekânda çocuk kendini güvende ve rahat hissedecek, bu yolla çocuğun okula alışması ve okulunu sevmesi daha kolay olacaktır (Başaran, 2000; Tok, 2016).

Son olarak tüm çocuklar "Okul nedir?" sorusuna cevaplarında öğrenmek, güzel, iyi, eğlenceli, etkinlik, bilgili, ev/ev gibi/yuvamız, okula gitmek, pembe olmak üzere hep olumlu görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.2. de araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların "Okul nedir?" sorusuna verdikleri cevapların devam ettikleri okul türüne göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.2. Çocukların "Okul nedir?" sorusuna verdikleri cevapların okul türüne göre dağılımları

Temalar	Ana sınıfı (f)	Anaokulu (f)
Öğrenmek	20	19
Ders yapmak/çalışmak	14	10
Güzel bir yer/şey	11	7
Çocuklar/öğretmenler/öğrenciler	5	4
Sınıf	5	3
Etkinlik	3	2
Okul	2	3
İyi bir yer	1	3
Bilgi	2	1
Eğlenceli bir yer	-	3
Okul bahçesi	3	1
Ev gibi/yuva/ev	-	3
Okula gitmek	-	2
Pembe	-	1
Cevap veremeyenler	1	3

Tablo 4.2. de 48–71 aylık çocukların devam ettikleri okul türlerine göre "Okul nedir? sorusuna verdikleri cevapların dağılımları incelendiğinde ana sınıfına giden çocukların, bu soruya en çok "öğrenmek" (20) cevabını verdikleri görülürken, daha sonra "ders yapmak/çalışmak" (14) ve güzel bir yer/şey" (11) cevaplarını verdikleri görülmektedir. Anaokullarına giden çocuklar ise bu soruya en çok "öğrenmek" (19), daha sonra "ders yapmak/çalışmak" (10) ve güzel bir yer/şey" (7) cevaplarını verdikleri görülmektedir. Bu soruya cevap veremeyen çocukların ise daha çok anaokullarına giden çocuklar olduğu görülmektedir.

Ana sınıflarına giden çocuklar ile anaokullarına giden çocuklar birbirine benzer şekilde, bu soruya en çok öğrenmek, ders yapmak/çalışmak ve güzel bir yer/şey; en az "çocuklar/öğretmenler/öğrenciler olan bir yer", "sınıf", "etkinlik yapılan yer", "okul", "bilgi yeri" olarak cevap vermişlerdir. Bununla birlikte sadece anaokullarındaki çocuklar bu soruya "eğlenceli bir yer", "ev/ev gibi/yuva", "okula gitmek" ve "pembe" cevaplarını vermişlerdir. Bazı çocukların bu farklı ifadelerinin devam ettikleri okul öncesi kurumlarının fiziki ortamlarının özelliklerinden (iç ve dış mekân) kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna göre, çalışma grubuna alınan anaokullarının fiziki ortamlarına bakıldığında; sınıflar eve benzer şekilde, çocukların rahatça oyun oynayıp hareket

edebilecekleri büyüklüktedir ve tuvaletler sınıflarla bağlantılı olup, ayrıca yemekhaneleri ve konferans salonları ile dış mekânda kendilerine ait bir bahçe ve oyun parkı bulunmaktadır. Anaokullarının ana sınıflarından farklı olarak kendine ait bir binası olması, dış mekânda kullanılan renkler, iç mekânının eve benzer şekilde rahat ve geniş olması, çocukların hoşça vakit geçirip eğlenebilecekleri bir bahçesinin ve oyun parkının bulunması bazı anaokulu çocuklarının ifadelerine yansımıştır diyebiliriz. Aynı şekilde çalışma grubuna alınan ana sınıflarına bakıldığından ise dört ana sınıfından ikisi ilköğretim okulu bahçesindeki ek prefabrik bir binadadır, diğer ikisi ilköğretim okuluna bitişik bir binadadır ve bu ek binalarda ise sınıflar ve sınıftan ayrı bir yerde tuvaletler bulunmakta olup bunun dışında bir alan bulunmamaktadır. Ayrıca ana sınıflarına giden çocuklar ilköğretim kademesinden çocuklarla aynı bahçeyi kullanmakta olup kendilerine ait bir bahçeleri bulunmamaktadır. Ana sınıflarının eğitim mekânı olan sınıflar anaokullarına göre daha küçük olup masa ve sandalyeler de koyulduğundan çocukların hareket edebilecekleri bir alan kalmamaktadır. Buna göre, çocukların bu soruya verdikleri cevaplar, okul türü açısından daha çok benzer sonuçlar ifade etmiştir.

Tablo 4.3. de araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların "Okul nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyete göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.3. Çocukların "Okul nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyete göre dağılımları

Temalar	K (f)	E (f)
Öğrenmek	19	20
Ders yapmak/çalışmak	15	9
Güzel bir yer/şey	9	9
Çocuklar/öğretmenler/öğrenciler	7	2
Sınıf	3	5
Etkinlik	4	1
Okul	2	3
İyi bir yer	2	2
Bilgi	1	2
Eğlenceli bir yer	2	1
Okul bahçesi	2	1
Ev gibi/yuva/ev	1	2
Okula gitmek	2	-
Pembe	-	1
Cevap veremeyenler	2	2

Tablo 4.3. incelendiğinde, "Okul nedir?" sorusuna kızlar en çok öğrenmek (19), ders yapmak/çalışmak (15), güzel bir şey/yer (9), çocuklar/öğrenciler/öğretmenler

olan bir yer (7); en az etkinlik (4), sınıf (3), okul (2), iyi bir yer (2), eğlenceli bir yer (2), okul bahçesi (2), okula gitmek (2), bilgi (1) cevabını vermişler, sadece iki kız çocuğu bu soruya cevap vermemiştir. Erkekler bu soruya en çok öğrenmek (20), ders yapmak/çalışmak (9), güzel bir şey/yer (9); en az sınıf (5), okul (3), iyi bir yer (2), bilgi (2), ev/ ev gibi/yuva (2), etkinlik (1), eğlenceli bir yer (1), okul bahçesi (1), pembe (1) cevabını vermişler, sadece iki erkek çocuğu bu soruya cevap verememiştir.

Kızlar ve erkekler bu soruya birbirine benzer şekilde en çok öğrenmek, güzel bir yer/şey; kızlar erkeklerden farklı olarak daha çok ders çalışmak/yapmak, çocuklar/öğretmenler/öğrenciler olan bir yer ve etkinlik yapılan yer cevaplarını vermişlerdir. Ayrıca sadece kızlar erkeklerden farklı olarak okula gitmek; sadece erkeklerden bir kişi pembe cevabını vermişlerdir. Buna göre, çocukların bu soruya verdikleri cevaplar cinsiyete göre benzer sonuçlar ifade etmiştir.

Soru 2. Okulda neler yapıyorsun? sorusuyla okul öncesi kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okul algılarına etki edebileceği düşünülen faaliyetlerin neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların bu soruya verdikleri cevaplara göre dağılımları kodlar dikkate alınarak ortak özellikleri bakımından 8 temada toplanmış ve oluşturulan bu temalar Tablo 4.4. de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Çocukların okulda neler yaptıklarına göre dağılımları

Temalar	**f**
Oyun oynama	76
Boyama/Resim	65
Etkinlik	45
Ders yapma	35
Yemek yeme	8
Ödev	8
Tahtaya resim çizme	3
Bahçeye çıkma	3

Tablo 4.4. incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların okulda neler yaptıkları ile ilgili olarak 117 çocuktan 76'sı okulda oyun oynadıklarını, 65'i boyama/resim yaptıklarını, 45'i etkinlik yaptıklarını, 35'i ders yaptıklarını, 8'i yemek yediklerini, 8'i ödev yaptıklarını, 3'ü tahtaya resim çizdiklerini, 3'ü bahçeye çıktıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, çocukların büyük bir kısmının okulda oyun oynadıkları, boyama/resim yaptıkları, etkinlik yaptıkları, ders yaptıkları görülmektedir. Bazı

çocukların ise yemek yediklerini, ödev yaptıklarını, tahtaya resim çizdiklerini, bahçeye çıktıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Aşağıda çocukların okulda neler yaptıkları ile ilgili görüş ifadelerine yer verilmiştir.

Bu bulgulara göre çocukların okulda en çok oyun oynadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin; bu çocuklardan biri, Ç32/K: *"Okulda oyun oynuyorum. Ondan sonra resim yapabiliyoruz. Öğretmenim bize resim oyunu oynatıyor. Ondan sonra mandallar mandalları üstümüze, şey! yapıyoruz, takıyoruz. Sonra öğretmenimiz sayıyor. Kiminki daha çok olursa o kazanıyor."* demiş, başka bir çocuk, Ç81/E: *"Oyun oynuyom. Kitap çalışıyom. Orta alana çıkıyom. Orta alanda basketbol potası falan var. Futbolda yapıyoz."* demiştir. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda oyun, okul öncesi çocukları için en uygun öğrenme yöntemidir. Bu yüzden tüm etkinliklerin oyun temelli olarak düzenlenmesi esastır. Gross and Sanderson'a (2012) göre oyun çocukların öğrenmesi ve keşfetmesi, yeni beceriler geliştirmesi ve başkalarıyla iletişime geçmesi için en birincil araçlarıdır. Çocuklar okulda evde ve her yerde oynarlar. Onlar insanlar, eşyalar ve fikirlerle oynarlar. Trawick and Smith'e (2014) göre çocuklar oyun yoluyla bilgiyi toplarlar ve işlerler, böylece yeni beceriler öğrenirler, daha önce öğrendikleri bilgiyi yeni öğrendikleri bilgiye uygularlar. Çocuğun tüm gelişim alanları oyun faaliyetleri yoluyla desteklenir ve gelişir. Wenne'e (2009) göre çocuklar oyun sırasında sosyal ilişkileri keşfederek, farklı rolleri denerler, kendisinden farklı düşünen insanların olduğunu fark ederler, farklı görüşleri tartışırlar ve uzlaşmalara varırlar. Oyun çocukların fiziksel becerilerini, dil ve okuma yazma becerilerini ve yaratıcı hayal güçlerini de geliştirir. Bunun yanı sıra, duyguların ifadesinde, gerginliklerin giderilmesinde, endişe yaratan durumların araştırılmasında oyun, çocuk için güvenli bir liman olmaktadır (Akt. Kostelnik, Soderman, Whiren and Michelle, 2014).

Çocuklar ikinci sırada okulda en çok boyama/resim yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bu çocuklardan biri, Ç13/K: *"Boyama yapıyorum. Sonra resim çiziyorum. Oyun oynuyorum arkadaşlarımla serbestçe. Sonra öğretmenimizle yine resim çiziyoruz onla."* demiş, başka bir çocuk Ç84/K: *"Resim yapıyordum. Ve de bir şey yapacaktık. Eee..bir şey yapıyordum. Bi de ödev yapıyordum, resim ödevi. Ondan sonra çiftlik çiziyordum. Koyunlar, mavi güneş, sarı bir güneş, mavi bir güneş."* demiştir.

Çocuklar üçüncü sırada okulda en çok etkinlik yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bu çocuklardan biri, Ç54/K: *"Oyun oynuyoruz. Çizgi çalışması yapıyoruz. Kesme-yapıştırma, yuvarlama-yapıştırma yapıyoruz."* demiş, başka bir çocuk Ç108/K: *"Kipatlara bakıyorum. Resim yapıyorum. Ayı yaptık. Mısır yaptık. Çiçek yaptık. Oyun oynuyoruz."* demişken, bir diğer çocuk ise Ç105/K: *"Oyun oynuyorum. Faaliyetler yapıyorum. Yabancılar öğreniyorum. Yani yabancı, yani Türkçe değil de yabancı da konuşabiliyorum."* demiştir.

Çocuklar dördüncü olarak okulda en çok ders yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri, Ç30/K: *"Ders yapıyorum. Kesme, birleştirme dersi. Sonra gösteriye çalışıyoruz."* demiş, diğer bir çocuk Ç38/K: *"Ders. Mesela dün bunu yaptık (panodaki salyangoz etkinliğini gösterdi). Kur'an yaptık. Oyun oynuyoruz. Cuma günleri oyuncak günü oluyor.*" demişken, başka bir çocuk ise Ç102/K: *"Resim yapıyorum. Oyun oynuyorum. Ders yapıyoruz. Ödev dersi. Kitaplar var. İçinde eee... boyama var, boyuyorsun. Çizgilerden gidiyorsun. Etiket var. Onları yapıştırıyoruz."* demiştir. Bu çocukların cevaplarına bakıldığında; onların kesme, birleştirme, yapıştırma, gösteri gibi etkinlikleri, değerler eğitiminden olan kuran öğretimi ile ödev olarak verilen boyama, çizgi çalışması gibi kitap üzerinden yaptıkları çalışmaları ders olarak gördükleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, çocuklardan bazılarının "Okul nedir? sorusuna ikinci sırada verdikleri ders yapmak/çalışmak cevabını desteklemektedir.

Bazı çocuklar okulda ödev yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bu çocuklardan biri, Ç92/K: *"Resim, boyama, zor ödevler. Mesela bir kere böyle bir elma vardı. Küçük küçük kartonlar vardı. Onlar böyle kareli, ayrı ayrı renklere boyucaz. Bi de böyle kesicez, onları yapıştıracaz. Bi de şey vardı. Bi tane daha vardı."* demiştir. Bu bulguya göre bazı çocuklar resim, boyama, kesme ve yapıştırma gibi etkinlikleri ödev olarak görmektedirler.

Bazı çocuklar okulda yemek yediklerini de ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri, Ç56/E: *"Okulda oyun oynuyorum. Beslenme çantamız var, onlarla yemek yiyoruz."* demiş, başka bir çocuk Ç101/E: *"Oyun oynuyoruz. Ders yapıyorum.*

Zaten oyun oynuyoruz. Bazen de yemekhaneye gidiyoruz, yemek yiyoruz orda. Bazen de şarkı öğreniyoruz." demiştir.

Bazı çocuklar okulda tahtaya resim çizdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç31/K: "Oyunlar oynuyorum. Resim çiziyorum. Tahtada resim yapıyorum." demiştir.

Bazı çocuklar ise okulda bahçeye çıktıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç22/K: "Mesela oyun oynuyorum. Resim yapıyorum. Bazen bahçeye çıkıyoruz, sek sek oynuyoruz." demiştir.

Çocukların "Okulda ne yapıyorsun?" sorusuna cevap olarak genellikle sınıf içinde yapılan oyun etkinlikleri, sanat etkinliklerinden boyama/resim, kesme-yapıştırma ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarından çizgi çalışmaları vb. cevaplar verdikleri görülmektedir. Çocuklardan sadece az bir kısmının bahçede oyun oynadıklarını söylemeleri manidardır. Bu durum çocukların okulda en çok sınıf içinde yapılan etkinliklerle zaman geçirdiklerini göstermektedir.

Tablo 4.5. de araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların okulda neler yaptıklarına yönelik cevapların okul türüne göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.5. Çocukların okulda neler yaptıklarına yönelik cevapların okul türüne göre dağılımları

Temalar	Ana sınıfı (f)	Anaokulu (f)
Oyun oynama	42	34
Boyama/resim	35	30
Etkinlik	18	27
Ders yapma	19	16
Yemek yeme	7	1
Ödev	4	4
Tahtaya resim çizme	3	-
Bahçeye çıkma	3	-

Tablo 4.5. incelendiğinde, ana sınıflarına giden çocuklara okulda neler yaptıkları sorulduğunda sırasıyla en çok oyun oynama (42), boyama/resim (35), ders yapma (19), etkinlik (18) cevabını verirken; en az yemek yeme (7), ödev (4), tahtaya resim çizme (3), bahçeye çıkma (3); anaokullarına giden çocuklar ise en çok oyun oynama (34), boyama/resim (30), etkinlik (27), ders yapma (16); en az ödev (4) ve yemek yeme (1) cevaplarını vermişlerdir.

Ana sınıflarına giden çocuklarla anaokullarına giden çocuklar benzer şekilde okulda oyun oynadıklarını, boyama/resim, etkinlik, ders yaptıklarını ve ödev yaptıklarını ifade etmişlerdir. Anaokuluna giden çocuklar ana sınıflarına giden çocuklardan farklı olarak biraz daha fazla etkinlik yaptıklarını belirtmişlerdir. Sadece anasınıflarına giden çocuklar okulda tahtaya resim çizdiklerini ve bahçeye çıktıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, çocukların okulda neler yaptıkları okul türü açısından benzer sonuçlar ifade etmiştir.

Tablo 4.6. da araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların okulda neler yaptıklarının cinsiyete göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.6. Çocukların okulda neler yaptıklarına yönelik cevapların cinsiyete göre dağılımları

Temalar	K (f)	E (f)
Oyun oynama	39	37
Boyama/resim	34	31
Etkinlik	26	18
Ders yapma	17	18
Yemek yeme	3	5
Ödev	6	2
Tahtaya resim çizme	2	1
Bahçeye çıkma	3	-

Tablo 4.6. incelendiğinde, kızlara okulda neler yaptıkları sorulduğunda en çok oyun oynama (39), boyama/resim (34), etkinlik (26), ders yapma (17), en az ödev (6) , bahçeye çıkma (3), yemek yeme (3), tahtaya resim çizme (2) şeklinde cevaplar vermişlerdir. Erkekler ise en çok oyun oynama (37), boyama/resim (31), etkinlik (18), ders yapma (18) , en az yemek yeme (5), ödev (2), tahtaya resim çizme (1) olmak üzere cevaplar vermişlerdir. Kızlar ve erkekler birbirine benzer şekilde okulda oyun oynadıklarını, boyama/resim yaptıklarını, ders yaptıklarını, yemek yediklerini ve tahtaya resim çizdiklerini ifade etmişlerdir. Kızlar erkeklerden farklı olarak daha çok okulda etkinlik yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sadece kızlar bahçeye çıktıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, çocukların okulda neler yaptıkları cinsiyet açısından benzer sonuçlar ifade etmiştir.

Soru 3. Okulda en çok neyi/neleri seviyorsun? sorusuyla, okul öncesi kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocuklardan okulda en çok neyi ya da neleri

sevdiklerini söylemeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların okulda en çok sevdiklerine göre dağılımları Tablo 4.7. de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Çocukların okulda en çok sevdiklerine göre dağılımları

Temalar	f
Oyun oynama	34
Oyuncak	26
Boyama/Resim	19
Etkinlik	15
Arkadaş	13
Ders çalışma	10
Evcilik merkezi	5
Öğretmen	4
Yemek yemeyi	4
Hayvanlar	3
Ödev yapma	2
Diğer: (Çantaları, hikâye okuma, oyuncak günü, çizgi film, serbest kıyafet giyme, sandalyeleri, kukla yapma, sınıf, doğum günü, yap-boz, parkta oynamak, arkadaşları ile yiyecek paylaşmak)	12

Tablo 4.7. incelendiğinde, çocukların okulda en çok oyun oynamayı (34), daha sonra oyuncakları (26), boyama/resim yapmayı (19), etkinlikleri (15) ve arkadaşlarını (13) sevdikleri görülmektedir. Bununla birlikte çocuklar ders çalışma, evcilik merkezi, öğretmen, yemek yeme, hayvanlar, ödev yapma, diğer olmak üzere çantalar, hikâye okuma gibi daha birçok farklı şeyleri sevdiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların en çok sevdikleri oyun, sanat (boyama/resim gibi), drama (kukla yapma) gibi etkinlikler olurken, bazı çocuklar ise sınıfını, evcilik merkezini, parkta oynamayı sevdiğini ifade etmiştir.

Çocuklar birinci sırada okulda en çok oyun oynamayı sevdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin; çocuklardan biri Ç59/E: *"Okulda en çok tabanca yapmayı seviyorum. Arkadaşlarımın güvenliği oluyorum. Evlerini koruyorum."* demiş, başka bir çocuk Ç86/K: *"Doktorcu. Doktorcu oluyoruz. Sonra muayene ediyoruz kalbimizi."* demiştir. Bebeklikten itibaren tüm çocuklar oyun oynamaktan çok hoşlanırlar. Oyun, çocuğun büyüme ve gelişmesinde en az beslenme, bakım ve sevgi kadar gereklidir. Oyun, çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişim alanlarını destekler. Çocuk oyun yoluyla araştırır, keşfeder ve öğrenir, arkadaşları ile sosyal ilişkiler kurar,

duygularını kolayca ifade edebilir. Bu nedenle çocuğa oyun fırsatı verilerek oyun oynayabileceği uygun mekânların ve oyun malzemelerinin sağlanması önemli bir noktadır (Read, 1987; Yavuzer, 2011). Çocuğun oyun ihtiyacını ön plana alan, gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmiş okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun okula severek gelmesini ve okulla ilgili olumlu görüşler geliştirmesine olanak sağlayabilir.

Çocuklar ikinci sırada okulda en çok oyuncakları sevdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç82/E: *"En çok bu oyuncakları"* (takmalı çıkarmalı oyuncakları gösterdi) demiş, başka bir çocuk Ç101/E*: "Oyuncakların güzel olmasını, eğlenmeyi"* demişken, bir diğer çocuk Ç111/K: *"Ev oyuncağını. Çünkü bir sürü insan var, bir sürü de eşya var"* demiştir. Oyun ve oyuncak çocuğun ayrılmaz bir parçasıdır. Çocuklar dış dünyayı oyuncakların yardımıyla tanımaya başlarlar. Oyuncaklar çocuğa oynama, eğlenme ve öğrenme fırsatı vererek onu hayata hazırlar. Öte yandan oyuncaklar çocuğun duyularını ve duygularını uyararak zekâsını, hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştiren, fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimini destekleyen en değerli araç-gereçlerdir. Ayrıca çocuğun sağlıklı bir şekilde büyümesi ve gelişebilmesi için oyuncak seçerken onun yaşına, ilgisine ve gelişim özelliklerine uygun olanları seçmek gerekir. (Razon, 1990; Tezel Şahin, 1993; Poyraz, 1999). Buna göre, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların yaşına, ilgisine, ihtiyaçlarına ve gelişim özelliklerine uygun oyuncakların olması çocukların okulda eğlenerek, mutlu olmasını sağlayabilir; bu da çocukların okulu olumlu olarak algılamasına katkıda bulunabilir.

Çocuklar üçüncü sırada okulda en çok boyama/resim yapmayı sevdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç31/K: *"Resim çalışmak, tahtada resim yapmak."* demiş, başka bir çocuk Ç104/K: *"Boyama yapmayı ve resim yapmayı"* demiştir. Bu bulguya göre boyama/resim yapmak çocukların okulda yapmayı sevdikleri sanat etkinliklerinden biridir. Bu tür sanat etkinliklerinin hem sınıf içinde hem de sınıf dışı (bahçe-doğa, hatta resim atölyeleri vb.) mekânlarda yapılması çocukların okulu sevmesini ve okula ilişkin olumlu görüşler geliştirmesini sağlayabilir.

Çocuklar dördüncü sırada okul en çok etkinlik yapmayı sevdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç81/E: *"Oyun oynamayı ve etkinlik yapmayı.*

Orta alana çıkıp oynuyom. Fil yapıyom, katlayarak köpek yapıyom. Kalemle örüntü yapıyom." demiş, başka bir çocuk Ç112/K: "*Kesmeyi, boyama yapmayı, çizmeyi"* demiştir.

Bazı çocukların okulda en çok sevdikleri arkadaşlarıdır. Örneğin çocuklardan biri Ç23/K: *"Arkadaşlarımla oynamayı."* demiş, başka bir çocuk Ç50/E: *"Arkadaşlarımı seviyorum."* demiştir. Bu bulguya göre, bazı çocuklar okulun en çok arkadaşların olduğu, onlarla birlikte oyun oynadıkları sosyal yönünü sevmişlerdir.

Çocuklardan bazıları okulda en çok ders yapmayı sevdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç61K: *"Ders yapmayı. Boyama, resim yapmak."* demiş, başka bir çocuk Ç67/K: *"Ders yapmayı, sayı öğrenmeyi. Hımmm! Sayıları öğrenmek için, çizmek için veya kitap olarak, çizgi olarak."* demiştir. Bu bulgu, bazı çocukların boyama, resim gibi sanat etkinlikleri ile sayıları öğrenme, çizgi çizme gibi kitap üzerinden yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları vb. ders olarak ifade ettiklerini göstermektedir.

Çocuklardan bazıları ise okulda en çok sınıf içinde bulunan öğrenme merkezlerinden evcilik merkezini sevdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç41/K: *"Evcilik köşesini, oynamayı."* demiştir. Çocuklardan bazıları sınıftaki evcilik merkezi dışında başka bir merkezden bahsetmemişlerdir. Bu araştırmaya benzer şekilde, Aksoy ve Baran (2010) 60–72 aylık çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelendiği araştırmalarında, çocuklardan "okul ortamında kendini en mutlu hissettiği" mekânı çizmeleri istenmiş ve araştırmaya katılan çocukların diğer merkezlere göre daha yüksek oranda evcilik merkezini resmetmelerinin, bu merkezin çoğunlukla çocuklar tarafından ulaşılabilir ve kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, bazı çocukların neden en çok evcilik merkezini sevdiklerini açıklamaktadır. Dolayısıyla çocukların sevdikleri şekilde sınıf içindeki diğer merkezlerde daha ulaşılabilir ve kullanılabilir hale getirilerek okul daha çok sevilen bir mekân haline getirebilir.

Bazı çocuklar için okulda en çok sevdikleri öğretmenleridir. Örneğin Ç14/K: *"Okulda Z... Öğretmenimi seviyorum."* demiştir. Oktay (2000)' e göre bir okul öncesi öğretmeninin sadece mesleki yeterliliğinin olması yetmez, aynı zamanda kişisel bazı özelliklere de sahip olması gerekir. Böylece, çocukları seven, anlayan, güvenilir, sabırlı,

önyargılarından arınmış, hoş görülü, aileleri ile iyi ilişkiler kuran öğretmenler, çocukların okula yönelik olumlu algılar geliştirmesine katkı sağlayabilir.

Bazı çocukların okulda en çok sevdikleri ise bazı yiyecekler ya da yemek yemektir. Örneğin *Ç27/E: "Oyun oynamayı, yemek yemeyi. Üzüm, üzüm de veriyorlar tabiî ki. Tadı güzel ve sağlıklı."* demiştir.

Bazı çocuklar ise okulda en çok hayvanları sevmektedirler. Örneğin çocuklardan Ç34/K: *"Balıkları seviyorum, tavşanları da."* demiştir

Sadece iki çocuk ise okulda en çok ödev yapmayı sevmektedirler. Örneğin çocuklardan Ç53/K: *"Ödev yapmayı. Kuş, yapmayı. Böyle kâğıt yapıştırma, yavrusu var yanında."* demiştir.

