

**T.C.
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME
MERKEZLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE SINIF İÇİ
UYGULAMALARI**

Gül ŞAHİN

Yüksek Lisans Tezi

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Murat BARTAN**

Kütahya, 2020

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezlerine İlişkin Görüşleri ve Sınıf İçi Uygulamaları” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların ‘Kaynaklar’ bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

04/02/2020



Gül ŞAHİN

Kabul ve Onay

Gül Şahin'in hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezlerine İlişkin Görüşleri ve Sınıf İçi Uygulamaları” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oy birliği ile kabul edilmiştir.

04/02/2020

Dr. Öğr. Üyesi Murat BARTAN (Danışman)



Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZKAN



Dr. Öğr. Üyesi Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU



Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Teşekkür

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerinin kullanımına ilişkin görüşlerini sınıf içi uygulamalarını araştırdığım çalışmamda öncelikle bana araştırmayı bu kadar seveceğim bir alan bulmamda rehber olan, her zaman güler yüzlü ve pozitif tavrı ile yoğun temposu arasında hep vakit ayıran, tüm sorularıma sabırla cevap veren, emeğinin ve hakkının karşılığını ödeyemeyeceğim çok değerli hocam Sayın Dr. Öğretim Üyesi Murat BARTAN'a bana ve tezime yaptığı katkıları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma sürecinde verdiği öneri ve bilgilerle çalışmama katkı sağlayan jüri üyeleri değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU'na ve Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZKAN'a teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen Özcan TURAN'a, tezimin uygulama aşamasında emeği olan meslektaşlarıma da teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatım boyunca bütün başarı ve başarısızlıklarımın yanımda olup, bana inanan, güvenen, her zaman destek olan, beni ben yapan tüm değerleri bana katan canım babam ve anneme tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans öğrenimime başladığım günden itibaren maddi ve manevi desteğini hiç esirgemeyen, çaresiz ve umutsuz olduğum anlarda bana inanan ve tecrübesiyle güç veren, ayağa kaldıran sevgili eşim Hasan ŞAHİN'e ve o olmasa yüksek lisans yapamazdım dediğim, bir an olsun yapacağımdan şüphe duymadan beni destekleyen sevgili kayınvalideme sonsuz teşekkür ederim.

Benimle sabırla vakit geçirmeyi bekleyen, oyun zamanlarından çaldığım canım kızlarım Zeynep Beyza'ma ve Elif Ece'me yürek dolusu sevgilerimi sunar, ismini sayamadığım birçok kişiye sonsuz teşekkür ederim.

İçindekiler

Yemin Metni	i
Kabul ve Onay.....	ii
Teşekkür.....	iii
İçindekiler	iv
Şekil Dizini	viii
Tablolar Dizini	vi
Simgeler ve Kısaltmalar.....	ix
Özet	x
Abstract	xi
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve	2
Okul Öncesi Eğitim	2
Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi.....	2
Okul öncesi eğitim yaklaşımlarında eğitim ortamı.....	3
Montessori yaklaşımında eğitim ortamı.....	4
Reggio Emilia yaklaşımında eğitim ortamı.....	6
High scope yaklaşımında eğitim ortamları	8
Waldorf yaklaşımında eğitim ortamları	9
Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel çevre ve öğrenme merkezleri	10
Okul öncesi eğitimde fiziksel çevrenin önemi	10
Okul öncesi eğitimde öğrenme merkezleri	12
Blok merkezi	13
Dramatik oyun merkezi.....	14
Sanat merkezi	15
Kitap merkezi	15
Fen merkezi	17
Kum ve su merkezi.....	17
Müzik merkezi	18
Problem Durumu	19
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	21
Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	22
Sayıtlılar	23
Sınırlılıklar.....	23
İkinci Bölüm	24
Yöntem.....	24
Araştırma Modeli	24
Evren ve Örneklem.....	25
Veri Toplama Araçları.....	26
Kişisel bilgi formu	26
Öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketi	26
Öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketi	
Türkçe'ye uyarlama çalışmaları	27
Öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketi	
güvenirlilik ve geçerlik analizleri.....	27

Görüşme formu	32
Verilerin Toplanması.....	33
Verilerin Analizi.....	33
Okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketinden elde edilen bulguların analizi	34
Görüşme formundan elde edilen bulguların analizi.....	34
Üçüncü Bölüm	35
Bulgular.....	35
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	35
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	36
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	41
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
Öğrenme Merkezlerinin Kullanımı İle İlgili Öğretmen Görüşleri	48
Dördüncü Bölüm.....	63
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	63
Birinci alt probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	63
İkinci alt probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	64
Üçüncü alt probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	65
Dördüncü alt probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	66
Öneriler.....	70
Uygulamaya yönelik öneriler.....	70
Araştırmaya yönelik öneriler	71
Kaynaklar	72
Ekler	80
Ek-1: Öğretmen Anket Formu Örnek Soruları	80
Ek-2: Öğretmen Görüşme Formu Örnek Sorular	82
Ek-3: İzin Belgesi ve Onay Belgesi.....	83
Özgeçmiş.....	86

Tablolar Dizini

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	25
Tablo 2. Anketin Açıklayıcı Faktör Analizi Birinci Varimax Döndürme Sonuçları	29
Tablo 3. Anketin Açıklayıcı Faktör Analizi İkinci Varimax Döndürme Sonuçları	30
Tablo 4. Anketin Güvenirlik Analizi Sonuçları	30
Tablo 5. Öğrenme Merkezlerine İlişkin Bilgilere Göre Dağılımı.....	36
Tablo 6. Blok Öğrenme Merkezindeki Materyallere Göre Dağılım	37
Tablo 7. Kitap Öğrenme Merkezindeki Materyallere Göre Dağılım.....	37
Tablo 8. Fen Öğrenme Merkezindeki Materyallere Göre Dağılım.....	38
Tablo 9. Dramatik Oyun Öğrenme Merkezindeki Materyallere Göre Dağılım.....	39
Tablo 10. Müzik Öğrenme Merkezindeki Materyallere Göre Dağılım	39
Tablo 11. Sanat Öğrenme Merkezindeki Materyallere Göre Dağılım.....	40
Tablo 12. Okul Öncesi Öğrenme Merkezlerinin Kullanımına Yönelik Betimsel İstatistikler.....	41
Tablo 13. Öğrenme Merkezi Kullanımının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması	41
Tablo 14. Öğrenme Merkezi Kullanımının Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması	42
Tablo 15. Öğrenme Merkezi Kullanımının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	42
Tablo 16. Öğrenme Merkezi Kullanımının Öğretmenlerin Eğitim Verdiği Çocukların Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılması	43
Tablo 17. Öğrenme Merkezi Kullanımının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	44
Tablo 18. Öğrenme Merkezi Kullanımının Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	45
Tablo 19. Öğrenme Merkezi Kullanımının Öğretmenlerin Öğrenme Merkezini Kullanım Süresine Göre Karşılaştırılması	46
Tablo 20. Öğrenme Merkezi Kullanımının Öğrenme Merkezlerini Günlük Kullanım Durumuna Göre Karşılaştırılması	47
Tablo 21. Öğrenme Merkezi Kullanımının Günlük Kullanım Oranına Göre Karşılaştırılması	48
Tablo 22. Öğrenme Merkezlerinin Düzenlenmesinde Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Görmelerine İlişkin Bulgular	49
Tablo 23. Öğrenme Merkezlerinin Kullanılmasında Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Görmelerine İlişkin Bulgular	50
Tablo 24. Öğrenme Merkezlerinin 2013 Okul Öncesi Programda Belirtilen Şekilde Düzenlenmesine İlişkin Bulgular.....	50
Tablo 25. Öğrenme Merkezlerinin Programda Belirtilen Şekilde düzenlenmemesine İlişkin Bulgular.....	51
Tablo 26. Sınıfta Öğrenme Merkezlerinin Oluşturulamamasına İlişkin Bulgular .	52
Tablo 27. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezlerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Bulgular.....	53

Tablo 28. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezleri Düzenlenirken Sesli Sessiz Ayrımına Dikkat Etmelerine İlişkin Bulgular.....	54
Tablo 29. Öğrenme Merkezlerine Ayrılan Fiziksel Alanın Yeterliliğine İlişkin Bulgular.....	54
Tablo 30. Öğretmenlerin Çocukları Öğrenme Merkezlerine Yerleştirirken Kullandıkları Metotlara İlişkin Bulgular	55
Tablo 31. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezlerini Ayırt Edecek İsim ve Semboller Hazırlamalarına İlişkin Bulgular.....	56
Tablo 32. Öğrenme Merkezlerindeki Materyallerin Niteliklerine İlişkin Bulgular.....	57
Tablo 33. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezlerini Oluştururken İşbirliği Yaptığı Kişilere İlişkin Bulgular.....	58
Tablo 34. Öğretmenlerin Gerekli Zaman ve Durumlarda Seçilen Temalara Uygun Geçici Öğrenme Merkezleri Oluşturmalarına İlişkin Bulgular	59
Tablo 35. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezlerinde Gözlem Yapmalarına İlişkin Bulgular.....	59
Tablo 36. Öğretmenlerin Günlük Eğitim Akışında Öğrenme Merkezlerinde Oyun Zamanı Süresine İlişkin Bulgular	60
Tablo 37. Çocukların En Çok Tercih Ettikleri Öğrenme Merkezlerine İlişkin Bulgular.....	61
Tablo 38. Çocukların Öğrenme Merkezi Seçiminde Cinsiyetin Etkisine İlişkin Bulgular.....	61

Şekil Dizini

Şekil 1. İdeal Bir Okul Öncesi Eğitimi Sınıfı (MEB, 2013)	19
Şekil 2. Yamaç Birikinti Grafiği	28



Simgeler ve Kısaltmalar

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Akt	: Aktaran
ECPERS	: Erken Çocukluk Fiziksel Çevre Değerlendirme Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı



Özet

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezlerine İlişkin Görüşleri ve Sınıf İçi Uygulamaları

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerine ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamalarını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada hem nicel, hem nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanıldığı için araştırmanın yöntemi karma yöntem olarak belirlenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, veriler; anket ve görüşme yolu ile toplanmıştır.

Araştırmanın evrenini Kütahya İlinde 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan 395 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise anket formunu dolduran Kütahya İl merkezi ve bazı ilçe merkezlerinde görev yapan 206 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak, "Okul Öncesi Öğrenme Merkezlerinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi" ve öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde 17 açık uçlu sorudan oluşan "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında değerlendirilmiş, analizler SPSS programı ile yapılmıştır. Öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketinin geçerlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı faktör analizi; güvenilirlik çalışması kapsamında madde toplam korelasyonu ve Cronbach Alpha yöntemleri kullanılmış, anketin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular tablo haline getirilerek yorumlanmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin konu ile ilgili yorumları "İçerik Analizi" ile çözümlenmiştir.

Okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri puanlarının öğretmenlerin cinsiyetine, öğrenim düzeyine, öğretmenlerin eğitim verdiği çocukların yaş grubuna, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermediği, sınıfta öğrenme merkezi kullanım durumuna, öğrenme merkezini kullanım süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme merkezlerini düzenleme ve kullanmada kendilerini yeterli gördükleri, öğrenme merkezini düzenleyememe ve karşılaşılan problemlerin fiziki şartlar, materyal eksikliği ve sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklandığı, çocukların öğrenme merkezi seçiminde cinsiyetin etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, öğrenme merkezi, öğretmen görüşleri, sınıf içi uygulama.

Abstract

Preschool Teachers' Views on Learning Centers and Their Classroom Applications

This study was conducted to investigate the views of preschool teachers on learning centers and in-class practices. In this study, the method of research was determined as a mixed method because both quantitative and qualitative research methods were used together. In this study, which uses the mixed method, the data was collected through survey and interview.

The universe of the research is composed of 395 preschool teachers working in public schools affiliated with MEB in the spring semester of the 2018-2019 academic year in Kutahya Province. The sample of the research is 206 teachers working in the center of Kütahya Province and some district centers who fill out the survey form.

As data collection tools in the study, 17 open-ended questions are asked about the "Teacher Views Survey for the Use of Preschool Learning Centers" and the teachers' views on the use of learning centers in their classrooms. "semi-structured interview form". The data obtained as a result of the research were evaluated in a computer environment and the analysis was done with the SPSS program. Descriptive factor analysis within the scope of the validity studies of the teacher views survey for the use of learning centers; As part of the reliability study, the total correlation of the article and the Cronbach Alpha methods were used, and the survey was concluded to be valid and reliable. The findings were interpreted by painting. In addition, preschool teachers' comments on the subject were analyzed with "Content Analysis".

Teacher view scores for the use of pre-school learning centers do not differ significantly depending on the gender of teachers, the level of education, the age group of children taught by teachers, and the professional seniority of teachers, in the classroom, it was found that the learning center differed significantly depending on the usage status and the duration of use of the learning center. Teachers consider themselves sufficient to regulate and use learning centers, the lack of physical conditions, lack of materials and the lack of class problems encountered, children gender is determined to be effective in the selection of learning center.

Keywords: Preschool, learning center, teacher opinions, classroom practice.

Birinci Bölüm

Giriş

Gelişen ve değişen dünyada eğitim önemli konuların başında gelmektedir. Eğitimin her alanda olması bilginin, yeteneğin ve yaşam becerilerinin gelişiminde gerekli ve önemlidir (İsmailoğlu ve Yılmaz, 2019). Eğitim, bireyin yaşam süreci boyunca kendisi için gerekli davranışları edindiği ve bu davranış gelişimi boyunca sistemin içinde aktif rol aldığı, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Okul öncesi dönemi kapsayan bu yıllar yaşam için ihtiyaç duyulan bu davranışları kazandırabilmek için en önemli dönemdir (Özyürek ve Kılınç, 2015).

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğumundan ilkokula başlamadan önceki dönemi içine alan, çocukların geleceğini ve kişiliğini şekillendiren fiziksel, motor, sosyal duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan bir gelişim ve eğitim sürecidir (Aysu ve Aral, 2016). Tüm dünya’da çocuklara okul öncesi eğitim verilmesi gerekli ve önemli olarak görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimin kaliteli olmasının gerekliliği de ortaya çıkmaktadır.

Çocuğun gelişimine uygun olarak dizayn edilmiş ve oluşturulmuş eğitim ortamlarında gerçekleştirilecek eğitim okul öncesi eğitiminin kalitesini artıracaktır (Selimhocaoğlu, 2017). Çocuğun gelişimine etkisi olan önemli öğelerden biri de eğitim ortamıdır (Güzelyurt, Dayanan, Çakır ve Ahmetoğlu, 2019).

Öğrenme sürecinin meydana geldiği eğitim ortamları çocukların bedensel, zihinsel, sosyal ve ruhsal gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayacak ve çocukların öğrenmelerini destekleyecek özelliklerde oluşturulmalıdır. Çünkü okul öncesi eğitim kurumları çocukların aile ortamından sonra buldukları ilk sosyal ortamlardır. Bu sebeple eğitim ortamının fiziksel durumu son derece önem kazanmaktadır (İsmailoğlu ve Yılmaz, 2019). Okul öncesi eğitim kurumunun öncelikli görevi iyi tasarlanmış bir eğitim ortamı sunmaktır. Çocuk, bu ortamlarda etkin rol alarak, bilinçli seçimler yapabilecek, deneyimler elde edecek, böylece sorumluluk almayı, empati kurmayı, problem çözmeyi, toplum içinde insanlarla

etkileşimde bulunmayı, kararlar almayı ve sonuçlarına katlanmayı kendi potansiyelinin farkına varmayı öğrenecektir (Demirci ve Şıvgın, 2017).

2013'te güncellenen okul öncesi eğitim programı ile öğretmenlere sınıfların dizaynı konusunda yenilikçi bir perspektif kazandırmayı amaçlamıştır. Programda, öğretmenlerin sınıflarında çocukların daha da aktif katılımlarını sağlamayı ve topluluk halinde ya da bireysel olarak becerilerini destekleme ve bilgilerini yapılandırmayı daha da olanaklı hale getirebilmesini mümkün kılacak öğrenme merkezleri oluşturulması önerilmektedir (Öncü, 2017).

Okul öncesi dönemde öğrenme merkezi; sınıf içinde ve dışında var olan sınırları değişik yöntemlerle belirlenmiş, farklı eğitim materyalleri içeren oyun ve etkinlik alanlarıdır. İdeal bir anasınıfında 6 öğrenme merkezi bulunmaktadır. Bu merkezler; sanat merkezi, blok merkezi, müzik merkezi; dramatik oyun merkezi, fen merkezi ve kitap merkezidir (MEB, 2013). Okul öncesi dönemde yaşam becerilerinin kazandırılması için öğretmenlerin çocukların gelişimine ve yeteneklerine uygun biçimde öğrenme merkezlerini düzenlemesi ve materyal çeşitliliği sağlaması gerekmektedir (Güzelyurt, Dayanan, Çakır ve Ahmetoğlu, 2019).

Bu çalışmada öğretmenlerin öğrenme merkezlerini kullanma durumları ve sınıf içi uygulamaları araştırılmış öğretmenlerin görüşleri alınarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Kuramsal Çerçeve

Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi

Okul öncesi eğitim “ilköğretim çağına kadar olan çocukların tüm gelişim alanlarında gelişimlerini sistemli bir şekilde destekleyen, onlara toplumun değer yargılarına uygun davranışlar kazandıran, gelişim düzeyi ve bireysel özelliklerine uygun ortamlar sunan, yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına ve ilerlemesine katkı sağlayan, onları ilkökula hazır hale getirmeye çalışan bir eğitim süreci” (Derman ve Başal, 2010, s.560) olarak tanımlanabilir.

Okul öncesi dönem çocukların fiziksel olarak büyüdüğü, yaşamlarını etkileyecek kritik donanımı sağlayacakları, oyunla hayatı öğrendikleri, sevgi ve güven duygusuna en çok ihtiyaç duydukları zaman dilimleridir. Çocuklar bu

dönemde onlara sunulacak eğitsel yaşantılarla birlikte gelecek tüm yaşamlarına yön verecek gelişimsel ilerlemeler gösterirler. Dolayısıyla bu dönem çocuğa sunulacak eğitsel yaşantılar bundan sonraki yaşamına yön verecektir (Derman ve Başal, 2010; Oktay, 2007; Tuğrul ve Feyman, 2006).

Sağlıklı, mutlu, üreten insanlar yetişmesini sağlamak için okul öncesi dönemi en iyi şekilde hem tanımlamak hem de değerlendirmek gerekmektedir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000). Bu dönem eğitiminin en önemli beklentilerinden biri de çocuğun yer aldığı mekana her yönüyle uyumlarını sağlamaktır. Çünkü çocukların okul öncesi dönemdeki zihinsel, fiziksel, duygusal ve toplumsal açıdan gelişimleri, yaşamlarının bundan sonraki her evresinde etkisini göstermektedir. Söz konusu eğitim ortamlarında çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesinin yanında hem ailelerin sağlayamadığı eğitim imkanlarının sunulması hem de ailelerin çocuk eğitimi konularında bilgilendirilmesi ve desteklenmesi de sağlanmış olmaktadır (Oktay, 2004).

Okul öncesi eğitim yaklaşımlarında eğitim ortamı

Okul öncesi eğitim 0-6 yaş aralığını kapsayan, çocuğun tüm hayatını etkileyecek özelliklerinin temellerinin atıldığı çocuğun dünyaya geldiği andan ilkokula başladığı zamana kadar olan yaşantılarını içine alan zaman dilimidir (Oktay, 1999). Okul öncesi eğitim, çocuğun benlik kavramını geliştiren, zengin eğitim ortamları sunularak özdenetimini geliştiren ve özgüvenli kişilik özelliği kazandıran, üretkenliklerini arttıran, hayal dünyalarını genişleten, bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını gideren, çocuklara temel akademik beceriler kazandıran nitelikte olmalıdır.

Çocuklar toplum değerleri arasında sayılan sorumluluk almaları, birlikte yaşam kuralları içselleştirmeleri, empati kurmaları, işbirliği yapmaları, sorumluluk sahibi kişiler olarak büyümelerinin desteklenmesi ile pozitif kişilik oluşturmalarına katkı sağlanmalıdır (Yazar, 2007). Bu nitelikteki bir okul öncesi eğitimde ortam, çocukların merak dürtülerini harekete geçirerek, onlara sorgulama, araştırma yapma, tahminlerde bulunma, problem çözme imkanı sağlayacak nitelikte olmalıdır (Özkubat, 2013). Çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat verilirse yukarıda belirtilen özellikleri geliştirmek mümkün olabilir.

Öğretmenin rolü eğitimin geliştirilmesinde herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Toplumların kalkınmasında öncelikli ihtiyaç yetişmiş insan gücüdür ve bu ihtiyacı sağlayacak kurumlar ise okullardır. Bir okulun iyi olabilmesi öğretmenleri tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır (Kozan ve Şahin Zeteroğlu, 2019). Dünyada günümüze kadar uygulanagelmiş yaklaşımlar öğretmen merkezlikten uzaklaşmış bunun yerine çocukların merkeze alındığı yaklaşımlar benimsenmiştir. Çocuk merkezli bu anlayışlar ve modellerin temelinde erken çocukluk döneminde gelişim alanlarının desteklenmesi, kişisel gereksinimlerinin karşılanması, keşfetme duygusunun uyarılması ve kendi potansiyellerini gerçekleştirmeleri yatmaktadır (Şahin, 2014). Bu yüzden çocukların eğitim ortamında aktif, karar verici pozisyonda olması gerekmektedir (Kılınç, Karayel ve Koyuncu, 2018).

Okul öncesi eğitimin kalitesi, ev ortamına benzer bir sınıf ortamı, çeşitli bölümlere ayrılmış bir sınıf ve bu sınıftaki materyallerin çocukların kullanımına uygun olması ile mümkündür. Okul öncesi eğitim kurumundaki ortamın düzenlenmesine, çocukların gelişimlerini, birbiriyle ve kendinden büyüklerle ilişkilerini ve öğrenmelerini etkileyeceği göz önüne alınarak önem verilmelidir (Ramazan, 2005).

Okul öncesi eğitiminde çocuk merkezli birçok modern yaklaşım, eğitim ortamlarının önemini vurgulamış ve anlayışlarına göre eğitim ortamlarının nasıl olması gerektiğini belirtmişlerdir (Babaroğlu, 2018). Regio Emilia, Waldorf, Head start, Montessori, High/Scope vb. bu yaklaşımların başlıcalarıdır (Zembat, Günşen, Gök Çolak, 2019).

