

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARININ KALİTE
DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sinem GÜÇHAN ÖZGÜL

Balıkesir, 2011

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARININ KALİTE
DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sinem GÜÇHAN ÖZGÜL

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

Balıkesir, 2011

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAY

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında 200912509002 numaralı Sinem Güçhan Özgül'ün hazırladığı "Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Kalite Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 06/07/2011 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına QY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Nevin SAYLAN

İmza.....

Üye Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

İmza.......... (Danışman)

Üye Yrd. Doç. Dr. Devrim ÜZEL

İmza.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylıyorum.

26/07/2011
Enstitü Müdürü
Doç. Dr. Zübeyde YAĞCI



ÖNSÖZ

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan bu yüksek lisans tezi Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim ortamlarını kalite değişkenleri açısından değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Tez çalışmamın bütün süreçlerinde bilgi ve deneyimlerini bana aktaran, anlayışını, sabrını ve desteğini esirgemeyen ve kendisiyle çalışmayı çok büyük şansım olarak değerlendirdiğim tez danışmanım *Sayın Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR*' e en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Tez çalışmamda görüş ve bilgilerine başvurduğumda tereddütsüz destek veren *Sayın Hocalarım Yrd. Doç. Dr. Uğur GÜRGAN, Dr. Sonnur IŞITAN ve Dr. Mesut SAÇKES* 'e,

Veri toplama sürecinde gözlem ve görüşlerine ihtiyaç duyduğumda bana ortak çalışma olanağı veren Sevgili öğretmen arkadaşlarım *Demet KOÇ ve Sevinç CÜR*'e,

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmamı kapsayan zaman boyunca birlikte çalıştığım, destek ve yardımlarını isterken ellerinden gelenin fazlasını yapacaklarını bildiğim arkadaşlarım *Gürhan Durak, Selcen Gültekin, Eyüp Yünkül ve Aysemin Türkyılmaz*'a,

Bugünüme kadar koşulsuz ve karşılıksız sevgi, anlayış ve desteklerini gösteren hayatımın mimarları annem *Semra Güçhan*, babam *Yakup Güçhan*, kardeşlerim *Ahmet Güçhan* ile *Fulya ve Metin Köroğlu*' na,

Uzun yıllar ve başka şehirlerde bana olan sevgisini ve inancını hep koruyan, hikayemizi yaşamak için benim çizdiğim rotayı yürüten fedakar ve hoşgörülü sevgili yoldaşım, hayat arkadaşım *Ali Özgül*'e,

Sonsuz Teşekkür Ediyorum.

Sinem GÜÇHAN ÖZGÜL

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARININ KALİTE DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

GÜÇHAN ÖZGÜL, Sinem

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

Haziran 2011, 75 sayfa

Bu çalışma, Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim ortamlarını kalite değişkenleri açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir il merkezindeki tüm resmi bağımsız ana okulları ve ilköğretim bünyesindeki ana sınıfları ile özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarından seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 15 okul öncesi eğitim kurumu oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan 3 resmi bağımsız ana okulu, 1 özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıfı, 7 resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıfı (şehir merkezi) ve 4 resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıfı (merkez köy), bu eğitim ortamlarının araştırmanın evrenindeki bulunma oranlarına göre belirlenmiştir. Bu çalışmanın veri toplama aracı, kalitenin yapısal ve fiziksel değişkenlerini değerlendirmede sıklıkla kullanılan Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS)' dir. Harms ve Clifford' un (1980) geliştirdiği ECERS ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve güvenilirlik çalışması Tovim (1996) tarafından yapılmış, Türkçe uyarlamasının orijinaliyle benzerlik gösterdiği ve .97 Cronbach Alpha değeriyle yüksek iç tutarlığa sahip olduğu bulunmuştur. ECERS' te yer alan 7 alt ölçekte değerlendirilen yapı ve süreç değişkenleri: (1) Kişisel Bakım Rutinleri, (2) Mobilya ve Görsel Malzemeler, (3) Dil ve Mantık Deneyimleri, (4) Motor Etkinlikler, (5) Yaratıcı Etkinlikler, (6) Sosyal Gelişim ve (7) Yetişkin İhtiyaçlarıdır.

Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini genel bir çerçevede değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada, örneklemdaki eğitim ortamları ECERS' in alt ölçeklerinde ve toplamda aldıkları puanlara göre incelenmiştir. Araştırma sonuçları, eğitim ortamlarının genelde “çok az” ve “iyi” seviyesinde puanlar aldıklarını göstermiştir. Alt ölçekler bazındaki sonuçlar ise Mobilya ve Görsel Malzemeler ile Motor Etkinlikler değişkenlerinde resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarınca alınan düşük puanlara ve ölçek genelinde Dil ve Mantık Deneyimleri ve Kişisel Bakım Rutinleri değişkenlerinde daha yüksek puanlar alınmış olmasına dikkat çekmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim ortamlarında kalitenin genelde “çok az” düzeyinde olması, eğitimde kalite artırma çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim ortamı, ECERS, kalite

ABSTRACT

EVALUATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION ENVIRONMENTS IN TERMS OF QUALITY VARIABLES

Sinem GÜÇHAN ÖZGÜL

Master of Arts Thesis, Educational Sciences Department

Advisor: Assist. Prof. Dr. Nihat UYANGÖR

June, 2011, 75 pages

This study aims to evaluate early childhood education environments in Balıkesir City Centre in terms of quality variables. The sample of research consists of 15 early childhood education institutions chosen with random stratified sampling technique from public preschools, kindergartens and private preschools in Balıkesir city centre. 3 public kindergarten, 1 private preschool, 7 public preschools (urban) and 4 public preschools (rural) in the sample are determined due to the real quantity percentages of these institutions in the population. Early Childhood Environment Rating Scale-ECERS, frequently used scale for evaluation of the structural and process quality, is the data collection tool of this research. The Turkish adaptation and reliability study of ECERS scale developed by Harms and Clifford (1980) is implemented by Tovim (1996). The study results show that the Turkish adaptation version has similarities with the original form and inner consistency value of .97. The structural and process variables evaluated in 7 subscales included in ECERS are (1) personal care routines, (2) furniture and display of works, (3) language and reasoning experiences, (4) motor activities, (5) creative activities, (6) social development, (7) adult needs.

In this study which aims to evaluate early childhood education environments located in Balıkesir city centre, the educational environments were examined respect to ECERS subscales and overall points. The results of research showed that educational environments, in general, had scores

indicate “little” and “good” levels of quality. Also, the scores of subscales pointed that public preschools have low scores in “furniture and display of works” and “motor activities” subscales and higher scores are recorded in “language and reasoning experiences” and “personal care routines” subscales by all early childhood education environments. According to the results of this study, early childhood education environments in Balıkesir city centre have “little” level of quality. Thus, quality improvement in education should be focused.

Keywords: Early childhood education environments, ECERS, quality.

Annem'e ve Babam'a

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	4
1.2. Alt Problemler	5
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar	6
2. İLGİLİ ALANYAZIN	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. Okul Öncesi Eğitim Kavramının Gelişimi	8
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı	11
2.1.3. Okul Öncesi Eğitim Ortamları	14
2.1.3.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Fiziksel Boyutu	16
2.1.3.2. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Sosyal Boyutu	19
2.1.4. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Kalite	20
2.1.5. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Kalitenin Değerlendirilmesi	24
2.1.5.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Kalite Göstergeleri	24
2.1.5.2. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Kalite	27
Değerlendirme Araçları	
2.2. İlgili Araştırmalar	30
3. YÖNTEM	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Evren ve Örneklem	36
3.2.1. Örneklem Grubundaki Kurumlarla İlgili Genel Bilgiler	36
3.3. Veri Toplama Aracı	37
3.3.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği- ECERS	37
3.3.2. ECERS Ölçeğinin Puanlanması	39
3.3.3. ECERS Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	40
3.4. Veri Toplama Süreci	41
3.5. Verilerin Analizi	43