"Okulda en çok neyi/neleri seviyorsun?" sorusuna tek bir çocuk tarafından verilen cevaplar ise diğer teması altında ele alınmıştır. Bu çocuklar, bu soruya çantalar, hikâye dinleme, oyuncak günü, çizgi film, serbest kıyafet giyme, sandalyeler, kukla yapma, sınıf, doğum günü, yap-boz, parkta oynamak ve dışarıdan yiyecek bir şeyler alıp arkadaşlarıyla paylaşmak olmak üzere pek çok farklı cevaplar vermişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç16/K: *"Çantaları, okula gelmeyi. Arabalar var. Küçük minik oyuncaklar var. Taşlar var. Sonra ev."* demiş, diğer bir çocuk ise Ç60/E: *"Oyuncakla oynamayı, serbest kıyafet giymeyi."* demiştir. Tablo 4.8. de araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların okulda en çok neyi/neleri sevdiklerinin okul türüne göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.8. Çocukların okulda en çok sevdiklerinin okul türüne göre dağılımları

Temalar	Ana sınıfı (f)	Anaokulu (f)
Oyun oynama	19	15
Oyuncak	12	14
Etkinlik	11	4
Boyama/resim	9	10
Arkadaş	7	6
Ders çalışma	7	3
Evcilik merkezi	2	3
Öğretmen	2	2
Yemek yeme	3	1
Hayvanlar	1	2
Ödev yapma	2	-
Diğer	5	7

Tablo 4.8. incelendiğinde, ana sınıfındaki çocukların okulda en çok oyun oynamayı (19), oyuncak (12), etkinlik (11) ve boyama/resim (9), arkadaş (7) ve ders çalışmayı (7); anaokullarındaki çocukların ise okulda en çok oyun oynama (14), oyuncak (14), boyama/resim (10), arkadaş (6) sevdikleri görülmektedir. Ana sınıflarındaki çocuklarla anaokullarındaki çocukların birbirine benzer şekilde, en çok oyun oynamayı, oyuncak, boyama/resim, arkadaş sevdikleri görülmektedir. Ana sınıflarındaki çocuklar anaokullarındaki çocuklardan farklı olarak etkinlik yapmayı daha çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Sadece ana sınıflarından iki çocuk ödev yapmayı çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, çocukların okulda en çok sevdikleri okul türü açısından benzer sonuçlar ifade etmiştir.

Tablo 4.9. da araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların okulda en çok neyi/neleri sevdiklerinin cinsiyete göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.9. Çocukların okulda en çok sevdiklerinin cinsiyete göre dağılımları

Temalar	K (f)	E (f)
Oyun oynama	14	20
Oyuncak	11	15
Boyama/resim	10	9
Etkinlik	10	5
Arkadaş	7	6
Ders çalışma	5	5
Evcilik merkezi	5	-
Öğretmen	3	1
Yemek yeme	1	3
Hayvanlar	3	-
Ödev yapma	2	-
Diğer	4	8

Tablo 4.9. incelendiğinde, kızların okulda en çok sevdiklerinin oyun oynama (14), oyuncak (11), boyama/resim (10), etkinlik (10), arkadaş (7), erkeklerin ise oyun oynama (20), oyuncak (15), boyama/resim (9), arkadaş (6), etkinlik (5) olduğu görülmektedir. Erkekler ve kızlar birbirine benzer şekilde okulda en çok oyun oynamayı, oyuncak, boyama/resim, arkadaş ve ders çalışmayı sevdiklerini ifade etmişlerdir. Kızlar erkeklerden farklı olarak daha çok etkinlik sevdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca sadece bazı kızlar evcilik merkezini, hayvanları ve ödev yapmayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya benzer şekilde Özdemir (2014) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş grubu çocukların serbest zaman

etkinliklerindeki oyun alanı, oyuncak ve materyal seçimleri ile oynadıkları oyun türünü belirlemek amacıyla, bağımsız anaokuluna devam eden 5–6 yaş grubundaki 7 kız, 8 erkek toplam 15 çocuk ve iki okul öncesi öğretmeni ile yaptığı araştırmasında kız çocuklarının zamanlarının büyük bölümünü evcilik ve sanat köşesinde, erkek çocukların da zamanlarının büyük bir kısmını blok ve sanat köşesinde geçirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada okul öncesi öğretmenleri, çocuklar tarafından en çok tercih edilen ilgi köşelerinin evcilik köşesi, blok köşesi ve eğitici oyuncak köşesi olduğunu, kızların daha çok evcilik köşesinde, erkeklerinde blok ve eğitici oyuncak köşesinde oynadıklarını ve tüm çocukların serbest zaman etkinlikleri içerisinde sık sık sanat çalışması yaptıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, bu araştırmada çocukların okulda en çok sevdikleri daha çok benzer sonuçlar ifade etmiştir.

Soru 4. "Okulda neyi/neleri sevmiyorsun?" sorusuyla okul öncesi kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocukların okul algısını ortaya çıkarmak için okulda sevmediklerinin olup olmadığını söylemeleri istenmiştir.

Araştırmaya katılan çocuklardan okulda sevmedikleri olma durumuna göre dağılımları Tablo 4.10. da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Çocukların okulda sevmedikleri olma durumuna göre dağılımları

Okulda sevmedikleri olma durumu	**n**	**%**
Var	54	46,2
Yok	63	53,8
Toplam	117	100

Tablo 4.10. incelendiğinde araştırmaya katılan çocuklardan %46,2'sinin okulda sevmedikleri olduğu, %53,8'inin ise okulda sevmedikleri olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların okulda sevmediklerine göre dağılımları Tablo 4.11. de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Çocukların okulda sevmediklerinin dağılımları

Temalar	f
Arkadaşlar	12
Yemek yeme/bazı yiyecekler	4
Bloklar/legolar/tahta oyuncaklar	4
Ders/ödev	4
Silahçılık oyunu	3
Kitaplar	4
Koşmaca	2
Oyun hamuru	2
Oyuncak araba	2
Diğer: (Kötü oyuncakları, boyaları, barby oyuncakları, bebek (canlı), boş oturmak, kutu süt resmini, dans etmek, boyama, kırık oyuncaklar, mutfak oyuncakları, saat, çizgileri birleştirme, sınıftaki oyuncakların saklanmasını, el yıkama, yap-boz resmini, sevmediği hayvanla ilgili etkinlikleri, yap-boz yapamama)	17

Tablo 4.11. incelendiğinde çocukların okulda sevmedikleri konusunda en çok arkadaşlar (12); en az yemek yeme (4), bloklar/legolar/tahta oyuncaklar (4), ders/ödev (4), silahçılık oyunu (3), kitaplar (4), koşmaca (2), oyun hamuru (2), oyuncak araba (2), ve diğer (17) olmak üzere birçok farklı sevmedikleri olduğu görülmektedir. Çocukların okulda sevmediklerine bakıldığında; bazı arkadaşları ile yaşadıkları problemlerden ötürü arkadaşlarını; yemek yeme, el –yıkama gibi günlük rutinleri; oyun, kitap okuma, sanat vb. etkinlikleri ya da somut olarak blok, bebek ve araba gibi oyuncakları sevmedikleri görülmektedir.

Katılımcı çocuklardan bazıları okulda en çok arkadaşları ile yaşadıkları problemlerden ötürü bazı arkadaşlarını sevmemektedirler. Örneğin çocuklardan biri Ç20/K: *"E… ile Y… ben sevmiyom (erkek arkadaşları). Annem çünkü onlara uymama mı söylüyor. Onlar hep beni söylüyorlar. Yaa! yapıyorlar. Hep bir şeyleri bozunca yaa! diyorlar."* demiş, başka bir çocuk Ç72/E: *"O da A… (erkek arkadaşının ismini söyledi). O beni rahatsız ediyor. Vuruyor, dövüyor."* demiştir.

Çocuklardan bazıları okulda yemek yemeyi ve bazı yiyecekleri sevmemektedirler. Örneğin çocuklardan biri, Ç25/E: "şey var, peynirli börek" demiş, başka bir çocuk Ç76/E: *"Masada oturup yemek yemek."* demiştir.

Çocuklardan bazıları okulda bloklar/legolar/tahta oyuncakları sevmemektedirler. Örneğin çocuklardan Ç98/E: "*Sevmediğim şeyler şunlar (diyerek sınıfındaki legoları ve renkli tahta blokları gösterdi). Yani şunlar, kare şeyler, şunlarda takılmalı şeyler. Çünkü bazıları kafasına sopa diye yapıyorlar şunlardan. Şunlardan kule yapıyorlar. Sonra düşürüyorlar."* Demiştir. Bu bulgu, bazı çocukların bu tür oyuncakları sevmeme nedenin, oyuncakların oyun işlevi dışında şiddete yönelik davranışlarda kullanılmasından dolayı olduğunu göstermektedir.

Bazı çocuklar okulda ders ve ödev sevmemektedirler. Örneğin çocuklardan biri Ç105/K: *"Var, o da derse girmemek. Derse girmek istemiyorum. Çünkü çok sıkılıyorum. Hep oturuyoruz ya! Birazcık da ayakta kalalım. Etkinlik yapmak eğlenceli, bi de masada otururak sohbet yapmayı seviyorum."* demiş, başka bir çocuk Ç116/E: *"Tabi ki de resim. Ay! Yanlış dedim ya! Ödev. Öğretmen bir şeyler veriyor. Çok zooor. 2'yi veriyor, sonra biz kesemiyoruz."* demiştir. Bu bulguya göre; sürekli oturularak yapılan, içine hareket katılmayan, çocuğun ilgisine, yaşına ve gelişimsel düzeyine uygun olmayan etkinlikler çocukların okulu sıkıcı, zor bir yer olarak görmelerine sebep olabilir.

Bazı çocuklar okulda silahçılık oyununu sevmemektedirler. Örneğin çocuklardan Ç1/E: *"Vaaar. Silahçılık var. Hayır diyorum, hâlâ da yapıyorlar. Kötü bir şey, katil olmak için zihnimizde oluyor o."* demiştir.

Bazı çocuklar okulda kitapları sevmemektedirler. Örneğin çocuklardan Ç48/E: *"Kitapları sevmiyorum. Resimlerini. Çünkü ben! Ben! Boyama şeyi çok seviyorum. Okuldaki yemekleri de yiyorum."* demiş, başka bir çocuk Ç109/K: *"Kitap okumayı."* demiştir.

Bazı çocuklar ise okulda koşmacayı sevmemektedirler. Ç86/K: *"Var. H… ların koşması, E… lerin koşması, Y… lerin koşmasından görüyorum. Herhalde ben rüya*

görüyorum. Çünkü çok ses çıkıyor ayakkabılarından. Koşmazsalar severdim onları." demiştir.

Bazı çocuklar oyun hamurunu sevmemektedirler. Örneğin çocuklardan Ç61/K: *". Hamurla oynamak. Çünkü hiç şekiller yapamıyoz."* demiştir.

Bazı çocuklar oyuncak araba sevmemektedirler. Örneğin; Ç87/K: *"Ben bir tek oyuncak araba sevmiyorum."* demiştir. Bu bulguya göre bazı kız çocukları oyuncak araba sevmediklerini ifade etmişlerdir. Bazı kız çocuklarının oyuncak konusunda cinsiyetçi bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

"Okulda neyi/neleri sevmiyorsun?" sorusuna tek bir çocuk tarafından verilen cevaplar ise diğer teması altında ele alınmıştır. Örneğin; boyaları sevmediğini söyleyen bir çocuk nedeniyle birlikte şöyle demiştir: Ç31/K: *"Şeyleri hiç sevmiyom. Masayı boyayıp çiziyorlar, sonra hiç çıkmıyorlar. Şu pastel boyaları da sevmiyom."* Boş oturmayı sevmediğini söyleyen bir çocuk Ç45/E: *"Var. Tek resim yapmayıp boş boş oturmak. Çünkü canım sıkılıyor. Evde de zaten hiç annem beni dışarıya göndermiyor."* diyerek hareket ihtiyacını ifade etmiştir. Gösterilerde dans etmek istemediğini ifade eden bir çocuk Ç63/K: *"O da neydi? Dans etmek. Ama yine de yapıyorum. Öğretmenim yaptırıyor."* demiştir. Kırık oyuncakları sevmediğini ifade eden bir çocuk Ç69/E: *"Arabayı. İşte şunları (arabanın kırılmış tekerleklerini gösterdi)"* demiş, sınıfındaki bazı oyuncakların kötü durumda olduğunu, başka bir çocuk ise Ç99/E: "*Var. Arabalar gittiği zaman ben oynayamıyorum. Hem canım sıkıcı oluyor. Arabaları öğretmen bir yere sakladı. Bizde oynayamıcaz. Onlar bazılarını götürdüler. Çünkü biz çok kişiyiz ve çok yaramazlıklar yapıyoruz. Öbürküler yaramazlıklar yapıyorlar. Ama olsun biz suçlu oluyoruz. Onlar bize suç atıyorlar." demiş;* yaptıkları yaramazlıklar sonucu oyuncakların zarar gördüğünü bildiğini, ancak saklanmasından duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir.

Tablo 4.12. de araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların okulda sevmediklerinin okul türüne göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.12. Çocukların okulda sevmediklerinin okul türüne göre dağılımları

Temalar	Ana sınıfı (f)	Anaokulu (f)
Arkadaşlar	2	10
Yemek yeme/bazı yiyecekler	1	3
Bloklar/legolar/tahta oyuncaklar	3	1
Ders/ödev	1	3
Silahçılık oyunu	3	-
Kitaplar	2	2
Koşmaca	1	1
Oyun hamuru	2	-
Oyuncak araba	1	1
Diğer	7	11

Tablo 4.12. incelendiğinde, ana sınıflarındaki çocuklar en çok, bloklar/legolar/tahta oyuncaklar (3) ve silahçılık oyununu (3) sevmediklerini ve yine sadece ana sınıflarındaki çocuklar silahçılık oyununu (3) ve oyun hamurunu (2) sevmedikleri cevabını vermişlerdir. Anaokullarındaki çocuklar ise en çok arkadaşları ile ilgili yaşadıkları problemlerden dolayı bazı arkadaşlarını (10) sevmedikleri cevabını vermişlerdir. Anaokuluna giden çocukların ana sınıflarına giden çocuklardan farklı olarak en çok arkadaşlarla ilgili problemlerden dolayı bazı arkadaşlarını sevmedikleri görülmektedir. Bunun dışında, çocukların sevmedikleri okul türü açısından birbirine benzer sonuçlar ifade etmiştir. Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların okulda sevmediklerinin cinsiyete göre dağılımları Tablo 4.13. de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Çocukların sevmediklerinin cinsiyete göre dağılımları

Temalar	K (f)	E (f)
Arkadaşlar	5	7
Yemek yeme/bazı yiyecekler	1	3
Bloklar/legolar/tahta oyuncaklar	1	1
Ders/ödev	2	2
Silahçılık oyunu	-	3
Kitaplar	3	1
Koşmaca	2	-
Oyun hamuru	1	1
Oyuncak araba	2	-
Diğer	9	9

Tablo 4.13. incelendiğinde, kızlar en çok arkadaşlar (5), kitaplar (3); en az ders/ödev (2), koşmaca (2), oyuncak araba (2), yemek yeme/bazı yiyecekler (1), bloklar/legolar/tahta oyuncaklar (1), oyun hamuru (1) sevmedikleri görülmektedir. Erkeklerin ise en çok arkadaşlar (7); en az yemek yeme (3), silahçılık oyunu (3), ders/ödev (2), bloklar/legolar/tahta oyuncaklar (1), kitaplar (1), oyun hamuru (1) sevmedikleri görülmektedir. Görüldüğü üzere, kızlar ve erkekler birbirine benzer şekilde okulda en çok aralarında yaşadıkları anlaşmazlıklardan dolayı bazı arkadaşlarını sevmemektedirler. Sadece bazı erkekler silahçılık oyununu, mutfak ve barby bebek gibi kız oyuncaklarını sevmediklerini ifade etmişlerdir. Bazı kızlar da koşmaca ve oyuncak araba sevmediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin erkeklerden biri Ç28/E: "Barby oynamayı sevmiyorum. Çünkü kız oyuncaklarını sevmiyorum" demişken, başka bir çocuk Ç74/E: "Mutfak oyuncaklarını sevmiyorum. Kızlar için çünkü." demiştir. Yine kızlardan biri Ç36/K: "Araba. Çünkü oyuncak araba hiç sevmem" demiştir. Görülmektedir ki bazı çocukların okulda sevmedikleri şeyler, bazı oyuncaklara ve bazı oyunlara göre cinsiyet açısından farklılık gösterebilmektedir. Bu bulgular, Aksoy'un (1990) araştırması ile benzerlik göstermektedir. 3–6 yaş arası çocukların, oyuncak tercihlerinde cinsiyet faktörünü araştırmak amacıyla kreşe giden 120 çocuk üzerinde yapılan araştırma sonucunda çocukların cinsiyet faktörü çok önemli ve yaşla artan bir etken olarak belirtilmiş, çocukların oyun oynarken bazı oyuncakları cinsiyetlerine göre seçtikleri belirlenmiştir. Yavuzer (1995), oyuncak seçimi konusunda yapmış olduğu araştırmada üç farklı sosyo-ekonomik düzeyden ve kültürel çevreden 270 çocuk, 240 anne baba, 52 eczacı ve oyuncakçıdan oluşan katılımcılara 3 ayrı anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda çocukların oyuncak seçiminde cinsiyet faktörünün önemli olduğu bulunmuştur. Kız çocuklar için en çok seçilen oyuncaklar bebekler, model oyuncaklar, yapı inşa oyuncakları; erkek çocuklar için tekerlekli oyuncaklar, pilli ve uzaktan kumandalı oyuncaklar, top, oyuncak silahlar, yapı inşa oyuncaklardır. Bununla birlikte hem anne babalar hem de oyuncakçılar bu sonuçlara katılmışlardır (Yavuzer, 2012). Sonuç olarak, bu araştırmada çocukların okulda sevmedikleri şeyler cinsiyet açısından daha çok birbirine benzer sonuçlar ifade etmiştir.

Soru 5. "Okulu bir şeye benzetmeni istesem neye benzetirsin? Neden?" sorusuyla araştırmaya katılan çocuklardan okulu bir şeye benzetmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların bu soruya verdikleri cevaplara göre dağılımları ortak

özellikleri bakımından 13 temada toplanmış ve oluşturulan bu temalar Tablo 4.14. de sunulmuştur.

Tablo 4.14. Çocukların okulu neye benzettiklerine ve nedenlerine göre dağılımları

Temalar	f	Nedeni?
Ev/Kulübe/Yuva	56	Okul yapamıyorum, ev gibi, çatısı benziyor, her tarafı benziyor, kare olduğu için, evde de okulda da içerde olduğumuz için, halıları ve yerleri benziyor, evde büyük, çatısı var ve ev gibi çok kalabalık, evler çok güzel, camları benziyor, çok gerçekçi, okulu sevdiği için, boyası benziyor, büyükler var, eşyaları ve sandalyeleri benziyor, birazcık büyük olduğu için, ışıkları ve dolapları benziyor, sınıflarda çadırlar var, çok arkadaşı olduğu için, oyuncaklar ve boyalar var, evini ve annesini sevdiği için.
Eğlenceli bir şey/yere benzetme (Oyun, oyuncak, oyun parkı, lunapark vb.)	12	Okulda oyuncaklar var, sevdiği için, güzel bir şey, çok oyun oynadığı bir yer, çok eğlenceli.
Okulu okula benzetme (Sınıf, kreş, ilkokul, taş okul, kendi okulu)	8	Çocukları sevdiği için, oyuncaklar var, oynuyoruz, büyükler için, camlarda kelebekler var, büyüdüğü zaman gidecek, öğretmen var, biz oradayız, masal kitapları var.
Farklı mekâna benzetme (Oyuncakçı dükkânı, savaş kulesi, köye, boyamacı, otel, ormana)	6	Pencere, camları, kapısı benziyor, küçücük, oyuncaklar olduğu için, okulda ağaç ve ayı etkinlikleri var, okulda boyalar var, dumanı ve çatısı benzediği için.
İnsana benzetme (Kardeş, arkadaş, öğretmen, bebek, çocuk)	6	Çok tatlı olduğu için, oyun oynaması güzel, sevdiği için, çok güzel olduğu için.
Geometrik bir şekle benzetme (Küp, dikdörtgen, kare)	5	Okulun şekli benzediği için.
Hayvana benzetme (sincap, kelebek, kuş, fil)	4	Sincabın kuyruğuna benzediği için, kelebekler uçuyor, kanatları var,.

Tablo 4.14. ün devamı

		uçmasını istediği için, sevdiği için.
Güzel bir şeye benzetme	3	Okul güzel olsun diye, öğretmenin başı ağrımasın diye.
Bahçeye benzetme	2	Bahçede çiçek açtığı için, dışarı olursa bahçe olduğu için.
Ders yapmaya benzetme	2	Ders yapmak için.
Arabaya benzetme	2	Camları var, sevdiği için
Diğer (Yemek yemeye, büyük bir yere, ezana, çantaya, gökkuşağına, süslü olmaya)	6	(Acıktığı için, koşabilmek için, okulu sevdiği için, çantanın içine bakınca Hulk'a (sevdiği çizgi film kahramanına) dönüştüğü için, renkli renkli olduğu için, çocuklar okulu sevsin diye.).
Cevap veremeyenler	5	-

Tablo 4.14. incelendiğinde araştırmaya katılan çocuklar sırasıyla okulu eve (56), eğlenceli bir şey/yere (12), okula (8), farklı mekâna (6), insana (6), geometrik bir şekle (5), hayvana (4), güzel bir şeye (3), arabaya (2), bahçeye (2), ders yapmaya (2) ve diğer şeylere (6) benzetmişlerdir. Sadece 5 çocuk bu soruya cevap verememiştir. Buna göre çocukların okulu en çok ev/kulübe/yuvaya (56) benzettikleri görülmektedir. Aşağıda çocukların okulu neye benzettikleri ve nedenleri ile ilgili görüş ifadelerine yer verilmiştir.

Çocukların ev/kulübe/yuvaya benzetme nedenlerinde, bu yapıların daha çok fiziksel (çatı, cam, eşyalar vb.) özelliklerine, bunun yanı sıra büyüklerin, arkadaşların olduğu sosyal ortamlarına, duygusal açıdan ise güven veren, annesi gibi sevgi ilgi ve şefkat veren sıcak ortamlarına vurgu yapmışlardır. Örneğin; çocuklardan Ç29/E: *"Hımmm! Eve falan benzetebilirim. Çünkü ev gibi aynı. Bizim de böyle ev perdelerimiz oluyor. Sonra çekmeceler, duvarlar, tavan, ışık. Onlar benziyor."*, bir diğer çocuk Ç89/K: *"Tabi ki de eve benzetirim. Çünkü çok arkadaşım olduğu için."*, başka bir çocuk ise Ç103/K: *"Eve. Çünkü evde oturmayı seviyorum, bi de annemi seviyorum."* demiştir. Bu bulgular, çocukların büyük bir kısmının (56) okulu ev gibi korunaklı, huzur ve güven veren, aile gibi ilgi ve şefkat veren, aynı zamanda arkadaş vb. sosyal ortamlarında olduğu sıcak bir yer olarak algıladıklarını ve okulun onların yaşamında önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırmadan farklı olarak Döş 'ün

(2011) Gaziantep'in merkez ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen, idareci ve müfettişlerinin okulu nasıl algıladıklarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında, katılımcılar okulu eve benzetip benzetmedikleri konusunda, "fikrim yok" düzeyinde görüş bildirmişler, okulun ev kadar huzur veren bir ortam olmadığı konusunda kararsız kalmışlardır. Diğer yandan ise bu araştırmaya benzer şekilde, okulu yuvaya benzeten katılımcılar olumlu manada görüş bildirmiş, okulun yuva gibi sıcaklık ve sevgi veren bir yer olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır. Yine bu araştırmaya benzer bir bulgu, Nalçacı ve Bektaş'ın (2012) Atatürk Üniversitesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının okula ilişkin sahip olduğu metaforları ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmada bulunmuştur. Bu araştırmada, öğretmen adaylarından "okul… gibidir, çünkü…" ifadesini tamamlamaları istenmiştir ve katılımcıların büyük bir çoğunluğu okulu güven verici bir ortam olan aile/ev/yuvaya benzetmişlerdir. Baker'e (1991) göre ise öğrencilerin bakımını ve gelişimini destekleyecek daha iyi bir okula ait metaforlardan biri de aile metaforudur. Araştırmaya benzer şekilde Mahlios ve Maxson (1998) 134 ilköğretim öğretmen adayı ve 119 ortaöğretim öğretmen adayının kendi ilkokul ve ortaöğretim yaşantılarında deneyimledikleri okul algıları ile kendi ideallerindeki okul algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarından içlerinde aile ve takım metaforlarının bulunduğu 9+1'lik bir listeden seçim yapmalarını istemişlerdir. İlköğretim öğretmen adayları hem kendi çocukluklarında deneyimledikleri okulu %52 aile ve %24 takım hem de ideallerindeki okulu %63 aile ve %27 takım olarak okulu yüksek ve birbirine yakın düzeyde aile ve takım olarak algılamışlardır. Buna karşın ortaöğretim öğretmen adayları kendi çocukluklarında deneyimledikleri okulu %49 aile ve %8 takım, ideallerindeki okulu %56 aile ve %23 takım olarak algılamışlar, onların çocukluk yaşantılarında deneyimledikleri okulu ideallerindeki okula göre daha düşük düzeyde aile ve takım olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Çocukların bir kısmı okulu eğlenceli bir şey/yere (12) benzeterek içinde oyuncakların olduğu, çeşitli oyunların oynandığı sosyal ve eğlenceli bir yer olarak algılamışlardır. Örneğin çocuklardan Ç16/K: *"Uzun etekli Elena oyuncağı, sonra ev barby oyuncağı. Çünkü bütün oyuncakları seviyorum, kötüleri sevmiyorum."* diyerek okulu sevdiği bir oyuncağa, diğer bir çocuk Ç110/K: *"Lunaparka. Çünkü lunapark çok eğlenceli*." lunaparka benzetmiştir. Bu çocuklar, okulu hoşça vakit geçirilen eğlenceli

bir şey/yer olarak algılamışlardır. Benzer şekilde Saban (2008), ilköğretim birinci kademe öğretmenleri, onların öğrencileri ve öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları çıkartmak için yapmış olduğu araştırmada, 1709 katılımcı okulla ilgili geçerli 74 metafor üretmiş, metaforlar 10 kavramsal kategoride incelenmiştir. Katılımcılardan 96'sı okulla ilgili çiçek (58), oyun parkı (13) cennet (8), huzur (3) lunapark (3) olmak üzere toplam 6 metafor üreterek okulu hoş ve güzel bir yer olarak ifade etmişlerdir. Bu araştırmadan farklı bir bulgu ise, Cerit'in (2006) Bolu ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasıdır. Bu araştırmada, öğrenciler okulun bir eğlence yeri olduğu ifadesine hiç katılmadıklarını belirtirken, öğretmenler ve katılımcılar az, yöneticiler ise orta derece bu düşünceyi kabul etmişlerdir. Sonuç olarak, okul öncesi kurumlarında çocuklara yönelik oyun ve etkinliklerin fazla olması, ancak ilköğretim kurumlarında eğitim ve öğretimde oyun gibi eğlenceli etkinliklere daha az yer verilmesi veya okul kademesinin değişmesi nedeniyle her iki kurum çocuklarının okulu algılamalarında farklılıklar olabilir.

Okulu okula benzeten bazı çocuklar okulu içinde bulundukları okulun fiziksel ve sosyal ortamına benzetirken, bazı çocuklar ise büyüklerin gittiği ilkokula benzetmişlerdir. Böylece çocukların bir kısmı okulu kendi okulları olarak algılamışlar bir kısmı ise büyük çocukların gittiği ilkokullar olarak algılamışlardır. Örneğin çocuklardan Ç27/E: *"Çok güzel bir okula. Çünkü oyuncaklar var, yemek yiyorsun, bir şey yapıyorsun."* demişken Ç67/K: *"Hmmm! Belki şurdaki ilkokula benzetebilirim. Çünkü büyükler için."* demiştir. Aksoy ve Baran (2010) çalışmasında çocukların okula ilişkin algısının belirlenmesinde anasınıfı ortamının nitelik ve niceliğinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla, bazı çocukların okulu, kreş, anaokulu ve sınıfa benzetmelerinde devam ettikleri anasınıfları ya da anaokullarının ortamının nitelik ve niceliği; bazı çocukların okulu, ilkokula benzetmelerinde ise ağabey ya da ablalarının okul yaşantılarının veya aile büyüklerinin söylemlerinin (büyünce okula gideceksin gibi) etkili olduğu söylenebilir.