Montessori yaklaşımında eğitim ortamı

İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru ünvanını alan çağdaş çocuk eğitiminin öncülerinden Montessori beyin gelişimi geride olan çocukların eğitimiyle ilgilenmiş, çalışmaları sonucu bu çocukların tıbbi tedavi ile değil eğitimsel olarak yardıma ihtiyaçları olduğunu görmüştür. Zihinsel engelli çocuklar için uyguladığı bu yöntemin normal çocuklarda da başarılı olacağını düşünerek çalışmalarını eğitim alanına yöneltmiştir (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006). Çalışmalarında zihinsel engelli çocukların materyallerle çalışarak başarı gösterdiklerini ve onların da uyarılar bulduklarında tepkiler verdiklerini

gözlemleyen Montessori, bu metodu gerekli değişiklik ve ilavelerle normal zekâlı çocuklara da uygulayarak özgün bir eğitim metodunun temellerini atmıştır (Wilbrandt, 2009). Bu düşünce ile 1907 yılında İtalya’da yoksul kesimde ilgisiz kalmış çocukların devam ettiği ilk Montessori okulu olan “çocuk evi’ni” açmıştır. Açtığı bu okulda çocukları gözlemleyen Montessori onların klasik oyunculardan çok kendilerine verilen basit tahta oyuncaklarla oynadıklarını fark etmiştir. Bu ilk gözlemler sonucu Montessori yöntemi gelişmeye başlamıştır (Başal, 2010). Hiç öğretmenlik eğitimi almayan, çocukların öğrenmeye nasıl başladıkları ile ilgili deneyimi olmayan Montessori merkeze çocuğu koyarak onun doğası üzerine metodunu oluşturmuştur. Montessori yönteminden bahsederken; başlangıçta herhangi bir metot yoktu. Önemli olan, merkeze alınması gereken çocuktur. Kısıtlamalardan uzaklaştırılmış çocuk ruhu, yaratılışının gerektirdiği şekilde hareket etmekteydi. Ortada olan işte buydu (Montessori, 1975 Akt: Durakoğlu, 2010). Montessori 1907 yılında Roma’da ilk çocuk evini açtıktan sonra kısa bir süre sonra San Lorenzo’da ikinci, 1908 yılında Milano’da üçüncü ve 1908 senesinde tekrar Roma’da bir çocuk evi daha açmış, böylelikle Montessori’nin düşünceleri bir akım haline gelmiştir (Durakoğlu, 2010). Yapılan çalışmalarda Montessori Yaklaşımı’na dayalı eğitimin (Morrison, 1998) Türkiye’de son yıllarda erken çocukluk döneminde az sayıda bazı okullarda uygulandığı ve bu konuda çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Montessori sınıfı karma yaş sistemine yönelik bir eğitim sınıfıdır. Özellikle büyük çocukların küçük çocuklara örnek olmaları ve ihtiyaç duyduklarında yardım etmeleri toplumsal gelişim açısından önemlidir. Ayrıca çocuklarda yetişkinlerde olduğu gibi koruma düşüncesi yoktur, onlar kendilerinden küçüklerin gerçekten ne zaman yardıma ihtiyacı olduğunu yetişkinden daha iyi fark ederler ve onların hür hareket etmelerine saygı duyarlar. Küçük çocuklar araç gereçlerle yaşantı oluşturmaya başladıklarında kendilerinden yaşça büyük ve deneyimli çocuklardan öğrenme imkanı bulabilmekte, zaman geçtikçe çocuklar bu araç gereçleri kullanarak tecrübe elde etmektedirler (Mutlu, Ergişi ve Bütün Ayhan, 2012). Montessori yaklaşımında çocuğun hayal dünyasını kullanmasına ve bu tür oyunlara, çağdaş programlarda kullanılan köşelere (evcilik vb.) yer yoktur (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006).

Montessori yaklaşımının temelinde iyi hazırlanmış bir ortam vardır. Montessori yaklaşımında çocukların hareketlerinde özgürlük vardır. Sınıflarda kullanılan araçlar, gerçekte yüzleşmelerini sağlamak için gerçek yaşamda kullanılan araçlardan oluşmaktadır. Çocuk hür bir çevrede potansiyelini ortaya çıkarabilir ve ilerleyebilir (Beken, 2009). Çocukların yaşına uygun ve materyallerin onların görebileceği boylarına uygun, ilgi çekici bir şekilde sergileneceği açık raflar (Danişman, 2012), çocukların boyutlarına uygun sandalye, masa, tuvalet ve diğer eşyalar (Erişen ve Güleş, 2007), dikkat dağıtıcılardan uzak duvarlar, oturarak ve yerde çalışma alanları, bireysel ve grup çalışmaları için alanlar, çocukların eşyalarını koymaları için alan, yemek pişirme olanakları, öğretmen alanı, kullanılmayan malzemeler için depo alanı, sınıf hayvanı, akvaryum ve mümkünse küçü bir sera, bahçe, marangozhane vb. iyi bir ortamın sahip olması gereken genel özelliklerdendir (International Montessori Council, 2000 Akt: Başal, 2010).

Montessori, çocukların fiziksel anlamda özgürlüğün onlara sunulacak yaşamsal araçlarla temin edileceğini ileri sürmektedir. Montessori yaklaşımında çocuklara inceleme yapma, deneme, yanlış yapma ve yanlışını telafi etmek için fırsatlar tanınır. Montessori yaklaşımında kullanılan materyaller her sınıfta tek set halinde olan, basitten zora, somuttan soyuta doğru yapılandırılmış, eksik parçası olmayan, ilgi çekici ve sağlam materyallerdir (Zembat, Günşen ve Gök Çolak, 2019). Montessori ortamında yer alan çocukların faaliyetleri sadece materyalleri kullanmakla sınırlı değildir. Günlük hayata ilişkin nesnelere de meşgul olan çocuklar, pratik hayatla ilgili işleri öğrenirler. Bunlar arasında toz almak, suyun döküldüğü yeri kurulamak, leke çıkarmak, halıları kaldırıp rulo yapmak, onları yere sermek gibi ilginç ev işleri de vardır (Montessori, 1970).

Reggio Emilia yaklaşımında eğitim ortamı

Bu yaklaşım adını İtalya'nın kuzeyinde bulunan, Emilia Romagna bölgesinde yer alan bir yerleşim merkezinden almıştır. Köylü kadınların girşimiyle doğmuş bir eğitim seferberliği olan Reggio Emilia modeli çocukları inceleme yapmaya, keşfetmeye yönlendirmesi, yaratıcılıklarını ve özgüvenlerini geliştirmesi ve öğretmenlerin etkin birer eğitimci olmaya özendirilmesi nedenleriyle günümüzde çok geniş bir alana yayılmış bir eğitim yaklaşımıdır (Aslan, 2005; Ekinci ve Hamurcu, 2004; Erten Bilgic ve Surur, 2016).

Reggio Emilia Yaklaşımı, 1970 yılında İtalya'daki hükümetin okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve yeni modelleri gerçekleştirmek için belediyelere verdiği talimatla ortaya çıkan ve Malaguzzi rehberliğinde oluşmuş bir modeldir (Ekici, 2015). Reggio Emilia yaklaşımının kurucusu Loris Malaguzzi'nin fikri Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner vd.'nin görüşlerinin etkisiyle oluşmuştur ve sosyal yapısal bir görünümde (Aslan, 2005).

Çağdaş modeller kategorisine giren bu model kaliteli eğitim veren modellerden sayılmaktadır. Modern modeller çocuğun sınıf içerisinde etkin olduğu, deneyimleyerek öğrendiği prensibini temel almaktadır. Planlanmış etkinliklere yer verilmez. Reggio yaklaşımı da çocukları merkeze oturarak, çocuklara somut yaşantılar sunarak üretkenliklerini destekler (Pekdoğan, 2012). Reggio Emilia yaklaşımı okul öncesi dönemdeki çocukların düşünme becerilerini “düşünme rutinleri” uygulanarak desteklenmesini hedefleyen bir eğitim programıdır. Reggio Emilia yaklaşımındaki rutinler sınıfta sürekli gerçekleşen ve tekrarlanan süreçlerdir (Salmon, 2008).

Bu yaklaşıma göre çocuk gelişim sürecinde büyük bir engel olan “duvar”la karşı karşıyadır. Bu duvar kalıplaşmış katı kurallar, yetişkinlerin belirlediği çocukların anlamadığı davranış kalıpları ve geleneksel eğitim metodlarından oluşmaktadır. Çocukların gelişimini ve üretkenliğini engelleyen bu katı, kalıplaşmış, eskimiş değer ve metodlara karşı koymaları için aktif, özgür, üretken, bilişsel potansiyelinin farkında olan bireyler olarak yetiştirilerek bu duvarı kendi kendilerine aşmalıdırlar (Ekici, 2015).

Reggio Emilia yaklaşımında eğitim ortamı yaklaşımın önemli bir unsurudur. Ortamın düzeni, malzemeler ve etkinlikler çocukların problem çözme ve keşfetme duygularını destekler niteliktedir (Hendrick 1997; Akt: Çakır, 2011). Reggio Emilia yaklaşımında, mekanın düzeni ve yeterli materyal üçüncü öğretene, mekan asıl öğrenme olarak ifade edilmektedir. Bundan dolayı sınıf ve okul ortamının düzenlenmesinde estetiğe büyük önem verilir. Estetik yapı, Reggio Emilia yaklaşımının vageçilmez bir parçasıdır (Barbaroğlu, 2018). Reggio Emilia okullarında sadece fiziksel çevre değil, sosyal çevre de önemlidir. Bu modelin kurucusu Malaguzzi, eğitim ortamının çocuğun kendinden büyük ve küçük kişilerle iletişim kurması, estetik bir yapı oluşturması, farklı faaliyet imkanı sağlaması, etkin

öğrenmenin meydana gelmesi konusunda gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Temel, 2005).

Okullarda, yetişkinler ve çocukların sosyal alış-verişini kolaylaştırmak amacıyla Piazza adı verilen orta bir alan bulunmaktadır. Sınıflar bu piazzalar çevresinde düzenlenerek okuldaki herkesin bu alandan gün boyu geçmeleri sağlanmıştır (Öztürk, 2006). Bu şekilde Reggio Emilia yaklaşımında çocuk, eğitim sürecine etkin şekilde katılmaktadır (Zembar, Günşen, Gök Çolak, 2019).

Reggio Emilia sınıflarında bulunan panolar çocuklara verilen değerlerin bir göstergesi ve diğer çocuklarla iletişim kurmanın bir aracı olarak çocukların yapmış oldukları çeşitli çalışmalarla ve görsel olarak doyurucu materyallerle doludur. Bu panolardaki çalışmalar, metinler çocukların gün içinde yaptıklarıyla alakalı veliye fikir vermektedir (Ekinci ve Hamurcu, 2004).

Sınıflarda çocukların rahatça hareket etmelerine imkan sağlayacak geniş ve boş alanlar bulunur. Sınıflar, ilgi çekici, rahat kitap köşeleri, çeşitli oyuncaklarla donatılmış evcilik köşeleri, sanat, kum su oyunları köşesi gibi merkezlere ayrılmıştır. Sınıflarda çok fazla raf ve mobilya bulunmaktadır, duvarlar poster ve tablolarla doludur. Sınıf içerisinde takvim, hava durumu grafiği, 1'den 10'a kadar sayılar, renkler ve şekilleri gösteren materyaller, meslekler gibi konulara göre değişen resimler, hayvanların vücut parçaları ve dinazorlarla ilgili resimler bulunmaktadır (Pekdoğan, 2012). Bu okulların diğer dikkat çeken önemli bir özelliği de yer ve tavanda çeşitli büyüklük ve şekillerde aynalar bulunmasıdır. Bu aynalar çocuğun kendini değişik açılardan incelemesini ve düşünmesini sağlamaktadır (Temel, 2005).

High scope yaklaşımında eğitim ortamları

High/Scope eğitim yaklaşımı, yoksul çocukların okulda başarılı olmalarını sağlamak ve hayatlarını yoksul yetişkinler olarak sürdürmelerine son vermek amacıyla 1962 yılında ABD'de David P. Weikart ve ekibi tarafından geliştirilen ve Piaget'nin kuramının rehberlik ettiği bir yaklaşımdır (Kotaman, 2009). Bu yaklaşım, aktif öğrenme temel ilkesini benimsemiş, çocuğun deneyim yoluyla öğrenmesine fırsat sunan bir yaklaşımdır (Zembar, Günşen ve Gök Çolak, 2019).

High Scope yaklaşımında, eğitim ortamı önemlidir. Çünkü eğitim ortamı sınıfın rehberi olan öğretmenin ve çocuğun davranışlarını fark edilir bir şekilde

etkiler ve çocukların öğrenmesinde karşılıklı iletişim sonucunda deneyimler yaşamaları için gereklidir (Ekici, 2015). High/scope yaklaşımında, eğitim ortamı çocukların etkin öğrenmelerini sağlayacak ve birbirinden farklı malzemelere yetecek kadar büyük olmalıdır. Mekanda çocukların içindekileri görebileceği ve kolaylıkla ulaşabileceği şekilde yerleşim yapılmalıdır (Weikart, 1990). Sınıf içinde çocukların ilgileri ve anahtar deneyimler doğrultusunda köşeler oluşturulur (Ekici, 2015). Sınıflar blok, sessiz, kitap, evcilik gibi çeşitli köşelerden oluşmuştur. Eğitim yılı başında çocukların seçim yapmalarını kolaylaştırmak için evcilik, blok, sessiz ve sanat köşeleri olmak üzere dört temel köşe hazırlanması önerilmektedir. Sınıf içinde birçok malzeme vardır ve belli bir mantığa göre yerleştirilmiştir. Bu malzemeler çocukların ulaşabileceği yerde ve şeffaf kutular içinde belli bir düzende yerleştirilmişlerdir. Çocuk böylelikle malzemeleri toplama sırasında sınıflama alıştırmaları da yapmakta (Schweinhart, 2002) ve zihinsel gelişim desteklenmektedir. Çocukları sınıfta dolaşmaya yöneltecek malzemesiz boş alan bulunmamaktadır (Başal, 2010). Köşelerin yerleri net bir şekilde oluşturulmuş, sınırları çok iyi belirlenmiştir. Yine bir köşeden öbürüne rahat bir geçiş imkanı olması için fiziksel planlama titizlikle yapılmıştır. Bu planlama sayesinde köşeler arası geçmek isteyen çocuk diğer köşelerde çalışan arkadaşlarını etkilemez (Ekici, 2015). Çocuklara sınıflardaki köşeleri ve malzemeleri tanımaları ve kullanımını öğrenmeleri için eğitim yılı başında birkaç ay eğitim verilmektedir. Çocukların oluşmasında katkı sağladıkları etkinliklerin sergilendiği bir sergi köşesi oluşturulmaktadır. Böylece çocuğun kendini sınıfına ait hissetmesi ve uyumu kolaylaşmaktadır (Bilaloğlu, 2004).

Waldorf yaklaşımında eğitim ortamları

Waldorf yaklaşımı 1919 yılında Alman sanayici Emil Molt'un Steiner'dan fabrika işçileri ve onların aileleri için bir çırak eğitimi programı oluşturmasını istemesiyle geliştirilmiştir (Ekici, 2015). Waldorf yaklaşımı da sosyal, ekonomik, ırk veya dini fark etmeksizin tüm çocukları kapsar ve ekonomik, politik ve kültürel değerler birbirinden ayrılmış olmalıdır (Başal, 2010).

Waldorf yaklaşımının temel amacı, her çocuğun kendil potansiyelini geliştirmektir ve çocukların sosyo-duygusal, psikolojik, ahlaki, fiziksel ve bilişsel yönlerden eşit olacak şekilde ve farklı yönlerden gelişmesini sağlamaktır. Yönergeler verilmeyen ama rehberlik edilen bir eğitim sürecidir (Yalçın ve

Schieren, 2017). Çocuklar böylece yaşamayı, çalışmayı ve topluma dönük hizmetleri, bir işlevi olmayı öğrenirler (Wolcott, 2005).

Okul öncesi eğitimde çocuğa bilimsel olgular verilmez. Okul çağına gelene kadar çocuk oyun oynamalı ve bu sayede bedenini kontrol edebilmeli ve fiziksel gelişimi desteklenmelidir. Eğer akademik bilgiler verilirse bilişsel, fiziksel ve hayal dünyası gelişiminin önde olduğu bir dönemde çocuğun enerjisinin farklı yönde olacağı savunulmaktadır (Bayhan ve Bencik, 2008).

Anaokulunda ve ilkokulda sınıfta doğa masası bulunmaktadır. Bu masa ile çocuk doğanın güzelliğinden ve ritminden haberdar olur. Doğa masasına mevsime uygun nesnelere konur. Çocuklar bu masaya katkıda bulunabilirler. Waldorf okulunun farklı özelliklerinden biri de bir etkinlikten diğerine geçişte müziğin kullanılıyor olmasıdır (Ekici, 2015).

Eğitim mekanı çocukların duyularının sanatsal ve tertip içinde geliştirilmesine destek olacak şekilde oluşturulur. Steiner'a göre çocuklar etraflarına karşı oldukça dikkatlidir ve tüm duyularını kullanarak etrafları hakkında bilgi edinirler. Bundan dolayı sınıftaki duvarların, dolapların, masaların ve materyallerin renkleri bir hayli önemlidir. Yalın ve gözü rahatsız etmeyen açık renkler kullanılır. Doğal ve sağlam malzemelerden yapılmış mobilyalar kullanılır (Kotaman, 2009). Yine bu sınıflarda oyunda kullanılan sepetler, deniz kabuğu, kestane, yün ve renkli kumaşlardan yapılmıştır ve çocukların oyunlarında yaratıcı veya çok yönlü duygusal yaşantılar için onları cesaretlendirmektedir (Çelik, 2013).

Waldorf okullarının eğitim ortamlarında çocuklar doğal olmayan gereçler ve teknolojik ürünler kullanmazlar. Çocuklar tahta bloklar, ipek, yün, taşlar, çam kozalakları gibi organik materyaller kullanarak çalışmalarını yapmaktadırlar. Oyuncakların yalın ve organik olması çocuğun hayal dünyasını sürekli dinamik tutmakta ve böylelikle yaratıcı zeka için daha iyi bir taban oluşturulmuş olmaktadır (Ekici, 2015).

Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel çevre ve öğrenme merkezleri

Okul öncesi eğitimde fiziksel çevrenin önemi

Gelişen ve sürekli yenilenen dünyada annelerin de ev ekonomisine destek olmak istemesi ile çalışan kadın sayısı artmıştır. Bu durum çocuğun temel yaşam

ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitim gibi gereksinimlerini ailelerin tek başına yerine getirmesini zorlaştırdığı için aileler bu görevlerini az da olsa hafifletebilecek temel kuruluşlara gereksinim duymaya başlamışlardır. Günümüz eğitim sistemi içinde 0-72 ay arası çocuklara eğitim veren ve gelişimlerini destekleyen bu kuruluşların tümüne okul öncesi eğitim kurumları denmektedir (Kubanç, 2014).

Okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların gelişim özelliklerini desteklemesi ve eğitim ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanması önem arz etmektedir. Eğitim ortamlarının çocukların aktif biçimde öğrenmelerine imkan sunması okul öncesi eğitim programından verimli şekilde yararlanılmasını sağlamaktadır (MEB, 2012). Çocukların gelişim özelliklerine uygun şekilde dizayn edilmiş ve oluşturulmuş mekanlarda donanımlı öğretmenlerle yapılacak eğitim, okul öncesi eğitimin verimini artırmaktadır (Özkubat, 2013).

Son dönemlerde okul öncesi eğitimde fiziksel düzenlemenin eğitimin kalitesine etki ettiği yönünde pek çok araştırma vardır. Ancak fiziksel çevre ve öğrenme merkezlerinin önemi okul öncesi eğitim anlayışını ortaya atan ilk düşünürler ve eğitimcilerden beri bilinmektedir (Kurşunlu, 2018). Reform döneminin önde gelenlerinden Wolfgang Ratke, iyi tasarlanmış ve donatılmış sınıfların çocukları mutlu edeceğini ve etkin bir eğitimin gerçekleşeceğini savunmuştur. Ayrıca Pestalozzi, eğitim çocukların yeteneklerini ortaya çıkarabilecek etkinlikleri sunmak ve bunları gerçekleştirmek için kaliteli ortam hazırlamakla etkin olacağını savunmuştur. Froebel, sınıf ortamının ev ortamına benzetilmesinin, sınıfın çeşitli köşelere ayrılarak düzenlenmesinin ve sınıftaki materyallerin çocuklara uygun olmasının gerekli olduğunu ortaya atmıştır (Ramazan, 2005).

Fiziksel çevre, çocukların ruhsal davranışlarını ve akranları ile iletişim kurma yeteneklerini etkiler ve çocukların öğrenme ve gelişmelerinde katkısı büyüktür. İç mekan düzenlenmesi, çocukların sınıfta nasıl hareket edeceğini ve davranacağını ve çocukların nasıl, ne ile, ne zaman ve nerede oynayacaklarını belirler (Ramazan, Çiftçi ve Tezel, 2018). Ancak fiziksel çevreyi düzenlerken sınıfta çok sayıda ve çeşitte materyal bulunması ile materyallerin maddi değerine değil, bu materyallerin uygun şekilde düzenlenmesi, yerleşimi, eğitsel değeri, materyallerin hangi eğitsel hedeflere hizmet ettiği gibi konulara dikkat edilmesi gerekir (Kurşunlu, 2018).

Bir okul öncesi kurumunun fiziksel çevresi, okul binası, iç mekan ve dış mekan olmak üzere üç kısımda düşünülebilir. Okul binası, eğitim programına uygun güvenli, sağlığa uygun, ekonomik, korunabilir, sağlam, kullanışlı, çevreye uyumlu ve engelli çocukların kullanımına uygun olmalıdır. İç mekanın en önemli unsuru sınıflardır. İyi düzenlenmiş bir sınıf ortamı güvenli, gelişim alanlarını destekleyici ve malzemelerinin ilgi çekici ve çocukların keşif yapmalarını özendirici olmalıdır. Sınıf çocuk için davetkar olmalı ve öğrenme merkezlerine ayrılmış olmalıdır. Bir okul öncesi kurumda dış mekan da iç mekan kadar önemlidir ve uygun büyüklükte bir bahçe ve bahçe araç gereci bulunmalıdır (Ramazan, 2005).

Okul öncesi eğitimde öğrenme merkezleri

Öğrenme merkezleri çocuklara kazandırılmak istenen hedef davranışlar için kazanım ve göstergeler doğrultusunda amaca göre seçilmiş eğitim materyalleri içeren, birbirlerinden dolap, pano, değişik renklerde halılar, yer kaplamaları ya da yere yapıştırılan bantlar gibi malzemelerle birbirinden ayrılan oyun alanlarıdır (MEB, 2013).