	Sayfa
4. BULGULAR ve YORUM	44
4.1. Kişisel Bakım Rutinleri Alt Ölçeğine Ait Bulgular ve Yorum	44
4.2. Mobilya ve Görsel Malzemeler Alt Ölçeğine Ait Bulgular ve Yorum	47
4.3. Dil ve Mantık Deneyimleri Alt Ölçeğine Ait Bulgular ve Yorum	49
4.4. Motor Etkinlikler Alt Ölçeğine Ait Bulgular ve Yorum	51
4.5. Yaratıcı Etkinlikler Alt Ölçeğine Ait Bulgular ve Yorum	53
4.6. Sosyal Gelişim Alt Ölçeğine Ait Bulgular ve Yorum	55
4.7. Yetişkin İhtiyaçları Alt Ölçeğine Ait Bulgular ve Yorum	57
4.8. ECERS Ölçeği Toplam Puanlarına Ait Bulgular ve Yorum	58
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	62
5.1. Sonuç	62
5.2. Öneriler	64
5.2.1. Araştırma Alanına Yönelik Öneriler	64
5.2.2. Uygulama Alanına Yönelik Öneriler	65
KAYNAKÇA	68
EKLER	74

ÇİZELGELER LİSTESİ

		Sayfa
Çizelge 1	Kalite Değişkenleri (Schweinhart, 1993)	22- 23
Çizelge 2	ECERS Ölçeği Maddelerinden Bir Örnek	40
Çizelge 3	Kappa Katsayısı Değerleri	42
Çizelge 4	Gözlemciler Arası Ağırlıklı Kappa Katsayısı Değerleri	43
Çizelge 5	Okulların Kişisel Bakım Rutinleri Alt Ölçeği Ortalamaları	44
Çizelge 6	Okulların Mobilya ve Görsel Malzemeler Alt Ölçeği Ortalamaları	47
Çizelge 7	Dil ve Mantık Deneyimleri Alt Ölçeği Ortalamaları	49
Çizelge 8	Motor Etkinlikler Alt Ölçeği Ortalamaları	51
Çizelge 9	Yaratıcı Etkinlikler Alt Ölçeği Ortalamaları	53
Çizelge 10	Sosyal Gelişim Alt Ölçeği Ortalamaları	55
Çizelge 11	Yetişkin İhtiyaçları Alt Ölçeği Ortalamaları	57
Çizelge 12	Okulların ECERS Toplam Puanları	59

1. GİRİŞ

Tarihin ilk çağlarından itibaren, birçok düşünür çocuk doğasını anlamak ve onların en iyi şekilde öğrenmesini sağlamak üzerine teoriler üretmişlerdir. Neredeyse insanlık tarihiyle yaşıt sayılabilecek olan eğitim alanına ait araştırmalar, iki bin yıldan fazla bir süredir de yaşamın ilk yıllarındaki eğitimin önemi ve değeri üzerinde durmaktadır (Lascaıides ve Hinitz, 2000 den akt. Essa, 2007). Çocuk eğitimi ve bakımı üzerine yapılan tüm araştırmalar günümüze ulaştığında, sosyal, toplumsal ve ekonomik değışimlerin etkisiyle, çocukların daha sonraki yaşamlarında ihtiyaç duyacağı bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil becerilerinin büyük ölçüde kazanıldığı ve kişiliğin şekillendiği okul öncesi döneme ait önemli bulguları kapsamaktadır. Böylesi büyük bir öneme sahip olan okul öncesi dönem eğitimi, tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken en can alıcı eğitim basamağı olarak kabul edilmektedir (Arı ve Tuğrul, 1996). Okul öncesi dönemde verilen nitelikli (kaliteli) eğitim, çocukta öğrenmeyi ve öğrenmeye istekli olmayı arttırarak, onun tüm yaşantısında başarılı olmasını sağlamaktadır. Çocukların gelişiminde kalıcı bilişsel ve sosyal faydalar sağlamanın yolu kaliteli okul öncesi eğitimle ilişkilendirilmektedir (Kalkan, 2008).

Amerikan Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği (National Association for Education of Young Children- NAEYC)'nin 2009 yılında yeniden gözden geçirerek yayınladığı bildirisinde, yüksek kaliteli okul öncesi eğitim hizmetleri sağlanmasından tüm toplumun- çocuklar, aileler, çalışanlar, topluluklar, açıkçası tüm halkın- yararlanacağını belirtilmiştir.