Çocuklar okulu savaş kulesi, oyuncakçı dükkânı, orman, boyamacı, otel ve köy olmak üzere altı farklı mekâna da benzetmişlerdir. Çocukların okulu algılamalarında

benzettikleri mekânların fiziksel özellikleri ile okulun büyüklük, pencere, kapı, çatı gibi fiziksel özellikleri, okulda bulunan malzemeler ve okulda yapılan etkinlikler (boyama gibi) arasında bağlantı kurdukları görülmektedir. Örneğin çocuklardan Ç82/E: "*Köye benziyor. Çünkü küçücük."* diyerek okulu fiziksel özelliğine göre küçük bir köye, başka bir çocuk Ç50/E: "*Oyuncaklar olduğuna göre oyuncakçı dükkânına. Çünkü oyuncaklar var."* diyerek okulu içinde oyuncakların olduğu oyuncakçı dükkânına, başka bir çocuk ise Ç100/E: *"Boyamacıya. Çünkü hep okulda boyamalar olduğu için"* diyerek okulu içinde boyama etkinliklerinin olduğu boyamacıya benzetmiştir. Okulu oyuncakçı dükkânına benzeten çocuk okulu oyuncakların olduğu bir yer; boyamacı ve ormana benzeten çocuklar okulu etkinlikler yapılan bir yer olarak görmüşlerdir. Okulu savaş kulesi, köy ve otele benzeten çocuklar ise okulu fiziksel özellikleri ile algılamışlardır.

Çocuklardan bazıları okulu insan ve hayvan gibi sevdikleri canlı varlıklara da benzetmişlerdir. Çocuklar okulu sevilen bir insana ya da hayvana benzeterek, sevilen hoş ve güzel bir yer olarak algılamışlardır. Örneğin çocuklardan Ç14/K: *"Bebeğe. Çünkü bebekler çok güzeldir."* demiş, bir diğer çocuk Ç28/E: *"Öğretmene. Çünkü çok seviyorum."* demiştir. Benzer şekilde çocuklar okulu sevdikleri hayvanlara benzetmişlerdir. Örneğin çocuklardan Ç65/K: *"Kelebeğe. Çünkü kelebekler uçuyor."* demiş, başka bir çocuk Ç81/E: *"File. Filleri seviyom. Uzun burunlular."* demiştir.

Araştırmaya katılan bazı çocukların ise okulu geometrik şekillere benzeterek okulun fiziksel özelliklerinden etkilendikleri görülmektedir. Örneğin çocuklardan biri Ç20/K: *"Dikdörtgene. Dikdörtgen, okulun her yerinde."* demiş, bir diğeri ise Ç113/E*: "Dev bir tane küpe. Çünkü tavanı sert, tavanı sert olduğu için kayabiliriz."* demiştir. Bu bulgu, Piaget'in işlem öncesi (2–7 yaş) dönemdeki çocukların nesnelerin görünüşüne kolaylıkla aldandıkları ve her şeyi göz ardı ederek bir nesne ya da olayın en çarpıcı yönüne yoğunlaştıkları görüşünü desteklemektedir (Morgan, 1993). Buna göre, bazı çocukların okulu algılamalarında okulun fiziksel özellikleri (şekil) etkili olmuş, okulu fiziksel özellikleri ile algılamışlardır.

Bazı çocuklar okulu güzel bir yer/şeye benzetmişlerdir. Örneğin bu çocuklardan Ç115/E: *"Güzel bir şey olmasını isterim. Çünkü güzel olsun diye."* demiş, fakat Ç8/E: *"Güzel. Çünkü öğretmenin başı ağrımasın."* demiştir. Ç8/E'in açıklamasına

bakıldığında, öğretmeninin kişisel özelliğinin olumsuz bir etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Benzer bir bulgu, Türkmen'in (2014) yaptığı araştırmada bulunmuştur. Buna göre, araştırmacı 576 ortaöğretime giden öğrencinin okul yaşamına ilişkin sahip oldukları algılarını ve mutlu okul kavramı yaşamına ilişkin düşüncelerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında okulun alt boyutları (okulun fiziksel özellikleri, sosyal imkânları ve sosyal etkinlik programları), müdür boyutu (kişisel ve mesleki özellikleri) ve öğretmen boyutundan (kişisel özellikleri ve sosyal yönü) oluşan 7 boyutlu 65 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin mutlu okul algısına en çok etki eden faktörlerin ilk olarak öğretmenlerin sosyal yönü (kendini geliştirme, sosyal geziler düzenleme, öğrencinin problemleriyle ilgilenme ve kapasitesinin üstünde beklentiye girmeme vb.) ve sonra da kişisel özellikleri (öğrenci ile arkadaş gibi olma, empati yapabilme, güler yüzlü olma, dersi eğlenceli işleme, samimi olma, hoşgörülü olma, dersi sevdirme vb.) olduğunu göstermiştir.

Katılımcı çocuklardan ikisi okulu bahçeye benzetmiştir. Örneğin Ç10/E: *"Bahçeye. Çünkü bahçe çiçek açması gerekir."* diyerek okulu büyüme ve gelişme yeri olarak ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Akkaya'nın (2012) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada, orta öğretim öğretmen ve öğrencilerinin okul yaşamına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için katılımcılardan "*Okul'* u herhangi bir canlı, bir nesne, bir masal kahramanı ya da bir tarihsel kimliğe benzetmenizi istesem neye benzetirdiniz? Niçin?" ve "*İdeal Okul'* u herhangi bir canlı, bir nesne, bir masal kahramanı ya da bir tarihsel kimliğe benzetmenizi istesem neye benzetirdiniz? Niçin?" sorularını cevaplamalarını istemiştir. Katılımcıların verdiği cevaplardan ilk soru için 10 kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerden biri, 7. Sırada gelişme ve olgunlaşma yeri olarak okul kategorisi olmuştur. Bu kategoride, 36 katılımcı 14 metafor üretmiştir. Bu metaforlardan iki tanesi çiçek bahçesi ve fidandır. Sonuç olarak 4 öğrenci ve 2 öğretmen okulu çiçek bahçesi ve fidana benzetmişlerdir.

Katılımcı çocuklardan ikisi ise okulu ders yapmaya benzetmiştir. Örneğin Ç12/K: *"Eee sayıya benzetirim. Güzel bir ders yapıyorlarına benzetirim. Çünkü ders yapması için."* demiş, okulu ders yapılan, çalışılan bir yer olarak görmüşlerdir.

Okulu arabaya benzeten bazı çocuklar okulu yönlendiren bir yer olarak görmüşlerdir. Bu çocuklardan Ç51/E: *"Arabaya. Çünkü arabanın camları var, buranında var. Buranın direksiyonu yok, arabanın var."* demiştir. Bu bulguya benzer şekilde, Nalçacı ve Bektaş (2012) ilköğretim öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmak için yaptıkları araştırmada, 202 öğretmen adayından sadece 5 öğretmen adayı okulu araç metaforuna benzetmiş ve bu öğretmenlerin okulu yönlendirici bir ortam olarak algıladıkları belirtilmiştir.

"Okulu neye benzetirsin? Neden?" sorusuna cevap veren diğer çocuklardan bazıları okulu benzetmelerinde yemek yemeye ve büyük bir yere benzetmişlerdir. Bu çocuklar okulu temel ihtiyaçlarının (beslenme, hareket etme gibi) karşılanması gereken bir yer olarak görmüşlerdir. Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal yönden büyüme ve gelişiminde, onların fiziksel ve genetik özelliklerinin yanı sıra aile yapısı, içinde bulundukları çevre, kültür, onlara sağlanan olanaklar, yetişkin desteği, bakım, beslenme, oyun, güven, saygı, sevgi ve ilgi gibi faktörler etkin rol oynar. Bu faktörlerden; beslenme, bakım, güven, saygı, ilgi, hareket ve oyun, kendi kendini tanıma ve yetişkin desteği ise okul öncesi çocuklarının temel ihtiyaçlarıdır (Sezer ve Yoleri, 2010). Örneğin çocuklardan biri, Ç3/E: *"Yemek yemeye. Acıktığım için."* demiş, başka bir çocuk ise Ç24/E: *"Büyük. Çünkü koşabilmek için. Ama küçük biraz koşamıyoruz."* demiştir. Ç3/E okulu beslenme ihtiyacını karşılayan bir yer, Ç24/E ise hareket ihtiyacını yeterince karşılamayan bir yer olarak algılamıştır.

Katılımcı çocuklardan sadece bir çocuk okulu doğa olaylarından gökkuşağına benzetmiştir: Ç92/K: *"Ben gökkuşağına benzemesini isterdim. Çünkü renkli renkli."* demiş, okulu renkli, hoş ve sevilen bir yer olarak algılamışlardır. Katılımcı bir çocuk ise okulu ezana benzetmiştir: Ç48/E: *"Ben, ben! bir okulu ezana benzetiyam. Çünkü okulu seviyorum da ondan"* demiş, okulu değerli ve sevilen bir yer olarak algılamıştır. Başka bir çocuk ise okulu çantaya benzetmiştir: Ç71/E: *"Eee Çantaya benzetirim. Çünkü çantaya bakarsan, şeye dönüşür, Hulk'a."* (Hulk gücü temsil eden, insanlara yardım eden bir çizgi film karakteri) demiş, bu çocuk okulu güvenli ve koruyan bir yer olarak algılamıştır.

Bu bulgulara göre; çocuklar okulu benzetmelerinde en çok ev, okul, oyuncak, geometrik şekiller, bahçe, araba, küçük yer, çanta gibi somut benzetimlerde bulunmuşlardır. Bununla birlikte bazı çocuklar okulu insan ve hayvan gibi canlı varlıklara benzetmişlerdir. Sadece bir çocuk okulu doğa olaylarından gökkuşağına, başka bir çocuk ise okulu dini değerlerimizden ezana benzetmiştir. Çocuklardan biri okulu yemek yemeye, başka bir çocuk ise okulun küçüklüğüne vurgu yaparak hareket ihtiyacını yeteri kadar karşılamayan bir yer olarak görmüşlerdir. Çocukların okulu benzetmelerinde genellikle olumlu benzetimlerde bulunduğu görülmektedir. Çok nadir de olsa bazı çocukların okulu fiziksel özelliği açısından küçük olması ile okulun öğelerinden olan öğretmenin kişisel özelliği yönünden olumsuz olarak algılandığı söylenebilir.

Tablo 4.15. de araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların okulu neye benzettiklerinin okul türüne göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.15. Çocukların okulu neye benzettiklerinin okul türüne göre dağılımları

Temalar	Ana sınıfı (f)	Anaokulu (f)
Ev/Kulübe/Yuva	28	28
Eğlenceli bir şey/yere benzetme (Oyun, oyuncak, oyun parkı, lunapark vb.)	8	4
Okulu okula benzetme (Sınıf, kreş, ilkokul, taş okul, kendi okulu)	4	4
Farklı mekâna benzetme (Savaş kulesi, köy, oyuncakçı dükkânı, orman, boyamacı, otel)	1	5
İnsana benzetme (Kardeş, arkadaş, öğretmen, bebek, çocuk)	5	1
Geometrik bir şekle benzetme (Küp, dikdörtgen, kare)	2	3
Hayvana benzetme (Sincap, kelebek, kuş, fil)	-	4
Güzel bir şeye benzetme	2	1
Bahçeye benzetme	1	1
Arabaya benzetme	1	1
Ders yapmaya benzetme	1	1
Diğer	3	3
Cevap veremeyenler	5	-

Tablo 4.15. incelendiğinde, ana sınıflarındaki çocukların okulu en çok ev /kulübe/yuva (28), eğlenceli bir şey/yere (8), insana (5) ve okula benzettikleri (4), en az ise geometrik şekle (2), güzel bir şeye (2), farklı mekâna (1), bahçeye (1), arabaya (1), ders yapmaya (1) ve diğer (3) şeylere benzetmişlerdir. Anaokullarındaki çocuklar okulu en çok ev (28), farklı mekâna (5), eğlenceli bir şey/yere (4), okula (4), hayvana (4), geometrik şekle (3), en az insana (1), güzel bir şeye (1), bahçeye (1), arabaya (1), ders yapmaya (1) ve diğer (3) şeylere benzetmişlerdir. Ancak ana sınıfına giden bazı çocuklar (5) bu soruya cevap verememiş ya da okulu bir şey benzetememişlerdir. Hem ana sınıfına giden çocuklar hem de anaokuluna giden çocuklar benzer şekilde okulu ev/kulübe/yuvaya, eğlenceli bir şey/yere ve okula benzetmişlerdir. Sadece anaokulundaki çocuklar okulu hayvana benzetmişlerdir. Bu durum çocukların anaokullarındaki hayvanlarla ilgili yaşantılarından kaynaklanmış olabilir. Araştırmanın yapıldığı ana sınıfları ile anaokullarının fiziksel özellikleri (iç ve dış mekân) farklı olmasına rağmen çalışma grubundaki tüm çocuklar okulla ilgili genellikle olumlu benzetimlerde bulunmuşlardır. Sonuç olarak, çocukların okulu benzetmeleri okul türü açısından daha çok benzer sonuçlar ifade etmiştir.

Tablo 4.16. da araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların okulu neye benzettiklerinin cinsiyete göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.16. Çocukların okulu neye benzettiklerinin cinsiyete göre dağılımları

Temalar	K (f)	E (f)
Ev/Kulübe/Yuva	30	26
Farklı mekâna benzetme (Kule, bahçe, köy, oyuncakçı dükkânı, orman, boyamacı, otel)	2	4
Okulu okula benzetme (Sınıf, kreş, ilkokul, taş okul, kendi okulu)	5	3
Eğlenceli bir şey/yere benzetme (Oyun, oyuncak, oyun parkı, lunapark vb.)	8	4
İnsana benzetme (Kardeş, arkadaş, öğretmen, bebek, çocuk)	3	3
Geometrik bir şekle benzetme (Küp, dikdörtgen, kare)	3	2
Hayvana benzetme (Sincap, kelebek, kuş, fil)	2	2
Güzel bir şeye benzetme	-	3
Bahçeye benzetme	1	1
Arabaya benzetme	-	2
Ders yapmaya benzetme	1	1
Diğer:	2	4
Cevap veremeyenler	5	-

Tablo 4.16. incelendiğinde, kızlar okulu en çok ev/kulübe/yuvaya (30), eğlenceli bir şey/yere (8); en az okula (5), insana (3), geometrik şekle (3), farklı mekâna (2), hayvana (2), bahçeye (1), ders yapmaya (1) ve diğer (2) şeylere benzetmişlerdir. Erkekler okulu en çok okulu ev/kulübe/yuvaya (26); en az farklı mekâna (4), eğlenceli bir yer/şeye (4), okula (3), insana (3), güzel bir şeye (3), geometrik şekle (2), hayvana (2), arabaya (2), bahçeye (1), ders yapmaya (1) ve diğer (4) şeylere benzetmişlerdir. Birbirine benzer şekilde kızlar (30) ve erkekler (26) en çok okulu ev/kulübe/yuvaya; en az farklı bir mekâna, insana, geometrik bir şekle, hayvana, bahçeye, ders yapmaya ve diğer şeylere benzetmişlerdir. Kızlar ve erkekler birbirine benzer şekilde okulu en çok

ev/kulübe/yuvaya benzetmişlerdir. Sadece erkekler okulu güzel bir şeye ve arabaya benzetmişlerdir. Ancak bu erkek çocuklardan biri Ç8/E "Güzel. Çünkü öğretmenin başı ağrımasın" demiş, okulu güzel bir şeye benzetmesine rağmen nedenini açıkladığında benzetmesini olumsuza çevirmiştir. Aynı şekilde başka bir erkek çocuk da okulu büyük bir şeye benzetmesine rağmen Ç24/E: *"Büyük. Çünkü koşabilmek için. Ama küçük biraz koşamıyoruz."* demiş, okulla ilgili olumsuz bir görüşte bulunmuştur. Sadece kızlardan beş çocuk okulu bir şeye benzetememişlerdir. Görülmektedir ki bazı erkekler okulla ilgili olumsuz benzetimlerde bulurken, kızların tümü okulla ilgili olumlu benzetimlerde bulunmuşlardır. Benzer şekilde Aptekar (1981) 105 birinci sınıf ve beşinci sınıf öğrencisinin okul algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan çocukların okul algılarında, okulu olumlu değerlendirmelerinde, okulu sevip sevmemelerinde sınıf hayatının günlük psikolojisinin etkili olduğu ve kızların erkeklere göre daha olumlu değerlendirmelerde bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak, bu araştırmada çocukların okulu benzetmeleri cinsiyet açısından daha çok benzer sonuçlar ifade etmiştir.

Soru 6. "Sen çocuklar için bir okul yapmak istesen nasıl bir okul yapardın? Neden?" sorusuyla araştırmaya katılan çocuklardan çocuklar için nasıl bir okul yapmak istediklerini ve nedenini anlatmaları istenmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan çocukların çocuklar için nasıl bir okullar yapmak istediklerine ve nedenlerine göre dağılımları Tablo 4.17. de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Çocukların çocuklar için nasıl okullar yapmak istediklerine ve nedenlerine göre dağılımları.

Temalar	f	Nedeni
Güzel bir okul	28	Çocuklar beğensin diye, çocukların canı sıkılmasın diye, okulunu sevdiği için, çocukların eğlenmesi için, arkadaşlarının sevmesi için, öyle istediği için, sinemaya gitmek için, güzel olması ve okula gelen insanlar olduğu için, çocuklar daha iyi oynasın diye, arkadaşları onu sevsin diye, çocukların dikkatini çeksin diye.
Büyük/kocaman/ katlı okul	26	Çok çocuk olacak, ders yapmaları ve bütün çocuklar için, çocuklar çok fazla olduğu için, çok çocuk girsin diye, herkes sığması için, kalın olunca yıkılmaz, okul çok kocaman, çocuklar bütün sandalyelere otursun diye, daha büyük çocukların gelmesi için, oyuncakları koymak için, her tarafı dolaşmaları için, okulu çok sevdiği için, çocuklara bir şey göstermek için, böyle seviyorum, öyle olmasını istediği için, yabancıların girmemesi için, güzel olması için.
Böyle bir okul (Kendi okulu gibi)	14	Öyle istediği için, sevdiği ve öğretmeni tanıdığı için, çocuklar okula gitsin diye, büyük sevdiği için, bilmeyenlere öğretmek için.
Pembe/mor okul	6	Güzel olması için, kardeşi sevsin diye, sevdiği renkler olduğu için.
Öğreten okul	5	Arkadaşları mutlu olsun diye, çocuklar evde öğrenemez diye, okullar çok güzeldir, ilk öğrenmek için, okula başlayıp öğrenmek için.
Oyuncaklı okul	5	Oynamak için, okul çok güzel olması için, çocuklar sevsin diye.
Ev gibi okul	5	Öyle İstediği için, evde oyuncaklar olduğu için,

Tablo 4.17.nin devamı

		uykusu gelip yatmak istediği için
Eğlenceli okul	5	İstediği için, çocuklar eğlensin diye, çocuklar gülerdi.
Gökkuşağı gibi bir okul	4	Sevdiği için, renkli olması için.
Kare okul	3	Öyle istediği için.
Düz ev/okul	3	Düz ev yapabildiği için, okullar düz olduğu için.
Diğer:	13	
(Üçgen bir okul		Okullar üçgen olur.
Dikdörtgen bir okul		-
Ayrı bir okul		-
Kelebekli okul		Kelebekleri sevdiği için.
Üstü fındıklı okul		Tatlı olması için.
İçi havuzlu, dışarısı ağaçlı okul		Erkekler sevinsin diye.
Korku okulu		Korku filmlerini sevdiği için.
İyi bir okul		-
Balerin okulu		Balerin sevdiği için.
Eski okulu gibi bir okul		Bahçesi, teneffüsü ve kantini olduğu için.
Ücretsiz okul		Onların parası bitmemesi içim
Üzerinde pervaneler ve Survivor çiçeği olan bir okul		Arkadaşlarının sevmesi ve hoşuna gittiği için.
Kuş okul)		Çocuklar isterlerse öyle yaparım.
Cevap veremeyenler	3	-

Tablo 4.17. incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların çocuklar için nasıl bir okul yapmak istediklerini güzel bir okul (28), büyük/kocaman/katlı okul (26), kendi okulu gibi bir okul (14), pembe/mor okul (6), öğreten okul (5) oyuncaklı okul (5), ev gibi okul (5), eğlenceli okul (5), gökkuşağı gibi bir okul (4), kare okul (3), düz ev/okul (3) ve diğer (13) olmak üzere ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan çocukların büyük bir kısmının çocuklar için güzel bir okul (28) ve büyük bir okul (26) yapmak istedikleri görülmektedir. Bu soruya sadece 3 çocuk cevap verememiştir. Aşağıda çocukların nasıl okul yapmak istedikleri ve nedenleri ile ilgili görüş ifadelerine yer verilmiştir.

Çocuklar birinci sırada güzel bir okul yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç45/E: *"Güzel bir okul yapardım. Dışarıya güzel şeyler yapardım. İçeriye kırılmamış arabalar, kırılmamış tahtalar, güzel güzel tamircilik*

yerleri. Dışarıya da araç yapardım. Dışarıya kaydırak yapardım. Park yapardım. Çocukların canı sıkılmasın diye." demiş, başka bir çocuk Ç97/E: *"Oyuncaklar, güzel yapardım. Bi de şeyleri güzel yapardım, okulun içini bi de dışını. Çünkü güzel olmasını isterdim."* demiştir. Bu bulgulara göre, çocukların çoğunluğunun öncelikleri hem okulun iç ve dış mekânının estetik açıdan güzel olması hem de okulda gelişimsel özelliklerine uygun, oyun ihtiyaçlarını karşılayan oyun alanları ile yeterli, kullanışlı, sağlam oyuncakların bulundurulmasıdır. Bu durum, okul öncesi eğitim kurumlarının iç ve dış mekânındaki oyuncak ve oyun alanı ile ilgili eksiklikleri de düşündürmektedir ki araştırmanın yapıldığı anasınıflarının hiçbirinde kendine ait bir park ya da oyun alanı bulunmaması bulguları destekler niteliktedir. Ayrıca Sağlık Bakanlığı oyuncakların tasarımı, yapımı, dağıtımı, piyasada gözetimi ve denetimi amacıyla oyuncaklar hakkında bir yönetmelik yayınlamıştır. Bu yönetmeliğe göre; oyuncakların üzerinde Avrupa Birliği tarafından belirlenmiş standartlara uygun olduğunu gösteren "CE" uygunluk işaretinin, Türk Standartları Enstitüsü tarafından TSE onaylı olduğunu gösteren "TSE" uygunluk işaretinin bulunması, yine hangi yaş aralığına uygun olduğunu belirten uyarının bulunması, oyuncakların sağlam, dayanıklı, kullanışlı olması, tehlikeli maddeler içermemesi ve güvenlik önlemleri düşünülerek yapılmış olması gerektiği şartlar arasında yer almaktadır (http://www.resmigazete.gov.tr). Karaküçük (2008) Sivas ilinde 15 okul öncesi kurumunun var olan fiziksel/mekânsal koşullarının, çocukların gelişimsel özelliklerine ve literatüre uygun olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel/mekânsal özellikler (fiziksel koşullar, oyun odası-oyuncak, bahçe vb.) açısından bir standardın olmadığı, bu yüzden çocukların okulunu sevmelerinde ve estetik gelişimleri açısından etkili olan fiziki öğelere gereken önemin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Çocuklar ikinci sırada büyük/kocaman/katlı okul yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan Ç1/E: *"Beş katlı yapardım. Çünkü çok çocuk olacak."* demiş, başka bir çocuk ise Ç50/E: *Bunun gibi bundan birazcık büyük bir okul yapardım. Yani orası ders çalıştığı yer, burası da daha ders çalıştığı yer. Ama burada oynadığı yer, orda sadece ders çalıştığı yer."* demiştir. Buna göre, bir okul öncesi kurumunun iç ve dış mekânlarının okul öncesi çocukların güvenle ve rahatça hareket edebileceği büyüklükte, etkinliklerin rahat ve kolay yapılabileceği, bireysel ve grup çalışmalarına

olanak veren, estetik olarak hoş ve zevkli bir şekilde düzenlenmesine önem verilmelidir (Oktay, 2000).

Çocuklar üçüncü sırada kendi okulları gibi bir okul yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan Ç64/K: *"Böyle bir okul. Çünkü bu okulu çok seviyorum. Öğretmen de beni tanıyor."* demiştir.

Çocuklar dördüncü sırada pembe/mor okul yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Çocuklardan Ç41/K: *"Güzel bir okul, pembe bir okul, mor. Çünkü onları seviyorum, renkleri."* demiştir.

Çocuklar beşinci sırada öğreten okul yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Çocuklardan biri Ç67/K: *"Büyük çocuklara göre bir okul. Çünkü onlarda okula başlamalı, okul olmazsa bir şey öğrenemezler."* demiş, başka bir çocuk Ç88/K: *"Altı yaş yapardım. Çünkü çocukları öğrenemez diye evde."* demiştir.

Çocuklar altıncı sırada oyuncaklı okul yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan Ç51/E: *"İçi oyuncak dolu, sandalye ve masa dolu, bi de öğretmen dolu."* demiş, başka bir çocuk Ç52/K: *"İçine oyuncaklar. Oyun oynatırdım. Etkinlik yaptırırdım. Sayıları, şekilleri yaptırırdım. Resim yaptırırdım. Çocuklar sevinsin diye."* demiştir. Buna göre, bazı çocuklar okulda oyuncakların önemi vurgulamışlardır.
Çocuklar yedinci sırada ev/gibi okul yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç36/K: *"Ev gibi yaparım. Çünkü öyle istedim."* demiş ve başka bir çocuk Ç108/K: *"Ev. Çünkü benim burada uykum geliyor ve yatmak istiyorum."* diyerek, evdeki gibi rahat bir ortama olan ihtiyacını dile getirmiştir. Okul öncesi kurumlarının gerek dış görünüş itibariyle çatısı ve duvarlarının eve benzemesi (Read, 2007) gerekse iç mekânlarının estetik yönden güzel, rahat ve sıcak bir ev havasında olması çocukların okula karşı olumlu duygular beslemesi açısından önemlidir (Deniz, 2012).

Çocuklar sekizinci sırada eğlenceli okul yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Ç78/E: *"Su kaydırağı, su kaydırağı yapardım okula. Hımm! İsterdim."* demiş, başka bir çocuk Ç113/E: *"Üstünde kaydırak olan. Şurdan merdiven yapardım, şurdan da*

kaydırak (okulun içini işaret ederek). Şu evin çatısına giderdi (okulun karşısındaki evi göstererek). Çünkü çocuklar oynasın diye, eğlensin diye." demiştir.

Çocuklar dokuzuncu sırada gökkuşağı gibi bir okul yapmak istemişlerdir. Örneğin çocuklardan Ç92/K: *"Daha önce dediğim gibi şöyle gökkuşağı gibi. Zaten ben büyüyünce öğretmen olunca öyle yapıcam. Renkli olması için."* demiştir.