Öğrenme merkezleri, çocukların öğrenmelerini ve bireysel yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlar. Öğrenme merkezleri çocuğun kendi kendine oluşturmuş olduğu aktivitelerle tüm gelişimsel alanları destekler. Çocukların ihtiyaçları, gelişimleri ve becerileri ile ilişkili olarak, çok çeşitli materyallerle etkileşimine imkân sağlar ve öğrenme için temel yaşam materyalleri görevini görür (Wong, 1998; Akt: Demirci ve Şıvgın, 2017).

Öğrenme merkezleri oluşturulmuş bir sınıfta çocukların bu merkezler arasında hareket etmesi ve farklı merkezlerde öğretmen tarafından oluşturulmuş zengin materyaller ile etkileşim kurması beklenir (Aydın, 2019). Öğrenme merkezlerine ayrılmış bir mekan; keşfetmek, bir şeyler üretmek, tecrübe etmek ve kendi ilgi alanlarına yönelmek isteyen okul öncesi çocukları için ideal bir ortamdır (Ramazan, Çiftçi ve Tezel, 2018). Öğrenme merkezlerinde çocukların bir sorunu ya da deneyimi kendi akranları ile birlikte görmesi, iletişim ve uyum açısından da önemlidir (Altay, 2018).

Öğrenme merkezleri; çocukların özgür hareket edebilme, sorumluluk alma, başladığı işi bitirme, kendi kararını verebilme, üretkenlik, çok yönlü düşünme ve

problem çözüme becerilerini geliştirmelerini sağlar (Ramazan, Çiftçi ve Tezel, 2018).

Öğretmen, öğrenme merkezlerini önceden hazırlar ve güne başlama zamanında istedikleri merkezlerde oynamaları için çocukları yönlendirir. Çocuklar öğrenme merkezlerini seçtikten sonra ilgi ve istekleri doğrultusunda merkezdeki aktivitesini sürdürür daha sonra başka merkeze geçebilir. Öğretmen, çocuklar merkezdeyken çocukların daha çok hangi merkezi, hangi arkadaşıyla oynamayı tercih ettiklerini onlara özgü bir şekilde gözlemler yaparak notlar alır. Çocukların farklı tecrübeler yaşayıp istenilen kazanım göstergelere ulaşabilmesi için onları diğer günlerde farklı merkezlere yönlendirmeye çalışır. Bunun yanı sıra merkezlerde farklı arkadaşlarıyla da oynamalarına özen gösterir (MEB, 2013).

Anasınıflarında temel olarak bulunması gereken öğrenme merkezleri; sanat merkezi, blok merkezi, müzik merkezi; dramatik oyun merkezi, fen merkezi ve kitap merkezidir (MEB, 2013).

Blok merkezi

Blok merkezi; çocukların üretkenliklerini sergiledikleri, imgelemlerini kullanarak ve deneme-yanılmalarla orjinal ürünler oluşturdukları bir merkezdir. Bu merkezde yaşanan tecrübeler, çocukların motor gelişimlerinin yanında arkadaşlarıyla birlikte oynama, paylaşma, birlik olma gibi sosyal davranışları göstermeleri açısından da faydalıdır (Kocamanoğlu, 2014).

Okul öncesi eğitim sınıflarının artık olmazsa olmaz bir parçası olan bloklar çocukların düşüncelerini dramatik oyun, hayal ve keşifle ortaya çıkararak, duygularını tanımlama ve özgün bir dünya kurma olanağı sunar (Aydın, 2019).

Blok merkezlerinin geniş olması çocukların yaratıcılıkları açısından oldukça önemlidir. Blok merkezinde çocukların fazla gürültü yapabileceği ihtimaline karşı sessiz ortam gerektiren diğer merkezlere uzak olmalıdır (MEB, 2013). Blok merkezinin bir kısmında halı yada minderler olması çocukların oturmaları ve gürültüyü azaltması açısından bir alternatif olabilir. Farklı şekil, büyüklük ve renkteki bloklar, çocukların meydana getirdikleri ürünleri süslemek ve küçük ayrıntılarını oluşturmak için yardımcı olacaktır (Kocamanoğlu, 2014). Çocukların farklı figürler oluşturabilmeleri için, blok merkezlerinde değişik bloklar bulunmalıdır. Bloklar çok sert ve ağır olmamalı ve çocukların erişemeyeceği raflara

konmamalıdır. Bloklar tahtadan, her yönde durabilen, taşınabilen, çarpmalara dayanabilen özellikte olmalı ve bloklar arasında genişlik ve uzunluk uyumu bulunmalıdır (Gürpınar, 2006).

Dramatik oyun merkezi

Dramatik oyun merkezi 3-6 yaş çocuklarının bir olayı canlandırma ve taklit yoluyla cinsiyet rollerini ve sosyal yaşam becerilerini öğrendikleri merkezdir. Bu alanda daha çok gerçek yaşamda kullanılan materyallerin minyatürlerinden başka yetişkinlerin gerçek hayatta kullandıkları cüzdan, çanta, bankamatik kartları, eski fotoğraf makinesi, çeşitli kolye, küpe bilezik vb., dosyalar, ev eşyaları, süs eşyaları gibi eşyalar da bulunabilir (Acer, 2007 Akt: Kocamanoğlu, 2014).

Çocuğun gerçek yaşamı prova etmesi ve toplum yaşamını öğrenmesi; genetik miras, anne babanın sosyal ve fiziksel geçmişi, eğitim imkânları, anne-baba ile ilişkisi ve oyun oynama olanakları gibi farklı değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Oyun çocuklar için sosyal, bedensel ve bilişsel gelişim hususlarında çok önemli eğitim aracıdır. Çocuklar oyun malzemelerini kullanarak, birbirileri ile iletişime geçerek çevrelerini kontrol etmeyi, rekabet ve eğlence duygusunu öğrenmektedirler (MEB, 2013).

Bu merkez çocukların diledikleri gibi hayal kurmalarını ve bunları kullanmalarını sağlar. Farklı rollere girerler (anne, çocuk, öğretmen, kardeş, komşu vb.), duygularını istedikleri gibi dile getirerek enerjilerini atarlar (Ramazan, 2005). Böylelikle başkasının gözünden bakmayı, sorumluluk almayı, duygu ve düşüncelerini arkadaşları veya öğretmeni ile paylaşmayı, aile içindeki sıkıntıları aktararak duygularını yönetmeyi öğrenirler (Çakır, 2011).

Dramatik oyun merkezinde çocukların özgür bir şekilde oyun oynamalarını, birbirleriyle fikir alışverişini ve değişik türden oyun senaryoları oluşturmasını destekleyecek büyüklükte alana ihtiyaç vardır. Bu alanın özellikle kitap merkezinden uzak bir yerde olmasına dikkat edilmelidir (Altay, 2018).

Bu merkezde oynanan oyunlar sırasında, çocuğun problemleri, sıkıntıları, tedirginlikleri, korkuları, özlemleri ortaya çıkabilmekte, hatta bazen problemlere çözüm yolları bulunabilmektedir. Öğretmenin iyi bir gözlemci olması çocuk ve aile ilişkileri hakkında ona pek çok ipucu verebilir. Ayrıca bu oyunlar iletişim

gerektirdiği için kelime hazinesini, düzgün cümle kurmayı, başka bir ifadeyle dil gelişimini hızlandırmaktadır (Gürpınar, 2006).

Sanat merkezi

Sanat merkezi; çocukların öğrendiklerini kullanarak kendi fikirlerini kâğıtlar, yoğurma maddeleri, boyalar ve atık materyaller yardımıyla orijinal bir biçimde ortaya koydukları merkezler olarak tanımlanabilir. Çocuklar sanat merkezlerinde hem bireysel hemde gruplar halinde etkinlikler yapabilirler. Aynı zamanda çocuklar bu merkezlerde farklı malzemelerle tanışarak keşifler yapabilecekleri gibi farklı deneyimler de yaşayabilirler. Böylelikle çocukların yapmış oldukları çalışmalar boyunca hem estetik algıları hem de duygu ve düşüncelerini yönetme becerileri gelişecektir (Altay, 2018; MEB, 2013).

Sanat eğitimi çocuğun; estetik, bulunduğu ortamın farkında olan, geniş hayal dünyası ile üretken ve farklı, kendine güvenen ve kendini iyi ifade edebilen bir birey olmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca sanat çalışmalarının, motor gelişimi, el-göz koordinasyonunun sağlanması, çeşitli kavramları öğrenme, sayısal beceriler ve problem çözme becerilerinin gelişimi, estetik ve artistik becerilerin gelişimi, alıcı ve ifade edici dil gelişimi, paylaşma, işbirliği kurma, birlikte plan yapma, sözel iletişim kurma, grupla uyumlu çalışma ve özgüven duygusunun gelişiminde önemli payı vardır (Gürpınar, 2006).

Sanat merkezinin, çocukların birbirleri ile fikir alış verişinde bulunabileceği rahat ve ferah bir ortamda masa, sehpa, yer ve duvar gibi farklı durumlarda özgürce çalışabileceği şekilde olması gerekmektedir. Sanat merkezi pencereye yakın olursa çocuklar çevrelerinde neler olup bittiğini daha rahat gözlemleyebilecek ve yapmış olduğu üründe çevreden esinlenmesi sağlanacaktır. Sınıfın gürültüsünün az hissedildiği ve ferah olan bu köşe, çocukların çalışmalarına yoğunlaşmalarını kolaylaştıracaktır (Çakır, 2011).

Kitap merkezi

Okul öncesi dönem çocukların okuma yazma bilmediği bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar görsel okuma yapabilmeleri, okuma yazmaya hazırlık yapılması açısından resimli kitaplarla sık sık buluşturulmalıdır. Kitap okunacak alanın zemini halı gibi yumuşak bir malzemeyle döşenmelidir. Bu merkez, sınıfın diğer

bölümlerinden tüller, paravanlar ya da dolaplarla ayrılmalıdır. Çocuklara özel, sıcak ve rahat bir okuma ortamı yaratacak minderler yerleştirilmelidir (Dodge, Colker ve Herroman, 2008; Akt: Kurşunlu, 2018).

Kitap merkezinde çocuklar, ilgilerine göre farklı kitapları inceleme fırsatı bulurlar. Kitabı tutmayı, sayfaları çevirmeyi, resimlerinden anlam çıkarmayı öğrenirler, kitabı koruma alışkanlığı kazanırlar. Okul öncesi çocukları, resimli kitaplara bakmaktan, görsel olarak okuyup özgün hikayeler oluşturmaktan çok hoşlanırlar. Okuma bilmeyen bu dönem çocuklarının hayallerini zenginleştirmek için kitap merkezinde kitapların resimli olması gerekmektedir (Çakır, 2011).

Yapılan araştırmalar, eğitim ortamlarında iyi oluşturulmuş kitap merkezi bulunan çocukların, bulunmayan çocuklara göre % 50 daha yaratıcı, daha fazla kitaba sahip olan, daha fazla okuyan bireyler olduğunu ve sınıfta oluşturulan ortamın kitaplara olan ilginin artmasında büyük rol oynadığı bulunmuştur (Morrow, 2001).

Günümüzde hemen hemen tüm anaokullarında kitap merkezleri olduğu söylenebilir. Kitap merkezi olan alanın blok merkezine yakın olmamasına ayrıca dikkat edilmelidir. Çünkü çocukların okuma alanlarında sessiz olunması gerektiği algılarına yerleştirilmesi açısından da oldukça önemlidir. Ayrıca raflara kitaplar çocukların kapaklarını görebileceği şekilde yerleştirilmelidir (Seven, 2014).

Kitap merkezinde genel olarak tek tip ve aynı boyutta kitaplardan ziyade, farklı tür ve boyutlarda, kapakları renkli ve çocukların ilgilerini çekebilecek türden kitapların olmasına da önem verilmelidir. Kitap merkezindeki kitaplar program ve projelerde değerlendirilen konuları desteklemelidir (Çelik ve Daşcan, 2014). Kitap merkezinde, kitap dışında farklı tür ve dokularda kâğıt, kalem ve yazı masası gibi materyaller de olmalıdır. Bu merkezde çocukların rahatlıkla ve boylarına uygun şekilde kitapları kolayca alabilecekleri ve yerlerine koyabilecekleri raflar olmalıdır. Kitapların kapakları dışa gelecek ve görünecek şekilde yerleştirilerek çocukların dikkatini çekmesi sağlanmalıdır. Ayrıca bu merkezlerde kitaplardan başka çocukların ilgileri doğrultusunda bitki, araba, kuklalar, semboller, oyuncak kataloglar, gazete, dergi ve bazı renkli fotoğraflar da bulundurulabilir (Kocamanoğlu, 2014).

Resimli çocuk kitaplarında birçok geometrik şekle rastlanır. Bunlar çocukların geometrik şekil kavramlarını öğrenmesine yardımcı olabilecek materyallerdir (Aydın, 2019).

Fen merkezi

Bir bilim insanında bulunan merak, sürekli soru sorma, içinde yaşadığı dünyayı, çevresinde olup bitenleri, varlıkları inceleme, denemeler yapma ve gözlemlenme, öğrenme ve keşfetme isteği ve bunun için heyecanlanma gibi genel özelliklerin tümü çocuklarda da vardır. Çocuklar bir bakıma doğuştan bilim insanıdır. Yapılması gereken çocukların merak, araştırma, keşfetme ve öğrenme içgüdülerini desteklemektir. Bu nedenle fen ve doğa merkezi, okul öncesi sınıflarında bulunması gereken en gerekli merkezlerdendir (Kurşunlu, 2018).

Çocuklar fen merkezinde; deney ve gözlem yapabilir, bitki ve hayvan yetiştirebilir ve koleksiyon oluşturabilir. Karşılaştırma, gözlem, sınıflandırma yapma, neden sonuç ilişkisi kurma, hipotez oluşturma, tahminde bulunma yetenekleri gelişir, dış dünyaya dikkat artar ve ayrıntıları fark etme becerileri gelişir (Aydın, 2019).

Çocukların ölçme, gözlem yapma, sınıflandırma vb. becerilerinin geliştirebilecekleri bu merkez, ferah ve rahat çalışılabilecek şekilde düzenlenmeli ve sessiz merkezlere yakın oluşturulmalıdır (MEB, 2013).

Bu merkez sınıfın en iyi ışık alan yerine ve açık rafları olan dolap ve masa kullanılarak hazırlanır. Merkezde termometre, bitki ve hayvan resimleri, mikroskop, pusula, saat ve levhalar, mezura, metre, tartı ve mıknaş, çimlendirilmiş sebzeler, bitkiler-çiçekler, doğadan alınmış taşlar, deniz kabukları, kumaşlar, tüyler ve fosiller, yapraklar, dürbün, yer küre, el feneri, fotoğraflar bulunabilir (Gürpınar, 2006).

Kum ve su merkezi

Çocuklar için rahatlatıcı, dinlendirici bir özelliğe sahip olduğundan çocukların seyerek zaman geçirmek istediği köşelerden birisi de kum ve su merkezleridir. Bu öğrenme merkezlerinde zaman geçiren çocuklar hem duygusal hem de sosyal gelişimlerine önemli katkılar sağlarlar (Altay, 2018).

Bu merkezde çocuklar su ve kum kullanarak farklı denemeler yapma fırsatı bulur. Merkezde yer alan malzemeler yapılar oluşturma, kapları doldurma, aktarma ve boşaltma gibi bilimsel becerilere olanak tanır (Aydın, 2019).

Çocukların kum ve su ile oynaması; ağırlık, hacim, kütle gibi pek çok matematik kavramını öğrenmeleri için çok iyi bir fırsattır. Kum ve su merkezlerinde zaman geçiren çocuklar hem eğlenir hem de öğrenirler. Şartları elverişli hazırlanmış bir su ve kum merkezi için öğretmen burada bulunan materyalleri ara sıra değiştirmelidir (Kocamanoğlu, 2014).

Öğretmen, çocukla olan etkileşimine dikkat etmeli ve soru sorarak çocukları bu tür etkinliklere yönlendirmelidir. Bu amaçla öğretmen kum ve su merkezine şişeler, süt kartonları, kaşıklar, plastik şırıngalar, süngerler, mantarlar, ilaç damlalıkları, konserve kutusu gibi çeşitli artık malzemeler ve kürekler, elekler, kovalar, borular, ölçü kapları, terazi, büyüteç, hortum, huni gibi malzemeler koyabilir (Gürpınar, 2006).

Müzik merkezi

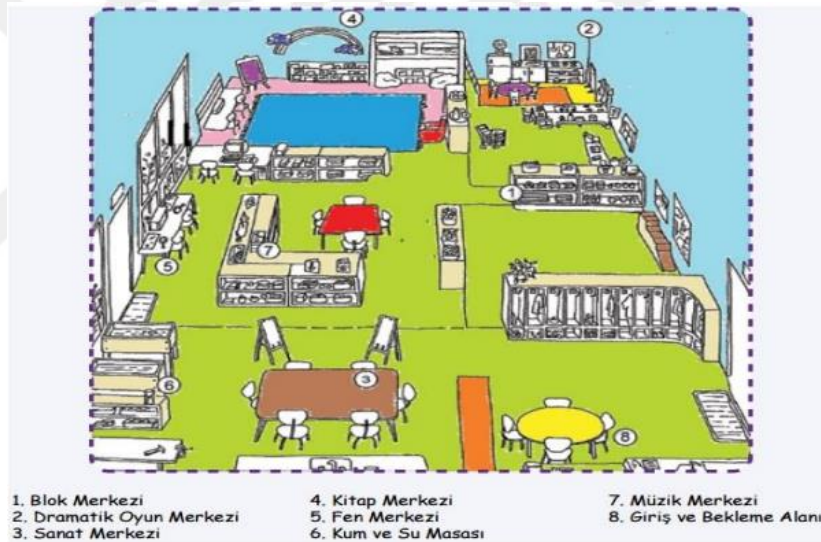
İnsan, vazgeçilmez ihtiyaçlarından biri olan, insanın doğumuyla birlikte kalp ritmiyle başlayan müzikle her daim temas halindedir. Eğitimde araç olarak kullanılan müzik, yaşamın gereklerindedir. Bu nedenle okul öncesi sınıflarında müzik merkezi iyi düzenlenmiş şekilde yer almalıdır. Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin sesleri ayırt etmek, doğru nefes alma ve ses çıkarmayı öğrenmek, kelime boğumlarını ve belli şarkıların ezgilerini sezebilmek, dinleme becerilerini geliştirmek gibi amaçları vardır. Bu nedenle okul öncesi eğitimde, müzik merkezinde profesyonel çalgı çalma eğitiminden önce temel ritim eğitimi vardır (MEB, 2013). Çocuklar bu müzik merkezinde farklı müzik aletlerini tanıyarak, değişik ezgiler dinleyerek ve oluşturarak sanatsal yönlerini ve üretkenliklerini geliştirirler, müzikle birlikte rahatlar ve enerjilerini atarlar (Ramazan, 2005).

Müzik merkezi diğer merkezlerdeki çocukların dikkatlerini dağıtmamak için mümkün olduğunca diğer merkezlerden ve sestten uzak olmalıdır. Ortamdaki uyarıcının fazla olması, mutfak vb. gibi yerlerden gelen kokular çocukların dikkatini dağıtabilir. Müzik alanı çocukların bireysel veya grup olarak paylaşım yapabilecekleri şekilde rahat hareket edebilecek kadar geniş düzenlenmelidir (Bal ve Artan, 1995; Akt: Çakır, 2011). Çocuklar öğretmen eşliğinde yapılan müzik

etkinlikleri ile birlikte rahatlar ve sürekli tekrar edilen şarkılara da bir süre sonra eşlik ederler (Altay, 2018). Müzik merkezindeki çalışmaları sırasında dikkat süreleri uzar, üretkenlikleri gelişir, iç sıkıntılarını atarlar ve dinlenirler (Aydın, 2019).

Bu merkezde tef, org, blokflüt, darbuka, marakas, ksilefon, zil, mızıka, davul, kastanyet, teyp, cd çalar, çelik üçgen bulundurulabilir (Gürpınar, 2006).

Şekil 1’de ideal bir okul öncesi sınıf ortamı verilmiştir. Bu ortamda önemli husus, öğrenme merkezlerinin birbirlerinden net bir şekilde ayrılmış olmasıdır. Daha küçük olan sınıf ortamında tüm öğrenme merkezleri oluşturulamayabilir. Böyle bir durumda var olan öğrenme merkezleri birden fazla amaç için kullanılabilir. Örneğin sanat merkezi ile fen merkezi, dramatik oyun merkezi ile de blok merkezi dönüşümlü kullanılabilir (MEB, 2013).



Şekil 1. İdeal Bir Okul Öncesi Eğitimi Sınıfı (MEB, 2013).

Problem Durumu

Bir ülkeyi oluşturan toplumun, o ülke için en önemli unsur olduğu kabul edilirse; bu toplumun hangi niteliklere sahip bireylerden oluştuğunun da önemli olduğu kabul edilmelidir. Bu yüzden toplumu oluşturan insanların istenilen niteliklere sahip olması için eğitim etkinlikleri uygulanmaktadır. Eğitim etkinliklerinin, bireylere, erken çocukluk döneminde istenilen nitelikleri kazandırması gerekir. Bu görüş özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısında genel olarak kabul görmüştür (Çakır, 2011).

Bu görüşe dayanarak birçok ülke başlangıçta, ağırlıklı olarak sanayileşmeden dolayı çalışma hayatına başlayan anneler çocuklarının bakımını sağlamak amacı ile iş hayatına katılmak zorunda kalmışlardır. Fakat daha sonra bu durum çocukları eğitmek amacı ile okul öncesi eğitimi beraberinde getirmiştir (Çakır, 2011).

Okul öncesi eğitim; doğumdan ilkokula kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu çağdaki çocukların kişisel özelliklerine ve gelişim seviyelerine uygun, onlara toplumun değer yargılarına uygun davranışlar kazandıran, gelişim düzeyi ve bireysel özelliklerine uygun ortamlar sunan, yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına ve ilerlemesine imkan sağlayan, onları ilkokula hazırlayan ve temel eğitime dahil olan bir eğitim sürecidir (Balcı, Gündoğdu, Çelik, 2012; Derman ve Başal, 2010). Okul öncesi dönemde bütün gelişim alanlarında verilen eğitimin kalitesi ve içeriği örgün eğitime temel oluşturması açısından oldukça önemli hale gelmiştir (Metin, 2001).

Dünyada olduğu gibi, ülkemizde de okul öncesi eğitime gereken önem vermeye başlanmıştır. Okul öncesi eğitim çocuğun tüm yönlerden gelişimini sağlayan, ilkokula hazırlayan, ileri yıllardaki karakterini etkileyen bir süreçtir ve zorunlu eğitim değildir. Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve şartları elverişsiz ve kırsal kesimdeki çocuklara da ulaşması, gerekli materyal ve ortam sağlanması, daha kaliteli hizmet verilmesi 2023 eğitim vizyonunun hedefleri arasında yer almaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumları, bağlı buldukları kurum ve kuruluşlara göre hizmet vermektedir. Bunlardan; ilköğretim bünyesindeki anasınıfları, ilkokul sınıfları içinden bir sınıfın okul öncesi eğitim için ayrılması şeklinde oluşturulmaktadır. Bu şekilde yapılmış binalar, o yaştaki çocuğun gelişimi için uygun değildir. Bu kurumlar, okul öncesi eğitiminin amacına ulaşması için o yaştaki çocuğa uygun fiziksel niteliklere sahip olmalıdır. Çünkü çocuğa etki eden ve onu yönlendiren yaşadığı çevredir. Ayrıca, fiziki ortamın düzenlenmesinde rol alan yönetici ve öğretmenlerin de eğitim durumu oldukça önemlidir (Biçer, 1994).