Türkiye' de yapılan araştırmalarda da okul öncesi eğitimin, çocuk gelişiminin tüm yönleri üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur (Bekman ve Gürlesel, 2005). Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve öneminin

vurgulanması son on yılda pek çok resmi kurum ve sivil toplum kuruluşunun amacı haline gelmiş ve çalışmalar yoğunlaşmıştır. Fakat yine de, ülkemizde okul öncesi eğitime erişim konusunda emek ve maddiyat harcamak gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010-2014 Stratejik Planı'nda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına ait hedefin %70 olduğu belirtilmiştir. Yine aynı raporda, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve niteliğini yükseltmek üzere; istihdamın yoğunluğu ve hızlı göç alan bölgeler ile sosyoekonomik düzeyi düşük olan yerleşim yerleri başta olmak üzere, ülkenin her köşesine bağımsız anaokulu yapımı ve donatımı ile her türlü eğitim kurumunun bünyesinde açılacak olan ana sınıflarının donatımı için kaynak planlamasına yer verilmiştir. 9. Kalkınma Planı'nda da anaokullarının ve ana sınıflarının sayısının arttırılacağına dair hedefler bulunmaktadır (M.E.B., 2009).

İnsan hayatına dair en yaşamsal gelişmelerin hızlı şekilde olduğu okul öncesi dönemde, çocukların yaşantıları ve bu yaşantılara olanak tanıyan ortamların önemi bilinen bir gerçektir (Çelik ve Kök, 2007). Son yıllarda yapılan araştırmalar, eğitim ortamlarının kalitesi ile öğrenme çıktılarının etkileşimi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları şunlardır. NAEYC'nin (National Association for Education of Young Children- Amerikan Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği) 2009 yılında yenileyip genişlettikleri durum bildirimlerinde (position statement), çocukların okul öncesi dönemde yaşadıkları deneyimlerin sadece okul yaşantısını etkilemekle kalmadığı, tüm yaşamlarını etkilediğini ortaya konmuştur. Burchinal ve diğerlerinin boylamsal çalışmasında da çocukların bilişsel ve dil gelişmelerinin devam ettikleri kurum ortamının kalitesi ile ilişkili bulunmuştur(2000). Hayes, Palmer ve Zaslow' un araştırması ise yüksek kaliteli eğitime alan çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişmelerinin zenginleştiği, düşük kaliteli eğitim alanların gelişmelerinin ise zarar gördüğü belirtmiştir (1990). Bu çerçeveden bakıldığında, çocukların etkileşimde bulunarak deneyimler yaşadıkları ortamın okul öncesi eğitimin genel yapısına ve özelliklerine uygun olması ve bu ortamın kaliteli olması gerekliliği tartışılmazdır.

Ülkemizde okul öncesi eğitimin önemi anlaşılmaya başlamış olsa da okul öncesi eğitim ortamlarının taşıması gereken özellikler konusunda pek çok kişi yeterli bilgiye sahip değildir denilebilir (Solak, 2007). Okul öncesi eğitime erişimin önemi kadar eğitim ortamlarının niteliği de okul öncesi eğitimin paydaşları olarak görülen aileler, okul ve devlet tarafından üzerinde durulması gereken bir konudur. Koç'un (1999) ailelerin okul seçimini etkileyen etkenler araştırdığı çalışmasının sonuçları, ailelerin seçimlerini yönetim, personel, sağlık ve beslenme gibi kurum özelliklerine bakarak yaptığını ortaya çıkarmıştır.

Okul öncesi eğitim ortamlarında kalite kavramının tanımlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, okul öncesi eğitimde kalitenin kalbi olarak düşünülebilir. Çünkü okul öncesi eğitimde kalite gereksinimi, uygulama çalışmaları ve önemi eğitim ortamlarındaki çalışmalara bağlıdır. Eğitim ortamlarında kaliteyi tartışırken, program, öğretmen yeterlilikleri, yönetim, denetim, aileler ve fiziksel çevre gibi pek çok değişkeni göz önünde bulundurma durumu, bu değişkenleri kapsamlı bir biçimde yoklamayı gerektirmektedir. Bu türde kapsamlı bir yoklama için, okul öncesi eğitim ortamlarında kaliteyi değerlendiren ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Dünyada ve ülkemizde bu amaca hizmet etmek için kullanılan ölçekler bulunmaktadır. Farklı ölçekler okul öncesi eğitimde kaliteyi yapısal, işlevsel veya akademik alanlara farklı vurgular yaparak değerlendirmektedir.