Çocuklardan üçü kare okul yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan Ç20/K: *"Kare yapardım. Çünkü öyle olmasını isterdim."* demiştir Çocuklardan üçü ise düz ev/okul yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Örneğin çocuklardan Ç46/E: *"Böyle düz. Çünkü okullar düz olur."* demiştir.

"Sen çocuklar için bir okul yapmak istesen nasıl bir okul yapmak isterdin? Neden?" sorusuna sadece bir katılımcı tarafından verilen cevaplar ise diğer teması altında toplanmıştır. Örneğin bu çocuklardan eski okulu gibi bir okul yapmak isteyen çocuk Ç22/K: *"Mesela bahçesi olan, bahçede kantin olan bir yer, yakın kantini. İşte! Hani arka bahçede yapmak isterdim. Mesela oraya tenis çalışması yapmak isterdim. Benim okulumda hem arka bahçe vardı hem de tenefüs vardı hem de kantin vardı. Önceki okulumda."* demiş, başka bir çocuk Ç38/K: *"Hımm! Böyle para vermicekler falan. Böyle bedava gircekler. Çünkü onların parası bitmesin diye."* diyerek ücretsiz bir okul yapmak istediğini ifade etmiştir. İçi havuzlu dışarısı ağaçlı okul yapmak istediğini belirten bir çocuk Ç43/E: *"Buldum! İçi komple havuz olurdu, dışarısı da ağaç olurdu komple. Camı açtım mı, ağaçları sulardı T…. (Erkek arkadaşının ismini söyledi)."* demiştir. Korku okulu yapmak isteyen bir çocuk ise Ç70/E: *"Korku okulu. Çünkü ben kendim korku filmi izledim. Korku filmlerini çok severim."* diyerek nasıl bir okul yapmak istediğini anlatmıştır.

Tablo 4.18. de araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların çocuklar için nasıl okullar yapmak istediklerinin devam ettikleri okul türüne göre dağılımları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.18. Çocukların çocuklar için nasıl bir okul yapmak istediklerinin okul türüne göre dağılımları

Temalar	Ana sınıfı (f)	Anaokulu (f)
Güzel bir okul	14	14
Büyük/kocaman/katlı okul	14	12
Böyle bir okul (Kendi okulu gibi)	8	6
Pembe/mor okul	3	3
Öğreten okul	2	3
Oyuncaklı okul	5	-
Ev gibi okul	2	3
Eğlenceli okul	-	5
Gökkuşağı gibi bir okul	-	4
Kare okul	3	-
Düz ev/okul	3	-
Diğer	6	7
Cevap veremeyenler	2	1

Tablo 4.18. incelendiğinde, ana sınıfına giden çocukların en çok güzel bir okul (14), büyük/kocaman/katlı okul (14), kendi okulu gibi okul (8), oyuncaklı okul (5); en az pembe/mor okul (3), kare okul (3), düz ev/okul (3), öğreten okul (2), ev gibi okul (2), diğer (6) okul yapmak istedikleri ve iki çocuğun bu soruya cevap veremediği görülmektedir. Anaokullarına giden çocukların en çok güzel bir okul (14), büyük/kocaman/katlı okul (12), kendi okulu gibi okul (6), eğlenceli okul (5); en az gökkuşağı gibi okul (4), pembe/mor okul (3), öğreten okul (3), ev gibi okul (3), diğer (7) okul yapmak istedikleri ve bir çocuğun bu soruya cevap veremediği görülmektedir. Hem ana sınıfına giden çocuklar hem de anaokullarına giden çocuklar en çok güzel bir okul yapmak istediklerini; birbirine benzer şekilde büyük/kocaman/katlı okul ve kendi okulu gibi okul yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, özellikle kendi okulu gibi okul yapmak isteyen bazı çocukların kendi okullarını sevdikleri söylenebilir. Sadece ana sınıfına giden bazı çocuklar oyuncaklı okul, kare okul ve düz ev/okul; yine sadece anaokullarına giden çocuklardan eğlenceli okul ve gökkuşağı gibi okul yapmak istemektedirler. Diğer teması altında ise her iki okul türünden de farklı okul yapmak isteyen bazı çocuklar bulunmaktadır. Bu bulgulara bakıldığında, çocukların yapmak istedikleri okullar, okul türü açısından daha çok benzer sonuçlar ifade etmiştir.

Tablo 4.19. da araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların çocuklar için nasıl okullar yapmak istediklerinin cinsiyete göre dağılımları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.19. Çocukların çocuklar için nasıl bir okul yapmak istediklerinin cinsiyete göre dağılımları

Temalar	K (f)	E (f)
Güzel bir okul	17	11
Büyük/kocaman/katlı okul	5	21
Böyle bir okul (Kendi okulu gibi)	9	5
Pembe/mor okul	6	-
Öğreten okul	3	2
Oyuncaklı okul	2	3
Ev gibi okul	3	2
Eğlenceli okul	4	1
Gökkuşağı gibi bir okul	2	2
Kare okul	1	2
Düz ev/okul	1	2
Diğer	10	3
Cevap veremeyenler	1	2

Tablo 4.19. incelendiğinde, kızlar en çok güzel bir okul (17), kendi okulu gibi okul (9), pembe/mor okul (6); en az büyük/kocaman/katlı okul (5), eğlenceli okul (4), öğreten okul (3), ev gibi okul (3), oyuncaklı okul (2), gökkuşağı gibi bir okul (2), kare okul (1), düz ev /okul (1) ve diğer (10) okul yapmak istedikleri görülmektedir. Erkeklerin ise en çok büyük/kocaman/katlı okul (21), güzel bir okul (11); en az kendi okulu gibi okul (5), oyuncaklı okul (3), öğreten okul (2), ev gibi okul (2), gökkuşağı gibi bir okul (2), kare okul (2), düz ev/okul (2) ve diğer (3) okul yapmak istedikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında benzer şekilde hem kızlar hem de erkekler en çok güzel bir okul ve kendi okulu gibi bir okul istemişlerdir. Erkekler kızlardan farklı olarak daha çok büyük/kocaman/katlı okul yapmak istemişlerdir. Sadece kızlar pembe/mor okul yapmak istemişlerdir.

Kızların yapmak istedikleri okullarda öncelikleri okulun güzel olması olurken, erkeklerin öncelikleri okulun büyük olması olmuştur. Bu durum kızların okulda güzellik ve estetiğe ilgilerinden ya da önem vermelerinden; erkeklerin ise hareketli yapılarından dolayı büyük mekânlara ihtiyaç duymalarından kaynaklanıyor olabilir. Kızlar erkeklerden daha çok olmakla birlikte hem kızlar hem de erkekler diğer teması altında farklı okullar yapmak istediklerini de ifade etmişlerdir. Bu çocuklardan biri Ç111/K:

"Balerin okulu. Çünkü seviyorum." demiş, başka bir çocuk Ç38/K: *"Hımmm! Böyle para vermicekler falan. Böyle bedava gircekler. Çünkü onların parası bitmesin diye."* demiştir, yine başka bir çocuk ise Ç22/K: *"Mesela bahçesi olan, bahçede kantin olan bir yer, yakın kantini. İşte! Hani arka bahçede yapmak isterdim. Mesela oraya tenis çalışması yapmak isterdim. Benim okulumda hem arka bahçe vardı hem de teneffüs vardı hem de kantin vardı önceki okulumda."* demiştir. Erkek çocuklarından biri Ç43/E: *"İçerisi komple havuz olurdu. Dışarısı da ağaç olurdu komple. Pencereyi açtım mı, ağaçları sulardı T... (erkek arkadaşının ismini söyledi). Çünkü çok sevinirlerdi. Erkeklerin okulu olurdu."* demiştir.

Araştırmaya katılan çocuklara "Okulun içinde çocuklar için neler olurdu?" sorusuyla yapmak istedikleri okulun içinde neler olmasını istediklerini anlatmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların okulun içinde olmasını istediklerine göre dağılımları Tablo 4.20. de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Çocukların okulun içinde olmasını istediklerinin dağılımları

Çocukların okulun içinde olmasını istedikleri	f
Oyuncaklar	90
Eşyalar	60
Kırtasiye malzemeleri	55
Etkinlikler	32
Teknolojik eşyalar	9
Spor Alanı	6
Çizgi film/perdesi	5
Sınıfındaki gibi şeyler	3
Her şey	3
İnsan	3
Hediye/sürpriz	3
Park	2
Hayvan	1
Cevap veremeyen	1

Tablo 4.20. incelendiğinde, çocukların yapmak istedikleri okulun içinde olmasını istediklerinin en çok oyuncaklar (90), eşyalar (60), kırtasiye malzemeleri (55), etkinlikler (32); en az ise teknolojik eşyalar (9), spor alanı (6), çizgi film (5), sınıfındaki gibi şeyler (3), her şey (3), insan (3), hediye/sürpriz (3), park (2) ve hayvan (1) olduğu görülmektedir. Sadece 1 çocuk bu soruya cevap verememiştir. Çocukların okulun içinde istediklerinin genellikle oyuncak, eşyalar, kırtasiye malzemeleri gibi gözle görülür elle

tutulur somut şeyler olması, sevgi, saygı, ilgi, güler yüz gibi soyut şeyler istemedikleri görülmektedir. Çocukların okulun içinde olmasını istediklerine bakıldığında, onların öncelikli olarak okulun içinde en çok gördükleri ve deneyimledikleri oyuncakları, eşyaları, kırtasiye malzemeleri ve etkinlikleri istedikleri; en az ise kendi okullarının içinde var olan ya da olmayan, deneyimledikleri, kullanma olanağı buldukları ya da bulamadıkları teknolojik eşyalar, hediye/sürpriz ve hayvanlar ile spor alanı ve park gibi alanların olmasını istedikleri söylenebilir. Benzer şekilde Aksoy (2010) 60–72 aylık çocukların okula ilişkin algılarını resimler yoluyla incelediği araştırmasında, çocukların öncelikli olarak ya okul ortamında bildikleri, deneyimledikleri ve bunun sonucunda sevmiş olduğu mekânları çizdikleri ya da deneme ve kullanma olanağı bulamadıkları, bu yüzden de eksiliğini hissettikleri ve merak ettikleri mekânları çizdikleri sonucuna ulaşmıştır. Aşağıda çocukların yapmak istedikleri okulun içinde olmasını istedikleri şeylerle ilgili görüş ifadelerine yer verilmiştir.

Katılımcı çocukların çoğu okulun içinde en çok öncelikli olarak top, bebek, araba, oyuncak telefon, bloklar, yap-boz, tahta oyuncaklar, legolar, müzik aletleri, mutfak robot, uçak, cd oyuncaklar ve balon gibi oyuncakların olmasını istemişlerdir. Ç7/E: *"Iıı..Oyuncaklar. Iıı kitaplar, kuklalar. Iıı arabalar, Iıı boyamalar, pastel boya, sulu boya, kuru kalem. Yemek yeme. Çizgi film izleme."* demiş, başka bir çocuk Ç18/K: *"Bloklar olurdu, arabalar olurdu. Yemekleri koyardım, hani yemek tabakları oluyor ya onlara."* demiş, başka bir çocuk ise Ç68/K: *"Hımm! Şey oyuncak olarak şeyler koyardım. Çocukların canı yanmayacağı bir oyuncaklar koyardım. Bir de kitaplar koyardım."* demiştir. Bu yaş grubu çocukların hayal gücünü geliştiren bebekler, evcilik setleri, doktorculuk setleri, marangozluk aletleri, kuklalar, temizlik ve mutfak setleri, bahçe aletleri, hayvan setleri, dükkânlar çocukların en sevdiği oyuncakla arasındadır (Wehrfrıtz, 1996; akt. Yıldız ve Şener, 2003); diğer taraftan uçak, araba gibi her türlü taşıt araçları ve bunlarla oynanan oyunlar da ilgilerini çeker (Tezel Şahin, 1993).

Çocuklar ikinci sırada okulun içinde oyuncakların yanı sıra masa, sandalye, dolap, tahta, askılık, perde, ayna, telefon, takvim, saat, kitaplık, halı, minder, çiçek ve süs gibi eşyalar ile okulda desenli duvarların olmasını istemişlerdir. Örneğin çocuklardan Ç32/K: *"Mesela mutfak, kızlar için mutfak bir şey, erkekler için araba yeri, Bir de dolaplar olurdu, çantalarını koyması için, onların montlarını koyması için*

içeriye. Ondan sonra dım! dım! oyun." demiş, başka bir çocuk Ç38/K: *"Oyuncaklar. Bir sürü bu kadar oyuncak. Sonra duvarlar yaptırırdım desenli. Sonra böyle açılıp kapanan perdeler koyardım. Oyuncak telefon da koyardım."* demiş, başka bir çocuk ise Ç89/K: *"Oyuncaklar olurdu. Onlara göre masa olurdu, sandalye."* demiştir. Bulgulara göre, okul öncesi eğitim kurumlarının ortamlarının hem çocuğun ilgisini çekecek şekilde estetik özelliklerinin olması hem de çocuğu kendi evinde gibi rahat ve güvende hissettirecek şekilde ev eşyaları ile donatılması; ayrıca masa, sandalye, vestiyer gibi eşyaların çocuğun fiziksel özelliklerine uygun boyutlarda olması, onun okula uyumu, okulu sevmesi, eğitimi ve okulu olumlu bir yer olarak algılaması açısından son derece önemlidir (Demiriz ve diğerleri, 2003; Uysal, 2006; Tok, 2016).

Çocuklar üçüncü olarak okulun içinde kalem, kâğıt, silgi, defter, makas, yapıştırıcı, resim defteri, çeşitli boya kalemleri, boyama kitabı, hikâye kitabı, ders kitabı (çalışma kitabı) gibi çeşitli kırtasiye malzemelerinin olmasını istemişlerdir. Ç13/K: "Defterler koyardım onlara, resim çizmek için. Sandalyeler. Sonra da boyama kitaplarını kendi getiriyor onlar. Sonra da onlar için masa koyardım, dolap koyardım onlara." demiş, başka bir çocuk Ç108/K: "Boyama kalemlerinden. Bir de şeyi seviyorum kipatları (kitapları), yap-bozları." Demiştir.

Çocuklar dördüncü olarak okulun içinde oyunlar, projeler, ödevler, dersler, çalışmalar, oyun hamuru oynama, boyama gibi çeşitli etkinliklerin olmasını istemişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç21/K: *"Boyamalar olurdu, etkinlikler olurdu, oyun hamurları olurdu."* demiş, başka bir çocuk Ç52/K: *"Oyuncaklar olurdu, etkinlik yapmak için masa, çocukların koyması için çekmeceler falan."* demiştir. Görüldüğü üzere 4–6 yaşlarında çocuklar boyama, kesme, yapıştırma, resim yapma, artık materyallerle şekiller yapma gibi masa başı etkinlikleri yapmaktan hoşlanmaktadırlar (Yıldız ve Şener, 2003).

Çocuklar beşinci olarak okulun içinde akıllı tahta, bilgisayar, fotokopi makinesi, kamera, tablet, televizyon gibi teknolojik eşyaların olmasını istemişlerdir. Örneğin çocuklardan Ç59/E: *"Oyuncak koyardım. Masa koyardım, sandalye. Dolap koyardım. Kitap koyarım. Çekmece, öğretmenler dolabı, bilgisayar, tablet de koyardım. İnternet de."* demiştir. Sadece araştırmanın yapıldığı ana sınıflarında akıllı tahtalar

vardır. Kamera, fotokopi makinesi ve bilgisayar/laptop ise tüm okul öncesi kurumlarında vardır. Öte yandan tüm okul öncesi kurumlarında televizyon ve çocuklara ait tabletler bulunmamaktadır. Buna göre, bazı çocuklar hem bildikleri ve deneyimledikleri hem de deneme, kullanma imkânı bulamadıkları ve eksikliğini duyup merak ettikleri teknolojik eşyaların okulun içinde olmasını istedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Çocuklar altıncı olarak okulun içinde basketbol sahası, spor salonu, yüzme havuzu gibi bedensel hareket ihtiyaçlarına yönelik spor alanları olmasını istemişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç97/E: *"Dolap, resim kâğıtları koyardım dolaba. Bi de neydi? Yani başka spor salonu, bi de şey yapardım. Bi büyük çocuklar için bi okul yapardım. Şurda büyük, şurda, şurda da küçük çocuklar için. Bu okuldaki gibi."* demiş, başka bir çocuk Ç113/E: *"Her yer, her yerde altın, elmas, hazine. Bi de her yerde oyuncak olurdu. Yüzme de var. Okulu böyle orta, orta bir alan bırakırdım. Oraya da su doldururduk. Oraya atlardı çocuklar. Merdiven de yapardık. Ondan sonrada yüzerdik."* demiştir. Buna göre, bazı çocukların hem bildikleri ve deneyimledikleri hem de deneme, kullanma imkânı bulamadıkları ve eksikliğini duyup merak ettikleri spor alanlarının okulun içinde olmasını istedikleri görülmektedir. Bu araştırmanın yapıldığı okul öncesi eğitim kurumları incelendiğinde dört anasınıfı ve bir anaokulunda basketbol sahası/potası bulunmakta olup sadece iki anaokulunda basketbol sahası yoktur. Her iki okul türünde de spor salonu ve yüzme havuzu yoktur. Ancak sadece bir anaokulunda hareket ve spor etkinliklerinin yapılabileceği kısmen kapalı bir alan bulunmaktadır. Bu yüzden okul öncesi kurumlarında okulun sadece iç mekânlarının değil, dış mekânlarının da çocukların hareket ihtiyaçları düşünülerek tasarlanması ve düzenlenmesi sağlanarak, çocukların okula ilişkin olumlu algılar geliştirmesi desteklenebilir.

Çocuklar yedinci olarak okulun içinde çizgi film/perdesi olmasını istemişlerdir. Örneğin çocuklardan Ç6/E: *"Oyuncaklar, dolaplar, çizgi film"* demiş, başka bir çocuk Ç71/E: *"Demir adam, Hulk, Baykuş. Kalemler, resimler, oturma yerleri. Sonra etkinlik yatmaya gideriz diyerim, spor yatmaya gideriz diyerim, sonra öyle olur."* demiştir.

Çocuklar sekizinci olarak okulunun içinde sınıfındaki gibi şeyler olmasını istemişlerdir. Örneğin çocuklardan Ç76/E: *"Oyuncak, oyuncak blok, sonra şu gibi sulu,*

şu gibi güzel çekmeceler, masalar, sandalyeler, bir de şuradaki dolaplar, şuradaki saat olurdu." demiştir. Buna göre, okulun içinde sınıfındaki gibi şeyler olmasını isteyen bazı çocukların okulunu sevdikleri ve memnun oldukları söylenebilir.

Çocuklar dokuzuncu olarak okulun içinde her şeyin olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan Ç27/E: *"Her şeyi koyardım. Neden her şeyi koyuyorum söyleyeyim mi? Çünkü bizim sınıfta arabalar yok, legolar yok, var da çok değil. A… ların sınıflarında çok oyuncak var, bu sınıfta olmayan şeyler var. Mesela büyük köpek balıkları var, oyuncaklar var. Hayvanlar var, mesela büyük kaplumbağamız yok, bide askerler yok. Mikroskop yok."* demiştir. Bu bulgu, bazı çocukların okullarında oyuncakların ve materyallerin yeterli sayıda olmadığını, bu yüzden bazı çocukların okullarında daha fazla oyuncak ve materyale ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, bazı çocuklar okulu oyuncak ve materyal ihtiyaçlarının karşılanamadığı bir yer olarak ifade etmiş; bu yüzden de çocuklar için içinde her şeyin olduğu bir okul yapmak istemişlerdir. Göl Güven (2009), Türkiye'deki erken çocukluk sınıflarının kalitesini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, İstanbul'daki üç kamu ve üç özel anaokulunu incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hem kamu hem de özel anaokullarındaki sınıflarda oyuncakların ve materyallerin kötü durumda ve yeterli sayıda olmadığının belirlenmesi düşündürücüdür ve bu araştırmayı destekler niteliktedir. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan oyun, sanat, drama vb. etkinliklerin yapılabilmesi için okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamında yeterli sayıda ve nitelikte oyuncakların, materyallerin çocuğa sağlanması önemlidir. Böylece her çocuğun ilgilerine, ihtiyaçlarına ve yeteneklerine göre tüm gelişim alanlarının desteklenmesi sağlanabilir ve çocuğun gözünde okul onun tüm ihtiyaçlarının karşılandığı olumlu bir yer olarak algılanabilir.

Çocuklar onuncu olarak okulun içinde çocuk, öğretmen ve polis gibi insanlar olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan Ç9/K: *"Sandalye, masa, bir de çocuk, bir de okul öğretmeni"* demiştir.

Çocuklar on birinci olarak okulun içinde hediye/sürpriz olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan Ç70/E: *"Süs koyardım, kâğıt koyardım. Çocuklara her zaman sürpriz olurdu, çocuklara çiçek verirdim."* demiştir.

Çocuklardan ikisi okulun içinde oyun parkı olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan Ç105/K: *"Mesela okulun içinde merdiven olup, çocuklar yukarı çıkıp, orada oyun oynamalarını, oraya da bir tane oyun parkı yapardım. Hızlı hızlı çıkarlardı. Orda da ne olurdu biliyor musun? Onlara bir tane yukarda televizyon yapardım. Orda izlerlerdi."* demiştir. Bu çocuklar okulun içinde oyun parkı olmasını istemişlerdir. Araştırma yapılan okul öncesi eğitim kurumlarından bir anaokulu hariç hiçbirinde kapalı hareket alanları bulunmamaktadır. Bu durum, çocukların oyun ve hareket etkinliklerini neredeyse tüm günlerini geçirdikleri sınıf ortamlarında, koridorlarda ya da çok amaçlı salonlarda yaptıklarını düşündürmektedir. Benzer şekilde Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında, okul öncesi eğitim kurumlarında kaba motor aktiviteleri gerçekleştirebilmek için kapalı oyun alanlarının yok/yetersiz düzeyde olduğu belirtilmiştir. Göl Güven'in (2009) İstanbul'daki üç resmi ve üç özel anaokulunda yaptığı araştırmada, anaokullarının hiçbirinde kaba motor aktivitelerin yapılacağı kapalı hareket alanlarının olmadığını belirtmesi bu araştırmayı destekler niteliktedir. Gönen ve Saranlı'nın (2014) Türkiye'nin başkenti olan Ankara ilindeki devlete ve özel sektöre bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının açık ve kapalı alanlarının yeterliliğini inceledikleri araştırma sonucunda, 44 özel anaokulunun 13'ünde, 17 resmi anaokulunun 2'sinde, 10 MEB'e bağlı bağımsız anaokulunun 4'ünde ve 17 özel kolej anaokullarının tamamında çocuklar için kapalı hareket alanı bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kapalı hareket alanı olmayan anaokullarında alternatif olarak kullanılan alanların, özel anaokullarında sırasıyla oyun salonu (%32,25), drama salonu ve çok amaçlı salon (%22,58), sınıf (%19,35) ve koridor (%3,22); resmi kurum anaokullarında sınıf (%29,4), çok amaçlı salon (%17,6), drama salonu (%17,6), oyun salonu (%11,8) ve koridor (%11,8); MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında oyun salonu (%30), koridor (%10), çok amaçlı salon (%10) ve sınıf (%10) olduğu, buna karşın drama salonunun hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, okul öncesi eğitim kurumlarının iç ve dış mekânlarının çocukların ilgileri, beklentilerinin yanı sıra oyun ve hareket ihtiyaçları dikkate alınarak tüm gelişimsel alanlarını destekleyecek yeterli nitelik ve nicelikte tasarlanması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Öte yandan sadece bir çocuk okulun içinde hayvan olmasını istediğini ifade etmiştir. Bu çocuk Ç92/K: *"Balık, mesela balık. Küçük bir akvaryum filan olurdu. Çekmeceler olurdu. Her şey olurdu."* demiştir. Sınıfında küçük bir akvaryum ve balık

bulunan bu çocuk, çocuklar için yapmak istediği okulun içinde de balık ve akvaryum olmasını istemiştir. O'nun balıkla ilgili okul yaşantısı çocuklar için yapmak istediği okulla ilgili olumlu yönde bir okul algısı geliştirmesine sebep olmuştur denilebilir.

Tablo 4.21. de araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların çocuklar için yapmak istedikleri okulun içinde olmasını istediklerinin okul türüne göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.21. Çocukların okulun içinde olmasını istediklerinin okul türüne göre dağılımları

Çocukların okulun içinde olmasını istedikleri	Ana sınıfı (f)	Anaokulu (f)
Oyuncaklar	45	45
Eşyalar	33	27
Kırtasiye malzemeleri	24	31
Etkinlikler	18	14
Teknolojik eşyalar	5	4
Spor alanı	1	6
Çizgi film/perdesi	2	3
Sınıfındaki gibi şeyler	-	3
Her şey	2	1
İnsan	2	1
Hediye/sürpriz	-	3
Park/	-	2
Hayvan	-	1
Cevap veremeyen	1	-

Tablo 4.21. incelendiğinde, ana sınıfına giden çocukların okulun içinde en çok, oyuncaklar (45), eşyalar (33), kırtasiye malzemeleri (24), etkinlikler (18); en az, teknolojik eşyalar (5), çizgi film/perdesi (2), insan (2) ve her şey (2) olmasını istedikleri; sadece bir çocuğun bu soruya cevap veremediği görülmektedir. Anaokuluna giden çocukların ise okulun içinde en çok, oyuncaklar (45), kırtasiye malzemeleri (31), eşyalar (27), etkinlikler (14); en az, spor alanı (6), çizgi film/perdesi (3), sınıfındaki gibi şeyler (3), ödül (3), park (1), her şey (1), insan (1) ve hayvan (1) olmasını istedikleri görülmektedir. Benzer şekilde hem ana sınıfına giden çocukların hem de anaokuluna çocukların okulun içinde olmasını istedikleri şeyler ilk olarak okul ortamında bildikleri, deneyimledikleri oyuncaklar, eşyalar, kırtasiye malzemeleri, etkinlikler ve teknolojik eşyalardır. Anaokullarına giden çocuklar ana sınıflarına giden çocuklardan farklı olarak okulun içinde daha çok spor alanı olmasını istemişlerdir. Sadece anaokuluna giden çocuklar okulun içinde park, sınıfındaki gibi şeyler, hediye/sürpriz ve hayvan olmasını

istemişlerdir. Buna göre, çocukların okulun içinde olmasını istedikleri şeyler okul türü açısından daha çok benzer sonuçlar ifade etmiştir.