Okul öncesi dönemde fiziksel ve eğitimsel ortam, çocukların konuştuğu, sorular sorduğu, bilgilendiği, tek ya da grup halinde yaratıcı etkinlikler yaptığı alanlardır. Çocukların içerisinde oldukları çevre davranışlarında ve de gelişiminde önemli bir yere sahiptir. İç ve dış mekanlar çocuğun inceleme yapma, gelişme, öğrenme ve büyümesi açısından da önemlidir.

Eğitim ortamları; personel, fiziki ortam, donanım, öğrenme materyalleri, özel düzenlemeler gibi alt kısımlardan oluşmaktadır. Fiziksel ortamın ve şartların uygun olması, bu niteliklerin programın içeriğiyle ve amaçlarıyla tutarlı olması ve öğrenmeye etki eden tüm öğelerle işbirliğine imkan oluşturacak şekilde düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Çocuğun kendi potansiyelini ortaya çıkarması ancak gelişimine uygun eğitim ortamları ile mümkün olabilir. Bu nedenle bu yaş grubuna uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesinde, duygusal sezgisel davranışlara önem veren bir dizayn anlayışının oluşması gerekmektedir. Bundan dolayı eğitim hedefleri yönünde düzenlenmiş bir fiziksel ortamda eğitim gören çocuk, bulunduğu ortamı daha iyi algılar ve güdülenme düzeyi artar. Bu anlamda çocuğun başarı seviyesini artırmak ve yeteneklerinden en üst seviyede yararlanmak amacıyla ona bedensel ve bilişsel yeteneklerini en iyi şekilde kullanabileceği, güdüleyici eğitim ortamları geliştirmek gerekmektedir.

Teorik temelde öğrenme merkezlerinin kullanımı eğitimde “süreç” olarak ifade edilmektedir. Literatür taraması, öğrenme merkezlerinin kullanımının “süreç” odaklı bir sınıf oluşturmada etkili ve yetkin bir araç olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilmiş bulgular ile öğrenme merkezlerinin kullanımının eğitimde teşvik edilmesi ve okul öncesi eğitim programları için öneriler geliştirilmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin ne kadarının öğrenme merkezlerini sınıflarında kullandıkları ve öğretmenlerin öğrenme merkezlerini nasıl algıladıkları araştırılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin uygulanmasıyla ilgili olarak öğrenme merkezlerini kullanma şekilleri ve bunu yapmak için yeterli malzeme ve kaynakları olup olmadıkları araştırılmıştır. Çalışmanın son bölümünde araştırmanın bulgularına dayanarak sonuçlar verilmiş ve sonuçlara göre öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Her geçen gün gelişen dünyada çocukların bilinçli ve çağdaş bireyler olması açısından okul öncesi eğitim kurumlarının önemi artmıştır. Özellikle öğrenme merkezlerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olması ve çocukların farklı deneyimleri kendi akranları ile beraber yapması da bir diğer önemli sayılacak unsurlar içinde sayılabilir. Öğrenme merkezlerinde çocukların bir problemi ya da

deneyimi kendi akranları ile birlikte görmesi hem iletişim hem de uyum açısından büyük önem arz ettiği bilinmektedir (Poyraz ve Dere, 2001).

Okul öncesi eğitiminde öğrenme merkezleri büyük öneme sahiptir. Öğrenme merkezleri ile çocukların saygı, sevgi, empati, merhamet, karar verme, problem çözme, yardımlaşma paylaşma, başladığı işi bitirme, sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme gibi çeşitli yaşam becerileri gelişir. Çocuklar aktif bir şekilde öğrenir ve tüm gelişim alanlarında desteklenir. Yaratıcılığın gelişmesinde, toplumsal cinsiyet rollerinin kazanılmasında önemlidir.

6 yaşından önce çocuğun okulda başlıca öğrenme merkezleri olan blok, sanat, dramatik oyun, masa oyuncakları, müzik, fen, kitap vb. diğer merkezlerde birçok husus ile ilgili deneyim kazanması; hem okul öncesi eğitim almayan akranlarına hem de 6 yaşından sonraki okul yaşantısına daha çabuk uyum sağlayabilmesine yardımcı olacaktır (Seven, 2014). Ayrıca bu merkezler masa oyuncakları ve kitap köşesi gibi bölümlerden ve sınıflardan oluşabilir. Bu merkezlerdeki farklı türden deneyimlerin çocuğa sağlayacağı avantajlar en temel açıdan ele alındığında, ülkelerin gelişmişlik düzeyi ve daha sonraki nesiller açısından da oldukça önem arz etmektedir. Yaratıcılıkta akranlarına kıyasla daha iyi olan çocukların bu yaratıcılık özellikleri okul öncesi dönemde gözlemlenebilmekte ve çocuğun ilerleyen yaşamında doğru mesleğe yönelmesi açısından da önemli avantaj sağlamaktadır (MEB, 2013).

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerini belirlemek ve okul öncesi öğretmenlerin öğrenme merkezlerine ilişkin sınıf içi uygulamalarını incelemektir.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerinin kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir ve sınıf içindeki uygulamaları nasıldır? Ayrıca bu ana problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerini kullanma durumları nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerinde kullandıkları materyaller nelerdir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özellikleri öğrenme merkezlerini kullanımında etkili midir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerini kullanmaya ilişkin görüşleri nasıldır?

Sayıtlar

Araştırmada seçilen örneklemin, evreni temsil niteliğine sahip olduğu varsayılmıştır.

Araştırmada görüşleri alınan okul öncesi öğretmenlerinin anket formunu cevaplarken gerçek durum, duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Çalışmada kullanılan ankette elde edilen veriler Kütahya il ve ilçe merkezlerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

İkinci Bölüm

Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerine ilişkin görüşlerini ve sınıf içi uygulamalarını saptamak amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde; “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları” ve “Verilerin Analizi” ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi hem nicel hem de nitel araştırmaların zayıf yönlerini dengeleyerek daha güvenilir sonuçlar ortaya koymaktadır. Tek başına nicel veya nitel yöntemlerin cevap vermediği sorulara yanıt bulmaya yardımcı olmaktadır (Creswell, 2009). Ayrıca bu çalışmada karma yöntem araştırmasının açımlayıcı sıralı desen araştırma türü kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı desen araştırma türünde ilk aşamada nicel veri toplama süreci ve nicel verinin analizi yapıldıktan sonra ulaşılan bulguları takip edecek biçimde nitel araştırma türü takip etmektedir (Dede ve Demir, 2015).

Araştırmanın ilk aşamasında nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında tarama modelinden faydalanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir. Tarama araştırmaları örneklem grubundaki bireylerin ilgi, beceri, yetenek ve tutumlarını ortaya koyabilmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılık Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Araştırmanın ikinci aşamasında nitel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, insanların neler düşündüğünü saptayarak onların duygu, deneyim ve tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan bir veri toplama tekniğidir (Ekiz, 2009). Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında ise elde edilen nitel veriler ile nicel verilerin birlikte analizi yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kütahya ilinde 2018- 2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan 395 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Buna göre, anket formlarını dolduran Kütahya il merkezi ve bazı ilçe merkezlerinde görev yapan 206 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan anketlerden tutarsızlık gösteren 16 anket çıkarılmıştır. Anketlerden 190 tanesi tutarlılık göstermiştir.

Tablo 1'de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	182	95,8
	Erkek	8	4,2
Yaş grupları	25 yaş ve altı	20	10,5
	26-30 yaş	55	28,9
	31-35 yaş	60	31,6
	36 yaş ve üstü	55	28,9
Öğrenim düzeyi	Üniversite	182	95,8
	Lisansüstü	8	4,2
Eğitim verdiği çocukların yaş grubu	4 yaş altı	22	11,6
	4-5 yaş	63	33,2
	5-6 yaş	105	55,3
Öğretmenlik mesleğindeki süre	1 yıldan az	11	5,8
	1-5 yıl	42	22,1
	6-10 yıl	81	42,6
	11-15 yıl	33	17,4
	15 yıl ve üstü	23	12,1
Bu dönem sınıfındaki çocuk sayısı	14'ten az	43	22,6
	15-19 çocuk	78	41,1
	20 çocuk ve üstü	69	36,3

Araştırmaya katılan 190 öğretmenin %95,8'i kadın, %4,2'si erkektir. Öğretmenlerin %10,5'i 25 yaş ve altı, %28,9'u 26-30 yaş, %31,6'sı 31-35 yaş, %28,9'u 36 yaş ve üstüdür. Öğretmenlerin %95,8'i lisans, %4,2'si lisansüstü düzeyde öğrenim görmüştür. Öğretmenlerin %11,6'sı 4 yaş altı çocuklara eğitim vermekte, %33,2'si 4-5 yaş grubu çocuklara, %55,3'ü 5-6 yaş grubu çocuklara

eğitim vermektedir. Öğretmenlerin %5,8'inin öğretmenlikteki süresi 1 yıldan az, %22,1'inin 1-5 yıl, %42,6'sının 6-10 yıl, %17,4'ünün 11-15 yıl, %12,1'inin 15 yıl ve üstüdür. Öğretmenlerin %22,6'sının sınıfında bu dönem 14'ten az çocuk, %41,1'inin sınıfında 15-19 çocuk, %36,3'ünün sınıfında 20 ve daha fazla çocuk bulunmaktadır.

Çalışmanın nitel boyutunda anket uygulanan ve görüşmeyi kabul eden 24 öğretmenle bire bir görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilk olarak katılımcıların demografik bilgilerini elde edebilmek için hazırlanan ve öğretmenler tarafından doldurulması istenen 'Kişisel Bilgi Formu' (Ek-1) kullanılmıştır. Araştırmanın nicel araştırma boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerini kullanma şekillerini belirlemeye yönelik geliştirilen "Öğrenme Merkezlerinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi" (Ek-2) kullanılmış, araştırmanın nitel araştırma boyutunda ise, okul öncesi öğretmenlerin öğrenme merkezlerini kullanmalarına ilişkin derinlemesine bilgi almak adına "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Bu form araştırmacının kendisini tarafından araştırmaya katılanların demografik bilgilerini almak üzere oluşturulmuştur. Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin alındığı formdur.

Öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketi

Öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketi Ruby Manuel (1990) çalışmasındaki anket formundan yararlanılarak oluşturulmuştur. Anket formunun birinci bölümünde sınıfta öğrenme merkezi kullanımı, kullanım süresi, günlük kullanım durumu, günlük kullanım oranı ve kullanılan öğrenme merkezlerine ilişkin bilgi formu yer almaktadır. Anket formunun ikinci bölümünde sınıftaki öğrenme merkezlerinin düzenlenme sıklığı ve öğrenme merkezlerindeki materyallere ait bilgi formu yer almaktadır. Anket formunun son bölümünde ise beşli likert tipinde (1-kesinlikle katılmıyorum, 5-kesinlikle katılıyorum) 39 madde yer almaktadır.

Öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketi Türkçe'ye uyarlama çalışmaları

Öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketi Türkçe'ye uyarlama çalışmaları, üç İngilizce dil uzmanı tarafından İngilizce'den Türkçe'ye ve üç İngilizce dil uzmanı tarafından da Türkçe'den tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Orijinal İngilizce formu ile çevrilen İngilizce formu arasında anlamsal farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Türkçe'ye çevrilen anket üç alan uzmanı tarafından son haline dönüştürülmüştür. Alan uzmanlarından biri okul öncesi eğitim alanında, diğer uzman ölçme ve değerlendirme alanında ve son uzman ise Türkçe eğitimi alanında çalışmaları bulunan akademisyenlerden seçilmiştir.

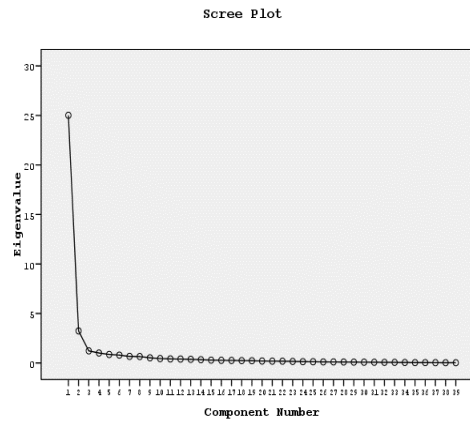
Öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketi güvenirlilik ve geçerlik analizleri

Öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketinin geçerlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı faktör analizi; güvenirlik çalışması kapsamında madde toplam korelasyonu ve Cronbach Alpha yöntemleri kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenler bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2011). Açıklayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem gerçekleştirilir. Analizde öncelikle örneklemin yeterliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının 0,60'tan yüksek ve Barlett küresellik testinin anlamlı ($p < 0,05$) olması beklenir. Maddelerin ait oldukları faktördeki yük değerleri, diğer faktörlerdeki yük değerleri ve birden fazla faktördeki yükler arasındaki fark incelenir. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında faktör yük değerlerinin yüksek olmasına (0,45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçü olmakla birlikte bu oran 0,30'a kadar indirilebilir) ve maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde düşük yük değerine sahip olmasına (her maddenin en yüksek faktör yüküne sahip olduğu faktör dışındaki faktörlerle faktör yük farkının en az 0,10 olmasına) dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

Güvenirlilik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlilik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Test maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği

davranışların, benzeşik olması bu tür güvenilirliği yükseltecektir (Büyüköztürk, 2011). Cronbach Alpha tekniği test puanları arasındaki tutarlılığı incelemek amacıyla kullanılır. Diğer bir madde analizi yöntemi olan madde toplam korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla kullanılır ve her iki test ölçme aracındaki maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği; 0,20-0,30 arasında kalan maddelerin gerektiğinde teste alınabileceği söylenebilir. Cronbach Alpha iç tutarlılığı göstermekte olup genellikle 0,70'in üzerinde olması beklenir. Madde analizi kapsamında başvurulan bir başka yol, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmasıdır. Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2011).

Okul Öncesi Öğrenme Merkezlerinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi açıklayıcı faktör analizinde KMO katsayısının 0,95 ($>0,60$) ve Bartlett's küresellik test istatistiğinin anlamlı olduğu ($p<0,05$) tespit edildiğinden 190 örneklemin açıklayıcı faktör analizi için yeterli olduğu gözlenmiştir. Yamaç birikinti grafiğine göre ikinci faktörden sonra eğimin yataya döndüğü (Şekil 2), ankette iki maddenin (madde 3, madde 39) faktör yükünün 0,40'ın altında olduğu ve iki faktörün açıkladığı toplam varyansın %68,19 ile oldukça yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi ilk sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Yamaç Birikinti Grafiği

Tablo 2

Anketin Açıklayıcı Faktör Analizi Birinci Varimax Döndürme Sonuçları

Maddeler	F1	F2
Madde 1	0,62	0,32
Madde 2	0,56	0,08
Madde 3	0,20	0,00
Madde 4	0,82	0,14
Madde 5	0,85	0,09
Madde 6	0,59	0,14
Madde 7	0,86	0,13
Madde 8	0,90	0,09
Madde 9	0,09	0,66
Madde 10	0,18	0,88
Madde 11	0,80	0,32
Madde 12	0,88	0,14
Madde 13	0,21	0,86
Madde 14	0,92	0,24
Madde 15	0,91	0,14
Madde 16	0,93	0,13
Madde 17	0,91	0,04
Madde 18	0,03	0,64
Madde 19	0,83	0,21
Madde 20	0,92	0,09
Madde 21	0,67	0,31
Madde 22	0,92	0,12
Madde 23	0,70	0,28
Madde 24	0,10	0,69
Madde 25	0,89	0,21
Madde 26	0,83	0,23
Madde 27	0,89	0,14
Madde 28	0,25	0,79
Madde 29	0,86	0,18
Madde 30	0,90	0,18
Madde 31	0,89	0,17
Madde 32	0,77	0,21
Madde 33	0,74	0,14
Madde 34	0,87	0,17
Madde 35	0,88	0,12
Madde 36	0,84	0,12
Madde 37	0,85	0,12
Madde 38	0,84	0,17
Madde 39	0,49	0,35
Varyans (%)	56,40	11,79
Toplam Varyans (%)	68,19	

Tablo 3

Anketin Açıklayıcı Faktör Analizi İkinci Varimax Döndürme Sonuçları

Maddeler	F1	F2
Madde 1	0,68	0,34
Madde 2	0,70	0,11
Madde 4	0,87	0,16
Madde 5	0,88	0,12
Madde 6	0,69	0,17
Madde 7	0,89	0,15
Madde 8	0,92	0,11
Madde 9	0,10	0,66
Madde 10	0,17	0,89
Madde 11	0,77	0,33
Madde 12	0,86	0,16
Madde 13	0,17	0,85
Madde 14	0,89	0,25
Madde 15	0,90	0,16
Madde 16	0,91	0,14
Madde 17	0,91	0,06
Madde 18	0,09	0,66
Madde 19	0,83	0,22
Madde 20	0,91	0,11
Madde 21	0,70	0,33
Madde 22	0,93	0,14
Madde 23	0,75	0,29
Madde 24	0,12	0,71
Madde 25	0,90	0,22
Madde 26	0,85	0,25
Madde 27	0,89	0,16
Madde 28	0,25	0,80
Madde 29	0,87	0,19
Madde 30	0,93	0,20
Madde 31	0,91	0,19
Madde 32	0,83	0,24
Madde 33	0,81	0,18
Madde 34	0,90	0,19
Madde 35	0,91	0,14
Madde 36	0,90	0,13
Madde 37	0,91	0,15
Madde 38	0,89	0,19
Varyans (%)	62,13	12,85
Toplam Varyans (%)	74,98	

Ankette sorunlu iki maddenin (madde 3, madde 39) çıkarılması ile tekrarlanan ikinci varimax döndürmesi sonucunda Tablo 3’deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo 3’e göre tüm maddelerin faktör yüklerinin ait olduğu boyutta yüksek faktör yüküne sahip olduğu; diğer faktörlerdeki faktör yükleri ile farkını 0,10’dan düşük olduğu tespit edilmiştir. Ankette kalan 37 maddenin açıkladığı

toplam varyans %74,98 düzeyine (faktörlerin açıkladığı varyansın sırasıyla %62,13 ve %12,85) ulaşmış olup silinen iki madde ile birlikte toplam varyansın artış gösterdiği bulgusu elde edilmiştir.

Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Okul Öncesi Öğrenme Merkezlerinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketinde planlanan yapıya uygun olarak 31 maddenin (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38) “Önemi ve Yararına İlişkin Görüşler” boyutunda; 6 maddenin (9, 10, 13, 18, 24, 28) “Okul Yönetiminin Desteğine İlişkin Görüşler” boyutunda yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4’teki sonuçlara göre Okul Öncesi Öğrenme Merkezlerinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketinin tümüne ait Cronbach Alpha katsayısı 0,98; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,99 ve 0,84 olarak tespit edilmiştir. Ankette tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0,31 ile 0,91 aralığında ve Anketteki tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı ($p < 0,01$) olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre anketteki maddelerin ayırt edici oldukları ve anket içinde aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011). Yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları birlikte değerlendirildiğinde Okul Öncesi Öğrenme Merkezlerinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketinin 37 madde ve 2 boyutlu yapısı ile güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4

Anketin Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Madde ve Boyut	R	t ¹ (n1=n2=51)	Madde ve Boyut	r	t ¹ (n1=n2=51)
m1	0,75	-10,54**	m9	0,31	-4,16**
m2	0,68	-8,74**	m10	0,46	-7,16**
m4	0,86	-10,97**	m13	0,44	-5,74**
m5	0,85	-10,14**	m18	0,30	-4,54**
m6	0,70	-6,74**	m24	0,35	-6,08**
m7	0,88	-11,73**	m28	0,50	-6,99**
m8	0,88	-11,31**			
m11	0,82	-9,38**			
m12	0,85	-11,04**			
m14	0,91	-10,98**			
m15	0,88	-10,81**			
m16	0,89	-10,39**			
m17	0,85	-9,22**			
m19	0,84	-13,20**			
m20	0,87	-10,52**			
m21	0,76	-10,73**			
m22	0,91	-11,12**			
m23	0,79	-10,08**			
m25	0,91	-11,89**			
m26	0,87	-12,65**			
m27	0,88	-9,97**			
m29	0,87	-11,73**			
m30	0,93	-12,16**			
m31	0,91	-12,04**			
m32	0,85	-10,08**			
m33	0,81	-10,45**			
m34	0,89	-12,22**			
m35	0,89	-12,68**			
m36	0,88	-12,25**			
m37	0,89	-12,26**			
m38	0,89	-12,37**			
Cronbach Alpha	0,99		Cronbach Alpha	0,84	
Cronbach Alpha	0,98				

r: Madde Toplam Korelasyonu **p<0,01

¹:Alt-Üst %27 t testi**Görüşme formu**

Araştırmada öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde 17 açık uçlu sorudan oluşan 'yarı yapılandırılmış görüşme formu' kullanılmıştır. Görüşme formu; öğretmenlerin öğrenme merkezlerini düzenleme ve kullanmadaki yeterliliği, öğrenme

merkezlerini programa göre düzenleme, düzenlenemeyen merkezler, merkezlerin oluşturulamama nedenleri, merkezleri kullanmada karşılaşılan problemler, merkezleri düzenlerken sesli sessiz ayırımına dikkat etme, merkezlere ayrılan fiziksel alanın yeterliliği, merkezlere yerleştirirken kullanılan metotlar, merkezleri ayırt edecek isim ve semboller, materyallerin özellikleri, merkezler oluşturulurken yapılan işbirliği, geçici öğrenme merkezi oluşturulması, çocuklar merkezlerde oynarken öğretmenin gözlem yapması, merkezlerdeki oyun zamanı süresi, en çok tercih edilen öğrenme merkezleri ve merkez seçiminde cinsiyetin rolüne ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada anket ve görüşme formlarının uygulanabilmesi için gerekli izinler alındıktan sonra Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden görev yapmakta olan öğretmenlerin bulunduğu okulların güncel listesi alınmıştır. Araştırmacı tarafından anketin uygulandığı öğretmenler araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve gerekli izin yazısıyla birlikte anket okullara dağıtılmıştır. Bazı öğretmenler anket doldurmayı kabul etmemiş, bazı öğretmenlere çeşitli sebeplerden dolayı ulaşamamıştır. Bunların dışında kalan 206 öğretmene anket uygulanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinden anket ile elde edilen veriler yapılandırılmış görüşmeler yardımıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Görüşmelerde okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik görüşleri ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalarına yansımaları anlamak üzere açık uçlu 17 soru yöneltilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı ile görüşmeler kaydedilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretmenlerin kendi sınıflarında, çocuklar sınıfta yokken gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Daha sonra elde edilen veriler araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nicel veriler temel betimsel istatistikler yapılarak, görüşmeler ise içerik analizleri yapılarak sunulmuştur.

Okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketinden elde edilen bulguların analizi

Öğretmenlerin demografik bilgileri, öğrenme merkezlerine ilişkin bilgiler ve öğrenme merkezlerinde kullanılan materyaller frekans ve yüzde tabloları ile gösterilmiştir. Anket puanlarının normallik sınavında Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Puanların dağılımının normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermediği hipotezine dayanan p değerinin 0,05'ten büyük olması normal dağılımdan aşırı sapma olmadığı, uygun olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2011). Anket toplam ve alt boyut puanlarının normal dağılım göstermediği tespit edildiğinden puanların cinsiyet, öğrenim düzeyi, sınıfta öğrenme merkezi kullanımı, öğrenme merkezlerini günlük kullanım durumuna göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U testinden; yaş grupları, eğitim verilen çocukların yaş grubu, mesleki kıdem, bu dönem sınıftaki çocuk sayısı, öğrenme merkezini kullanım süresi, günlük kullanım oranına göre karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis H testinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın kaynağını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi 0,05 $p < 0,05$) olarak belirlenmiştir.

Görüşme formundan elde edilen bulguların analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler yazıya aktarılıp formda yer alan sorular için içerik analizi yapılmıştır. Bu analizde temel amaç, verileri tanımlama ve verilerin içine gizlenmiş gerçekleri ortaya çıkarmaktır (Gülbahar ve Alper, 2009). İçerik analizinde toplanan veriler kavramsallaştırılır, belirli bir mantık çerçevesinde düzenlenir ve veriyi açıklayan temalar saptanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin kullanımı ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin yöneltilen soruların her biri bir tema olarak belirlenmiştir. Bu temalara verilen cevaplar her bir öğretmen için ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Üçüncü Bölüm

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, öğretmenlerin doldurduğu anket sonuçları doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara göre yapılan yorumlara yer verilmiştir. Bulgularda; öğrenme merkezlerinin durumu, kullanım sıklığı, öğrenme merkezlerinde kullanılan materyal ve araç gereçlerin varlığı ile öğretmenlerin öğrenme merkezleri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

1. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerini kullanma durumları nedir?

Öğretmenlerin %92,1'inin sınıfında öğrenme merkezi kullanılmaktadır. Öğretmenlerin %20'si 2 yıldan az süredir sınıfında öğrenme merkezini kullanmakta, %35,3'ü 2-5 yıl, %24,7'si 6-10 yıl, %7,4'ü 11-15 yıl, %4,7'si 16 yıl ve daha uzun süredir sınıfında öğrenme merkezini kullanmaktadır. Öğretmenlerin %79,5'i öğrenme merkezlerini günlük olarak kullanmaktadır.

Öğretmenlerin %5,8'i gün içinde %10'dan az, %31,1'i gün içinde %10-25, %20,5'i gün içinde %26-50, %16,3'ü gün içinde %51-75, %5,8'i gün içinde %76 ve daha fazla kullanmaktadır. Sınıfların %99,5'inde blok, %99,5'inde kitap, %95,3'ünde fen, %98,9'unda dramatik oyun, %95,3'ünde müzik, %94,2'sinde sanat öğrenme merkezi bulunmaktadır.

Tablo 5'te öğrenme merkezlerine ilişkin bilgilere göre frekans ve yüzde dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğrenme Merkezlerine İlişkin Bilgilere Göre Dağılımı

Öğrenme Merkezi Bilgileri		f	%
Sınıfta öğrenme merkezi kullanımı	Evet	175	92,1
	Hayır	15	7,9
Öğrenme merkezini kullanım süresi	Kullanmıyor	15	7,9
	2 yıldan az	38	20,0
	2-5 yıl	67	35,3
	6-10 yıl	47	24,7
	11-15 yıl	14	7,4
	16 yıl ve üstü	9	4,7
Öğrenme merkezlerini günlük kullanımı	Evet	151	79,5
	Hayır	39	20,5
	Kullanmıyor	39	20,5
	%10'dan az	11	5,8
Öğrenme merkezini günlük kullanım yüzdesi	%10-25	59	31,1
	%26-50	39	20,5
	%51-75	31	16,3
	%76 ve üstü	11	5,8
Sınıfta kullanılan öğrenme merkezleri	Blok	189	99,5
	Kitap	189	99,5
	Fen	181	95,3
	Dramatik oyun	188	98,9
	Müzik	181	95,3
	Sanat	179	94,2

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2.Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerinde kullandıkları materyaller nelerdir?

Tablo 6'da blok öğrenme merkezinde bulunan materyallere göre frekans ve yüzde dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 6

Blok Öğrenme Merkezindeki Materyallere Göre Dağılım

Materyal	f	%
1. Farklı malzemelerden (ahşap,köpük,plastik vb.) yapılmış bloklar	178	22,8
2. Minyatür hayvan (çiftlik,yabani,evcil hayvanlar),insan ve ev figürleri	163	20,9
3. Kamyonet ve arabalar	169	21,7
4. Farklı eğimlerdeki rampalar	23	3,0
5. Yol-sokak-trafik işaret ve levhaları	117	15,0
6. Farklı renk ve boyutta kağıt, kutu ve kartonlar	94	12,1
7. Diğer.....	35	4,5
TOPLAM	779	100,0

Blok öğrenme merkezinde en fazla bulunan materyaller sırasıyla farklı malzemelerden yapılmış bloklar (%22,8), kamyonet ve arabalar (%21,7) ve minyatür hayvan, insan ve ev figürleri (%20,9) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 7’de kitap öğrenme merkezinde bulunan materyallere göre frekans ve yüzde dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 7

Kitap Öğrenme Merkezindeki Materyallere Göre Dağılım

Materyal	f	%
1. Resimli hikaye kitapları	186	21,6
2. Değişik boy ve türlerde kitaplar	153	17,7
3. Sandalye, koltuk ya da minder	151	17,5
4. Gazete ve dergiler	49	5,7
5. Bilgisayar, projeksiyon cihazı ve hikaye CD’leri	111	12,9
6. Resimli çocuk ansiklopedileri	31	3,6
7. Kavram geliştirme kitapları	75	8,7
8. Farklı boyutlarda ve türlerde resimli kartlar	90	10,4
9. Diğer.....	16	1,9
TOPLAM	862	100,0

Kitap öğrenme merkezinde en fazla bulunan materyaller sırasıyla resimli hikaye kitapları (%21,6), değişik boy ve türde kitaplar (%17,7) ve sandalye, koltuk ya da minderler (%17,5) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 8’de fen öğrenme merkezinde bulunan materyallere göre frekans ve yüzde dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 8

Fen Öğrenme Merkezindeki Materyallere Göre Dağılım

Materyal	f	%
1. Duyu malzemeleri (kum,su, pirinç, nohut,mısır vb.)	58	3,7
2. Saat	102	6,4
3. Takvim	71	4,5
4. Cetvel	92	5,8
5. El feneri	36	2,3
6. Yer küre	115	7,3
7. Çimlendirilmiş sebzeler, bitkiler-çiçekler	94	5,9
8. Tartı ve mıknatıs	121	7,6
9. Bitki ve hayvan resimleri	87	5,5
10. Pusula	24	1,5
11. Evcil hayvanlar (balık,kaplumbağa)	26	1,6
12. İnsan vücudu modeli	142	9,0
13. İskelet modeli	81	5,1
14. Diş modeli	148	9,3
15. Akvaryum	18	1,1
16. Mezura, metre	33	2,1
17. Büyüteç	134	8,5
18. Ayna	67	4,2
19. Termometre	29	1,8
20. Mikroskop	46	2,9
21. Ölçü kapları	33	2,1
22. Harita	28	1,8
TOPLAM	1585	100,0

Fen öğrenme merkezinde en fazla bulunan materyaller sırasıyla diş modeli (%9,3), insan vücudu modeli (%9,0) ve büyüteç (%8,5) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 9'da dramatik oyun öğrenme merkezinde bulunan materyallere göre frekans ve yüzde dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 9

Dramatik Oyun Öğrenme Merkezindeki Materyallere Göre Dağılım

Materyal	f	%
1. Yapılandırılmış oyuncaklar (evcilik, tamir vb.)	166	12,8
2. Kukla perdesi	134	10,4
3. Çeşitli kuklalar	167	12,9
4. Minderler	132	10,2
5. Maskeler	74	5,7
6. Çeşitli renk, tür ve kalınlıkta ipler	59	4,6
7. Minyatür oyuncaklar	109	8,4
8. Kostüm ve aksesuarlar (şapka, eşarp, peruk, kemer vb.)	55	4,3
9. Oyun evi	38	2,9
10. Meslek grubu materyalleri (steteskop, aşçı şapkası vb.)	69	5,3
11. Mutfak malzemeleri	171	13,2
12. Telefon	50	3,9
13. Süpürge, faraş	40	3,1
14. Gazete, dergi, magazinler	30	2,3
TOPLAM	1294	100,0

Dramatik oyun öğrenme merkezinde en fazla bulunan materyaller sırasıyla mutfak malzemeleri (%13,2), çeşitli kuklalar (%12,9) ve yapılandırılmış oyuncaklar (%12,8) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 10'da müzik öğrenme merkezinde bulunan materyallere göre frekans ve yüzde dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 10

Müzik Öğrenme Merkezindeki Materyallere Göre Dağılım

Materyal	f	%
1. Tef	135	14,1
2. Blokflüt	28	2,9
3. Marakas	163	17,1
4. Zil	152	15,9
5. Davul	114	11,9
6. Teyp, CD çalar	50	5,2
7. Org	10	1,0
8. Darbuka	31	3,2
9. Ksilefon	92	9,6
10. Mızıka	15	1,6
11. Kastanyet	34	3,6
12. Çelik üçgen	132	13,8
TOPLAM	956	100,0

Müzik öğrenme merkezinde en fazla bulunan materyaller sırasıyla marakas (%17,1), zil (%15,9) ve tef (%14,1) olarak tespit edilmiştir. Tablo 11’de sanat öğrenme merkezinde bulunan materyallere göre frekans ve yüzde dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 11

Sanat Öğrenme Merkezindeki Materyallere Göre Dağılım

Materyal	f	%
1. Çeşitli renkte ve türden boyalar	167	10,2
2. Çeşitli renk ve türden kağıtlar ve fon kartonları	167	10,2
3. Kumaş, cam, metal yüzeyler	55	3,4
4. Atık materyaller (şişe, kavanoz, kutular, rulolar, kumaş parçaları, ipler, düğmeler, boncuklar, pamuk, kürdan vb.)	143	8,7
5. Kağıt tabak ve bardak	160	9,8
6. Alüminyum folyo	123	7,5
7. Gazete ve dergiler	82	5,0
8. Proje çalışmaları	91	5,5
9. Makas, yapıştırıcı, tutkal vb.	160	9,8
10. Baskı çalışması malzemeleri (yaprak, patates, sünger vb)	121	7,4
11. Yoğurma malzemeleri	131	8,0
12. Kesme yapıştırma malzemeleri	152	9,3
13. Fotoğraf, broşür ve kartpostallar	62	3,8
14. Palet, tuval	27	1,6

Sanat öğrenme merkezinde en fazla bulunan materyaller sırasıyla çeşitli renkte ve türden boyalar (%10,2), çeşitli renk ve türden kağıtlar ve fon kartonları (%10,2), makas, yapıştırıcı, tutkal vb. (%9,8) ve kağıt tabak ve bardak (%9,8) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 12’de Okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketi ve alt boyutlarının ortalama, standart sapma ve normal dağılım (Kolmogorov Smirnov) bilgilerinden oluşan betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 12

Okul Öncesi Öğrenme Merkezlerinin Kullanımına Yönelik Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Min.	Maks.	\bar{X}	SS	KS
Önemi ve Yararına İlişkin Görüşler	190	1,00	5,00	4,03	0,90	0,19**
Okul Yönetiminin Desteğine İlişkin Görüşler	190	1,00	5,00	3,19	0,97	0,07*
TOPLAM	190	1,00	5,00	3,89	0,82	0,15**

KS: Kolmogorov Smirnov Z testi **p<0,01 *p<0,05

Okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımı anketi (3,89±0,82) ve öğrenme merkezlerinin önemi ve yararına ilişkin görüşler alt boyutu (4,03±0,90) puanlarının yüksek düzeyde; okul yönetiminin desteğine ilişkin görüşler (3,19±0,97) alt boyut puanlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

3. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özellikleri öğrenme merkezlerini kullanımında etkili midir?

Tablo 13'te okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri puanlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre karşılaştırılmasına ait Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğrenme Merkezi Kullanımının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	f	\bar{X}	SS	Z	P
Önemi ve Yararına İlişkin Görüşler	Kadın	182	4,03	0,91	-0,06	0,953
	Erkek	8	4,08	0,78		
Okul Yönetiminin Desteğine İlişkin Görüşler	Kadın	182	3,17	0,98	-1,76	0,078
	Erkek	8	3,73	0,41		
TOPLAM	Kadın	182	3,89	0,83	-0,39	0,696
	Erkek	8	4,02	0,64		

Okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri puanlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) tespit edilmiştir.

Tablo 14’te okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri puanlarının öğretmenlerin yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına ait Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 14

Öğrenme Merkezi Kullanımının Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yaş	f	\bar{X}	SS	X^2	SD	P
Önemi ve Yararına İlişkin Görüşler	A-25 yaş ve altı	20	4,22	0,57	0,59	3	0,900
	B-26-30 yaş	55	4,04	0,92			
	C-31-35 yaş	60	3,98	0,96			
	D-36 yaş ve üstü	55	4,01	0,93			
Okul Yönetiminin Desteğine İlişkin Görüşler	A-25 yaş ve altı	20	3,37	0,80	5,18	3	0,159
	B-26-30 yaş	55	3,25	1,10			
	C-31-35 yaş	60	2,95	1,00			
	D-36 yaş ve üstü	55	3,33	0,80			
TOPLAM	A-25 yaş ve altı	20	4,09	0,53	1,15	3	0,766
	B-26-30 yaş	55	3,91	0,82			
	C-31-35 yaş	60	3,81	0,90			
	D-36 yaş ve üstü	55	3,90	0,84			

Okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri puanlarının öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 15’te okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri puanlarının öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 15

Öğrenme Merkezi Kullanımının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	f	\bar{X}	SS	Z	P
Önemi ve Yararına İlişkin Görüşler	Üniversite	182	4,02	0,92	-0,22	0,823
	Lisansüstü	8	4,25	0,37		
Okul Yönetiminin Desteğine İlişkin Görüşler	Üniversite	182	3,19	0,96	-0,25	0,803
	Lisansüstü	8	3,08	1,14		
TOPLAM	Üniversite	182	3,89	0,84	-0,07	0,995
	Lisansüstü	8	4,06	0,43		

Okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri puanlarının öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 16'da okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri puanlarının öğretmenlerin eğitim verdiği çocukların yaş grubuna göre karşılaştırılmasına ait Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 16

Öğrenme Merkezi Kullanımının Öğretmenlerin Eğitim Verdiği Çocukların Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Eğitim Verdiği Çocukların Yaş Grubu	f	\bar{X}	SS	X ²	SD	P
Önemi ve Yararına İlişkin Görüşler	4 yaş altı	22	3,91	0,93	1,35	2	0,510
	4-5 yaş	63	4,05	0,91			
	5-6 yaş	105	4,04	0,90			
Okul Yönetiminin Desteğine İlişkin Görüşler	4 yaş altı	22	3,17	0,82	2,20	2	0,334
	4-5 yaş	63	3,32	1,05			
	5-6 yaş	105	3,12	0,94			
TOPLAM	4 yaş altı	22	3,79	0,85	1,00	2	0,606
	4-5 yaş	63	3,93	0,85			
	5-6 yaş	105	3,90	0,81			

Okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri puanlarının öğretmenlerin eğitim verdiği çocukların yaş grubuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 17

Öğrenme Merkezi Kullanımının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Öğretmenlik Mesleğindeki Süre	f	\bar{X}	SS	X^2	SD	P
Önemi ve Yararına İlişkin Görüşler	A-1 yıldan az	11	4,33	0,46	2,78	4	0,595
	B-1-5 yıl	42	4,07	0,84			
	C-6-10 yıl	81	3,94	1,00			
	D-11-15 yıl	33	4,23	0,72			
	E-15 yıl ve üstü	23	3,85	0,98			
Okul Yönetiminin Desteğine İlişkin Görüşler	A-1 yıldan az	11	3,32	0,78	4,75	4	0,314
	B-1-5 yıl	42	3,44	0,96			
	C-6-10 yıl	81	3,10	1,08			
	D-11-15 yıl	33	3,11	0,89			
	E-15 yıl ve üstü	23	3,12	0,66			
TOPLAM	A-1 yıldan az	11	4,16	0,41	3,10	4	0,540
	B-1-5 yıl	42	3,97	0,78			
	C-6-10 yıl	81	3,80	0,92			
	D-11-15 yıl	33	4,06	0,69			
	E-15 yıl ve üstü	23	3,73	0,84			

Tablo 17’de okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre karşılaştırılmasına ait Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 18’de okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri puanlarının bu dönem sınıftaki çocuk sayısına göre karşılaştırılmasına ait Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 18

Öğrenme Merkezi Kullanımının Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Çocuk Sayısı	f	\bar{X}	SS	X^2	SD	p	Anlamlı Fark
Önemi ve Yararına İlişkin Görüşler	A-14'ten az	43	3,99	0,86	1,67	2	0,433	
	B-15-19 çocuk	78	3,98	0,95				
	C-20 çocuk ve üstü	69	4,12	0,87				
Okul Yönetiminin Desteğine İlişkin Görüşler	A-14'ten az	43	2,76	0,96	12,39	2	0,002	A>B,C
	B-15-19 çocuk	78	3,22	0,97				
	C-20 çocuk ve üstü	69	3,42	0,89				
TOPLAM	A-14'ten az	43	3,79	0,75	4,53	2	0,104	
	B-15-19 çocuk	78	3,86	0,88				
	C-20 çocuk ve üstü	69	4,01	0,80				

Okul yönetiminin desteğine ilişkin görüşler alt boyut puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2=12,39$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre sınıfta 14'ten az çocuk bulunan öğretmenlerin okul yönetiminin desteğine ilişkin görüşlerine ait puanları, sınıfta 15 ve daha fazla çocuk bulunan öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Okul öncesi öğrenme merkezlerinin önemi ve yararına ilişkin görüşler alt boyut ve okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketi puanlarının sınıfta öğrenme merkezi kullanım durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerini kullanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 19'da okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri puanlarının öğrenme merkezini kullanım süresine göre karşılaştırılmasına ait Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 19

Öğrenme Merkezi Kullanımının Öğretmenlerin Öğrenme Merkezini Kullanım Süresine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Kullanım Süresi	f	\bar{X}	SS	X^2	SD	P	Anlamlı Fark
Önemi ve Yararına İlişkin Görüşler	A-2 yıldan az	38	3,88	1,01	10,96	4	0,027	D>A,B,C,E
	B-2-5 yıl	67	3,96	0,91				
	C-6-10 yıl	47	4,09	0,85				
	D-11-15 yıl	14	4,62	0,33				
	E-16 yıl ve üstü	9	3,79	1,25				
Okul Yönetiminin Desteğine İlişkin Görüşler	A-2 yıldan az	38	3,14	0,99	6,14	4	0,189	
	B-2-5 yıl	67	3,31	1,01				
	C-6-10 yıl	47	2,98	0,94				
	D-11-15 yıl	14	3,48	0,62				
	E-16 yıl ve üstü	9	3,23	0,79				
TOPLAM	A-2 yıldan az	38	3,76	0,95	10,24	4	0,037	D>A,B,C,E
	B-2-5 yıl	67	3,86	0,83				
	C-6-10 yıl	47	3,91	0,77				
	D-11-15 yıl	14	4,46	0,34				
	E-16 yıl ve üstü	9	3,70	1,10				

Okul öncesi öğrenme merkezlerinin önemi ve yararı alt boyutu ($X^2=10,96$; $p<0,05$) ve okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketi ($X^2=10,24$; $p<0,05$) puanlarının öğrenme merkezini kullanım süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre öğrenme merkezini 11-15 yıl süre ile kullanan öğretmenlerin okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımı, önemi ve yararına ilişkin puanları, öğrenme merkezini 10 yıldan az ve 16 yıldan fazla süredir kullanan öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Okul yönetiminin desteğine ilişkin görüşler alt boyut puanlarının öğrenme merkezini kullanım süresine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 20’de okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri puanlarının öğretmenlerin sınıfta öğrenme merkezini günlük kullanım durumuna göre karşılaştırılmasına ait Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 20

Öğrenme Merkezi Kullanımının Öğrenme Merkezlerini Günlük Kullanım Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Öğrenme Merkezi Günlük Kullanımı	f	\bar{X}	SS	Z	p
Önemi ve Yararına İlişkin Görüşler	Evet	151	4,09	0,92	-2,96	0,003
	Hayır	39	3,81	0,79		
Okul Yönetiminin Desteğine İlişkin Görüşler	Evet	151	3,30	0,90	-2,83	0,005
	Hayır	39	2,77	1,11		
TOPLAM	Evet	151	3,96	0,84	-3,28	0,001
	Hayır	39	3,65	0,73		

Okul öncesi öğrenme merkezlerinin önemi ve yararına ilişkin görüşler ($Z=2,96$; $p<0,05$), okul yönetiminin desteğine ilişkin görüşler ($Z=2,83$; $p<0,05$) alt boyut ve okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketi ($Z=3,28$; $p<0,05$) puanlarının sınıfta öğrenme merkezinin günlük kullanım durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrenme merkezini günlük kullanan öğretmenlerin okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımı, önemi, yararı ve okul yönetiminin desteğine ilişkin görüşlerine ait puanlar, öğrenme merkezini günlük kullanmayan öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 21’de okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri puanlarının öğrenme merkezini günlük kullanım oranına göre karşılaştırılmasına ait Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 21

Öğrenme Merkezi Kullanımının Günlük Kullanım Oranına Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Günlük Kullanım Oranı	f	\bar{X}	SS	X^2	SD	P	Anlamlı Fark
Önemi ve Yararına İlişkin Görüşler	A-%10'dan az	11	3,57	1,15	10,93	4	0,027	C,D,E>A
	B-%10-25	59	3,97	0,96				
	C-%26-50	39	4,19	0,88				
	D-%51-75	31	4,23	0,83				
	E-%76 ve üstü	11	4,47	0,60				
Okul Yönetiminin Desteğine İlişkin Görüşler	A-%10'dan az	11	2,83	0,84	4,76	4	0,313	
	B-%10-25	59	3,29	0,92				
	C-%26-50	39	3,24	0,98				
	D-%51-75	31	3,43	0,78				
	E-%76 ve üstü	11	3,64	0,80				
TOPLAM	A-%10'dan az	11	3,44	1,00	10,89	4	0,028	C,D,E>A
	B-%10-25	59	3,86	0,87				
	C-%26-50	39	4,03	0,79				
	D-%51-75	31	4,10	0,75				
	E-%76 ve üstü	11	4,33	0,60				

Okul öncesi öğrenme merkezlerinin önemi ve yararı alt boyutu ($X^2=10,93$; $p<0,05$) ve okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketi ($X^2=10,89$; $p<0,05$) puanlarının öğrenme merkezini günlük kullanım oranına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre öğrenme merkezini günlük %26'dan fazla kullanan öğretmenlerin okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımı, önemi ve yararına ilişkin puanları, öğrenme merkezini günlük %10'dan az kullanan öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Okul yönetiminin desteğine ilişkin görüşler alt boyut puanlarının öğrenme merkezini günlük kullanım oranına göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Öğrenme Merkezlerinin Kullanımı İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin öğrenme merkezi kullanımına ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin veriler, görüşmeyi kabul eden 24 öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Konuya ilişkin yöneltilen görüşme sorularının her biri bir temayı gösterecek şekilde belirlenmiştir. Bu

temalara verilen cevaplar her bir öğretmen için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının birden fazla tema hakkında görüş bildirdiği görülmüştür.