Bu ölçeklerden en sık kullanılanlarından biri Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale-ECERS)dir. 1980 yılında Harms ve Clifford tarafından hazırlanan ölçek, okul öncesi eğitim programlarındaki toplam yapısal ve işlevsel kaliteyi ölçmeyi amaçlamaktadır. ECERS kurumdaki fiziksel koşulları ölçmenin yanı sıra, uygulamadaki eğitim programı, kurum içindeki bireylerin iletişimi ve etkileşimini de değerlendiren maddeleri içermektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ve güvenilirlik çalışması 1996 yılında Kler Klodya Tovim tarafından yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, ölçeğin özgün hali ve uyarlanmasının dil yönünden uygunluk gösterdiği ve Türkçe'ye uyarlanmış

halinin yüksek güvenilirlik puanları ($\alpha=.96,68$) aldığını göstermiştir (Tovim, 1996). Bu sonuçlar ışığında, ölçek pek çok araştırmada kullanılmış (Kalkan, 2008; Solak, 2007; Göl-Güven, 2009; Tekmen, 2005) ve Türkiye’ de okul öncesi eğitim alanında kullanılabileceği görülmüştür.

Son yıllarda dünyada eğitim kalitesi üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında, okul öncesi eğitimde kalite kavramı irdelenmiş ve değişik ülkelerde okul öncesi eğitimin kalitesi üzerine araştırmalar yapılmıştır. Ülkemize bakıldığında okul öncesi eğitimde kalite kavramı henüz farklı boyutlarıyla incelenen bir konu olmamıştır. Alanyazında yer alan çalışmaların çoğu, kullanılan ölçeklerin en fazla bir veya iki boyutu ele alınarak yapılan çalışmalar olmakla birlikte, eğitim ortamlarını çok boyutlu olarak inceleyen çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Bu anlamda, eğitimde kaliteyi artırma çalışmalarının okul öncesi dönem ayağında, bu tür kalite değerlendirmelerini ortaya koyan çalışmaların önemi ve gereği üzerinde durulmaktadır. Türkiye genelinde, ortak bir okul öncesi eğitim programı uygulayan farklı kurumların kalite göstergelerine göre değerlendirilmesi önemlidir.

Okul öncesi dönemin önemi ve yaygınlaştırılması gereğinin anlaşıldığı günümüzde, bu çalışma Türkiye’de ki okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini yapı ve süreç boyutlarına ait bazı değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

1.1. Problem

Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim ortamlarının “Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği” kriterlerine göre uygunluğu nasıldır?

1.2. Alt Problemler

Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim ortamlarının;

1. “Kişisel Bakım Rutinleri” kriterine uygunluğu nasıldır?
2. “Mobilya ve Görsel Malzemeler” kriterine uygunluğu nasıldır?
3. “Dil Kullanımı ve Mantık Yürütme” kriterine uygunluğu nasıldır?
4. “Motor Etkinlikler” kriterine uygunluğu nasıldır?
5. “Yaratıcı Etkinlikler” kriterine uygunluğu nasıldır?
6. “Sosyal Gelişim” kriterine uygunluğu nasıldır?
7. “Yetişkin İhtiyaçları” kriterine uygunluğu nasıldır?
8. Toplam (genel) kalite düzeyi nasıldır?

1.3. Önem

Okul öncesi dönemde çocuklara verilen eğitimin “nitelikli” olması durumunda etkili olabileceği bilimsel araştırmalarla desteklenmiş bir gerçektir. Kaliteli eğitim ortamını kavram olarak açıklamak epey zor olsa da alan yazına bakıldığında, kaliteli eğitim ortamlarının gelişimsel olarak uygun etkinlikleri ve düzenlemeleri işaret ettiğini söylemek mümkündür. Bekman’ın 2000 yılında ortaya sürdüğü nitelikli eğitim ortamının göstergeleri şunları kapsamaktadır; kurumsal fiziksel donanım ve düzeni, gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıklara hassas eğitim programı, günlük program, öğretmen davranışları ve öğretmen- çocuk etkileşimi, okul- aile işbirliği ve programın değerlendirilmesi(akt. Solak, 2007). Amerikan Ulusal Çocuk Sağlığı ve