Tablo 4.22. de araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların çocuklar için yapmak istedikleri okulun içinde olmasını istediklerinin cinsiyete göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.22. Çocukların okulun içinde olmasını istediklerinin cinsiyete göre dağılımları

Çocukların okulun içinde olmasını istedikleri	K (f)	E (f)
Oyuncaklar	48	42
Eşyalar	31	29
Kırtasiye malzemeleri	28	27
Etkinlikler	23	8
Teknolojik eşyalar	2	7
Spor alanı	1	6
Çizgi film/perdesi	1	4
Sınıfındaki gibi şeyler	-	3
Her şey	2	1
İnsan	1	2
Hediye/sürpriz	1	2
Park/	1	1
Hayvan	1	-
Cevap veremeyen	-	1

Tablo 4.22. incelendiğinde, kızların okulun içinde en çok, oyuncaklar (48), eşyalar (31), kırtasiye malzemeleri (28), etkinlikler (23); en az teknolojik eşyalar (2), her şey (2), spor alanı (1), çizgi film/perdesi (1), park (1), insan (1), hayvan (1) ve hediye/sürpriz (1) istedikleri görülmektedir. Erkeklerin ise okulun içinde en çok, oyuncaklar (42), eşyalar (29), kırtasiye malzemeleri (27); en az etkinlikler (8), teknolojik eşyalar (7), spor alanı (6), çizgi film/perdesi (4), sınıfındaki gibi şeyler (3), park (1), insan (2), hediye/sürpriz (2) ve her şey (1) olmasını istedikleri görülmektedir. Kızlar ve erkekler birbirine benzer şekilde okulun içinde en çok oyuncaklar, eşyalar ve kırtasiye malzemelerinin olmasını istemişlerdir. Sadece kız çocuklardan biri okulun içinde hayvan olmasını istemiştir. Yine sadece erkeklerden üç çocuk okulun içinde sınıfındaki şeyler gibi şeyler olmasını istemiş; bir erkek çocuk ise bu soruya cevap verememiştir. Çocukların okulun içinde olmasını istedikleri şeyler cinsiyete göre daha çok benzer sonuçlar ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan çocuklara "Okulun bahçesinde çocuklar için neler olurdu?" sorusu sorularak çocuklar için yapmak istedikleri okulun bahçesinde neler olacağını anlatmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların okulun bahçesinde olmasını istediklerine göre dağılımları Tablo 4.23. de sunulmuştur.

Tablo 4.23. Çocukların okul bahçesinde olmasını istediklerinin dağılımları

Çocukların okul bahçesinde olmasını istedikleri	**f**
Park	42
Oyuncaklar	27
Kaydırak	24
Bitkiler	23
Salıncak	23
Oyunlar	21
Basketbol sahası/potası	10
Futbol sahası	10
Tahterevalli	10
Hayvanlar	7
Bahçe	5
Oyun alanı	5
Tırmanma merdiveni	4
Spor aletleri	3
Oturma yerleri	3
Çadır	2
Kule	2
Diğer (Kulübe, çöp kutusu, kantin, boks şeyi, balerin, trambolin, bahçe duvarına resimler, taşlar, bahçıvan, market, yüzme havuzu, heykeller)	12
Cevap veremeyen	1

Tablo 4.23. incelendiğinde, çocukların yapmak istedikleri okulun bahçesinde en çok park (42), oyuncaklar (29), kaydırak (24), bitkiler (23), salıncak (23), oyunlar (21), basketbol potası (10) futbol sahası (10) ve tahterevalli (10); en az hayvanlar (7), bahçe (5), tırmanma merdiveni (3), spor aletleri (3), oturma yerleri (3), çadır (2) ve kule (2) olmasını istedikleri görülmektedir. Diğer yandan çocuklardan çok az bir kısmı okul bahçesinde kulübe (1), çöp kutusu (1), kantin (1), boks aleti (1), balerin (1), trambolin (1), bahçe duvarına resimler (1), taşlar (1), bahçıvan (1), market (1), yüzme havuzu (1), heykeller (1) olmak üzere farklı şeylerin de olmasını istemişlerdir. Sadece bir kişi bu soruya cevap verememiştir. Aşağıda çocukların yapmak istedikleri okulun bahçesinde olmasını istedikleri şeyler ile ilgili görüş ifadelerine yer verilmiştir:

Çocuklar birinci sırada okulun bahçesinde çocuklar için içinde kaydırak, salıncak, tahterevalli, tırmanma merdiveni, trambolin gibi çeşitli oyuncaklar ile yüzme, yarış gibi çeşitli sporların yapılabileceği parklar istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç38/K: *"Park olurdu. Zıplatan tahta, zıplatan şey, sonra kaydırak, salıncak, tahterevalli, merdivenler, değişik değişik merdivenler dört beş tane."* Demiş, başka bir çocuk Ç79/E: "*Bi tane çocukların oynayabileceği büyük bir park, parkta kaydırak, bizim parktaki gibi olur anca. Hani şu ip, örümcek ağları gibi şeyler falan var. Bi de havuz olur. Havuzda yüzcekler oynayacaklar, bi de yarış, yani en hızlı yüzen falan."* demiştir. Özgüner ve Şahin (2009), Isparta kent merkezindeki çocuk oyun alanlarının mevcut durumu ve çocukların bu alanlara karşı davranış biçimlerini incelemek amacıyla, 39 oyun alanını gözlemlemiş ve 6–12 yaş grubundan 71 çocukla anket yapmıştır. Araştırma sonucunda çocukların genellikle salıncak (%35), kaydırak (%31), tahterevalli (%14) ve atlıkarıncada (%7) oynadıklarını gözlemlemiştir. Yapılan ankette ise salıncak (f:46) ve kaydırak (f:32) çocukların oyun alanında en çok sevdikleri şeyler arasında ilk sırada bulunmuştur. Bununla birlikte çocuklar oyun alanlarında en çok havuz (f:14), futbol sahası (f:13), tahterevalli (f:12), dönme dolap (f:10) ve salıncak (f:9) ve basket potası (f:6) bulunmasını istemişlerdir. Dolayısıyla hem okul öncesindeki 48-71 aylık çocukların okul bahçesinde hem de farklı yaş gruplarından çocukların oyun alanlarında en çok tercih ettikleri oyun aletleri benzerlik göstermiştir.

Çocuklar ikinci sırada okulun bahçesinde çocuklar için top, bebek, araba vb. ya da cam gibi farklı malzemelerden yapılmış misket, cam oyuncaklar gibi çeşitli oyuncakların olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Bu yaş çocukları açık havadan ve bedensel hareket yapmaktan hoşlandıkları için bisiklet, top, ip vb. oyuncaklarla oynamaktan çok hoşlanırlar (Tezel Şahin, 1993, Yavuzer, 2012). Örneğin çocuklardan biri Ç13/K: "*Onların oynaması için top koyardım, oyuncak getirirdim erkekler için. Sonra kızlara bebek getirirdim."* demiştir. Başka bir çocuk Ç104/K: *"Top oynarlardı. Bir de camdan oyuncaklar. Çocuklar oynasın diye. Küçük çocuklar için camdan oyuncaklar dikkatsiz olabilir, ama büyük çocuklar için camlı oyuncakla oynayabilir."* demiştir. Bu bulguya göre, çocukların top gibi klasik oyuncakların yanı sıra cam gibi farklı malzemeden yapılmış oyuncaklar istedikleri görülmüştür.

Çocuklar üçüncü sırada okulun bahçesinde çocuklar için dinozor gibi çeşitli hayvanlara benzeyen, sulu ya da dönen vb. çeşitli kaydıraklar olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç76/E: *"Birazcık korkunç kaydıraklar olurdu, birazcık da eğlenceli çılgın kaydıraklar olurdu (...)"* demiş, başka bir çocuk Ç78/E: *"Su kaydırağı yapardım okulun bahçesine"* demiştir.

Çocuklar dördüncü sırada okulun bahçesinde çocuklar için çiçek, çimen, toprak, ağaç gibi bitkiler olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç15/K: *"Çiçekler olurdu. Ağaçlar olurdu. Yemyeşil çimler olurdu, bir de kelebekler. Bir de onlar için piknik yeri hazırlardım."* demiş, başka bir çocuk Ç16/K: *"Top oynardık. Saklambaç. Hiç taş olmazdı, hep çimen."* demiştir. Benzer şekilde Aslan'ın (2010) okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekân tasarımında çocukların beklentilerini incelemek amacıyla, Ankara'da üç gündüz bakımevinde 5 ve 6 yaş grubundan 236 çocuğa fotoğraflardan oluşan görsel anket ve 31 öğretmene açık uçlu sorulardan oluşan anket yoluyla yaptığı araştırmada, çocukların %68,22'sinin doğal elemanların, %69,9'unun bitkisel materyalin çeşitli olduğu , %54,2'sinin motor aktivitelerini rahatça yapabilecekleri topografyası eğimli, %72,9'unun düzenli ve bakımlı, %93,2'sinin çiçeklerin ve bitkisel materyalin rengârenk olduğu, %64'ünün boş ve açık alanları olan bir okul bahçesini tercih ettikleri saptanmıştır. Fjortoft ve Sagei (2000) çeşitli bitkilerin olduğu, eğimli topografyası olan oyun alanlarının çocuklara kayma, tırmanma, koşma gibi çeşitli oyunlar oynama fırsatları vererek çocukların motor gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Çocuklar beşinci sırada okulun bahçesinde çocuklar için salıncak olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç44/E: *"Salıncak. Ağaçtan"* demiş, başka bir çocuk Ç92/K: *"Tahterevalli, salıncak olurdu. Bizim oradakilerin aynısından olurdu. Ama salıncağı biraz daha geniş olurdu."* demişken, başka bir çocuk ise Ç105/K: *"Erkekler için futbol sahası, kızlar için de bir park. Merdivenler. İşte orda sayıları öğreten şeyler böyle, ondan sonra çevresinden böyle plastik yuvarlak şeylerin kıyısından. Bi de salıncak iki tane, hatta ne kadar kız varsa o kadar salıncak yapardım. Bi de çocuklar için tehlikeli olmasın diye demirleri süngerle kaplardım."* demiştir. Görüldüğü üzere çocuklar sadece demirden değil, ağaçtan farklı salıncaklar istediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca salıncağın oturma yerinin genişliği ile güvenlik açısından

okulun demir yerlerinin süngerle kaplanmasına kadar düşünmüşlerdir. Bu yüzden okul bahçelerinin tasarımı ve düzenlenmesi konusunda çocukların orijinal fikirlerinden yararlanılabilir.

Çocuklar altıncı sırada okulun bahçesinde çocuklar için yakan top, sek sek, yakalamaç, saklambaç, yarışma, koşmaca, ip atlama gibi oyunlar olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç29/E: *"Top olurdu, sek sek olurdu. Zıplamak için bir şey olurdu. Tahterevalli olurdu."* demiş, başka bir çocuk Ç24/E: *"Toplar. Oynamak için basketbol sahası. Yakalamaç, saklambaç."* demiştir.

Çocuklar yedinci sırada okulun bahçesinde çocuklar için basketbol sahası/potası/ olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç115/E: *"Şurda basketbol potası olsun (okulun bahçesini gösterdi). Şurda da ev olmasaydı (okulun karşısındaki evi gösterdi) her yerde oynardık."* demiştir. Ç115/E okulun bahçesinin daha büyük olmasını istemektedir. Çünkü devam ettiği okul öncesi kurumunun bahçesinde basketbol oynamak için küçük bir alan ve bahçe oyuncakları olmasına rağmen bahçe çocukların rahatça hareket edip, çeşitli oyunlar oynaması için yeterli alana sahip değildir.

Çocuklar sekizinci sırada okulun bahçesinde çocuklar için futbol sahası olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç32/K: *"Erkekler için top olurdu, top sahası. Kızlar için (...)"* demiş, başka bir çocuk Ç51/E: *"(...) Top, kale ve arkadaşlar"* demiştir.

Çocuklar dokuzuncu sırada okulun bahçesinde çocuklar için tahterevalli olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç52/K: *"Tahterevalli, kaydırak, salıncak."* demiştir.

Çocuklar onuncu sırada okulun bahçesinde çocuklar için kelebekler, kedi, köpek, tavuk, horoz, inek, at, zürafa, böcekler vb. hayvanlar olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç21/K: "*Hayvanlar olurdu. Kedi olurdu, köpek olurdu, zürafa olurdu."* demiş, başka bir çocuk Ç99/E: *"O zaman bir park olurdu. Orda kayardık, böyle kocaman kaydırak olurdu. Kayardık, eğlenirdik. Bahçeye de küçük küçük şeyler, böcekler, hayvanlar koyardım."* demiştir. Ç21/e'nin devam ettiği okulun

bahçesinde hayvanlar bulunmamaktadır, ancak Ç99/E'nin devam ettiği okulunun bahçesinde çeşitli hayvanlar bulunmaktadır. Bu durum, bazı çocukların okul yaşantısında hayvan olsun ya da olmasın okulun bahçesinde evcil olan ya da evcil olmayan çeşitli hayvanları görmek istediklerini göstermektedir. Aslan (2010), okul öncesi kurumlarına devam eden 5,6 yaş çocuklarının dış mekân beklentilerini belirlemek amacıyla onlara görsel bir anket çalışması yapmıştır. Araştırmada, dış mekanlar fiziksel özellikleri; spor ve oyun alanları; sosyal ve kültürel eğitim alanları açısından üç ana başlıkta değerlendirilmiştir. Sosyo-kültürel eğitim alanları açıdan, okul bahçesinde çocukların %74,6'sı hikâye alanı, %89,4'ü resim alanı, %85,6'sı anfi tiyatro alanı, %86,9'u evcil hayvan kümesi, %79,7'si bitki yetiştirme alanı, %91,9'u trafik bahçesi ve %86'sı satranç alanı olmasını istemişlerdir. Dolayısıyla çocukların tercihleri sorulduğunda 5,6 yaşındaki çocukların neredeyse tamamına yakını okul bahçesinde evcil hayvan kümesi görmek istemişlerdir.

Katılımcı çocuklardan beş çocuk okulun bahçesinde çocuklar için bahçe olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan Ç54/K: *"Park olurdu. Bahçe olurdu. Sonra da çimen ekerdim."* demiştir.

Katılımcı çocuklardan başka beş çocuk ise okulun bahçesinde çocuklar için çeşitli oyun alanları olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç1/E *"Bisiklet yeri, golf, çarpışan arabalar. Çünkü çok seviyorum ben. Her ... Parkı'na gittiğimde ona biniyorum."* demiştir. Bu çocuk, daha önce gittiği bir parktaki gibi oyun alanları istemiştir. Çocuğun geçmiş yaşantısı hayalindeki okul bahçesi ile ilgili algısını şekillendirmiştir.

Katılımcı çocuklardan üç çocuk okulun bahçesinde çocuklar için diğer park oyuncaklarının yanı sıra tırmanma merdiveni olmasını istediklerini de ifade etmişlerdir. Katılımcı çocuklardan üç çocuk ise okulun bahçesinde çocuklar için spor aletleri olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç67/K: *"Spor yapmaları için şeyler. Böyle çeviriyorsun ya onlardan. Bir de basketbol sahası."* demiştir.

Katılımcı çocuklardan başka üç çocuk ise okulun bahçesinde çocuklar için oturma yerleri olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç85/K: *"Park olurdu. Salıncak, kaydırak, oturma yerleri."* demiştir.

Çocuklardan iki çocuk okulun bahçesinde çocuklar için çadır olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç49/E: *"Çadır olurdu, top olurdu."* demiştir.

Çocuklardan başka iki çocuk ise okulun bahçesinde çocuklar için kule olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin çocuklardan biri Ç76/E: *"(...) Küçük bir kule. Bi de üstüne çıkılan, bi de hiç kırılmayan, ama büyük değil, şu bizim bahçedeki gibi aynı."* demiştir. Bu çocuğun okulundaki yaşantısı hayalinde yapmak istediği okulun bahçesine de yansımıştır.

Çocuklardan "Okulun bahçesinde çocuklar için neler olurdu?" sorusuna tek bir çocuk tarafından verilen cevaplar ise diğer teması altında toplanmıştır. Örneğin bu çocuklardan Ç113/E: *"Dinozor kaydırak, dinozor salıncağı, kedi heykeli, köpek heykeli, Atatürk'ün heykeli, Barış Manço'nun heykeli, Peygamber'in heykelini yapardım."* demiştir. Bu çocuk, yapmak istediği okulun bahçesinde hem çocukların oyun oynayabileceği park oyuncakları hem de heykeller olmasını isteyerek milli, dini ve kültürel değerlerimizin ön plana çıkarıldığı bir okul bahçesi tasvir etmiştir.

Tablo 4.24. de araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların okul bahçesinde olmasını istediklerinin okul türüne göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.24. Çocukların okul bahçesinde olmasını istediklerinin okul türüne göre dağılımları

Çocukların okul bahçesinde olmasını istedikleri	Ana sınıfı (f)	Anaokulu (f)
Park	12	30
Oyuncaklar	25	3
Kaydırak	7	18
Bitkiler	4	9
Salıncak	8	15
Oyunlar	20	1
Basketbol sahası/potası	7	3
Futbol sahası	5	5
Tahterevalli	4	6
Hayvanlar	2	5
Bahçe	4	1
Oyun alanı	5	-
Tırmanma merdiveni	-	3
Spor aletleri	-	3
Oturma yerleri	1	2
Çadır	2	-
Kule	1	1
Diğer	8	4
Cevap veremeyen	1	-

Tablo 4.24. incelendiğinde, ana sınıfına giden çocukların yapmak istedikleri okulun bahçesinde en çok, oyuncaklar (25), oyunlar (20), bitkiler (14), park (12); en az salıncak (8), kaydırak (7), basketbol sahası/potası (7), futbol sahası (5), oyun alanı (5), tahterevalli (4), bahçe (4), hayvanlar (2), çadır (2), kule (1), oturma yerleri (1) ve diğer(8) şeyleri istedikleri ve sadece bir çocuğun bu soruya yanıt veremediği görülmektedir. Anaokuluna giden çocukların ise en çok, park (30), kaydırak (18), salıncak (15), bitkiler (9); en az futbol sahası (5), tahterevalli (6), hayvanlar (5), oyuncaklar (3), basketbol potası (3), tırmanma merdiveni (3), spor aletleri (3), oturma yerleri (2), oyunlar (1), bahçe (1), kule (1) ve diğer (3) şeyleri istedikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, ana sınıfına giden çocuklar yapmak istedikleri okulun bahçesinde en çok oyuncaklar, oyunlar ve bitkiler olmasını istemiş; anaokuluna giden çocuklar ise park, kaydırak ve salıncak istemişlerdir. Sadece ana sınıfına giden bazı çocuklar okul bahçesinde oyun alanı ve çadır olmasını istemiştir. Sadece anaokuluna giden bazı çocuklar ise okul bahçesinde tırmanma merdiveni ve spor aletleri istemişlerdir.

Araştırma yapılan dört ilköğretim okulundaki ana sınıflarının kendilerine ait bir bahçesi ve klasik oyun araçlarının olduğu bir oyun parkı yoktur. Bu nedenle ana sınıfı çocukları ilköğretim öğrencileri ile aynı bahçede araçlı-araçsız oyunlar ve oyuncaklarla oynamaktadırlar. Bu okulların bahçe zemini beton yapıdadır ve bahçe etrafı sıralı ağaçlarla kaplı olup genel anlamda bitkisel yönden fakir bir görünümdedir. Bu yüzden anasınıfına giden çocuklar yapmak istedikleri okulun bahçesinde en çok oyunlar, oyuncaklar ve bitkiler olmasını istemiş olabilirler. Bununla birlikte araştırmanın yapıldığı 3 anaokulunun ikisinin büyük ve birinin küçük kendine ait bir bahçesi olup hepsinde birbirine benzer klasik oyun araçlarının olduğu oyun parkı bulunmaktadır. Anaokullarının bahçelerinde çim, beton ve toprak zeminli alanlar ile oturma yerleri vardır. Sadece bir anaokulunda bazı evcil hayvanlar, barınakları ve bahçıvan bulunmaktadır. Okullarının bahçesinde park bulunmasından dolayı anaokuluna giden çocuklar da daha çok park, kaydırak ve salıncak istemiş olabilirler. Okul bahçesinde park bulunma ya da bulunmama durumuna göre çocukların okul algısında yapmak istedikleri okulla ilgili kendi okullarının bahçesine bağlı bir okul bahçesi algısı oluşmuştur Buna göre, çocukların okul bahçesinde olmasını istedikleri şeyler okul türü açısından farklı sonuçlar ifade etmiştir.

Son olarak, araştırmanın yapıldığı ana sınıfları ile anaokullarının dış mekânı karşılaştırıldığında anasınıflarının dış mekânının son derece eksik ve yetersiz olduğu görülmektedir. Hâlbuki okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekânları, çocukları rahatlatacak ve çevresine duyarlı olmayı sağlayacak şekilde planlanmalı, çocukların sınıf içinde yaptıkları tüm etkinlikleri sınıf dışında da yapabilecekleri bir mekân olmalıdır (Demiriz ve diğerleri, 2003).

Tablo 4.25. de araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların okul bahçesinde olmasını istediklerinin cinsiyete göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.25. Çocukların okul bahçesinde olmasını istediklerinin cinsiyete göre dağılımları

Çocukların okul bahçesinde olmasını istedikleri	K(f)	E (f)
Park	20	22
Oyuncaklar	15	12
Kaydırak	12	13
Bitkiler	16	7
Salıncak	15	8
Oyunlar	10	11
Basketbol sahası/potası	5	5
Futbol sahası	4	6
Tahterevalli	8	2
Hayvanlar	4	3
Bahçe	3	2
Oyun alanı	4	1
Tırmanma merdiveni	1	2
Spor aletleri	2	1
Oturma yerleri	2	1
Çadır	1	1
Kule	-	2
Diğer	3	9
Cevap veremeyen	1	-

Tablo 4.25. incelendiğinde, kızların okul bahçesinde olmasını istediklerinin en çok, park (20), bitkiler (16), oyuncaklar (15), salıncak (15), kaydırak (12) ve oyunlar (10); en az tahterevalli (8), basketbol potası (5), futbol sahası (4), hayvanlar (4), oyun alanı (4), bahçe (3), spor aletleri (2), oturma yerleri (2), çadır (1), diğer (3) olduğu ve sadece bir kız çocuğunun bu soruya cevap veremediği görülmektedir. Erkeklerin ise okulun bahçesinde olmasını istediklerinin en çok, park (22), kaydırak (13), oyuncaklar (12), oyunlar (11); en az salıncak (8), bitkiler (7), futbol sahası (6), basketbol sahası/potası (5), hayvanlar (3), tahterevalli (2), bahçe (2), tırmanma merdiveni (2), kule (1), oyun alanı (1), spor aletleri (1), oturma yerleri (1), çadır (1) ve diğer (9) olduğu görülmektedir. Hem kızların ve hem de erkeklerin benzer şekilde okulun bahçesinde en çok olmasını istedikleri park, oyuncaklar, kaydırak ve oyunlardır. Sadece erkekler okul bahçesinde kule istemişlerdir. Buna göre, kızların ve erkeklerin "Okulun bahçesinde çocuklar için neler olurdu?" sorusuna verdikleri cevaplar cinsiyet açısından daha çok benzer sonuçlar ifade etmiştir.

4.2. Resimlere Ait Bulgular ve Tartışma

Bu kısımda okul öncesi kurumlarına devam eden 48–71 aylık çocuklara "bana bir okul resmi çiz." yönergesi verildikten sonra çizdirilen okul resimlerinde çocukların çizdikleri mekânların durumları, çocukların kendini çizip çizmeme durumları, kendisi dışında bir kimse/canlı/cansız varlıkları çizme durumları, materyale yer verme durumları ve ne yapıyor oldukları ile tüm bu durumların çocukların devam ettikleri okul türüne ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan 48–71 Aylık çocukların resimlerinde çizdikleri mekânların dağılımları Tablo 4.26. da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Çocukların resimlerinde çizdikleri mekânların dağılımları

Mekân	f
Okul binası	106
Bahçe	11
Ev	8
Park	5
Sınıf	4
Kreş	3
Hayvan kulübesi	3
Futbol sahası	3
Havuz	2
Kulüp	2
Oyun evi	2
Spor aletleri binası/salonu	2
Basket potası	2
Cami	2
Yol	2
Kulübe	1
Sirk çadırı	1
Dükkân	1
Okulun giriş holü	1
Balkon	1

Tablo 4.26. incelendiğinde, çocukların resimlerinde en çok okul binası (106); en az bahçe (11), ev (8), park (5), sınıf (4), kreş (3), hayvan kulübesi (3), futbol sahası (3), havuz (2), kulüp (2), oyun evi (2), spor aletleri binası/salonu (2), basket potası (2), cami (2), yol (2), kulübe (1), sirk çadırı (1), dükkân (1), okulun giriş holü (1), balkon (1) çizdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, çocuklar okulu en çok okul binası olarak çizmişlerdir. Bazı çocuklar resimlerinde okulun dış mekânlarından olan bahçe ve

bahçede bulunan parka, futbol sahasına, basket potasına, hayvan kulübesine yer verirken; bazı çocuklar ise resimlerinde okulun iç mekânlarından sadece sınıf ve okulun giriş holü, spor salonuna yer vermişlerdir. Bunun yanı sıra, bazı çocuklar resimlerinde okulun çevresinde bulunan ev, kreş, cami, yol, dükkân ile okul bahçesinde bulunmasını istedikleri havuz, kulüp, oyun evi, spor aletleri binası, kulübe, sirk çadırı olmak üzere farklı mekânları da resimlemişlerdir. Dolayısıyla bu çocukların resimlerinde okul binası ile birlikte farklı mekânları çizmeleri, okulu çevresiyle bir bütün olarak algıladıklarını ve aynı zamanda da okulun onların temel ihtiyaçlarından olan oyun, spor gibi hareket ihtiyaçlarını karşılayan bir yer olarak algılandığını göstermektedir. Bu araştırmaya benzer şekilde Yıldız'ın (2012) "İlköğretim Birinci Kademe İlköğretim Öğrencilerinde "Okul" Kavramına İlişkin Nitel Bir Analiz" çalışmasında, katılımcı 10 ilköğretim öğrencisinin okul resimlerinde sıklıkla tekrarlanan bir figür olarak okul binası resmi çizdikleri ve okul algısının resimlerde, şekilsel özellikleriyle öncelikli olarak ifade edildiği belirtilmiştir. Bunun dışında, bazı çocuklar resimlerinde okul resmi çizmemiş; ev/kendi evi, kendi köpeğinin kulübesi, çocuk oyun parkı gibi okul ortamında olmayan farklı mekânları çizmişlerdir. Bu durum, bazı çocukların okulda bulunmak istememelerinden, evlerinde bulunmayı özlemelerinden veya okul dışı bir ortamda kendilerini mutlu hissediyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Yavuzer (2005) okul korkusu olan çocukların okul ve öğrenci çizmeyi istemediklerini belirlemiştir. Yine bu araştırmaya benzer şekilde, Aksoy ve Baran'ın (2010) çocukların resimleri yoluyla okul algılarını incelediği araştırmada, bazı çocukların (n:12) okul ortamı dışında kendi evi, arkadaş evi, komşu evi, ırmak ve derenin olduğu yer, çocuk park alanı gibi mutlu oldukları farklı mekânları çizdikleri bulunmuştur. Aşağıda okul binası, kreş, bahçe ve yemek kulübünü çizen bir çocuğun resmi örnek olarak verilmiştir (Resim 4.1.).

Resim 4.1. *"Bir tane kız yaptım. Bu annesi. Bu babası. Bu yemek kulübü, bu da bahçenin kapısı, bura hazine sandığı var. Bura çilek okulu. Okulun uçabilmesi için roketler çizdim. Bu muz okulu, küçük okul, yani kreş. Keşke bu çizdiklerimi canlandırabilsek"* (Ç15/K).