Bu temalar; öğretmenlerin öğrenme merkezlerini düzenleme ve kullanmadaki yeterliliği, öğrenme merkezlerini programa göre düzenleme, düzenlenemeyen merkezler, merkezlerin oluşturulamama nedenleri, merkezleri kullanmada karşılaşılan problemler, merkezleri düzenlerken sesli sessiz ayırımına dikkat etme, merkezlere ayrılan fiziksel alanın yeterliliği, merkezlere yerleştirirken kullanılan metotlar, merkezleri ayırt edecek isim ve semboller, materyallerin özellikleri, merkezler oluşturulurken yapılan işbirliği, geçici öğrenme merkezi oluşturulması, çocuklar merkezlerde oynarken öğretmenin gözlem yapması, merkezlerdeki oyun zamanı süresi, en çok tercih edilen öğrenme merkezleri ve merkez seçiminde cinsiyetin rolüne ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Bu sorulara ilişkin bulgular ve dikkat çeken cevapların bazıları aşağıdaki Tablo 22, 23, 24...38'de verilmiştir. Tablolar verilirken öğretmenler Ö1, Ö2..., Ö24 şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Tablo 22

Öğrenme Merkezlerinin Düzenlenmesinde Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Görmelerine İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
Evet görüyorum	17	Ö1,Ö3,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15, Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22, Ö23, Ö24
Kısmen	5	Ö2, Ö4,Ö5,Ö7, Ö21
Hayır görmüyorum	2	Ö10, Ö17

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde kendilerini yeterli görmelerine ilişkin bulguların 3 tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü (N=17) öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde kendilerini yeterli olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ö1 “*Evet görüyorum, metrekaresi uygun bir sınıf ve materyal olduktan sonra*” şeklinde belirtmiştir. Ö24 “*evet görüyorum yani pratikte biraz zorlanıyoruz ama bilgi olarak görüyorum*” şeklinde bir ifade belirtmektedir. Araştırmada bazı öğretmenler ise (N=5) öğrenme merkezleri düzenlemede kendilerini kısmen yeterli

görmüşlerdir. Ö2 “*kısmen yeterliyim*” şeklinde ifade kullanmıştır. Tablo incelendiğinde az sayıda öğretmenin (N=2) öğrenme merkezleri düzenlemede kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Ö17 “*Yeni programın eğitimini almadığım için kendimi yeterli görmüyorum*” şeklinde belirtmiştir.

Tablo 23

Öğrenme Merkezlerinin Kullanılmasında Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Görmelerine İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
Evet görüyorum	20	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24
Kısmen	2	Ö3, Ö21
Hayır görmüyorum	2	Ö10, Ö17

Tablo 24

Öğrenme Merkezlerinin 2013 Okul Öncesi Programda Belirtilen Şekilde Düzenlenmesine İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
Düzenliyorum	13	Ö1, Ö4, Ö5, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23
Kısmen düzenliyorum	7	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö16, Ö20,
Düzenleyemiyorum	4	Ö7, Ö10, Ö17, Ö24

Tablo 23’e göre, öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin kullanılmasında kendilerini yeterli görmelerine ilişkin bulguların 3 tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü (N=20) öğrenme merkezlerinin kullanılmasında kendilerini yeterli olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ö4 “*teorik olarak kendime güveniyorum ve yeterli görüyorum ancak uygulamada biraz zorlanıyorum*” şeklinde bir ifade belirtmektedir. Ö20 “*ilk çalışmaya başladığım zaman ile şimdi arasında çok fark olduğunu düşünüyorum, kendimi sürekli geliştiriyorum.*” şeklinde belirtmiştir. Araştırmada bazı öğretmenler ise (N=2) öğrenme merkezleri kullanmada kendilerini kısmen yeterli görmüşlerdir. Ö3 “*kısmen yeterliyim zamanı kullanmada sorun yaşayabiliyorum*” şeklinde ifade kullanmıştır. Tablo incelendiğinde az sayıda öğretmenin (N=2) öğrenme merkezleri

kullanmada kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Ö17 “*sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı hayır*” şeklinde belirtmiştir.

Tablo 24’e göre, öğretmenlerin öğrenme merkezlerini 2013 Okul Öncesi Programda belirtilen şekilde düzenlemelerine ilişkin bulgular “*düzenliyorum*”, “*Kısmen düzenliyorum*” ve “*Düzenleyemiyorum*” temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu (N=13) öğrenme merkezlerini 2013 Okul Öncesi Programda belirtilen şekilde düzenleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Ö1 “*En ergonomik şekilde düzenliyorum. Çocuklara yönelik.*” şeklinde bir ifade belirtmektedir. Ö4 “*Düzenliyorum. Sınıfların küçük olmasından dolayı iki merkez düzenledim.*” şeklinde belirtmiştir. Araştırmada bazı öğretmenler ise (N=7) öğrenme merkezlerini 2013 Okul Öncesi Programda belirtilen şekilde kısmen düzenleyebildiklerini söylemişlerdir. Ö2 “*Kısmen. Fiziki elveriş çerçevesinde düzenledim*” şeklinde ifade kullanmıştır. Ö6 “*sınıf küçük olduğu için imkanlar dahilinde kısmen düzenledim.*” şeklinde belirtmiştir. Tablo incelendiğinde az sayıda öğretmenin (N=4) öğrenme merkezlerini 2013 Okul Öncesi Programda belirtilen şekilde düzenleyemediklerini belirtmişlerdir. Ö7 “*Hayır, sınıfların belli düzeni olduğu ve değiştirme imkanımızın olmaması sebebiyle programa uygun olduğunu söyleyemem*” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Tablo 25

Öğrenme Merkezlerinin Programda Belirtilen Şekilde düzenlenmemesine İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
Fiziksel Şartlar ve çocukların ilgileri	3	Ö1, Ö6, Ö15
Materyal eksikliği ve sınıfın küçük olması	10	Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö16, Ö18, Ö20, Ö24, Ö17
Sınıf mevcudunun fazla olması	8	Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö19, Ö21
Düzenleme yapıyorum	3	Ö14, Ö22, Ö23

Tablo 25 incelendiğinde, öğrenme merkezlerinin programda belirtilen şekilde düzenlenmemesine ilişkin bulguların 4 tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin az bir kısmı (N=3) öğrenme merkezlerinin programda belirtilen şekilde düzenlenmemesine ilişkin olarak fiziksel şartlar ve çocukların ilgileri olarak ifade etmişlerdir. Ö15 “*sınıf dolapları çok büyük ve*

çocukların ilgisi. Yiğilma oluyor merkezlerde” ifadesini kullanmıştır. Ö11“en süper benim ben düzenlerim” şeklinde bir ifade belirtmektedir. Araştırmada çoğu öğretmen ise (N=10) öğrenme merkezlerinin programda belirtilen şekilde düzenlenmemesinin materyal eksikliği ve sınıfın küçük olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ö10 “oyuncak yetersizliği, sınıfın küçük olması ve öğretmen yetersizliği.” şeklinde ifade kullanmıştır. Ö17 “merkezleri daha büyük alana kurmak gerek. Sınıfın büyüklüğü yetersiz” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Tablo incelendiğinde bir kısım öğretmen (N=8) öğrenme merkezlerinin programda belirtilen şekilde düzenlenmemesine ilişkin olarak sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ö19 “çocuk sayısının fazlalığı mekanın uygun alanlara bölünememesi” şeklinde belirtmiştir. Tabloya göre birkaç öğretmen (N=3) öğrenme merkezlerinin programda belirtilen şekilde düzenlenmemesine ilişkin olarak düzenleme yapıyorum olarak belirtmiştir. Ö22 “Ben oluşturabildim ve böyle daha çok sevdim” ifadesini kullanmıştır.

Tablo 26

Sınıfta Öğrenme Merkezlerinin Oluşturulamamasına İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
Materyal Eksikliği	6	Ö1, Ö3, Ö9, Ö10, Ö11, Ö19
Sınıfta yeterli alan olmaması	11	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20
Sınıf mevcudunun fazla olması	4	Ö2, Ö12, Ö17, Ö21
Bütün merkezler var	3	Ö22, Ö23, Ö24

Tablo 26’ya göre, sınıfta öğrenme merkezlerinin oluşturulamamasına ilişkin bulguların 4 tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı (N=6) sınıfta öğrenme merkezlerinin oluşturulamamasının “*materyal eksikliğinden*” kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Ö10“*yeterli materyal olmadığı için bazı merkezleri oluşturamıyorum. Maddiyat da en büyük engelimiz*” şeklinde bir ifade belirtmektedir. Araştırmada çoğunluğu oluşturan öğretmenler ise (N=11) sınıfta öğrenme merkezlerinin oluşturulamamasına ilişkin “*sınıfta yeterli alan olmaması*” olarak ifade etmişlerdir. Ö14“*sınıfta yeterli alan yok o yüzden gerekli gördüğüm tüm merkezleri oluşturmaya çalışıyorum, duruma göre değiştiriyorum*” şeklinde bir ifade belirtmektedir. Tabloya göre az sayıda öğretmen (N=4) “*sınıf*

mevcudunun fazla olmasından” dolayı bazı merkezleri oluşturamadıklarını belirtmişlerdir. Ö12 *“sınıf mevcudum bu sınıfa göre çok fazla”* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı da (N=3) sınıfında bütün merkezleri oluşturabildiğini belirtmiştir. Ö22 *“bütün merkezlerim var. Kitap, fen doğa, blok, evcilik yani dramatik oyun merkezi, sanat, müzik, zeka oyunları merkezlerim var. Bir de şimdi kutu oyunları merkezi yapmayı düşünüyorum”* ifadesini kullanmıştır.

Tablo 27

Öğretmenlerin Öğrenme Merkezlerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
Sınıf mevcudunun fazlalığı	6	Ö1, Ö9, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21
Çocuğun merkezlere olan ilgisi	5	Ö2, Ö10, Ö13, Ö15, Ö19
Sınıfın küçüklüğü	6	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö20, Ö24
Sıkıntı yaşamıyorum	4	Ö11, Ö12, Ö14, Ö23
Diğer sorunlar	3	Ö7, Ö8, Ö22

Tablo 27’e göre, öğretmenlerin öğrenme merkezlerini kullanmada karşılaştıkları problemlere ilişkin bulguların 5 tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı (N=6) karşılaştıkları problemlerin sınıf mevcudunun fazlalığından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Ö18 *“sınıf mevcudumuz çok kalabalık olduğu için merkezleri kullanan çocuklar sıkışık şekilde oynamak zorunda kalıyorlar. Tabi bu da çoğu zaman anlaşmazlıkların çıkmasına neden oluyor.”* şeklinde bir ifade belirtmektedir. Araştırmada bazı öğretmenler ise (N=5) öğrenme merkezlerini kullanmada karşılaştıkları problemlerin sebebini çocukların merkezlere olan ilgisi olarak ifade etmişlerdir. Ö2 *“yönlendirilen merkeze çocuğun ilgi duymaması. Mandal çekme gibi uygulamada çocuğun çektiği merkezde değil de istediği merkezde oynama isteği”* ifadesini kullanmıştır. Tabloya göre bir kısım öğretmen (N=6) öğrenme merkezlerini kullanmada karşılaştıkları problemlerin sınıfın küçük olmasından kaynaklandığını söylemişlerdir. Dolayısıyla Ö5 *“çocukların neredeyse hepsi aynı anda aynı merkezlerde oynamak istiyor. Ancak sınıfim küçük ve merkezler çok dar”* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı da (N=4) öğrenme merkezlerini kullanmada sorun

yaşamadığını belirtmiştir. Ö24 “*şuana kadar*” ifadesini kullanmıştır.” *Bir problemle karşılaşmadım. Çünkü kullanıma çok uygun bir sınıfım var. Genişliği uygun. Çocuklar rahat hareket ediyor. Materyal açısından da sıkıntı çekmiyorum. Onun için problem yaşamıyorum*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Tabloya göre birkaç öğretmen de (N=3) öğrenme merkezlerini kullanmada karşılaşılan problemlerin zaman darlığı, materyal eksikliği, çocukların merkez kavramını anlamlandırılmaması gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ö7 “*eksik malzemelerden kaynaklı problemler*” şeklinde bir ifade kullanırken Ö8 “*zaman darlığı en büyük problemim*” ifadesini kullanmıştır.

Tablo 28

Öğretmenlerin Öğrenme Merkezleri Düzenlenirken Sesli Sessiz Ayırımına Dikkat Etmelerine İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
Evet ediyorum	14	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17 Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24
Kısmen	4	Ö2, Ö5, Ö14, Ö19
Hayır etmiyorum	6	Ö3, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15, Ö20

Tablo 28 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenme merkezleri düzenlenirken sesli sessiz ayırımına dikkat etmelerine ilişkin bulguların 3 tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü (N=14) öğrenme merkezleri düzenlenirken sesli sessiz ayırımına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Ö22 “*kesinlikle çok dikkat etmeye çalışıyorum*” şeklinde belirtmiştir. Ö4 “*evet kitap merkeziyle müzik merkezi ve blok merkezi uzak uç noktalara yerleştirdik*” şeklinde bir ifade belirtmektedir. Araştırmada az sayıda öğretmen (N=4) öğrenme merkezleri düzenlenirken sesli sessiz ayırımına kısmen dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Ö14 “*hepsinde değil de birkaç merkezde ayırım yaptım*” şeklinde ifade kullanmıştır. Tablo incelendiğinde bazı öğretmenlerin ise (N=6) öğrenme merkezleri düzenlenirken sesli sessiz ayırımına dikkat etmedikleri belirlenmiştir. Ö20 “*sınıfın şeklinden dolayı dikkat edemedik*” şeklinde belirtmiştir.

Tablo 29

Öğrenme Merkezlerine Ayrılan Fiziksel Alanın Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
Evet yeterli	6	Ö7,Ö15, Ö16, Ö18, Ö22,Ö23
Kısmen	2	Ö19, Ö20
Hayır yeterli değil	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö21, Ö24

Tablo 29'a göre, öğrenme merkezlerine ayrılan fiziksel alanın yeterliliğine ilişkin bulguların “*evet yeterli*”, “*Kısmen*” ve “*Hayır yeterli değil*” temaları altında toplandığı görülmektedir. Bazı öğretmenler (N=6) öğrenme merkezlerine ayrılan fiziksel alanın yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Ö5 “*Evet sınıfım yeterli büyüklükte*” ifadesini kullanmıştır. Tablo incelendiğinde az sayıda öğretmenin (N=2) öğrenme merkezlerine ayrılan fiziksel alanın kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ö19 “*bence kısmen yeterli*” şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (N=16) öğrenme merkezlerine ayrılan fiziksel alanın yeterli olmadığını söylemişlerdir. Ö1 “*Fiziki alan yeterli değil mevcut sayıya göre küçük. Çocuklar birbiriyle bazen anlaşmazlık yaşıyorlar*” şeklinde ifade kullanmıştır.

Tablo 30

Öğretmenlerin Çocukları Öğrenme Merkezlerine Yerleştirirken Kullandıkları Metotlara İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
Kullanıyor	13	Ö1, Ö4, Ö5, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24
Kullanmıyor	11	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16, Ö20, Ö23

Öğretmenlere çocukları öğrenme merkezlerine yerleştirirken kullandıkları metotlar sorulduğunda öğretmenlerin yarıdan fazlasının (N=15) kullandıkları bir metot olduğunu, diğer kısmının ise (N=11) herhangi bir metot kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Çocukleri merkezlere yerleştirirken hangi metodu kullanıyorsunuz sorusuna öğretmenlerden Ö1 “*evet kurallarımızı açıklıyoruz, oyunlaştırarak yerleştirme yapıyoruz*” şeklinde bir ifade belirtmiştir. Ö4 “*çocukların o günkü isteklerini gözetiyorum. Merkezlerde oynayacak kişi sayısı belirleniyor.*” ifadesini

kullanmıştır. Ö5 “sınıfın o günkü çocuk sayısına ve ilgilerine göre ayarlıyorum”. cevabını vermiştir. Ö21 “Önce kuralları açıklıyorum. Paylaştırma yaparken merkezlere renkli anahtarlar yapıp astım. Başka bir kutuya da bu renklere anahtarlar yaptım. Çocuk hangi rengi çekerse o rengin bulunduğu merkezde oynuyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ö22 “Güne başlama zamanında çocuklara soruyorum. Hergün bütün merkezleri kullanmıyoruz. Seçenekler sunuyorum ve plana göre hareket ediyorum. Küçük gruplar halinde paylaşmaya çalışıyorum.” ifadesini kullanmıştır. Ö17 “Kız erkek olarak ayırıyorum, günlere bölüyorum” cevabını vermiştir. Çocukleri öğrenme merkezlerine yerleştirirken herhangi bir metot kullanmadığını belirten öğretmenlerden Ö7 “Hayır herhangi bir metot kullanmıyorum” şeklinde ifade kullanmıştır. Ö20 “İstedikleri merkezlere yönlendiriyorum fazla problem çıkmıyor” cevabını vermiştir. Ö23 “serbest zamanda ben yönlendiriyorum kalabalıkken. Ama mevcudum şuan az olduğu için istedikleri merkezlere gidiyorlar” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Tablo 31

Öğretmenlerin Öğrenme Merkezlerini Ayırt Edecek İsim ve Semboller Hazırlamalarına İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
Evet	17	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24
Kısmen	2	Ö3, Ö10
Hayır	5	Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö23

Tablo 31’e göre, öğretmenlerin öğrenme merkezlerini ayırt edecek isim ve semboller hazırlamalarına ilişkin bulguların “evet”, “Kısmen” ve “Hayır” temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (N=17) öğrenme merkezlerini ayırt edecek isim ve semboller hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Ö21 “Görsel olarak hazırladım. Çok ayrıntılı değil de yazının altına resim koyarak.” ifadesini kullanmıştır. Tablo incelendiğinde az sayıda öğretmenin (N=2) öğrenme merkezlerini ayırt edecek isim ve sembollerini kısmen hazırladıklarını belirtmişlerdir. Ö10 “Kısmen. Bazılarında var bazılarında yok çünkü gerek görmedim” şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise (N=5) öğrenme merkezlerini ayırt edecek isim ve semboller hazırlamadıklarını söylemişlerdir. Ö8

“*Bu sene hazırlamadım. Gerekli olduğunu düşünmüyorum* ” şeklinde ifade kullanmıştır. Ö23 “*görsel kullanmıyorum, merkezlere hakimler*” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlere öğrenme merkezlerindeki materyallerin çocukların ilgi ve meraklarını uyandıracak, araştırma yapmalarına imkan sağlayacak nitelikte olup olmadığı sorulduğunda verilen cevapların 3 ana tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu (N=12) öğrenme merkezlerindeki materyallerin çocukların ilgilerini çekecek nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Ö14 “*evet ilgilerine göre malzeme ekleyip çıkarıyorum*” şeklinde belirtmiştir. Ö17 “*evet gerçek hayata uygun materyaller olmasını sağlıyorum. Özellikle fen merkezinin.*” cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (N=7) öğrenme merkezlerindeki materyallerin çocukların ilgilerini çekecek nitelikte olup olmadığına ilişkin “Kısmen” cevabını vermişlerdir. Ö24 “*Sanat merkezi kitap ve blok merkezleri öyle, fen merkezi kısmen o şekilde. Dramatik oyun merkezinde materyal eksikliği var.*” şeklinde ifade etmiştir. Az sayıda öğretmen (N=5) öğrenme merkezlerindeki materyallerin çocukların ilgilerini çekecek nitelikte olup olmadığına ilişkin “Hayır” cevabını vermiştir. Ö15 “*Maalesef araştırma sağlayacak şekilde değil ancak ilgilerini çekecek özellikte oyuncaklar, materyaller oluyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 32

Öğrenme Merkezlerindeki Materyallerin Niteliklerine İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
Evet	12	Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23
Kısmen	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö20, Ö21 Ö24
Hayır	5	Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15

Tablo 33

Öğretmenlerin Öğrenme Merkezlerini Oluştururken İşbirliği Yaptığı Kişilere İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
Zümre işbirliği	17	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22
İdareci işbirliği	5	Ö2, Ö5, Ö14, Ö18, Ö20
Veli işbirliği	2	Ö15, Ö22
İşbirliği yapmadım	6	Ö1, Ö3, Ö7, Ö10, Ö23, Ö24

Tablo 33 incelendiğinde, öğrenme merkezlerini oluştururken işbirliği yaptıkları kişilere ilişkin soruya verilen yanıtlar dört ana temada toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü (N=17) beraber çalıştığı, aynı sınıfı paylaştığı, aynı okuldaki ya da farklı okullardaki zümre öğretmen arkadaşları ile işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö4 “*Öğleci grup öğretmen arkadaşlarımla*” ve Ö6 ve Ö9 “*sınıfı birlikte kullandığım zümremle*” şeklinde açıklamıştır. Bir kısım öğretmen (N=5) idareci ve öğretmen arkadaş ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Ö2-Ö5 “*idarecilerimiz ve öğretmen arkadaşlarımızla*” ve Ö14 “*okul arkadaşlarım ve idarecilerim ile*” şeklinde belirtmiştir. İki öğretmen ise veliler ile işbirliği yaptığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö15 “*veliler*” ve Ö22 “*velilerimden ve öğretmen arkadaşlarımdan fikir ve destek alıyorum*” şeklinde cevap vermişlerdir. Bazı öğretmenler ise (N=6) kimseden fikir almadığı, kendi mesleki bilgileri ile oluşturduğu ve sınıfı öğrenme merkezi oluşturulmuş şekilde bulduğu şeklinde ifade etmişlerdir. Ö1 “*şahsi mesleki bilgilerim*”, Ö3-Ö10 “*Hiçkimseyle*” ve Ö7 “*geldiğimde bir düzen vardı*” şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 34

Öğretmenlerin Gerekli Zaman ve Durumlarda Seçilen Temalara Uygun Geçici Öğrenme Merkezleri Oluşturmalarına İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
Sık sık	21	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23
Ayda bir	1	Ö24
Belirli Gün ve Haftalarda	1	Ö17
Bazen	1	Ö10

Tablo 34 incelendiğinde, öğretmenlerin gerekli zaman ve durumlarda seçilen temalara uygun geçici öğrenme merkezleri oluşturmalarına ilişkin soruya verilen yanıtlar dört temada toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (N=21) gerekli zaman ve durumlarda seçilen temalara uygun geçici öğrenme merkezlerine sık sık yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ö1 “*evet sıklıkla yer veririm*” ve Ö20 “*öyle olmasına çalışıyorum, konumuza göre sık sık geçici öğrenme merkezi hazırlamaya çalışıyorum*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ayda bir, bir öğretmen belirli gün ve haftalarda ve bir öğretmen de bazen hazırladığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö24 “*evet ayda bir oluşturuyorum*” Ö17 “*tabii ki özellikle belirli gün ve haftalarda mutlaka oluşturmaya çalışıyorum. Bazı arkadaşlar konu konu da hazırlıyorlar. Mesela örnek veriyim mavi rengi öğretecek mavi rengi vurgulayan bir öğrenme merkezi hazırlıyor*” Ö10 “*gerekli görürsem bazen hazırlıyorum*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 35

Öğretmenlerin Öğrenme Merkezlerinde Gözlem Yapmalarına İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
Evet	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24
Bazen	7	Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö19, Ö21,
Hayır	1	Ö8

Tablo 35’e göre, öğretmenlerin öğrenme merkezlerinde gözlem yapmalarına ilişkin bulguların “*Evet*”, “*Bazen*” ve “*Hayır*” temaları altında

toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (N=16) öğrenme merkezlerinde gözlem yaptıklarına dair görüş belirtmişlerdir. Ö2 “*evet sıklıkla yapıyorum, gözlem formlarına not alıyorum*” Ö7 “*tabi ki yapıyorum. En güzel gözlemi serbest zamanda yapıyorum*” ifadesini kullanmışlardır. Araştırmada bazı öğretmenler (N=7) öğrenme merkezlerinde bazen gözlem yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö10 “*bazen gerekli gördüğüm zamanlarda yapıyorum*” Ö21 “*Sıkıntılı çocuk varsa davranış problemi olan varsa bazen onları gözlemliyorum. Ama özel olarak hepsini gözlemlemiyorum*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise gözlem yapamadığını belirtmiştir. Ö8 “*maalesef zaman darlığı yüzünden pek yapamıyorum. Çünkü gözlem yapabileceğim zamanda etkinlik hazırlamakla uğraşıyorum*” ifadesini kullanmıştır.

Tablo 36 incelendiğinde, öğretmenlerin günlük eğitim akışında öğrenme merkezlerinde oyun zamanı süresine ilişkin soruya verilen yanıtlar dört temada toplanmıştır. Görüş bildiren öğretmenlerin büyük bir kısmı (N=14) çocukların güne başlama zamanında 30 ile 50 dakika öğrenme merkezlerinde oynadıklarını belirtmişlerdir. Ö1 “*maksimum 30 dakika*” Ö5 “*Günlük eğitim akışına göre planlıyorum en az 30 dakika*” cevabını vermişlerdir. Bir kısım öğretmen (N=4) 45-60 dakika, 60-90 dakika ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Ö16 “*Küçük yaş olduğu için bir saati buluyor*” Ö9 “*bir buçuk saat. Sebebi çocuklerimin çok geç toplanması*” şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırmada az sayıda öğretmen (N=2) 90-120 dakika ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Ö17 “*iki saati buluyor*” cevabını vermiştir.

Tablo 36

Öğretmenlerin Günlük Eğitim Akışında Öğrenme Merkezlerinde Oyun Zamanı Süresine İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
30-50 dk	14	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19, Ö23, Ö24, Ö21
45-60 dk	4	Ö2, Ö11, Ö16, Ö20
60-90 dk	4	Ö4, Ö9, Ö15, Ö22
90-120 dk	2	Ö7, Ö17

Tablo 37

Çocukların En Çok Tercih Ettikleri Öğrenme Merkezlerine İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
Blok Merkezi	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21
Dramatik Oyun Merkezi	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö21, Ö24
Sanat Merkezi	5	Ö2, Ö9, Ö15, Ö18, Ö24
Kitap Merkezi	6	Ö5, Ö7, Ö17, Ö19, Ö22, Ö23
Fen-Doğa Merkezi	3	Ö1, Ö8, Ö20
Müzik Merkezi	1	Ö17

Tablo 37'ye göre, çocukların en çok tercih ettikleri öğrenme merkezlerine ilişkin bulgular altı genel tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir bölüm (N=15) çocukların en çok tercih ettikleri öğrenme merkezinin blok ve dramatik oyun merkezi ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Ö12-15 “*blok merkezi ve dramatik oyun merkezi*” Ö21 “*Kızlar dramatik oyun erkekler blok merkezini tercih ediyorlar*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bir kısım öğretmen (N= 5, N=6) çocukların en çok tercih ettikleri öğrenme merkezleri ile ilgili olarak sanat, kitap merkezi ilgili görüş bildirmişlerdir. Ö5 “*dramatik oyun, kitap ve blok merkezi*” Ö19 “*kitap ve sanat merkezinde daha çok vakit geçirdiklerini gözlemliyorum*” şeklinde ifade belirtmişlerdir. Birkaç öğretmen (N=3) çocukların fen doğa, bilim merkezi ile ilgili ifade kullanmıştır. Ö1 “*yapı-inşa-blok merkezi, bilim merkezi*” Ö20 “*kızların kesinlikle evcilik, özellikle geçici hazırlandığı zaman fen ve doğa merkezi çok dikkat çekici olabiliyor, etkil olabiliyor*” şeklinde ifade etmiştir. Bir öğretmen çocukların tercih ettikleri merkezler arasında müzik merkezi ile ilgili görüş belirtmiştir. Ö17 “*genelde blok ve sanat merkezlerini tercih ediyorlar ama müzik merkeziyle de sık sık ilgilendiklerini gözlemliyorum*” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Tablo 38

Çocukların Öğrenme Merkezi Seçiminde Cinsiyetin Etkisine İlişkin Bulgular

Tema	N	Öğretmenler
Evet	21	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24
Hayır	3	Ö8, Ö9, Ö12

Tablo 38 incelendiğinde, çocukların öğrenme merkezi seçimlerinde cinsiyetin etkisine ilişkin bulgular iki ana tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (N=21) çocukların öğrenme merkezi seçiminde cinsiyetin etkili olduğu ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Ö2 “*evet bence çok etkili blok merkezini erkekler, dramatik oyun merkezini kızlar yoğunlukta tercih ediyor*” Ö4 “*Evet. Erkek çocukler daha çok blok merkezi tercih ederler. Kızlar kitap merkezi ve dramatik oyun merkezini tercih ediyorlar*” Ö7 “*kesinlikle etkili. Kız çocuklar genellikle dramatik oyun merkezinde oynarken, erkekler blok merkezinde oynamayı tercih ediyor*” şeklinde belirtmişlerdir. Araştırmada az sayıda öğretmen (N=3) çocukların öğrenme merkezi seçiminde cinsiyetin etkili olmadığı ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Ö9 “*hayır çok fark etmiyor*” Ö12 “*hayır her çocuk her merkezde oynayabiliyor*” şeklinde ifade etmiştir.

Dördüncü Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerine ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamalarını araştırmak için düşünülmüş bu çalışmada önceki bölümlerde problem ve alt problemlere yönelik anket ve görüşme formlarından elde edilmiş nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgular literatürdeki bulgularla karşılaştırılarak tartışılmış ve bunlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Birinci alt probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrenme merkezlerine ilişkin bilgilere göre; öğretmenlerin tamamına yakını sınıfta öğrenme merkezini kullandıkları, öğretmenlerin yarısından fazlasının ortalama 5 yıldır sınıfında öğrenme merkezini kullandığı, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenme merkezlerini günlük olarak kullandığı, öğretmenlerin yarısından biraz fazlasının öğrenme merkezlerini %50 ve daha az oranda kullandıkları bulunmuştur. Sınıfların neredeyse tamamında blok, kitap, fen, dramatik oyun, müzik ve sanat öğrenme merkezi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özyürek ve Kılınç (2015), okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışlarına olan etkilerine ilişkin çalışmalarında blok, fen, müzik, sanat, dramatik oyun ve kitap merkezlerinin sınıflarda bulunduğunu ve öğretmenlerin sınıflarında bulunan merkezlerini yeterli bulduklarını belirlemişlerdir. Altay (2018) ve Gürpınar (2006) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Okul öncesi öğrenme merkezlerinin önemi ve yararı alt boyutu ve okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketi puanlarının öğrenme merkezini kullanım süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrenme merkezini 11-15 yıl süre ile kullanan öğretmenler, öğrenme merkezini 10 yıldan az ve 16 yıldan fazla süredir kullanan öğretmenlere göre öğrenme merkezlerinin kullanımında daha başarılıdır şeklinde yorum yapılabilir.

Bu durumun 2013 okul öncesi eğitim programından önce kullanılan ilgi köşelerinin bu öğretmenler tarafından tercih edildiğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul öncesi öğrenme merkezlerinin önemi ve yararına ilişkin görüşler alt boyut, okul yönetiminin desteğine ilişkin görüşler alt boyut ve okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketi puanlarının sınıfta öğrenme merkezinin günlük kullanım durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrenme merkezini günlük kullanan öğretmenlerin günlük olarak kullanmayan öğretmenlere göre okul öncesi sınıflarında öğrenme merkezlerini kullanmada daha başarılı olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğrenme merkezlerinin önemi ve yararı alt boyutu ve okul öncesi öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri anketi puanlarının öğrenme merkezini günlük kullanım oranına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumda öğrenme merkezini günlük %26'dan fazla kullanan öğretmenlerin öğrenme merkezini günlük %10'dan az kullanan öğretmenlere göre öğrenme merkezlerini daha etkili kullandıkları söylenebilir. Manuel (1990), öğrenme merkezleri ile ilgili çoğu anaokulu öğretmenin sınıflarında öğrenme merkezlerini kullandığını gözlemlediği ve genel olarak öğrenme merkezlerini yararlı bulduklarını belirlediği çalışması bu bulguyla örtüşmektedir. Benzer olarak Çakır (2011) ve Gürpınar (2006) çalışmalarında öğretmenlerin tamamının ilgi köşelerinin günlük etkinlikler içindeki yeri, önemi ve etkililiğiyle ilgili olarak, bu zaman diliminin önemli olduğu görüşlerine dikkat çekmektedirler.

İkinci alt probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Blok öğrenme merkezinde en fazla bulunan materyallerin farklı malzemelerden yapılmış bloklar, kamyonet ve arabalar ve minyatür hayvan, insan ve ev figürleri olduğu, en az bulunan materyalin ise farklı eğimlerdeki rampalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kitap öğrenme merkezinde en fazla bulunan materyallerin sırasıyla resimli hikaye kitapları, değişik boy ve türde kitaplar ve sandalye, koltuk ya da minderler olduğu, bilgisayar, projeksiyon cihazı ve hikaye cd'lerinin kısmen bulunduğu, en az bulunan materyallerin ise gazete ve dergiler, resimli çocuk ansiklopedileri, kavram geliştirme kitapları ve farklı boyutlarda ve türlerde resimli kartlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fen öğrenme merkezinde en fazla bulunan materyaller, dış modeli, insan vücudu modeli ve büyüteç, en az bulunan materyaller ise, pusula, evcil hayvanlar, akvaryum, termometre ve harita olarak belirlenmiştir.

Dramatik oyun öğrenme merkezinde en fazla bulunan materyallerin sırasıyla mutfak malzemeleri, çeşitli kuklalar ve yapılandırılmış oyuncaklar olduğu, en az bulunan materyallerin ise oyun evi ve gazete, dergi ve magazinler olduğu belirlenmiştir.

Müzik öğrenme merkezinde en fazla bulunan materyallerin sırasıyla marakas, zil ve tef olduğu, en az bulunan materyallerin ise org ve mızıkta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sanat öğrenme merkezinde en fazla bulunan materyaller sırasıyla çeşitli renkte ve türden boyalar, çeşitli renk ve türden kağıtlar ve fon kartonları ve makas, yapıştırıcı, tutkal vb., olduğu, en az bulunan materyallerin ise palet ve tuval olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulara dayanarak öğrenme merkezlerinde bulunan materyallerin genel olarak yetersiz olduğu ve materyal çeşidinin de fazla olmadığı söylenebilir. Yıldız ve Perihanoğlu (2004), yaptıkları çalışmada okul öncesi sınıflarda bulunan araç gereç ve materyal düzeyinin çocukların dil ve bilişsel gelişimine katkı sağlayacağı bulgusuna ulaşmışlardır. Durmuşoğlu (2008), yapmış olduğu çalışmasında anasınıfı öğretmenlerinin ilgi köşelerinin yeterliliğine ilişkin görüşleri incelenmiş ve kavram köşesi, evcilik-dramatizasyon köşesi, blok köşesi, sanat etkinlikleri köşesi, kitap köşesi ve masa oyunları köşesini yeterli buldukları, fen ve doğa köşesini ise çoğunlukla kısmen yeterli buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun kullanılan veri toplama aracının farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda sınıflardaki öğrenme merkezlerinin ve bu merkezlerdeki araç gereçlerin yeterli olmadığı bulunmuştur (Aysu ve Aral, 2016; Çakır, 2011).

Üçüncü alt probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, öğrenim düzeyi, mesleki kıdemi ve eğitim verdiği çocukların yaş gruplarına ait elde edilen puanlara göre bu değişkenlerin öğrenme merkezlerinin kullanımında anlamlı fark yaratan değişkenler olmadığı

belirlenmiştir. Ancak okul yönetiminin desteğine ilişkin görüşler alt boyut puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda sınıfında 14'ten az çocuk bulunan öğretmenlerin öğrenme merkezlerini sınıfında 15 ve daha fazla çocuk bulunan öğretmenlere göre daha etkili kullandıkları söylenebilir. Gürpınar (2006), bu çalışmaya benzer olarak öğretmenlerin, ilgi köşelerinin düzenlenmesinde ve oyun etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde fiziki şartların yetersiz olması başta olmak üzere, çocuk sayısının çok olması ve malzeme sayısının yetersiz olması sorunlarıyla ara sıra da olsa karşılaştıklarını tespit etmiştir. Demirci ve Şıvgın (2017), çalışmalarında öğrenme merkezi oluşturmada sınıf mevcutlarının kalabalık olması vb. problemlerin yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Altay (2018) ve Çakır (2011) yapmış oldukları çalışmalarda da aynı bulgulara rastlamışlardır.

Dördüncü alt probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde ve kullanılmasında kendilerini yeterli görmelerine ilişkin olarak öğretmenlerin büyük bir bölümü kendilerini yeterli görürken, bazı öğretmenlerin öğrenme merkezlerini kullanmada kendilerini kısmen yeterli gördüğü az sayıda öğretmenin kendini yeterli görmediği bulunmuştur. Demirci ve Şıvgın (2017), yapmış oldukları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezi ile ilgi köşelerinin ayırımına varmada problem yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu bu araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Bu durumun örneklem grubunun farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin çoğu öğrenme merkezlerini 2013 Okul Öncesi Programda belirtilen şekilde düzenleyebildiği fakat sadece düşüncede yeterli uygulamada yetersiz oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu programa uygun şekilde merkezleri ayıran öğretmenlerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılan Demirci ve Şıvgın (2017)'in yapmış oldukları çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bunun nedeninin öğretmenlerin ilgi köşesi ve öğrenme merkezi ayırımını tam olarak yapamaması olduğu düşünülmektedir. Başka bir çalışmada ise Metin (2017), öğretmenlerin öğrenme merkezlerini düzenleme ve kullanımına ilişkin beceri düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir.

Öğrenme merkezlerinin programda belirtilen şekilde düzenlenmemesine ilişkin olarak öğretmenlerin az bir kısmı fiziksel şartlar ve çocukların ilgilerini ifade

ederken çoğu öğretmen ise materyal eksikliği ve sınıfın küçük olmasından kaynaklandığını ve bir kısım öğretmen ise sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Kurşunlu (2018), birçok ilkokul ve lisede anasınıfına ayrılmış bir bahçe alanı olmadığını, sınıfların genişliklerinin yetersiz olduğunu ve sınıf mevcutlarının da fazla olduğunu tespit etmiştir. Manuel (1990), birçok öğretmen, öğrenme merkezlerinin hazırlanmasına ilişkin olarak, yeterli mesleki hazırlığa ve bunu yapmak için yeterli malzeme ve kaynağa sahip olmadığını belirtmiştir. Kandır ve Çatlık (2006), çalışmada resmi anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71) diğer okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre fiziksel koşullardan memnun olmadıklarını belirlemiştir. Özsırkıntı, Akay ve Bolat'ın (2014) çalışmalarında programda karşılaşılan problemlerin başında sınıf ortamının uygun olmaması ve öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada da anasınıfı öğretmenlerinin eğitim durumunu planlarken en çok güçlük çektikleri faktörlerden ilk sırayı fiziksel koşulların yetersizliğinin aldığı belirlenmiştir.

Sınıfta öğrenme merkezlerinin oluşturulamamasının sebebi ile ilgili olarak öğretmenlerin bir kısmı materyal eksikliğinden kaynaklandığını, öğretmenlerin çoğunluğu sınıfta yeterli alan olmaması olarak ifade ederken az sayıda öğretmen ise sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı bazı merkezleri oluşturamadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguyla ilgili olarak Aysu ve Aral (2016), yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin öğrenme merkezi oluşturmalarını etkileyen faktörlerin sınıfın büyüklüğü ve malzeme yetersizliği olduğunu belirlemiştir. Yapılan diğer araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Gürpınar, 2006; Şahin, 2013; Erden 2010).

Öğretmenlerin bir kısmı öğrenme merkezlerini kullanmada karşılaştıkları problemlerin sınıf mevcudunun fazlalığından kaynaklandığını, bazıları ise çocukların merkezlere olan ilgisi, diğer bir kısım öğretmen ise sınıfın küçük olmasından kaynaklandığını söylemişlerdir. Bunun yanında bazı öğretmenler öğrenme merkezlerini kullanmada sorun yaşamadığını dile getirmişken birkaç öğretmen de zaman darlığı, materyal eksikliği, çocukların merkez kavramını anlamlandıramaması gibi nedenleri karşılaştıkları problemler olarak belirtmişlerdir. Kandır, Özbey ve İnal (2009), çalışmalarında sınıftaki çocuk sayısının fazla

olmasının eğitimde kaliteyi düşereceğini, ilkokul ve anaokullarında sınıf sayısının artırılması gerektiği sonucuna ulaşımlardır.

Öğrenme merkezleri düzenlenirken öğretmenlerin büyük bir bölümü sesli sessiz ayırımına dikkat ederken, az sayıda öğretmen kısmen dikkat ettiğini ve bazı öğretmenler ise dikkat etmediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu Demirci ve Şıvgın'ın (2017) yaptığı çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yarısının sesli sessiz ayırımına dikkat etmedikleri görüşü ortaya çıkmıştır. Bu durumun örneklem grubunun farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenme merkezlerine ayrılan fiziksel alanlarla ilgili olarak bazı öğretmenler yeterli olduğunu belirtmiş, az sayıda öğretmenin kısmen yeterli ve büyük çoğunluğu ise fiziksel alanın yeterli olmadığını söylemiştir. Demirci ve Şıvgın (2017)'in çalışmalarında öğretmenlerin yarısının öğrenme merkezini hazırlarken fiziksel alan sorunu yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu durumun örneklem grubundaki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Kubanç (2014), çalışmasında sınıf başına düşen mevcudun belirlenen standartların çok üstünde olduğu belirlemiştir.

Öğretmenlerin yarısından fazlası çocukları öğrenme merkezlerine yerleştirirken kullandıkları bir metot olduğunu, diğer kısmı ise herhangi bir metot kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Özyürek ve Kılınç (2015), yapmış oldukları çalışmalarında, merkezlere geçişlerde herhangi bir metot izlenmeden çocukların merkezlere yöneldiği sonucuna ulaşımlardır.

Öğrenme merkezlerini ayırt edecek isim ve sembolleri öğretmenlerin büyük çoğunluğu hazırlarken, az sayıda öğretmenin kısmen hazırladığını söylemiştir. Ayrıca bazı öğretmenler öğrenme merkezlerini ayırt edecek isim ve semboller hazırlamadıklarını söylemişlerdir. Ögelman ve Karakuzu (2016), yaptıkları çalışmada öğrenme merkezlerinin isimlerinin yazı ve resimlerle etiketlenmesinin beklenenden az olduğu ve çoğunlukla etiketlerin seviyesinin çocukların göz hizasında olmadığını tespit etmişlerdir. Demirci ve Şıvgın'ın (2017), bulgusu, bu araştırmanın bulgusunu desteklememektedir. Araştırmacılar öğretmenlerin büyük çoğunluğunun isim ve sembol hazırlamadıklarını tespit etmişlerdir. Bu durumun örneklem grubundaki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenme merkezlerindeki materyallerin çocukların ilgilerini çekecek nitelikte olduğunu öğretmenlerin çoğu ifade ederken, bir kısım öğretmen ise kısmen cevabını vermişlerdir. Ayrıca az sayıda öğretmen ise öğrenme merkezlerindeki materyallerin çocukların ilgilerini çekecek nitelikte olmadığını bildirmiştir. Gürpınar'ın (2006) çalışmasında da jimnastik köşesi dışındaki diğer köşelerin çocukların ilgisini çektiğini belirlemiştir.