Araştırmaya katılan 48–71 Aylık çocukların resimlerinde çizdikleri mekânların okul türüne göre dağılımları Tablo 4.27. de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Çocukların resimlerinde çizdikleri mekânların okul türüne göre dağılımları

Mekan	Ana sınıfı (f)	Anaokulu (f)
Okul binası	56	50
Bahçe	7	4
Ev	5	3
Park	-	5
Sınıf	1	3
Kreş	2	1
Hayvan kulübesi	1	2
Futbol sahası	2	1
Havuz	-	2
Kulüp	2	-
Oyun evi	2	-
Spor aletleri binası/salonu	1	1
Basket potası	1	1
Cami	1	1
Yol	1	1
Kulübe	1	-
Sirk çadırı	1	-
Dükkân	-	1
Okulun giriş holü	-	1
Balkon	-	1

Tablo 4.27. incelendiğinde ana sınıfına giden çocukların en çok okul binası (56); en az bahçe (7), ev (5), kreş (2), futbol sahası (2), kulüp (2), oyun evi (2), sınıf (1), hayvan kulübesi (1), spor aletleri binası/salonu (1), basket potası (1), cami (1), yol (1), kulübe (1), sirk çadırı (1) çizdikleri görülmektedir. Anaokullarına giden çocukların ise en çok okul binası (50), en az park (5), bahçe (4), ev (3), sınıf (3), hayvan kulübesi (2), havuz (2), spor aletleri binası/salonu (1), basket potası (1), cami (1), yol (1), dükkân (1), okulun giriş holü (1), balkon (1) çizdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre hem anasınıfına giden çocuklar hem de anaokullarına giden çocuklardan en çok okul binası çizmişlerdir. Ancak ana sınıflarına giden çocuklar anaokullarına giden çocuklardan biraz daha fazla okul binası ve bahçe çizdikleri görülmektedir. Bunun nedeni araştırmaya anasınıflarından katılan katılımcı çocuk sayısının (61) anaokullarından katılan çocuk sayısına (56) göre biraz daha fazla sayıda olmasıdır. Ana sınıflarındaki bazı çocuklar anaokullarındaki bazı çocuklardan farklı olarak kulüp, oyun evi, kulübe ve sirk çadırı çizmişlerdir. Bu durum, bazı anasınıfı çocukların okul bahçesinde oyun oynayıp, çeşitli etkinlikleri yapabilecekleri farklı mekânlara ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Anasınıfı öğrencilerinin okulun dış mekânına park çizmemiş olmaları da okullarındaki parkın yokluğuna işaret etmektedir. Gerçekten de araştırmanın yapıldığı 4 anasınıfının da oyun araç-gereçlerinin olduğu bir oyun parkı bulunmamaktadır. Anaokullarındaki bazı çocuklar ise anasınıflarındaki bazı çocuklardan farklı olarak park, dükkân, okulun giriş holü ve balkon çizmişlerdir. Anaokullarının tümünde oyun parkı vardır. Ancak sadece bazı çocukların resimlerinde park çizmiş olmaları ilginçtir. Bu durum ise çocukların anaokulunda zamanlarının büyük çoğunluğunu okul içindeki etkinliklerle geçirdiklerini düşündürmektedir. Çünkü okul öncesi öğretmenleri hava iyi bile olsa ailelerin istekleri ve kaygıları (soğuk algınlığı ya da giysilerinin kirlenmesi gibi) doğrultusunda çocukları dışarı çıkarmamakta, açık hava aktivitelerini sınırlı sayıda yaptırmaktadırlar (Güven, 2009). Buna göre, 48–71 aylık çocukların resimlerinde çizdikleri mekânların okul türüne göre dağılımları genellikle benzer sonuçlar ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 48–71 Aylık çocukların resimlerinde çizdikleri mekânların cinsiyete göre dağılımları Tablo 4.28. de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Çocukların resimlerinde çizdikleri mekânların cinsiyete göre dağılımları

Mekân	K (f)	E (f)
Okul binası	53	53
Bahçe	3	8
Ev	3	5
Park	2	3
Sınıf	1	3
Kreş	2	1
Hayvan kulübesi	1	2
Futbol sahası	1	2
Havuz	-	2
Kulüp	2	-
Oyun evi	1	1
Spor aletleri binası/salonu	2	-
Basket potası	1	1
Cami	1	1
Yol	-	2
Kulübe	-	2
Sirk çadırı	1	-
Dükkân	1	-
Okulun giriş holü	-	1
Balkon	1	-

Tablo 4.28. incelendiğinde kızlar resimlerinde mekânlardan en çok okul binası (53); en az bahçe (3), ev (3), park (2), kreş (2), kulüp (2), spor aletleri binası/salonu (2), sınıf (1), hayvan kulübesi (1), futbol sahası (1), oyun evi (1), basket potası (1), cami (1), sirk çadırı (1), dükkân (1) ve balkon (1) çizdikleri görülmektedir. Erkeklerin ise resimlerinde mekânlardan en çok okul binası (53); en az bahçe (8), ev (5), park (3), sınıf (3), hayvan kulübesi (2), futbol sahası (2), havuz (2), yol (2), kulübe (2), kreş (1), oyun evi (1), basket potası (1), cami (1), okulun giriş holü (1) çizdikleri görülmektedir. Bulgulara göre benzer şekilde hem kızlar hem de erkekler en çok okul binası çizmişlerdir. Erkekler kızlardan farklı olarak biraz daha çok bahçe çizmişlerdir. Bu durum, erkeklerin kızlara göre daha hareketli bir yapıya sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Sadece erkekler havuz, yol, kulübe ve okulun giriş holünü çizmişlerken; sadece kızlar ise kulüp, spor aletleri binası/salonu, sirk çadırı, dükkân ve balkon çizmişlerdir. Görüldüğü üzere çocukların resimlerinde çizdikleri mekânlar cinsiyete göre genellikle benzer sonuçlar ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların resimde kendini çizip çizmeme durumlarına göre dağılımları Tablo 4.29. da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Çocukların resimde kendini çizip çizmeme durumlarına göre dağılımları

Resimde kendini çizmiş mi?	n	%
Çizmiş	13	11,1
Çizmemiş	104	88,9
Toplam	117	100

Tablo 4.29. incelendiğinde "Bana bir okul resmi çiz" yönergesi verilen çocukların resimlerinde %11,1'inin (n=13) kendini çizmiş oldukları, %88,9'unun (n=104) kendini çizmemiş oldukları görülmektedir. Okul resimlerinde kendilerini çizen çocukların resimleri incelendiğinde bazılarının kendilerini okulun içinde ya da dışında oynarken tek başına ya da arkadaşları ile oynarken, bazılarının ise annesi, öğretmeni gibi bir kişiyle ya da servisle okula gelirken çizmiş oldukları görülmektedir. Yavuzer (2005)'e göre resim çocuğun kişilik özelliklerini yansıtan önemli bir araçtır. Özgüven ve yeterlilik duygusu olan, sosyal ve dışa dönük çocukların resimleri hem kendilerini çizme hem de kâğıdın tamamını kullanma, figürler arasında kompozisyon oluşturma ve kullandıkları renkler açısından güven duygusu gelişmemiş çocuklara göre oldukça farklılıklar göstermektedir. Bu araştırmada okul resimlerinde kendilerini çizen çocukların resimleri, kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmeleri ve okuldaki sosyal ilişkilerinin anlaşılması açısından güzel bir kompozisyon oluşturmaktadır. Örneğin çocuklardan Ç11/K öğretmeniyle el ele tutuşmuş, yüzlerinde gülümseyen mutlu bir ifade ile okula gitmektedir ve okula ilişkin olumlu algısını resmine yansıtmıştır (Resim 4.2.).

Resim 4.2. Ç11/K: *"Öğretmen ve ben. El ele tutuşmuş okula gidiyoruz"* (Ç11/K).

Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların resimde kendini çizip çizmeme durumlarının okul türüne göre dağılımları Tablo 4.30. da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Çocukların resimde kendini çizip çizmeme durumlarının okul türüne göre dağılımları

	Ana sınıfı		**Anaokulu**	
Resimde kendini çizmiş mi?	**n**	**%**	**n**	**%**
Çizmiş	5	8,2	8	14,3
Çizmemiş	56	91,8	48	85,7
Toplam	61	100	56	100

Tablo 4.30. incelendiğinde ana sınıfına giden çocukların %8,2'sinin (n=5) kendisini çizdiği, %91,8'inin kendisini çizmediği; anaokullarına giden çocukların % 14,3'ünün (n=8) resminde kendini çizdiği, %85,7'sinin kendisini çizmediği görülmektedir. Bu bulguya göre, çocukların resimlerinde kendilerini çizip çizmeme durumları okul türüne göre farklılık göstermemiştir.

Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların resimde kendini çizip çizmeme durumlarının cinsiyete göre dağılımları Tablo 4.31. de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Çocukların resimde kendini çizip çizmeme durumlarının cinsiyete göre dağılımları

	K		**E**	
Resimde kendini çizmiş mi?	**n**	**%**	**n**	**%**
Çizmiş	7	11,9	6	10,3
Çizmemiş	52	88,1	52	89,7
Toplam	59	100	58	100

Tablo 4.31. incelendiğinde kızların %11,9'unun (n=7) kendisini çizdiği %88,1'inin (n=52) kendisini çizmediği; erkeklerin %10,3'ünün (n=6) resimlerinde kendisini çizdiği %89,7'sinin (n=52) kendisini çizmediği görülmektedir. Buna göre, çocukların resimlerinde kendilerini çizip çizmeme durumlarının cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Aksoy ve Baran (2010) tarafından yapılan araştırmada bu bulguyu desteklemektedir. Aksoy ve Baran'ın (2010) 60–72 aylık çocukların okula ilişkin algılarının resimler yoluyla incelendiği araştırmada, 60 çocuktan kızların %36,7'sinin (n=22) resminde kendini çizdiği, %23,3'ünün (n=14) kendisini çizmediği; erkeklerin %21,7'sinin (n=13) resminde kendisini çizdiği, %18,3'ünün (n=11) kendisini çizmediği ve ki-kare sonuçları (p=.593>.05) incelendiğinde; cinsiyete göre çocukların kendini çizip çizmeme durumlarının farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların kendisi dışında bir kimse ya da canlı/cansız varlıkları çizme durumlarına göre dağılımları Tablo 4.32. de sunulmuştur.

Tablo 4.32. Çocukların kendisi dışında bir kimse ya da canlı/cansız varlıkları çizme durumlarına göre dağılımları

Çocukların kendisi dışında çizdikleri kimseler ya da canlı/cansız varlıklar	f
Çocuklar	27
Hayvan	15
Anne	6
Arkadaş	4
Öğretmen	4
İnsan	3
Kardeş	3
Baba	3
Öğrenci	2
Müdür	1
Masal kahramanları	1
Polis	1
Hırsız	1
Araştırmacı	1

Tablo 4.32. incelendiğinde çocukların resimlerinde kendisi dışında en çok çocuklar (27), hayvan (15); en az anne (6), arkadaş (4), öğretmen, insan (3), kardeş (3), baba (3), öğrenci (3), müdür (1), masal kahramanı (1), polis 81), hırsız (1), araştırmacı (1) çizdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, çocukların çoğunluğunun resimlerinde en çok çocuklara yer verdiği görülmektedir. Yörükoğlu'na (1992) göre, okul öncesi dönemde çocukların arkadaşlığa verdiği önem artmaktadır. Buna göre, bazı çocuklar resimlerinde okulu arkadaşlık ilişkilerinin geliştirildiği sosyal bir ortam olarak ifade etmişlerdir. Çocuklar resimlerinde kendisini, ailesini, grup arkadaşlarını, öğretmenini veya diğer kişileri birlikte çizdiğinde resim yoluyla onların gerek kendisiyle olan ilişkisini, gerekse kendisinin de grupla ve başkalarıyla olan ilişkisini resimlerine yansıtmış olurlar. Bu durum çocuğun grup içinde kendini nasıl algıladığının ve grup içindeki yerinin belirlenmesi açısından son derece faydalıdır (Yavuzer, 2005). Çocuklar resimlerinde genellikle kendilerinde duygusal açıdan iz bırakan olay ve kişilere de yer vermektedirler (Yıldız, 2012). Bu araştırmada bazı çocukların okul resimlerinde masal kahramanları, polis, hırsız ve araştırmacıyı çizmiş olması bu duruma verilebilecek örneklerdendir. Aşağıda okul ortamı ve okul ortamında bulunan kimselere yönelik bir örnek verilmiştir (Resim 4.3.).

Resim 4.3. *"Şaşmış bir müdür. Öğretmen ve öğrenciler. Kaydırak, salıncak, okul, okulun çevresi, su tulumbası, tahta at, havalandırma bacası, okulun çatısında kameralar"* (Ç101/K).

Araştırmaya katılan çocukların kendisi dışında bir kimse ya da canlı/cansız varlıkları çizme durumlarının okul türüne göre dağılımları Tablo 4.33. de sunulmuştur.

Tablo 4.33. Çocukların kendisi dışında bir kimse ya da canlı/cansız varlıkları çizme durumlarının okul türüne göre dağılımları

Çocukların kendisi dışında çizdikleri kimseler ya da canlı/cansız varlıklar	**Ana sınıfı (f)**	**Anaokulu (f)**
Çocuklar	19	8
Hayvan	8	7
Anne	3	3
Arkadaş	2	2
Öğretmen	2	2
İnsan	2	-
Kardeş	2	1
Baba	1	2
Öğrenci	-	2
Müdür	-	1
Masal kahramanları	1	-
Polis	-	1
Hırsız	-	1
Araştırmacı	1	-

Tablo 4.33. incelendiğinde ana sınıfına giden çocukların en çok çocuklar (19) ve hayvanlar (8); en az anne (3), arkadaş (2), öğretmen (2), insan (2), kardeş (2), baba

(1), masal kahramanları (1), araştırmacı (1) çizdikleri görülmektedir. Anaokuluna giden çocukların ise en çok çocuklar (8), hayvanlar (7); en az anne (3), arkadaş (2), öğretmen (2), baba (2), öğrenci (2), kardeş (1), müdür (1), polis (1) ve hırsız (1) çizdikleri görülmektedir. Hem ana sınıfına giden çocuklar hem de anaokuluna giden çocuklar en çok çocukları çizmişlerdir. Ancak ana sınıflarına giden çocukların resimlerinde (19) anaokullarına giden çocukların resimlerine (8) göre daha çok çocukları çizdiği görülmektedir. Bu durum, ilköğretim okullarının bünyesinde bulunan ana sınıfı çocuklarının anaokullarına göre daha kalabalık bir ortamda olmalarının sonucu olabilir. Her iki okul türünden çocukların benzer şekilde hayvan, anne, arkadaş, öğretmen, kardeş ve baba çizdikleri görülmektedir. Sadece ana sınıfına giden çocuklar anaokullarına giden çocuklardan farklı olarak insan, masal kahramanı ve araştırmacıyı çizmişken, sadece anaokullarına giden çocuklar ise öğrenci, müdür, polis ve hırsız çizmişlerdir. Buna göre; okul türü açısından çocukların resimlerinde kendisi dışında bir kimse ya da canlı/cansız varlıkları çizip çizmeme durumları genel olarak benzer sonuçlar ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların resimlerinde kendisi dışında bir kimse ya da canlı/cansız varlıkları çizme durumlarının cinsiyete göre dağılımları Tablo 4.34. de sunulmuştur.

Tablo 4.34. Çocukların resimlerinde kendisi dışında bir kimse ya da canlı/cansız varlıkları çizme durumlarının cinsiyete göre dağılımları

Çocukların kendisi dışında çizdikleri kimseler ya da canlı/cansız varlıklar	**K (f)**	**E (f)**
Çocuklar	18	9
Hayvan	11	4
Anne	4	2
Arkadaş	2	2
Öğretmen	3	1
İnsan	1	1
Kardeş	2	1
Baba	1	2
Öğrenci	1	1
Müdür	-	1
Masal kahramanları	-	1
Polis	-	1
Hırsız	-	1
Araştırmacı	1	-

Tablo 4.34. incelendiğinde, kızların en çok çocuklar (18), hayvanlar (11); en az anne (4), öğretmen (3), arkadaş (2), kardeş (2), insan (1), baba (1), öğrenci (1), araştırmacı (1) çizdikleri; erkeklerin en çok çocuklar (9); en az hayvanlar (4), anne (2), arkadaş (2), baba (2), öğretmen (1), insan (1), kardeş (1), öğrenci (1), müdür (1), masal kahramanları (1), polis (1) ve hırsız (1) çizdikleri görülmektedir. Kızlar resimlerinde erkeklerden farklı olarak daha çok çocuk ve hayvan, anne, öğretmen ve kardeş resmi çizmişlerdir. Kızlardan sadece bir çocuk resminde araştırmayı çizmişken; sadece erkekler resimlerinde, müdür, masal kahramanları, polis ve hırsız çizmişlerdir. Buna göre; kızlar resimlerinde daha çok bir kimse ya da canlı/cansız varlıklar çizdiğinden, çocukların resimlerinde kendisi dışında bir kimse ya da canlı/cansız varlıkları çizip çizmeme durumları cinsiyete göre farklı sonuçlar ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların resimlerinde doğa öğelerine ve materyallere yer verme durumlarına göre dağılımları Tablo 4.35. de sunulmuştur.

Tablo 4.35. Çocukların resimlerinde doğa öğelerine ve materyallere yer verme durumlarına göre dağılımları

Ana temalar	f	Alt temalar
Doğa öğeleri	197	Güneş, çimen, bulut, çiçek, ağaç, gökyüzü, doğa olayları, yıldız, toprak, meyve, dağ, taş, kuş yuvası, kardan adam, tohum
Okul ve çevresine ait materyaller	382	Pencere, kapı, çatı, oyuncaklar, baca, eşyalar, kaydırak, salıncak, bayrak, okul merdiveni, şekiller/semboller, çeşme, taşıtlar, bahçe kapısı, okulun demirleri, oturma yeri (bank), yangın merdiveni, tahterevalli, tırmanma merdiveni, havuz, kamera, trambolin, tahta at, spor aleti, sek sek çizgisi, okul zili, uçak bileti, posta kutusu, süt kutusu, beton, dükkân, evin parçası, annenin küpeleri

Tablo 4.35. incelendiğinde çocukların resimlerinde en çok okul ve çevresine ait materyallere (382) yer verdikleri, doğa öğelerine (197) daha az yer verdikleri

görülmektedir. Çocukların resimlerinde okul ve çevresine ait materyallere göre doğa öğelerine daha az yer vermeleri okulların bahçelerinin doğa öğeleri açısından fakir bir görüntüde olduğu izlenimini vermektedir. Gerçekten de örneklemde yer alan dört ilköğretim okulunun bahçe zemininin büyük bir bölümü beton yapıdadır ve ağaç, çimen, çiçek, toprak vb. alanlar çok az bulunmaktadır. Çocukların resimleri incelendiğinde, kendi okullarının iç ve dış mekânlarında bulunan ya da bulunmayan doğa öğelerini ile materyallerini resimlerinde çizmiş oldukları görülmektedir. Norðdahl ve Einarsdóttir (2014) bir geliştirme projesi kapsamında yaptıkları araştırmalarında, birbirine yakın iki anaokulu ve bir ilkokul arasındaki alana yapılması planlanan açık hava oyun alanı hakkında çocukların görüş ve tercihlerini incelemişlerdir. Bu araştırmaya iki anaokulundan 4–5 yaşlarında 100 çocuk ve bir ilkokuldan 6–9 yaşlarında 189 çocuk katılmıştır. Bu grubun dış mekâna ilişkin görüşmelere 16 çocuk katılmıştır (8 okul öncesi çocuğu ve 8 ilkokul öğrencisi). Ayrıca 5 okul öncesi öğretmeni ve her iki okuldan iki müdür ile 10 ilköğretim öğretmeni ve projede çalışan mimarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada öğretmenler tarafından çocuklara çeşitli yapı, dış mekân heykelleri, oyun alanları ve okul bahçelerinin resimleri gösterilmiş, ayrıca bu ortamları görmeleri için geziler düzenlenerek çocukların bilgileri arttırılmıştır. Daha sonra çocukların fikirleri tartışılarak fikirlerini çizimler yoluyla ifade etmelerine fırsat verilmiştir. Proje sonunda çocukların eserleri sergilenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların çoğunluğunun dışarıda olmaktan hoşlandıkları, oyun araç-gereçlerinde çeşitliliği sevdikleri (sulu kaydıraklar gibi), doğal ortamların onlara çeşitli oyun fırsatları sağladığı (ağaç ve tepe üstlerine yuva yapmak, su oyunları, çiçek toplamak gibi), bu bakımdan doğal çevreye değer verdikleri belirtilmiştir. Aşağıda çocukların resimlerinde doğa öğeleri ve materyallere yer verme durumları ile ilgili birer örnek verilmiştir (Resim 4.4.; Resim 4.5.).

Resim 4.4. *"Okul, bu yangından kaçma yeri, bacadan duman çıkıyor, kuşlar yuva yapmış. Gözü ve ağzı olan bir dağ yaptım, komik olsun. Okulun bahçesine tohum ekilmiş. Bahçede ağaçlar var. Bir de güneş"* (Ç50/E).

Resim 4. 5. *"Okul, okulun merdiveni. Kayan yıldız, güneş, bulutlar. Salıncak, kaydırak, evin parçası, balık havuzu, çimenler"* (Ç80/E).

Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların resimlerinde doğa öğelerine ve materyallere yer verme durumlarının okul türüne göre dağılımları Tablo 4.36. da sunulmuştur.

Tablo 4.36. Çocukların resimlerinde doğa öğelerine ve materyallere yer verme durumlarının okul türüne göre dağılımları

Ana temalar	Ana sınıfı (f)	Anaokulu (f)
Doğa öğeleri: (Güneş, çimen, bulut, çiçek, ağaç, gökyüzü, doğa olayları, yıldız toprak, meyve, dağ, taş vb.)	108	89
Okul ve çevresine ait materyaller: (Pencere, kapı, çatı, oyuncaklar, baca, eşyalar, kaydırak, salıncak, bayrak, okul merdiveni, şekiller/semboller, çeşme vb.)	194	187

Tablo 4.36. incelendiğinde, ana sınıfına giden çocuklar resimlerinde en çok okul ve çevresine ait materyalleri (194), en az doğa öğelerini (108) çizmişlerdir. Anaokuluna giden çocuklar ise resimlerinde en çok okul ve çevresine ait materyalleri (187), en az doğa öğelerini (89) çizmişlerdir. Ana sınıfına giden çocukların anaokullarına giden çocuklardan farklı olarak resimlerinde biraz daha çok okul ve çevresine ait materyallere ve doğa öğelerine yer verdikleri görülmektedir. Bakıldığında örnekleme alınan üç bağımsız anaokulunun ise kendine ait bahçesi varken, dört ilköğretim okulunun ana sınıflarının da kendine ait bir bahçesi bulunmamaktadır. Bu bulgular bize, anasınıfına giden çocukların kendi okul bahçelerinde sınırlı sayıda olan çimen, çiçek, ağaç ve toprak gibi doğal alanlar ile okul bahçelerinde bulunmayan kaydırak, salıncak, tahterevalli, trambolin, tahta at vb. gibi park oyuncaklarının olduğu ana sınıfına ait bir bahçeye olan özlemlerini çizimlerinde ifade ettiklerini düşündürmektedir. Anaokuluna giden çocukların ise kendi okullarına ait düzenlenmiş ve doğa öğeleri yönünden daha zengin bir okul bahçeleri varken okul ve çevresine ait materyallere göre daha az sayıda doğa öğelerini resimlerinde çizmiş oldukları görülmektedir. Bu durum ise onların dış mekândan yeteri kadar yararlanamadıklarını ve genellikle okul iç mekânında yapılan etkinliklerle vakit geçirdiklerini

düşündürmektedir. Nitekim bu araştırmada anaokullarındaki bazı çocukların (f:6) resimlerinde ne yapıyor olduklarına bakıldığında resimlerinde kendilerini okulun içinde oyun oynarken çizdikleri görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları planlanırken, çocukların serbestçe hareket etme, oyun oynama gibi temel ihtiyaçları dikkate alınarak planlanmalıdır (Oktay, 2000). Çünkü iyi düzenlenmiş mekânlar çocuklar için ilgi çekici olmakta ve fiziksel mekâna olan olumlu duygularını okullarına, öğretmenlerine ve arkadaşlarına yansıtabilmektedirler (Kıldan, 2007). Sonuç olarak her iki okul türünden çocuklar okulu, onlara arkadaşlarıyla oyun oynama, serbestçe hareket etme vb. tüm gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayan, öğrenme fırsatları sağlayan doğal ve diğer materyallerle dopdolu bir yer olarak resimlerine yansıtmışlardır. Buna göre, çocukların resimlerinde doğa öğelerine ve materyallere yer verme durumları okul türüne göre benzer sonuçlar ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların resimlerinde doğa öğelerine ve materyallere yer verme durumlarının cinsiyete göre dağılımları Tablo 4.37. de sunulmuştur.

Tablo 4.37. Çocukların resimlerinde doğa öğelerine ve materyallere yer verme durumlarının cinsiyete göre dağılımları

Ana temalar	K (f)	E (f)
Doğa öğeleri: (Güneş, çimen, bulut, çiçek, ağaç, gökyüzü, doğa olayları, yıldız, toprak, meyve, dağ, taş, vb.)	130	67
Okul ve çevresine ait materyaller: (Pencere, kapı, çatı, oyuncaklar, baca, eşyalar, kaydırak, salıncak, bayrak, okul merdiveni, şekiller/semboller, çeşme, taşıtlar, bahçe kapısı, okulun demirleri, oturma yeri vb.)	201	179

Tablo 4.37. incelendiğinde, kızların resimlerinde okula ve çevresine ait materyalleri (201) doğa öğelerinden (130) daha çok çizdikleri görülmektedir. Benzer şekilde erkeklerinde okul ve çevresine ait materyalleri (179) doğa öğelerinden (67) daha çok çizdikleri görülmektedir. “Bana bir okul resmi çiz” yönergesi çocukların

resimlerinde daha çok okul ve çevresine ait materyallere yer vermelerine sebep olmuş olabilir. Kızlar erkeklere göre daha çok doğa öğelerini ve okul ile çevresine ait materyalleri çizmişlerdir. Bu durum, kızların erkeklere göre daha fazla güzellik, estetik ve ayrıntılara önem veren doğal yapılarından kaynaklanmış olabilir. Benzer şekilde Aral ve Metin'in (2012), 4–7 yaş çocuklarının resim gelişim özelliklerini inceledikleri araştırmalarında, 126 kız ve 144 erkek çocuğuna "okulum ve ben" konulu bir resim çizdirmişlerdir. Bu resimlerinde kızların erkeklere göre (kızlar %80,2, erkekler %64,6) daha ayrıntılı nesneler çizdikleri (bir eve kapı, pencere gibi ekler) ve yine kızların erkeklerden (kızlar: %61,9, erkekler: %38,2) daha fazla dekoratif süslemeler yaptıkları tespit edilmiştir. Çocuk resimleri üzerinde yapılan başka araştırmalarda da çocuğun yaşı büyüdükçe ve bilişsel becerilerin gelişimi ile birlikte çocukların çizimlerindeki ayrıntıların miktarının arttığı bulunmuştur. Brown (1990), 5–11 yaşları arasındaki çocuklara, Cox, Perara, Kayosu ve Hiranuma'da (2001) 7–11 yaşları arasındaki çocuklara bir insan resmi çizdirmişler ve çocuklardan yaşı büyük olanlarla kızların küçük olanlara ve erkeklere göre insan resimlerinde daha fazla ayrıntıya yer verdiklerini ortaya koymuşlardır (Akt. Kindap ve Sayıl, 2005). Buna göre, çocukların resimlerinde doğa öğelerine ve materyallere yer verme durumları cinsiyete göre farklı sonuçlar ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların resimlerinde ne yapıyor olduklarına göre dağılımları Tablo 4.38. de sunulmuştur.

Tablo 4.38. Çocukların resimlerinde ne yapıyor olduklarına göre dağılımları

Çocukların resimlerinde ne yapıyor oldukları	**f**
Çocuklar dışarıda oyun oynuyor (Oyun oynuyorlar, kaydıraktan kayıyor, top oynuyor, çocuklar yarışma yapıyorlar, kızlar ip atlıyorlar, kız arkadaşları tahterevalliye binmiş, arkadaşı basket oynuyor)	19
Okula gidiyorlar/geliyorlar	10
Çocuklar okulun içinde oyun oynuyorlar	6
Kız spor yapıyor	1
Teneffüs bitmiş öğrenciler okula girmiş	1
Okula kim geliyormuş diye camdan bakıyor	1
Camide ailece namaz kılıyorlar	1

Tablo 4.38. incelendiğinde, çocukların resimlerinde sırasıyla; en çok dışarıda oyun oynadıklarını (19), okula gidip gelme eylemini yaptıklarını (10); en az okulun içinde oyuncaklarla oynadıklarını (6), bir kızın okulun spor salonunda spor yaptığını (1), teneffüs bitmiş öğrencilerin içeri girmiş olduklarını (1), çocuğun okulun camından kim geliyormuş diye baktığını (1) ve camide bir çocuğun ailece namaz kıldıklarını (1) çizmiş oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, bazı çocukların okul resimlerinde en çok çocukları ya da arkadaşlarını dışarıda araçlı araçsız oyuncaklarla ya da bahçe oyuncaklarıyla oyun oynarken çizerek harekete ve okul dışı mekâna (bahçeye) verdikleri önemi ifade ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde Aksoy ve Baran (2010) "60-72 Aylık Çocukların Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi" adlı araştırmalarında çocukların resimlerinde mutlu oldukları mekânları incelemişler ve çocukların %23,3'ünün (n:14) resimlerinde bahçe alanına yer vererek hareketli ve enerjik olan okul öncesi çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasında açık oyun alanlarının ve açık hava etkinliklerinin önemini ortaya koyduğu belirtilmiştir. Aşağıda çocukların resimlerinde ne yapıyor olduklarına dair örneklere yer verilmiştir (Resim 4.6.; Resim4.7.).

Resim 4.6. *"Bunlar kızlar, ip atlıyorlar. Burada kız kaydırağa biniyor"* (Ç17/K).

Resim 4.7. *"Okul. Burası spor salonu, kız spor yapıyor. Burası sınıf, kız oyun oynuyor"* (Ç88/K).

Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların resimlerinde ne yapıyor olduklarının okul türüne göre dağılımları Tablo 4.39. da sunulmuştur.

Tablo 4.39. Çocukların resimlerinde ne yapıyor olduklarının okul türüne göre dağılımları

Çocukların resimlerinde ne yapıyor oldukları	Ana sınıfı (f)	Anaokulu (f)
Çocuklar dışarıda oyun oynuyorlar	15	4
Okula gidiyorlar/geliyorlar	6	4
Çocuklar okulun içinde oyuncaklarla oynuyorlar	-	6
Kız spor yapıyor	-	1
Teneffüs bitmiş öğrenciler okula girmiş	1	-
Okula kim geliyormuş diye camdan bakıyor	-	1
Camide ailece namaz kılıyorlar	-	1

Tablo 4.39. incelendiğinde ana sınıfına giden çocukların resimlerinde en çok dışarıda oyun oynadıklarını (15), okula gidip gelme eylemini yaptıklarını (6) çizdikleri; en az ise teneffüsün bitip öğrencilerin içeri girmiş olduklarını (1) çizdikleri görülmektedir. Anaokuluna giden çocukların ise resimlerinde en çok okulun içinde oynadıklarını (5), okula gidip gelme eylemini yaptıkları (4), çocukların dışarıda oyun oynadıklarını (4); en az ise bir kızın spor yaptığını (1) ve kendisinin okula kim geliyormuş diye okulun camından baktığını (1) ve camide ailece namaz kıldıklarını (1)

çizdikleri görülmektedir. Sadece anaokullarına giden çocuklar, çocukları okulun içinde oyuncaklarla oyun oynarken çizmişlerdir. Ana sınıflarına giden çocukların ise anaokullarına giden çocuklara göre daha fazla dışarıda oyun oynama ve okula gidip gelme eylemini çizdikleri, ancak kendilerini okulun içinde oyuncaklarla oynarken hiç çizmemiş oldukları görülmektedir. Bu durum, ana sınıfına giden çocukların okul dışında oynanan oyun ve harekete olan ihtiyaçlarını, özellikle de klasik oyun-araç gereçlerinin olduğu bir parka olan özlemlerini ifade etmektedir. Buna göre, çocukların resimlerinde ne yapıyor oldukları okul türü açısından farklı sonuçlar ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 48–71 aylık çocukların resimlerinde ne yapıyor olduklarının cinsiyete göre dağılımları Tablo 4.40. da sunulmuştur.

Tablo 4.40. Çocukların resimlerinde ne yapıyor olduklarının cinsiyete göre dağılımları

Çocukların resimlerinde ne yapıyor oldukları	**K (f)**	**E (f)**
Çocuklar dışarıda oyun oynuyorlar	13	6
Okula gidiyorlar/geliyorlar	7	3
Okulun içinde oyuncaklarla oynuyorlar	2	4
Kız spor yapıyor	1	-
Teneffüs bitmiş öğrenciler okula girmiş	1	-
Okula kim geliyormuş diye camdan bakıyor	-	1
Camide ailece namaz kılıyorlar	-	1

Tablo 4.40. incelendiğinde, kızların resimlerinde sırasıyla çocukların dışarıda oyun oynadıklarını (14), okula gidip geldiklerini (7), çocukların okulun içinde oyuncaklarla oyun oynadıklarını (2) çizdikleri görülmektedir. Erkeklerin resimlerinde ise sırasıyla çocukların dışarıda oyun oynadıklarını (6), okulun içinde oyuncaklarla oyun oynadıklarını (4), okula gidip geldiklerini (3) çizdikleri görülmektedir. Ayrıca sadece kızlar resimlerinde spor yaptıklarını (1), teneffüsün bitip öğrencilerin okula girmiş olduklarını (1) çizmişken; sadece erkekler ise kendisi okula kim geliyormuş diye camdan baktıklarını (1) ve camide ailece namaz kıldıklarını (1) çizmişlerdir. Bu bulgulara göre, kızlar ve erkekler en çok okulda çocukların dışarıda oyun oynadıklarını çizmişlerdir. Buna göre, çocukların resimlerinde ne yapıyor oldukları cinsiyete göre benzer sonuçlar ifade etmiştir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarındaki 48–71 aylık çocukların okula ilişkin algılarını yarı yapılandırılmış sorulara verdikleri cevaplar ve çizdikleri okul resimleri yoluyla ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda çocukların okulla ilgili görüşleri, okulda neler yaptıkları, okulda en çok sevdikleri şeyler, okulda sevmedikleri, okulu neye benzettikleri ve nasıl bir okul istedikleri, kendi okullarının iç ve dış mekânları ile ilgili pek çok bilgiye ulaşılmıştır.

Çocukların "Okul nedir?" sorusuna verdikleri cevaplar 15 tema altında toplanmıştır. Bu temalar sonucunda çocukların büyük bir kısmının okulu boyama, kesme-yapıştırma gibi etkinliklerin, çizgi çalışmalarının, yazıların, kitap dersinin, sayıların, toplama-çıkarmanın, şekillerin, Kur'an harflerinin, oyunların, oyuncakla oynamanın, arkadaşlarına zarar vermeme ve iyi davranmanın, güzel oynamanın, masal okumanın, bilmecelerin, şarkıların, bilgilerin ve her şeyin öğrenildiği bir yer olarak algıladıkları görülmüştür. Bununla birlikte bu etkinliklerden okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ile değerler eğitimi kapsamında verilen kuran eğitiminin de bazı çocuklar tarafından ders yapmak ve çalışmak olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Diğer yandan bazı çocuklara göre ise bir okul öncesi kurumunu diğer okullardan ayıran en önemli farkın; oyun, oyuncak ve boyamaların olduğu güzel bir yer olmasıdır, çünkü ders sadece diğer üst kademedeki okullarda vardır. Ayrıca bazı çocuklar okulu oyun oynanan, etkinlik yapılan, güzel, iyi, eğlenceli bir yer olarak algılanmışlardır. Yine bazı çocuklar için okul bahçedir, sınıftır, evidir, kreş ya da anaokuludur. Sonuç olarak, bu araştırmaya katılan tüm çocuklar okulla ilgili öğrenmek, ders yapmak/çalışmak, güzel, iyi, eğlenceli, etkinlik, bilgili, ev/ev gibi/yuvamız, okula gitmek, pembe olmak üzere olumlu görüşlerini belirtmişlerdir. Çocukların bu soruya verdikleri cevapların okul türü ve cinsiyet açısından farklılaşmadığı görülmüştür.

Çocukların "Okulda ne yapıyorsun?" sorusuna verdiği cevaplar sırasıyla oyun oynama, boyama/resim, etkinlik, ders yapma, yemek yeme, ödev, tahtaya resim çizme

ve bahçeye çıkma olmak üzere 8 temada toplanmıştır. Bu temalar sonucunda, çocukların okulda yaptıkları etkinliklerin çoğunlukla oyun, sanat ve okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları şeklinde etkinliklerle sınırlı olduğu, açık-hava etkinliklerinin çok az yapıldığı ortaya konmuştur. Çocukların okulda ne yaptıkları ile ilgili MEB (2013) okul öncesi eğitim programında yer alan Türkçe dili etkinlikleri, müzik etkinlikleri, fen-doğa, drama ve alan gezilerinden hiç bahsetmemesi ya da çok az bahsetmesi bu etkinliklerin sınıf içinde ve dışında ya hiç ya da çok az uygulandığını göstermektedir. Çocukların bu soruya verdikleri cevaplardan, okulda neler yaptıklarının okul türleri ve cinsiyet açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların "Okulda en çok neyi/neleri seviyorsun?" sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş; çocukların sırasıyla en çok oyun oynama, oyuncak, boyama/resim, etkinlik ve arkadaş, ders çalışma, evcilik merkezi, öğretmen, yemek yeme, hayvanlar, ödev ve diğer olmak üzere birçok farklı sevdikleri olduğu ortaya konmuştur. Çocukların "Okulda ne yapıyorsun?" sorusuna da okulda en çok sevdiklerine benzer cevaplar verdikleri görülmüştür. Başka bir deyişle çocukların okulda en çok sevdikleri, onların okulda geçirmiş oldukları yaşantılarla da benzerlik göstermektedir. Öte yandan çocukların okulda en çok sevdiklerinin cinsiyet ve okul türü açısından farklılık göstermediği bulunmuştur.

Çocukların "Okulda neyi/neleri sevmiyorsun?" sorusuna verdikleri cevaplar sırasıyla arkadaşlar, yemek yeme/bazı yiyecekler, bloklar/legolar/tahta oyuncaklar, ders/ödev, silahçılık oyunu, kitaplar, koşmaca, oyun hamuru, oyuncak araba ve diğer olmak üzere 10 temada toplanmıştır. Bu temalar sonucunda çocukların okulda genellikle şiddete meyilli arkadaşlarını, birbirlerine zarar verici şekilde oynanan blok/lego/tahta oyuncakları, silahçılık oyunu ve sınıf düzenini bozan, huzursuz eden koşmaca gibi oyunları sevmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bazı çocukların ise bazı oyuncakları kız oyuncağı (bebek gibi) ve erkek oyuncağı (araba gibi) diye ayırt ederek sevmedikleri (hatta kutu süt üstündeki kız erkek resminden dolayı kutu sütü) ve cinsiyetçi tutum sergiledikleri görülmüştür. Çocukların okulda sevmedikleri okul türü ve cinsiyet açısından farklılık göstermemiştir.

Çocukların “Okulu bir şeye benzetmeni istesem neye benzetirsin? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında, okulu sırasıyla ev/kulübe/yuva, oyun, oyuncak, okul, köy, otel, insan, geometrik şekil, hayvan, bahçe, ders yapmak, araba, yemek yeme, ezan, gökkuşağı gibi çeşitli mekânlara, etkinliklere, somut nesnelere, canlılara ve doğa olaylarına benzetmişlerdir. Çocukların büyük bir kısmının (f:56) okulu ev gibi korunaklı, huzur ve güven veren, aile gibi ilgi ve şefkat veren, arkadaşlık ortamının da olduğu sıcak bir yer olarak algılamaları okulun onların yaşamında önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir. Bunun gibi çocukların diğer benzetmelerinde ise, okulun sosyal ve eğlenceli bir yer, hoş ve güzel bir yer, etkinlik yapılan ve ders çalışılan bir yer, büyüme ve gelişme yeri, yönlendiren bir yer, temel ihtiyaçların karşılandığı bir yer (beslenme ve hareket etme gibi), hoş ve sevilen bir yer, değerli ve sevilen bir yer, güvenli ve koruyan bir yer olmak üzere genellikle olumlu algılandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat az sayıda da olsa çocukların okul algısına öğretmenin kişisel özelliğinin (sabırsız, hoşgörülü olamama gibi) ve okulun fiziksel büyüklüğünün (iç ve dış mekânın küçük olması) olumsuz yönde etki edebileceği de bulunmuştur. Çocukların okulu benzetmelerinin okul türü ve cinsiyet açısından farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

Çocukların “Sen olsan çocuklar için nasıl bir okul yapardın? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplar güzel bir okul, büyük/kocaman/katlı bir okul, kendi okulu gibi bir okul, pembe/mor okul, öğreten okul, oyuncaklı okul, ev gibi okul, eğlenceli okul, gökkuşağı gibi okul, kare okul, düz ev/okul ve diğer olmak üzere 12 temada toplanmıştır. Bu temalar sonucunda, çocukların büyük kısmının güzel bir okul ve büyük/kocaman/katlı okul yapmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Kendi okulları gibi okul yapmak isteyen çocukların nedenlerine bakıldığında kendi okullarını sevdikleri anlaşılmaktadır. Çocuklar için yapmak istedikleri okullarda onların ilgileri, ihtiyaçları, geçmiş okul yaşantıları, kendi okul deneyimleri de etkili olmuştur. Kızlar yapmak istedikleri okulun güzelliğine, erkekler ise büyüklüğüne önem vermişlerdir. Ancak çocukların yapmak istedikleri okullar okul türlerine ve cinsiyete göre genel anlamda farklılık göstermemiştir.

Çocuklar yapmak istedikleri okulun içinde olmasını istedikleri şeyler sırasıyla oyuncaklar, eşyalar, kırtasiye malzemeleri, etkinlikler, teknolojik eşyalar, spor alanı, çizgi film, sınıfındaki gibi şeyler, her şey, insan, hediye/sürpriz ve hayvan olmasını

istedikleri görülmektedir. Çocukların büyük kısmının okulun içinde olmasını istediği şeyler en çok oyuncaklar olmuştur. Böylece çocuklar okul öncesi kurumlarda oyuncağın önemini dile getirmişlerdir. Okulda her şey olmasını isteyen çocukların ifadelerinden okul öncesi kurumlarında oyuncak ve materyal eksiklikleri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bir okul öncesi kurumunda çocuklar için en önemli şey olan oyuncakların eksik olması düşündürücüdür. Okul çocuğun ilgisini çekici, hoş, sevilen oyuncaklar, eğlenceli etkinlikler, teknolojik eşyalar, çizgi film, hediye vb. materyallerle ve hayvan gibi canlılarla donatılır, oyun ve hareket ihtiyaçlarını karşılayacak mekânlara (oyun parkı, spor salonu gibi) sahip olursa çocuğun okula gelmesi, okulu sevmesi ve okulu yaşamının bir parçası haline getirmesi daha kolay hale gelecektir. Okul öncesi çocuklarının gelişimsel özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının genel olarak benzer olmasından dolayı okulun içinde olmasını istedikleri şeylerin de benzerlikler gösterdiği ortaya konmuştur.

Çocuklar yapmak istedikleri okulun bahçesinde sırasıyla park, oyuncaklar, kaydırak, bitkiler, salıncak, oyunlar, basketbol potası, futbol sahası, tahterevalli, hayvanlar, bahçe, tırmanma merdiveni, spor aletleri, oturma yerleri, çadır, kule, kulübe, çöp kutusu, kantin, boks aleti, balerin, trambolin, bahçe duvarına resimler, taşlar, bahçıvan, market, yüzme havuzu, heykeller olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Çocukların büyük bir kısmı okulun bahçesinde park olmasını istemişlerdir. Çocukların yapmak istedikleri okulun bahçesinde olmasını istedikleri şeyler kendi okullarının bahçesine, park bulunma ya da bulunmama durumuna göre okul türleri açısından farklılık göstermiş olup cinsiyet açısından farklılık göstermediği bulunmuştur.

48–71 aylık çocukların çoğu okul resimlerinde en çok okul binasına yer vermiş ve okulu en çok fiziksel özellikleri ile algılamışlardır. Bazı çocuklar ise resimlerinde sadece okul binası çizmekle kalmamış, okullarında bulunan ya da bulunmayan iç (sınıf, spor salonu gibi) ve dış mekânları (bahçe, park gibi) çizerek okulu onların temel ihtiyaçları olan oyun, spor gibi hareket ihtiyaçlarını karşılayan bir yer olarak algılanmışlardır. Diğer yandan bazı çocuklar okul çevresindeki ev, cami, yol, kreş, dükkân gibi mekânları resmederek okulu çevresiyle bir bütün olarak algılamışlardır. Resimlerinde kendilerini çizen bazı çocukların güven duygusuna sahip, kendilerini okulun parçası hisseden çocuklar olduğu görülmektedir. Bunun dışından resimlerinde

kendisi dışında çocuk, arkadaş, öğretmen, anne ve kardeş gibi kimseleri çizen çocuklar kendi sosyal ilişkilerini ve ortamlarını resimlerine yansıtarak okulu sosyal ilişkilerin kurulup geliştirildiği sosyal bir ortam olarak görmüşlerdir. Bazı çocuklar duygusal yönden olay ve kişilerden nasıl etkilendiklerini, masal kahramanı, polis, hırsız ve araştırmacı gibi kişileri resimlerinde çizerek belirtmişlerdir. Çocukların resimlerinde kendi okullarının iç ve dış mekânlarında bulunan ya da bulunmayan doğa öğeleri ile materyalleri çizdikleri görülmüştür. Ancak anasınıflarına giden çocukların resimlerinde doğa öğeleri ve okul ve çevresine ait materyallere anaokullarına giden çocuklardan daha çok yer vermeleri, anasınıflarının iç ve dış mekânlardaki materyal yönünden eksikliğini, özellikle de çocukların anasınıflarına ait bir bahçeye olan özlemlerini ortaya koymuştur. Bu sonucu, bazı anasınıfı çocuklarının resimlerinde ne yapıyor olduklarına ait bulgular da desteklemektedir. Bazı anasınıfına giden çocuklar bazı anaokullarına giden çocuklara göre daha çok temel ihtiyaçlarından olan açık-havada oyun ve hareket ihtiyaçlarını resimlerinde kendilerini, arkadaşlarını ya da çocukları dışarıda oynarken çizerek ve okul içinde oyun oynarken çizmeyerek göstermişlerdir. Buna göre, bazı çocuklar okulu açık havada oyun ve hareket ihtiyaçlarının karşılandığı bir yer olarak resimlerine yansıtmışlardır.

Araştırma sonucunda, okul resimlerinde çocuğun devam ettiği okul türüne göre; çizdiği mekânın, kendini çizip çizmeme durumunun, kendisi dışında bir kimse ya da canlı/cansız varlık çizme durumunun, doğa öğeleri ve materyallere yer verme durumunun farklılaşmadığı, ancak okulun bahçesinin bulunma ya da bulunmama durumuna göre ne yapıyor olduğunun farklılaştığı görülmektedir. Çocuğun cinsiyetine göre ise çizdiği mekânın, kendini çizip çizmeme durumunun, ne yapıyor olduğunun farklılaşmadığı, ancak kendisi dışında bir kimse ya da canlı/cansız çizme durumunun, okulun iç ve dış mekânlarında bulunma ya da bulunmama durumuna göre doğa öğelerine ve materyallere yer verme durumunun farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, çocuğun okula ilişkin algılarında okul öncesi eğitim kurumlarının mekân nitelik ve niceliğinin etkili olduğu, bu kurumların düzenlenmesine gereken önemin verilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi çocuklarının görüşleri doğrultusunda onların ilgilerini, oyun ve hareket gibi temel ihtiyaçlarını karşılayacak,

gelişimlerini destekleyecek estetik, güzel, ilgi çekici, eğlenceli, daha büyük iç ve dış mekânları olan okul öncesi kurumlarının yapılması konusunda çalışmalar yapılabilir.

İlköğretim okullarına bağlı anasınıflarının okul bünyesinden ayrılması sağlanarak, kendine ait bir bina ve bahçede eğitim-öğretim çalışmalarına devam edebilmeleri yönünde adımlar atılabilir. Özellikle tek katlı eve benzeyen okul öncesi eğitim kurumu binaları inşa edilebilir. Böylece okul öncesi çocukların, rahat ve güvenli bir ortamda hissetmeleri sağlayarak, okula yönelik olumlu algılar geliştirmeleri desteklenebilir.

İlköğretim okulları bünyesindeki bazı anasınıflarında eksik olan, çocukların ihtiyaç duyduğu her türlü oyuncak vb. materyalin devlet, özel kuruluşlar ve halkın desteğiyle sağlanması yoluna gidilebilir. Bu amaçla halkı bilinçlendirmeye yönelik kamu spotları ve çeşitli kampanyalar yapılabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının sınıf içindeki öğrenme merkezlerinin sadece evcilik merkezinin değil tümünün kullanılabilir ve ulaşılabilir olması için gerekli sınıf içi düzenlemelere gidilebilir.

Bu araştırma göstermiştir ki okul öncesi kurumlarının dış mekânında sadece klasik park oyuncaklarının olması yeterli değildir. Bu oyuncaklar çocukların görüşleri doğrultusunda çeşitlendirilebilir (dinozor kaydırak, sulu kaydırak, ağaçtan salıncak vb.) Bunun yanı sıra bu kurumlarda çocukların bisiklete binebilecekleri, golf, yüzme gibi çeşitli sporları yapabileceği, toprak, ağaç gibi doğal alanlarının olduğu açık ya da yarı kapalı bir bahçesinin olması sağlanmalıdır. Eğer okulda bahçe olmazsa enerjik yapıya sahip okul öncesi çocuklarının oyun ve hareket ihtiyaçları karşılanmadığından bu durumun sınıf içinde giderilmeye çalışılacağı ve eğer okul iç mekânında da böyle bir alan yoksa sınıf içinde farklı sorunların (itme-kakma, koşma vb.) oluşacağı unutulmamalıdır.

Okul öncesi çocuğu olan ailelerin sosyo-ekonomik ve aile yapıları (çekirdek aile, boşanmış aile, geniş aile, engelli çocuğu olan aile, tek ebeveynli aile gibi) göz önünde bulundurularak, okul öncesi eğitimde alınan ücretlerin planlanması (ücretli, yarı-ücretli ya da ücretsiz gibi) sağlanabilir.

Bu araştırmada 48–71 aylık çocukların okulu nasıl algılandıklarına yönelik nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden görüşme yöntemi ile resim çizdirme tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmadaki çocukların resimlerindeki bulgulardan yararlanılarak okul algısını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirilebilir. Böylece ileriki araştırmalarda nicel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılabilir veya daha geniş örneklem grupları üzerinde araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada çalışma grubu bağımsız anaokulları ve anasınıflarına devam eden 48–71 aylık çocuklardan seçilmiştir. Çalışma grubu özel anaokullarına devam eden çocuklardan seçilmiş katılımcılarla da benzer araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına giden 48–71 aylık çocuklar oluşturmuş ve onların görüşleri alınmıştır. İleriki araştırmalarda okul öncesi eğitim kurumlarının öğelerinden olan okul öncesi öğretmenleri, yöneticileri ve velilerinin görüşlerinin alındığı bir araştırma yapılabilir.

Okul öncesi kurumlarına giden çocukların sadece okul algısına yönelik değil okulun öğelerinden olan sınıf, bahçe, öğretmen ve müdür kavramalarına yönelik algısının değerlendirildiği araştırmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Açıkalın, A., Şişman, M., Turan, S. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ahi, B., Çingi, M.A. ve Kıldan, A.O. (2016). 48-60 *Aylık Çocukların Öğretmen Kavramına Yönelik Algılarının Çizimler Yoluyla İncelenmesi, 15,* (1), 77-90. DOİ: http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.97994, 9 Mart 2018 tarihinde http://ilkögretimonline.or.tr sitesinden alınmıştır.

Ahioğlu, E. N. (2008). Kültürel-Tarihsel Kuram Çerçevesinde Çocuk Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41,* 1, 163-186.

Akarsu, F. (1984). Piaget'e Göre Çocukta Mekan Algısının Gelişimi. *Mimarlık* (9), 31-33.

Akkaya, E. (2012). *Ortaöğretim Öğrenci ve Öğretmenlerinin Okul ve İdeal Okul Algılarının Metafor Yoluyla Analizi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.

Aksoy, C. (1990).*3-6 Yaş Arası Çocukların Oyuncak Tercihlerinde Cinsiyet Faktörünün Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Aksoy, P. Ve Baran, G. (2010). *60–72 Aylık Çocukların Okula İlişkin Algılarının Resim.Yoluyla İncelenmesi*. International Conference on New Trends in Education in Their Implications, Antalya-Türkiye.

Anonim, "*Türkçe Sözlük"* (1998). Cilt1, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aptekar, L. (1981). Sociological and Psychological Factors of Mexican American High School Students' Perception of School. *Education, 102* (1), 16–26.

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (1981). *Çocuk Gelişimi I.* (1. Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayın.

Aral, N. ve Metin, Ş. (2012). Dört-Yedi Yaş Çocuklarının Resim Gelişimsel Özelliklerinin İncelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi 1*, (2), 55-69.

Arı, M. (2005). Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi. Sevinç, M. *(Ed). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (31-35). İstanbul:Morpa Kültür Yayınları.

Arı, R., Üre, Ö., Yılmaz, H. (1998). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi: Eğitimin Psikolojik Temelleri.* Konya: Mikro Yayınları.

Arı, R. (2016). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim ve Öğrenme* (Geliştirilmiş 6. Basım).Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Artan, İ. ve Bal, S. (1993). Okulöncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Etkinlik Örnekleri. *9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri,* (235–249). Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Artut, K. (2007). *Okul Öncesinde Resim Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, F. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dış Mekan Tasarımında Çocukların Beklentilerinin Belirlenmesi* .Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Ankara.

Atay, M. (2005). *Çocukluk Döneminde Gelişim.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Aydın, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* (5. Baskı). Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.

Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi* (2. Baskı). Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.

Aydın, O. (2005). Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Gelişim Özellikleri. Sevinç, M. (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (132-141). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Aydoğdu, E. (2008*). İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları İle İdeal Okul Algılarının Metaforlar (Mecazlar) Yardımıyla Analizi.* Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baker, P. S. (1991). Metaphors of Mindful Engagement and a Vision of Better Schools. *Educational Leadership, 48* (6), 32-35.