Öğretmenlerin büyük bir bölümü beraber çalıştığı, aynı sınıfları paylaştığı, aynı okuldaki ya da farklı okullardaki zümre öğretmen arkadaşları ile işbirliği yaptığını söylerken bir kısım öğretmen idareci ve öğretmen arkadaşları ile işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise kimseden fikir almadığı, kendi mesleki bilgileri ile oluşturduğu ve sınıfı öğrenme merkezi oluşturulmuş şekilde bulunduğu şeklinde ifade etmişlerdir.

Gerekli zaman ve durumlarda seçilen temalara uygun geçici öğrenme merkezlerine öğretmenlerin büyük çoğunluğu sık sık yer verdiklerini belirtirken, bir öğretmen ayda bir, bir öğretmen belirli gün ve haftalarda ve bir öğretmen ise bazen hazırladığı şekilde görüş belirtmişlerdir. Altay (2018) çalışmasında öğretmenlerin öğrenme merkezlerini en çok belirli gün ve haftalara göre düzenlediklerini tespit etmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenme merkezlerinde gözlem yaparken, bazı öğretmenler öğrenme merkezlerinde bazen gözlem yaptıklarını belirtmişlerdir. Yapılan diğer çalışmalarda bulgular öğretmenlerin çocukları gözlemlemek yerine çoğunun başka işlerle meşgul olduklarını ve diğer etkinlik için hazırlık yaptıklarını göstermektedir (Aysu ve Aral, 2016; Metin, 2017; Ögelman, 2014).

Görüş bildiren öğretmenlerin büyük bir kısmı çocukların güne başlama zamanında 30 ile 50 dakika öğrenme merkezlerinde oynadıklarını belirtmişlerdir. Bir kısım öğretmen 45-60 dakika, 60-90 dakika ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Araştırmada az sayıda öğretmen 90-120 dakika ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Gülay Ogelman'ın (2014), okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi adlı araştırmasında, öğretmenlerin serbest zaman etkinliğinin ortalama 1-1,5 saat sürdüğünü, bazı sınıflarda 1,5 saatten fazla sürdüğü belirlenmiştir. Özyürek ve Aydoğan'nın (2011) öğretmenlerin yarıya yakını serbest

zaman etkinliklerine 45 ile 60 dakika arasında bir süre ayırdıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çocukların en çok tercih ettikleri öğrenme merkezi olarak öğretmenlerin büyük bir bölümü blok ve dramatik oyun merkezi, bir kısım öğretmen çocukların en çok tercih ettikleri öğrenme merkezleri ile ilgili olarak sanat, kitap merkezi ayrıca birkaç öğretmen çocukların fen doğa, bilim merkezi ile ilgili ifade kullanmıştır. Bir öğretmen ise çocukların tercih ettikleri merkezler arasında müzik merkezi ile ilgili görüş belirtmiştir. Bu bulgulara benzer olarak farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda çocukların oynarken en çok tercih ettiği merkezler blok ve dramatik oyun merkezleri olduğu belirlenmiştir. (Altay, 2018; Aysu ve Aral, 2016; Çakır, 2011; Gürpınar, 2006; Özdemir, 2014; Özyürek ve Aydoğan, 2011).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocukların öğrenme merkezi seçiminde cinsiyetin etkili olduğunu, az sayıda öğretmen çocukların öğrenme merkezi seçiminde cinsiyetin etkili olmadığını belirtmiştir. Yapılan diğer çalışmalarda da çocukların öğrenme merkezi tercihinde cinsiyetin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aydilek Çiftçi, 2011; Demirci ve Şıvgın, 2017; Gürpınar 2006; Özyürek ve Kılınç, 2015; Yağan Güder, 2014).

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan, araştırmaya katılım sağlayan öğretmenler ve literatürdeki çalışmalardan yararlanılarak aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

Uygulamaya yönelik öneriler

Öğretmenler öğrenme merkezlerinin oluşturulmasında ve kullanımında en çok fiziksel alan yetersizliği, sınıf mevcudunun fazla olması ve merkezlerde yeterli araç gereç olmamasından kaynaklı problemler yaşamaktadırlar. Okul öncesi sınıflarının bu bağlamda daha büyük ve ferah olması, sınıf mevcudunun az olması ve nitelikli araç gereç içermesi gerekmektedir. Anaokulları ve ilkökul bünyesinde bulunan anasınıflarının fiziksel koşulları, bina yapıları standart hale getirilebilir.

Öğrenme merkezlerini oluşturmada ve kullanmada deneyimli olan öğretmenler daha deneyimsiz olan zümre öğretmenlerle bir araya getirilerek

uygulama örneklerinin, bilgi ve deneyimlerinin olduğu paylaşımlarda bulunulabileceği eğitim etkinlikleri yapılabilir.

Tüm öğretmenlerin özellikle sınıf içi uygulamalarda güncelliği yakalamak adına üniversitelerle ve konunun uzmanı eğitimcilerle işbirliği yapılarak hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi sağlanabilir.

Okul öncesi sınıflarının dört duvara dayanmış mobilyalardan oluşmuş, gözü yoran ve dikkat dağıtıcı birçok uyarıcı ile donatılmış yapısının daha sade, göz yormayan ve dikkat dağıtmayan modern bir yapıya dönüşümü bakanlığın bir politikası haline getirilmelidir.

Sınıfta bulunan öğrenme merkezlerinin araç gereç eksiklerinin giderilmesinde idareciler, milli eğitim müdürlükleri, özel kurum ve kuruluşlardan ya da velilerden destek alınmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Öğrenme merkezlerinde cinsiyet ayrımı olmaksızın bütün çocukların sıkılmadan zevk alarak oynamalarını sağlamak için bu merkezlere hem kızların hem de erkeklerin ilgisini çekebilecek materyaller konulabilir.

Eğitim Fakültelerinde Okul Öncesi Eğitimi lisans programlarına sınıfta düzenleme oluşturmaya ya da fiziksel mekan geliştirmeye yönelik dersler eklenmesi önerilebilir.

Araştırmaya yönelik öneriler

Bu araştırma Kütahya ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrenme merkezlerini kullanımını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Başka bir örneklem grubu ile de bu araştırma yapılabilir.

Öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin yararı hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Acer, D. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel ortamları. İçinde G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 231-259). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altay, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları öğretmen el kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50192>.
- Aydın, M. (2019). *60-72 aylık çocuklarının öğrenme merkezlerini tercihleri ile geometri becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aydilek Çiftçi, M. (2011). *Öğretmenlerin ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların cinsiyet rolleri algısının 60-72 ay arası çocukların oyuncak tercihleri ve akran etkileşimleri ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2561-2574. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/309482>.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330. doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471118.
- Balcı, A., Gündoğdu, K. ve Çelik, N. (2012). Okul öncesi eğitim programına ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 10-24. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/399481>.
- Başal, H. A. (Ed.). (2010). *Okul öncesi eğitiminde uygulanan farklı modeller*. Bursa: Dora Yayıncılık.

- Bayhan, P. ve Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından Waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15-25. Erişim adresi https://www.researchgate.net/profile/Pinar_Bayhan/publication/237716370_a_general_view_of_early_childhood_programmes_on_waldorf_approach/links/5a72f4eba6fdcc53fe136a8b/a-general-view-of-early-childhood-programmes-on-waldorf-approach.pdf.
- Beken, S. (2009). *Montessori yöntemi etkinliklerinin 5/6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Biçer, M. (1994). *Ankara il merkezindeki anasınıfları ile uygulama anaokullarının fiziki özellikler açısından kıyaslanarak değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilaloğlu Günay, R. (2004). Okul öncesi dönemde High/Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 41-56. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50170>.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılık Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, A. (2011). *Okul öncesinden ilgi köşelerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çelik, M. (2013). Öğrenme çocuk ile büyür: Erken çocukluk eğitiminde Waldorf yaklaşımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 39-51. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/68089>.
- Çelik, N. ve Daşcan, Ö. (2014). *Son değişikliklerle okul öncesi eğitim programı ve etkinlik kitabı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Danişman, Ş. (2012). Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 85-113. Erişim adresi <http://dergi.ogu.edu.tr/esogudergi/index.php/epa/index>.
- Dede, Y. ve Demir, S. B. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı yayıncılık.

- Demirci, F. G. ve Şıvgın, N. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri ile ilgili uygulama ve görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 271-292.
- Derman, M. T. ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Journal of International Social Research*, 3(11), 560-569. Erişim adresi <https://cdn.ogrenmen.com/wp-content/uploads/2018/11/okul-onesesi.pdf>.
- Durakoğlu, A. (2010). Montessori metodunda okuma ve yazma eğitimi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(20), 91-104. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21108/227341>.
- Durmuşoğlu, M. C. (2008). An examination of the opinions of preschool teachers about preschool learning settings in their schools. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 8(32), 39-54. Erişim adresi <http://ejer.com.tr/tr/arsiv/2008-yaz-sayi-32/>.
- Ekici, F. Y. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 192-212. Erişim adresi <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/1423#sthash.u6Iqb8yl.GbgsNS6T.dpbs>.
- Ekinci, D. ve Hamurcu, H. (2004). Reggio Emilia yaklaşımında teknoloji kullanımı. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 7(37), 16-19.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erişen, Y. ve Güleş, F. (2007). Montessori materyallerinin tasarım kalitesi özelliklerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 287-305. Erişim adresi <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/452>.
- Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation* (Master's Thesis). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erten Bilgic, D. ve Surur, A. S. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim sistemlerinin mekân biçimlenişine etkisi ve Reggio Emilia eğitim sisteminin mekân tasarımı üzerine denemeler. *Megaron*, 11(1), 162-176. Erişim adresi https://www.journalagent.com/megaron/pdfs/MEGARON-03016-ARTICLE-ERTEN_BILGIC.pdf.

- Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93-111. doi.org/10.1501/Egifak_0000001178.
- Gürpınar, H. A. (2006). *Okul öncesi öğrenime devam eden çocukların tercih ettikleri ilgi köşeleri ve tercih etme nedenleri* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güzelyurt, T., Dayanan, F., Çakır, S. ve Ahmetoğlu, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(1), 62-75. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/728917>.
- İsmailoğlu, S. ve Yılmaz, H. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf: çocukların gözünden değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 74(2019), 387-400. doi.org/10.9761/JASSS7871.
- Kandır, A. ve Çatlık, İ. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin okullarının fiziksel koşullarına ve sınıflarındaki ilgi köşelerinin özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 8(15), 40-62.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlanma ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 1(6), 373-387. Erişim adresi www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/kandir_ozbey_inal.pdf.
- Kılınç, F. E., Karayel, F. ve Koyuncu, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 2(2), 194-212. doi.org/10.24130/eccdjec.19672-0182260.
- Kocamanoğlu, D. Ö. (2014). *Öğrenme merkezleri kullanılarak oluşturulan bir okul öncesi eğitim sınıfında çocukların sanat ürünlerinin incelenmesi ve estetik yargılarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kotaman, H. (2009). Okul öncesi eğitimde High Scope modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2009), 31-41. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114660>.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-194. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146301>.

- Kozan, D. ve Şahin Zeteroğlu, E. (2019). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1029-1040. doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-481646.
- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 7(31), 675-688. Erişim adresi http://www.sosyalarastirmalar.com/Cilt7/Sayi31_Pdf/6egitim/Kubanc_Yasemin.Pdf.
- Kurşunlu, E. (2018). *Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Manuel, R. (1990). *Learning centers in the kindergarten* (Master’s Thesis). Memorial University of Newfoundland Faculty of Education, Canada.
- Metin, N. (2001). Okul öncesi çocuklarda matematik kavramlarının gelişimi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(4-5), 22-26.
- Metin, Ş. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan öğrenme merkezlerindeki uygulamaların incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 1-16. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/271613>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Montessori, M. (1970). *Education and peace*. (5th Ed.), Madras: The Theosophical Publishing House.
- Montessori, M. (1975). *Çocuk eğitimi*. (Çev. Y. Güler). İstanbul: Sander Yayınları.
- Morrison, G. S. (1998). *Early childhood education today*. New Jersey: Prentice Hall.
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. USA: Library of Congress Cataloging Publication Data.
- Mutlu, B., Ergişi, A. ve Bütün Ayhan, A. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 113-128. doi.org/10.1501/-Asbd_0000000033.
- Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50270>.

- Oktay, A. (1999). Okul öncesi eğitim ve temel ilkeleri. İçinde R. Zembat (Ed.), *Okul eğitimde temel konular öğretmen eğitimi el kitabı* (s.45-48). İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2007). Okul öncesi dönemde disiplin. İçinde A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Eds.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (s. 181-188). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ögelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(26), 125-138. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183141>.
- Ögelman, H. G. ve Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programı'nda belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 73-98. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/232259>.
- Öncü, E. Ç. (2017). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 733-746. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/304923>.
- Özdemir, S. (2014). 5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science*, 2(2), 1-15. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/148782>.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/399517>.
- Özsırkıntı, D., Akay, C., ve Bolat, E. Y. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331. Erişim adresi Users/Lenovo/Downloads/JKEF_15_1_2014_313_331.pdf.
- Öztürk, Ş. (2006). Avusturalya New South Wales erken çocukluk eğitim programı bir Reggio Emilia örnekleme. *İzmir Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 30-38. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/188052>.
- Özyürek, A. ve Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 41-58. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115643>.

Özyürek, A. ve Kılınç, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138. Erişim adresi joiss.karabuk.edu.tr/Makaleler/1382112771_1%20Arzu%20C3%96zy%C3%BCrek.pdf.

Pekdoğan, S. (2012). Reggio emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 237-246. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16565>.

Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ramazan, O. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel ortam. İçinde A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Eds.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (s.25-44). İstanbul: Morpa Yayınları.

Ramazan, O., Çiftçi, H. A. ve Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233. Erişim adresi <http://www.journalofmepturkey.org/index.php/eccd/article/view/58>.

Selimbocaoğlu, A. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının incelenmesi: Kırşehir ili örneği. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 651-662.

Seven, E. (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Schweinhart, L. (2002). The high scope preschool curriculum: What is it? Why use it?. *The Journal of at Risk Issues; A Joint Publication of National Dropout Prevention Center and Network*, 8(1), 13-16. Erişim adresi <https://eric.ed.gov/?id=EJ656725>.

Salmon, A. K. (2008). Promoting a culture of thinking in the young child. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 457-461. Erişim adresi <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-007-0227-y>.

Şahin, D. (2014). Erken çocukluk dönemine yönelik temel eğitim programları ve yaklaşımlar. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (s.93-134). Ankara: Pegem.

Şahin, İ. T. (2013). *Preschool teachers beliefs and practices related to developmentally appropriate classroom management* (Doctoral Thesis). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Temel, Z. F. (2005). Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 65, 37-43.
- Tuğrul, B. ve Feyman, N. (2006). Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar. İçinde S. Sever (Ed.), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (s.387-392). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Weikart, D. P. (1990). Long-term benefits of preschool. *The Futurist*, 24, 49-50. Erişim adresi <https://www.questia.com/read/1G1-8785425/long-term-benefits-of-preschool>.
- Wolcott, H. F. (2005). *The art of fieldwork*. Plymouth, UK: AltaMira Press.
- Yağan Güder, S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, H. ve Schieren, J. (2017). Türkiye’de Waldorf eğitimine yönelik girişimler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(49), 30-41. doi.org/10.16992/-ASOS.12409.
- Yazar, A. (2007). *1914 - 2006 okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, R. ve Perihanoğlu, P. (2004). Okul öncesi eğitimde araç-gereç bulunma düzeyi ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişki (Van ili örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-15. Erişim adresi <http://efdergi.yyu.edu.tr/ara.php>.
- Zembat, R., Günşen, G. ve Gök Çolak, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitiminde uygulanan farklı yaklaşımlar hakkındaki bilişsel haritaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 1-19. doi.org/10.26468/trakyasobed.415921.

Ekler

Ek-1: Öğretmen Anket Formu Örnek Soruları

Değerli Öğretmenler,

Elinizdeki bu anket formu, **Okul Öncesinde Öğrenme Merkezlerinin Kullanımının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi** ile ilgili yapılacak bir çalışmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevapların samimi olması, anketin güvenilirliği için son derece önemlidir. Bu nedenle sizin için uygun olan cevabın yanındaki ya da altındaki kutucuğa (**X**) şeklinde işaret koyarak anketi cevaplandırabilirsiniz. Ankete vereceğiniz bilgiler tamamen bilimsel amaçlı olarak, araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacağından ve gizli tutulacağından ankete kimlik bilgilerinizi yazmanıza gerek yoktur. Anketin doldurulmasında göstereceğiniz ilgi ve duyarlılığa şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Dr. Öğr. Üyesi Murat BARTAN
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Okul Öncesi
Eğitim Anabilim Dalı

Gül ŞAHİN
Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek
Lisans Öğrencisi

Lütfen aşağıdaki sorularda size uygun olan cevabı işaretleyiniz.

1.Cinsiyet

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız

() 25'in altında () 26-30 () 31-35 () 35'in üstü

3. Eğitim durumunuz?

() Lisans () Yüksek lisans () Doktora

4. Şu anda eğitim verdiğiniz çocukların yaş grubu?

() 4 yaş altı () 4-5 yaş () 5-6 yaş

12. Sınıfınızda aşağıdaki Blok merkezi materyallerinden hangisi ya da hangileri bulunmaktadır?

Farklı malzemelerden (ahşap, köpük, plastik vb.) yapılmış bloklar	
Minyatür hayvan (çiftlik, yabani, evcil hayvanlar), insan ve ev figürleri	
Kamyonet ve arabalar	
Farklı eğimlerdeki rampalar	
Yol-sokak-trafik işaret ve levhaları	
Farklı renk ve boyutta kağıt, kutu ve kartonlar	
Diğer.....	

Her soru için, lütfen bakış açınızı en iyi temsil eden rakamı daire içine alınız.

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum						
1	2	3	4	5						
Öğrenme merkezleri, anlamlı ve amaçlı öğrenme için birçok fırsat sunmaktadır.	1	2	3	4	5					
Öğrenme merkezleri tüm çocuklara göre düzenlenebilir.	1	2	3	4	5					
Öğrenme merkezleri yaratıcı birçok faaliyet sağlar.	1	2	3	4	5					
Sınıfımda öğrenme merkezlerini kullanmak konusunda kendimi yetkin ve nitelikli hissediyorum.	1	2	3	4	5					
Öğrenme merkezleri, etkinliklere geçişi kolaylaştırmaya yardımcı olur.	1	2	3	4	5					
Öğrenme merkezleri öğrenmeyi ve oyun oynamayı birleştirir.	1	2	3	4	5					
Öğrenme merkezleri, çocuk tarafından başlatılan faaliyetleri teşvik eder.	1	2	3	4	5					
Öğrenme merkezleri sınırlı materyal ve malzeme ile ilgili sorunları hafifletir.	1	2	3	4	5					

Ek-2: Öğretmen Görüşme Formu Örnek Sorular

1. Öğrenme merkezlerini 2013 okul öncesi programda belirtilen şekilde düzenlediniz mi?
2. Öğrenme merkezlerinin programda belirtilen niteliklere uygun olarak düzenlenememe nedenleri nelerdir?
3. Öğrenme merkezlerini ayırt edecek isim ve semboller hazırladınız mı?
4. Öğrenme merkezlerindeki materyaller çocukların ilgi ve meraklarını uyandıracak, araştırma yapmalarına imkân sağlayacak nitelikte midir?
5. Öğrenme merkezlerini oluştururken, kimlerle işbirliği yaptınız?
6. Çocukların en çok tercih ettikleri öğrenme merkezleri hangileridir?
7. Çocukların cinsiyeti öğrenme merkezi seçiminde etkili midir?



Ek-3: İzin Belgesi ve Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 19/03/2019-E.12973



T. C.
KÜTAHYA DUMLU PINAR ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 45295868-044-
Konu : Anketler

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 25/02/2019 tarihli ve 46638989-300-9394 sayılı yazı.
b) 11/03/2019 tarihli ve 5158700 sayılı yazı.

Enstitünüz Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı 201681301203 nolu öğrencisi Gül ŞAHİN'in "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merhalelerine İlişkin Görüşleri ve Sınıf İçi Uygulamaları" konulu anket çalışmasına ilişkin İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi (b) yazısı ve eki yazınız ekinde gönderilmektedir.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmza
Mikdat BEKTAŞ
Daire Başkanı

EK:
İlgi (b) yazı ve eki

Evliya Çelebi Yerleşkesi Taşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA
Telefon: 2742652031 -Faks: 2742652027
E-Posta: ogri@dpu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için İnternet: V.KAYA Bilgiayar İşletmeni
Elektronik ağ:http://www.dpu.edu.tr
KEP Adresi: dumlpinaruniv@hs01.kep.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.5158700
Konu :Anket İzni

11.03.2019

KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a)27/02/2019 tarihli ve 1497 sayılı yazınız.
b)08/03/2019 tarihli ve 5025962 sayılı onay.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Gül ŞAHİN'in "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezlerine İlişkin Görüşleri ve Sınıf İçİ Uygulamaları" konulu anket çalışması için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgİ (b) onay (1 sayfa)

"BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR."
12.03.2019

MA. Kemal EGMİR
V.H.K.I.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü KÜTAHYA
Elektronik Ağ:kutahya-onmeh.gov.tr
e-posta:eme@gelirmerkezi436.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VHKİ
Tel: (0 274) 2804192
Faks: (0274) 2804198



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.5025962
Konu : Gül ŞAHİN'in Anket İzni

08/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün 27/02/2019 tarihli ve 1497 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi (b) yazısında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Gül ŞAHİN'in "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezlerine İlişkin Görüşleri ve Sınıf İçi Uygulamaları*" konulu anket çalışmasına tez çalışmasında kullanmak üzere ilimiz genelinde bulunan okul öncesi öğretmenlerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü İsmail GÜVEN'in başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket uygulama çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze vermek üzere yapılmasını;

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
08/03/2019

Arif YALÇIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü-KÜTAHYA
Elektronik Adres: kutahya.meb.gov.tr
e-posta: iletisim@ilmlitimn432.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VBKE
Tel: (0 274) 2804392
Faks: (0 274) 2804398

Bizimle çevrimiçi olarak iletişime geçebilirsiniz. <https://ozelbilgi.meb.gov.tr/adresimiz> a/bc-7698-3b49-8009-3bbc adresi de sayfa adresidir.

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı: Gül ŞAHİN

Doğum tarihi: 06//11/1982

Doğum yeri: Eskişehir

Adres: Bandırma /BALIKESİR

E-Posta: topkayag@hotmail.com

Öğrenim Durumu

Lise 1996-1999 Eskişehir Atatürk Lisesi, Eskişehir.

Lisans 1999-2003 Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Mühendislik Fakültesi
Seramik Mühendisliği Bölümü, Kütahya.

Lisans 2007-2010 Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi
Öğretmenliği Bölümü, Kütahya.

İş Deneyimi

2010- halen MEB’de öğretmenlik görevine devam ediyor.