Başal, H.A. (2013). *Okulöncesi Eğitime Giriş* (Genişletilmiş 3. Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Başar, H. (2014). *Sınıf Yönetimi* (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul.* (Dördüncü Yeniden Yazım). Ankara: Feryal Matbaası

Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul İklimi ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 4* (13), 1–13.

Berk, L.E. (2013). *Çocuk Gelişimi* (1. Baskı). Dönmez, A. (Çev.) Onur, B. (Yay. Haz.), Ankara: İmge Kitabevi

Berktin, C. T. (1972). *Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklarımız.* (2. Baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Bilgiç, S. ve Sarı, M. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi ve Empatik Sınıf Atmosferi Algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 9* (17), 1–19.

Bilgin, H. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Aile ile İletişim ve Ailelere Rehberlik. Balat, G. U. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (207-221) (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bilgin, H. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Mekânın Düzenlenmesi. Balat, G.U.ve Bilgin, H. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi,* (151–166). Ankara: Eğiten Kitap.

Bilir, Ş. (1984). *Ana ve Çocuk Sağlığı.* (4. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Bodrova, E. ve Leong, D.J. (2013). *Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı* (3. Baskı). Güler, T., Şahin, F., Yılmaz, A., Kalkan, E. (Çev.).Ankara: Anı Yayıncılık.

Bülbül, T. (2014*). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okullarına ve Mesleki Eğitime Yönelik Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi; Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Kocaeli.

Bülbül, T. ve Toker Gökçe, A. (2015). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Metaforik Okul Algısı: İşlevselci Bir Yaklaşım. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (2), 273-291.

Büyükçelen, C. (2007). *Algı Yanılsamalarının Mekan Tasarımına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İç Mimarlık Bölümü, Kocaeli.

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama ve Uygulama* (10. Baskı). İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.

Cerit, Y. (2006). Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Kavramıyla İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6* (3), 669–699.

Charles, C.M. (1992). Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri. Ülgen, G. (Çev.). Ankara: Lazer Ofset Matbaacılık Ltd. Şti.

Cirhinlioğlu, F. G. (2010). *Çocuk Gelişimi ve Ruh Sağlığı Okul Öncesi Dönem* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Curtis, A. (1997). *Curriculum for the Pre-School Child: Learning to Learn.*London, GBR: Routledge. Şubat 29, 2016 tarihinde ProQuest ebrary sitesinden alınmıştır.

Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve Davranışı.* (6. Basım).İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağdaş, A. ve Şahin Seçer, Z. (2004). *Mutlu ve Sağlıklı Yarınlar İçin Anne Baba Eğitimi* (2. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Çağlar, A. ve Kurtuluş, E. (2003). Okul Öncesi Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi. Sevinç, M. (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (414–421). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Çalık, E. (2008). *İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin ve Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Ankara.

Çalışandemir, F. (2014). Okul Öncesi Eğitimde Program. Seven, S. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (85–99). Ankara: Pegem Akademi.

Çamlıbel Çakmak, Ö. (2014). Okul Öncesi Dönemde Fen Öğretimi ve Öğretmenin Rolü. Metin, M. Ve Şahin, Ç. (Ed.), *Örnek Uygulamalarla Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi* (1. Baskı) (29–49). Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, N. Ve Daşcan, Ö. (2010). *Son Değişikliklerle: Okul Öncesi Eğitim Programı ve Öğretmen Kılavuzu.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetin, F. ve Çetin, Ş. (2012). Eğitim Mekânlarının Tasarımında Ergonomi. Kaya, Z. (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı) (43–85). Ankara: Pegem Akademi.

Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). *Ana Sınıfı Öğretmenleri, Stajyer Öğrenciler ve Öğretim Elemanları için Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar: Oyunlar, Rontlar, Saymacalar, Bilmeceler* (1. Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çubukçu, E. 13 Haziran 2017 tarihinde http://kisi.deu.edu.tr/ebru.cubukcu/ALGI.htm. sitesinden alınmıştır.

Dağlı, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarılarının Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler

Enstitüsü, Konya.

Demir, C. E. (2007). Metaphors as A Reflection of Middle School Students' Perceptions of School: A Cross-Cultural Analysis. Educational Research and Evaluation, 13 (2), 89–107, DOI: 10.1080/13803610701204099

Demirel, E. (2004). Mekan Kurgusu: Boşluğun Mimarisi, *Mimarlık* (315). 12 Haziran 2017 tarihinde http://www.mimarlikdergisi.com sitesinden alınmıştır.

Demirel, Ö. (2010*). Eğitim Sözlüğü Dictionary of Education: Türkçe-İngilizce/İngilizce-Türkçe* (Geliştirilmiş 4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Deniz, M. E. (2012). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (4. Baskı). Ankara: Maya Akademi Yayınevi.

Dere, H. ve Ömeroğlu, E. (2001). Okul Öncesi Dönemde Fen Doğa Matematik Çalışmaları. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dere, H. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Program Konuları. Poyraz, H. ve Dere, H. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimin İlke Yöntemleri* (79–96) (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dinçer, İ. (1992). Çocuk Gelişimi İle İlgilenenler İçin Müzik El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Dirim, A. (2006). Kız Meslek Liseleri İçin Okul Öncesi Eğitimi (1. Baskı). İstanbul: Esin Yayınevi. Mayıs 20, 2016 tarihinde eBookcollection (EBSHOcost) sitesinden alınmıştır.

Dopyera, M.L. and Dopyera, J. (1993). *Becoming a Teacher of Young Children* (Fifth Edition). Newyork: Mcgraw Hill.

Döş, İ. (2011*). Okul Paydaşlarının Metaforlar Yardımıyla Okul Örgütlerini Algılama Biçimlerinin Değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Eliason, C. and Lenkins, L. (1990). *A Pratical Guide to Early Childhood Curriculum.* (Fourth Edition). U.S.A.: Merrill Publishing Company.

Erbay, F. (2013). Dramatik Etkinlikler Ve Dramada Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi. Ömeroğlu, Esra (Ed.*), Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinliklerden Dramaya Teoriden Uygulamaya* (44–50) (3. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* İstanbul: Alkım Yayınları.

Erden, M. ve Akman, Y. (2008). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme.* (17. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vytgotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8 (2), 269–292

Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (Genişletilmiş 2. Basım). Ankara: Alkım Yayınevi.

Fjortoft, I. and Sagei, J. (2000). The Natural Environment as a Playground for Children Landscape Description and Analyses of a Natural Playscape, *Landscape Urban and Planning* 48, 83–97.

Flavell, J.H., Miller, P,H. and Miller, S.A. (2002). Cognitive Development. Upper Sadlle River, N.J.:Prentice Hall.

Gander, M.J. and Gardiner, H.W. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi.*(5.Baskı). Dönmez, A., Çelen, N., Onur, B. (Çev.). Ankara: İmge Yayınevi.

Gedikli, E. (2007). *Okul Öncesi Müzik Etkinlikleri Eğitimi.*(1. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi. 26 Nisan 2016 tarihinde eBookcollection (EBSHOcost) sitesinden alınmıştır.

Gezer, H.(2008). Mekan ve Mekan Algılama, *Mimarlıkta Malzeme,* 7, 33–42

Ginsburg, H. P. and Opper, *S. Piaget's Theory of Intellectual Development*, 3rd Ed. N. J.:Prentice Hall, 1988, 24 Mayıs 2017 tarihinde http://facultyweb.cortland.edu/andersmd/PIAGET/5.HTMLsitesinden alınmıştır.

Göl Güven, M. (2009). Evaluation of The Qualty of Early Childhood Classrooms in Turkey. *Early Childhood Development and Care, 179* (4), 437–451. DOI: 10.1080/03004430701217639. 21 Kasım 2017 tarihinde http://www.infomaworld.com sitesinden alınmıştır.

Gönen, M. ve Saranlı, A. G. (2014). Okul Öncesinde Kapalı ve Açık Hareket Alanlarının Yeterliliğinin Değerlendirilmesi: Başkent Ankara Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3* (3), 409-419.

Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi* (160), 01 Nisan 2016 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/Milli_Egitim_Dergisi.html sitesinden alınmıştır.

Gür, Ş. Ö. ve Zorlu, T. (2002). *Çocuk Mekânları.* İstanbul: Yapı-Endüstri Merkezi Yayınları.

Gürkan, T. (1980). Bruner'in Öğretim Kuramı Üzerine Bazı Düşünceleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 13* (1), 207–222, DOI: 10.1501 / Egifak_ 0000000644

Güven, G. (2010). Okul Öncesi Eğitim Programı. Balat, G. U. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (83–116) (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Güven, N. (1991). Okuma Öncesi Hazırlık. *Ya-Pa 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri,* (36–45). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Hasol, D. (2010). *Ansiklopedik Mimarlık Sözlüğü.* (11. Baskı). İstanbul: Yapı-Endüstri Merkezi.

Hofman, R. H.,AdrianHofman, W. H. and Guldemond, H. (2001).Social Context Effects on Pupils' Perception of School. *Learnin and Instruction, 11* (3), 171–194, DOI: 10.1016/S0959-4752(00)00016-5

İnan, H. Z. (2011). Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı. Alisinanoğlu, F. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri* (1–23) (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

İnanç, B. Y., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2005). *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi.* Adana: Nobel Kitabevi.

Inbar, DE. (1996). The Free Educational Prison: Metaphors and Images. *Educational Research, 38* (1), 77–92. ERIC No: EJ521111

Kantarcıoğlu, S. (1998). *Anaokulunda Eğitim* (4. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Karaküçük, S. A. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekânsal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 32* (2), 307–320.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Katrancı, M. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve Önemi. Seven, S. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (1–17). Ankara: Pegem Akademi.

Kıldan, A. O. (2007). Okul Öncesi Eğitim Ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15* (2) 501–510.

Kıldan, A. O. ve Ahi, B. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Mekânlar. Seven, S. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (153–185) (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kılıç, F. (2007). Kavramların Öğretiminde Kavramın İçerik Öğelerinin Açıklanmasının Akademik Başarıya Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (2), 145–161.

Kındap, Y ve Sayıl, M. (2005). Çocuk Çizimlerinde Temsil ve İfade: Doğrusal ve Doğrusal Olmayan Gelişim. *Türk Psikoloji Dergisi, 20,*(56), 25–39

Koç, B. (2012). *Çocuklar İçin Tasarlanan Mekânlarda Bilişsel Sınırlar*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, İstanbul.

Koçak, C. (2013).Metaphorical Perceptions of Teacher Candidates towards the School Concept: Lotus Flower Model. *Mevlana International Journal of Education, 3* (4), 43–56.

Koçyiğit, S. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Personel. Balat, G.U. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (183–204) (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kostelnik, M. J.,Soderman, A. K., Whiren, A. P., and Michelle, R. L. (2014). *Developmentally Appropriate Curriculum: Best Practices in Early Childhood Education* (Sixth Edition). 18 Aralık 2017 tarihinde https://www.pearsonhighered.com/assets/samplechapter/0/1/3/3/0133830977.pdf sitesinden alınmıştır.

Köksüzer, G. (2013). *Çocuğun Algısında Okul Öncesi Eğitim Merkezlerinin Mekânsal Dizim (Space Syntax) Yöntemiyle İrdelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, İstanbul.

Kuban, D. (2007). *Mimarlık Kavramları: Tarihsel Perspektif İçinde Mimarlığın Kuramsal Sözlüğüne Giriş* (7. Baskı), İstanbul: Yapı-Endüstri Merkezi Yayınları.

Lillard, P. P. (2013). *Montessori Modern Bir Yaklaşım: Anne Babalar ve Eğitimciler İçin Montessori'ye Giriş'in Klasikleşmiş Kitabı.* İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Levine, P. M. (2005). Metaphors and Images of Classrooms. *Kappa Delta Pi Record, 41*(4), 172–175, DOI: 10.1080/00228958.2005.10532066 23 Ağustos 2017 tarihindehttp://www.tandfonline.com sitesinden alınmıştır.

Mahlios, M. and Maxson, M. (1998). Metaphors as Sturucters for Elementary and Secondary Preservice Teachers' Thinking. *International Journal of Educational Research, 29,* 227–240.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and İmplementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36–72 Aylık Çocuklar İçin).* Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.

MEB Mevzuat (2010). *Kurum Açılması ve Kapatılması Esasları*. 4 Mayıs 2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2630_0.html sitesinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Yayınevi 06 Nisan 2016 tarihinde http://tegm.meb.gov.tr/ sitesinden alınmıştır.

MEB (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.* 18 Mart 2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html sitesinden alınmıştır.

MEGEP (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Çocuğun Gelişimi.* Ankara: MEGEP Yayınları. 15 Nisan 2016 tarihinde http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf sitesinden alınmıştır.

MEGEP (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Erken Çocukluk Eğitim Kurumlarında Fiziksel Özellikler ve Personel.* Ankara: MEGEB Yayınları. 27 Mart 2015 tarihinde http://www.megep.meb.gov.tr sitesinden alınmıştır.

Morgan, C. T. (1993). *Psikolojiye Giriş.* (Onuncu Baskı). Arıcı, H. ve diğerleri. (Çev.) Ankara: Meteksan Ltd. Şti.

Morgül, M. (1995). Yaratıcı Drama ile Oynayarak Yaşayarak Öğren. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Ve Ticaret A.Ş.

Muenchow, S. (2004). Determining The Key Program Elements Guidelines For Quality (Section II) (35–69) *Preschool For All: Step By Step Planning Guide and Toolkit.*

First 5 California, American Institutes For Research. 17 Mayıs 2016 tarihinde http://faculty.fullerton.edu/sseidman/140/readings/toolkit-sect2.pdf sitesinden alınmıştır.

Nalçacı, A ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Okul Kavramına İlişkin Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1),* 239-258.

Norðdahl, K &Einarsdóttir, J. (2014). Children's Views and Preferences Regarding Their Outdoor Environment. *Journal of Adventure Education &Outdoor Learning, 15* (2), 152-167, DOI: 10.1080/14729679.2014.896746 21 Mart 2018 tarihinde http://www.tandfonline.com/loi/raol20 sitesinden alınmıştır.

Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.*(2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A. (2014). Okul Öncesi Dönem (3-6 Yaş). Yavuzer, H. (Ed.), *Ana Baba Okulu* (43-55) (19. Baskı). Ankara: Remzi Kitabevi.

Oyuncaklar Hakkında Yönetmelik 28 Aralık 2017 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/05/20020517.htm sitesinden alınmıştır.

Öçalan, M. (2006). *Çocuk Algılamasında İmgelerin Önemi, Eğitimbilimsel Açıdan Çocuk Edebiyatında İmge Kullanımı,* 9 Haziran 2017 tarihinde http://turkoloji.cu.edu.tr sitesinden alınmıştır.

Önder, A. (2000). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama: Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri* (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13* (4), 2125–2137.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 213–224.

Özdemir, S. (2014). 5–6 Yaş Grubu Çocukların Serbest Zaman Etkinliklerindeki Oyun ve Oyuncak Tercihlerinin İncelenmesi, *Journal of Educational Sciences,* 1–15

Özen, A. (2004). *Sanal Ortamlarda Mekansal Okuma Parametreleri ve Sanal Müzeler.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Bölümü, Ankara.

Özgüner, H. ve Şahin, C. (2009). Isparta Kent Merkezindeki Çocuk Oyun Alanlarının Mevcut Durumu ve Çocukların Bu Alanlara Karşı Davranış Biçimleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi,* 1, 129–143

Öztürk, H. ve Kısaç, İ. (2004). Bilgiyi İşleme Modeli. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Yeşilyaprak, B. (Ed.) (251–281). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Piaget, J. (2004). Çocukta Zihinsel Gelişim. (2. Basım). Portakal, H. (Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.

Poyraz, H. (1999). Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak. Ankara: Anı Yayıncılık.

Poyraz, H. (2003a). Okulöncesinin Önemi. Poyraz, H. ve Dere, H. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri* (17- 22) (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Poyraz, H. (2003b). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görevlendirme. Poyraz, H. ve Dere, H. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri* (43-51) (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Poyraz, H. (2003c). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Şartlar ve Fiziksel Güvenlik. Poyraz, H. Ve Dere, H. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri* (53-70) (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Razon, N. (1990). *Okul Öncesi Dönemde Oyuncağın Yeri ve Önemi.* Ya-Pa Okul Öncesi Eğitim Semineri, 57-62.

Read, K., Gardner, P., and Mahler, B.C. (1987). *Early Childhood Programs Human Relationships and Learning.* (Eighth Edition). Newyork: CBS College Publishing.

Read, M. A. (2007). Sense of Place in Child Care Environments. *Early Childhood Education Journal, 34* (6), 387–392. DOI: 10.1007/s10643–006–0148–1.

Rousseau, J.J. (2006). *Emile: Bir Çocuk Büyüyor* (4. Baskı). İstanbul: Selis Kitapları.

Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459–496.

Sağlam, A. Ç. (2010**).** Okul Örgütü ve Yönetimi**.** Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (Ed). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (171–202)(Geliştirilmiş 2. Baskı).Ankara: Pegem A Akademi.

Sak, R.,Kızılkaya,G., Yılmaz, Y. ve dereli, M. (2015). Çocukların Bakış Açısıyla Erkek ve Kadın Okul Öncesi Öğretmenleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29,* 142–162.

Samuelsson, I.P. and Carlsson, M.A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a Pedagogy of Early Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52* (6), 623–641. DOI: 10.1080/00313830802497265 9 Haziran 2016 tarihinde http://www.tandfonline.com/loi/csje20 sitesinden alınmıştır.

Santrock, J.W. (2015). Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi. (13. Basım). Yüksel G. (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Sarı, M. H. ve Akbaba-Altun, S. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımı Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Internatıonal Journal of Eurasıa Social Scıences, 6* (19), 24–49.

Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Adana İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 50*, 297–320.

Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme* (Geliştirilmiş 7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Senemoğlu, N. (1994).Okul Öncesi Eğitim Programları Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10,* 21–30.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya.* Ankara: Gönül Yayıncılık.

Sezer, T. Ve Yoleri, S. (2010). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Temel Gereksinimleri ve Gelişimsel Özellikleri. Seven, S. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitim Giriş* (43–80). Ankara: Pegem Akademi.

Siva, L. (2008). *Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Başarısına Etkisi ve Bir Uygulama.* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Smith, E. E., Hoeksema, S.N., Fredrickson, B.L., Loftus, G.R., Bem, D.J. and Maren, S. (2012). *Atkinson ve Hilgard Psikolojiye Giriş* (Genişletilmiş ve Güncelleştirilmiş 14. Edisyon). Öncül, Ö. ve Ferhatoğlu, D. (Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Soydemir, Ş. S. (2011). *Okul Öncesi Öğretmen ve Ebeveynlerinin Birbirlerini ve Okul Öncesi Çocuklarını Nasıl Algıladıklarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Taştan, N. (2013). Examination of High School Students' Metaphoric School Perceptions in Terms of Various Variables: Some Evidence from Turkey. *Educational Research and Reviews, 8* (20), 1948–1954, DOI: 10.5897/ERR2013.1621

Temel, F., Kandır, A., Erdemir, N., Çiftçibaşı, H. K. (2003). *Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı ve Program Örnekleri.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Temel, F. Z. (Ed.). (2013). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

The Buildings Blocks of Desing: A Handbook for Early Childhood Development Facilities. (2004). 1–107. 11 Mayıs 2016 tarihinde http://www.iff.org/resources/content/4/0/documents/BBdesignmanual.pdf sitesinden alınmıştır.

Terry, W.S. (2012). *Öğrenme ve Bellek: Temel İlkeler Süreçler ve İşlemler* (2. Baskı). Cangöz, B. (Çev. Ed). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezel Şahin, F. (1993). *Üç -Altı Yaş Grubu Çocuklarının Anne Babalarının Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tok, E. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Eğitim Ortamları. Balat, G. U. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş,* (1. Baskı) (143–159). Ankara: Pegem Akademi.

Topkaya, İ. ve Serbes, Ş. (2012). *Okul Öncesi Eğitimde "Oyun Ve Hareket" Etkinlikleri (Okulöncesinde Psikomotor Alan Eğitimi).* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Topses, G. (2009). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım A.Ş.

Türkmen, A. (2014) .*Öğrenci Algılarına Göre Mutlu Okulun İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Uçar, Ö. (2013). *Çocukların Yaşanılan Yer ve Buna Bağlı Olarak Mekan Algısının İncelenmesi (Yüksek Konut Yapıları Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Fakültesi Ana Bilim Dalı, İzmir.

Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân. *Milli Eğitim Dergisi,* (153–154). 22 Nisan 2016 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/Milli_Egitim_Dergisi.html sitesinden alınmıştır.

Ulutaş, İ. ve Ersoy, Ö. (2004). Okul Öncesi Dönemde Sanat Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12,* (1), 1–12.

Uysal, F. (2006). *Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinde İç ve Dış Mekan Organizasyonlarının Eğitim Yaklaşımları Çerçevesinde İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Bölümü, Ankara.

Üstün, E ve Akman, B. (2003). Üç Yaş Grubu Çocuklarda Kavram Gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24, 137-141

Üstünoğlu, Ü. (1989). Okul Öncesi Eğitim Döneminde Eğitim Kurumlarının Önemi ve Yararları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2* (1–2), 157–164.

Varış, F. (1985). *Eğitim Bilimine Giriş* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara:Alkım Yayınevi.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Kozulin, A. Çev. Ed.). Cambridge, Massachusettts: MIT Press.

Wadsworth, B.J. (2015). *Piaget'in Duyuşsal ve Bilişsel Gelişim Kuramı.* Selçuk, Z. (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Walker, J. T. (1996). *The Pyschology of Learning: Principles and Processes,* Prentice – Hall, Inc., New Jersey, USA.

Wood, D. (2003). *Çocuklarda Düşünme ve Öğrenme*. Özünlü, M. (Çev.). Ankara: Doruk Yayımcılık.

Woolfolk, A. T. (1993). *Educational Pyschology* (Fıfth Edition). Simon and Schuster. Inc., USA.

Wortham, S. C. (2010). *Early Childhood Curriculum: Developmental Bases for Learning and Teaching*(Fifth Edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi* (Geliştirilmiş 20. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2005) *Resimleriyle Çocuk.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi* (35. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yaycı, L. (2004). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Aydın, B. (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (99–122). (5. Baskı). Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.

Yaycı, L. (2005). Bilgi İşleme Kuramı. Aydın, B. (Ed.) *Gelişim ve Öğrenme.* (1. Baskı) (209–228). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldız, A. (2012). Ilkögretim Birinci Kademe Öğrencilerinde "Okul" Kavramına İlişkin Nitel Bir Analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12* (2), 609–626.

Yıldız, Ü. ve Şener, T. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitim ve Yaratıcı Etkinliklerde Kullanmak İçin Materyal Hazırlama.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, Ç. (2005). *Tarlabaşı'nda Yaşayan Çocukların Çevresel Algı Süreçlerinin Bilişsel Haritalar Yöntemiyle İrdelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Bölümü, İstanbul.

Yılmaz, G. (2010). *Çocukta Mekân Algısının Gelişiminde Masalın Etkisi/Önemi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Bölümü, İzmir.

Yılmaz, K. (2007). İlköğretim Okulu 6, 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15* (2), 485–490.

Zembat, R. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. (Yayıma Hazırlayanlar: Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P.). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (25–44). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Zieman, G. L. and Benson, G. P. (1981). School Perception of Truant Adolescent Girls. *Behavioral Disorders, 6* (4).

EKLER

EK-1. Çocuk Bilgi Formu

ÇOCUK BİLGİ FORMU

1- Çocuğun Cinsiyeti: □ Kız □ Erkek

2- Çocuğun Doğum Tarihi (gün, ay ve yıl olarak belirtiniz): …/…/…..

3- Çocuğunuzun gittiği okulu (X) işareti ile işaretleyiniz.

□ Özel Anaokulu □ Anasınıfı □ Anaokulu

4- Ailede kaçıncı çocuk (X) işareti ile işaretleyiniz.

□ 1. Çocuk □ 2. Çocuk □ 3. Çocuk □ 4. Çocuk

5- Çocuğunuzun daha önceden bir okul yaşantısı oldu mu? □ Evet □ Hayır

6- Yukarıdaki soruya cevabınız evetse çocuğunuzun nereye gittiğini işaretleyip, ne kadar süreyle gittiğini yanına yazınız.

□ Kreş: ……□ Anasınıfı: ……. □ Anaokulu: ……..

7- Ailede okula giden kardeşi ya da kardeşleri (abla, ağabey) varsa yaşları ve okullarıyla birlikte yazınız.

Çalışmamıza katıldığınız için teşekkür ederiz.

EK-2. Çocuklara Sorulan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1- Okul nedir?

2- Okulda neler yapıyorsun?

3- Okulda en çok neyi/neleri seviyorsun?

4- Okulda sevmediğin bir şey/bir şeyler var mı?

5- Okulu bir şeye benzetmeni istesem neye benzetirsin? Neden?

6- Sen çocuklar için bir okul yapmak istesen nasıl bir okul yapardın? Anlatır mısın?

a- Okulun içinde çocuklar için neler olurdu?
b- Okulun bahçesinde çocuklar için neler olurdu?

EK-3. Etik Kurul Uygunluk Belgesi

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

İlknur CİVEK
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi A. B. D.

Sayın İlknur CİVEK,

"Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-71 Aylık Çocukların Okul Algılarının İncelenmesi" konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2016/140) Kurulumuzun 14.11.2016 tarihli ve 2016/06 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT(Üye)

Doç. Dr. Altay Eren(Üye)

Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye) izinli

Y. Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av. Zuhal Demirci(Üye)

EK-4. Araştırma İzin Belgesi

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 93554413-605-E.14373495
Konu : Araştırma İzin İsteği
(İlknur CİVEK)

20.12.2016

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 14/12/2016 tarih ve 15081 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün Temel Eğitim Anabilim dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi İlknur CİVEK'in "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-71 Aylık Çocukların Okul Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için Müdürlüğümüze bağlı ekli listede yer alan okullarda uygulaması yapmak istemektedir.

Uygulanması talep edilen araştırma izni, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 sayılı Genelgesi gereği uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa GÜLDEMİR
Şube Müdürü

OLUR
20.12.2016

İbrahim KUNUK
Milli Eğitim Müdür V.

EK: İlgi Dilekçe (20 Sayfa)

Tabaklar Mahallesi Cumhuriyet Caddesi Anadolu Sokak BOLU
Elektronik Ağ: http://bolu.meb.gov.tr/
e-posta: kultur14@meb.gov.tr (TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ)

Ayrıntılı Bilgi: Ş.YILDIZ
Tel: 0 (374) 254 50 78
Faks:0 (374) 254 51 30

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a3d6-64a2-3f28-9f1f-c79b kodu ile teyit edilebilir

ÖZGEÇMİŞ

17.03.1973 tarihinde Giresun'da doğdum. Ortaokul ve lise eğitimimi İstanbul Kartal Orhangazi Lise'sinde 1990 yılında tamamladım. Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Sağlığı ve Eğitimi bölümünden 1994 yılında mezun oldum. Evli ve iki kız çocuğu annesiyim. Meslek hayatıma 2007 yılında Gebze'de özel bir işitme engelliler rehabilitasyon merkezinde uzman öğretici olarak başladım. 2008–2010 yılları arasında Düzce'de özel bir zihinsel engelliler rehabilitasyon merkezinde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni olarak çalıştım. 2010 yılında Bolu Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Hastanesi'ne Çocuk Gelişimcisi olarak atandım. 2015 yılından itibaren A.İ.B.Ü. İzzet Baysal Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde çalışmaya başladım ve halen görevime burada devam etmekteyim.

e- mail : ilknurcivek@hotmail.com

Telefon: 5306403276