Gelişimi Enstitüsü (National Institute of Child Health and Development-NICHHD) bünyesinde yapılan araştırmalarda, kurumların kalitesinin; çocuk-yetişkin oranı, grup büyüklüğü, öğretmen altyapısı ve fiziksel ortam gibi göstergeleri inceleyerek değerlendirilebileceği sonucuna varılmıştır (NICHHD ve Maryland, 2000). Bunlar gibi birçok araştırmada benzer ve farklı birçok gösterge üzerinde durulmuştur. Bu sayede alan yazında, ölçekler oluşturmada farklı yaklaşımlar ve kalitenin iki boyutu olan yapısal ve süreç boyutu ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarına eğitim veren kurumlarının ortam kalitesine ait göstergeleri belirten bulguları ortaya koyarak, aileler, öğretmenler ve yöneticilerin bu göstergeleri tanınması ve bunlara dayanarak kalite durumlarını değerlendirebilmesi önemlidir. Bu bulgular ışığında, ailelerin okul seçimlerinde doğru kararlar alması, öğretmen ve yöneticilerin kaliteyi arttıracak çalışmalar yapması kolaylaşabilir.

Ülkemizde hizmet veren kurumların kalitesini inceleyip, ortaya koymak, merkezi ve yerel yönetimlerce sürdürülen geliştirme çalışmaları için değerli bir bilgi kaynağı olabilir. Farklı bölgelerdeki farklı tür okul öncesi eğitim kurumlarının ortam kalitesine ait bilgilerin oluşması önemlidir. Okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini değerlendiren çalışmalar özellikle Ankara, İstanbul ve Adana gibi ülkenin büyük şehirlerinde yapılmıştır. Türkiye'nin sahip olduğu geniş coğrafyada farklı bölgeleri ve farklı özelliklerdeki şehirleri değerlendirme gerekliliği ortaya çıkabilir. Bu sebeple, Balıkesir ili örneğinin ortaya konulması da okul öncesi eğitim ve kaliteye ilişkin bilgi birikimi oluşturmada önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2010- 2011 eğitim- öğretim yılında Balıkesir il sınırları içindeki kümeleme yöntemiyle seçilmiş toplam 15 resmi bağımsız anaokulu, ilköğretim kurumlarına bağlı ana sınıfı ve özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıfı ile sınırlıdır.

Veri toplama süreci, araştırmanın örnekleminde bulunan 15 sınıfta iki farklı zamanda yapılan 2- 3 saatlik gözlemlerle sınırlıdır.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Okul Öncesi Eğitim Kavramının Gelişimi

Nesiller boyunca her toplum, çocuklarını kendi kuralları, değerleri ve tarzıyla sosyalleştirme konusuyla ilgilenmiştir. Bunu en iyi şekilde yapmak da en parlak düşünürlerin çoğunun uğraşı olmuştur. Plato, Aristo, Comenius, Locke ve Rousseau gibi düşünürler ve Froebel ve Pestalozzi gibi eğitimciler, günümüz eğitim fakültelerinden veya psikoloji ve çocuk gelişimi bölümlerinden çok önce okul öncesi eğitimin temel sorularına yanıt aramışlardır (Peters ve diğ., 1985). İnsanlığın var oluşundan itibaren, çocukları eğitmek toplumdaki farklı grupların görevleri arasında yer almıştır. Bu gruplar, bazen sadece ebeveynler veya öğretmenler iken bazen de din görevlileri olmuştur. Önemli fikirler ve uygulamalar tarihin farklı dönemlerinde büyük ilgi görmüş ve okul öncesi eğitim tarihinde yerini almıştır. Bu geniş tarihsel bakış açısından, en göze çarpan okul öncesi eğitim hayali de; tüm çocukları kendi potansiyellerinin en üst seviyesine ulaşmaları için anlamlı yaşantılar sunarak eğitmektir (Morrison, 2008).

Günümüzde ulaşılan okul öncesi eğitim düşüncesine değinirken tarihsel süreç içindeki değişim ve gelişiminden bahsetmek uygun olacaktır. İlkçağ düşünürlerinden Aristo ve Plato, eğitimin erken yaşlarda başlaması gerekliliğinden ve aile katılımının öneminden bahsetmişlerdir. Ortaçağ'da etkisi yadsınamaz olan din felsefeleri, eğitimde de önemli değişikliklere neden olmuştur. Öyle ki çocukları disipline etme ve tam itaat etmelerini sağlama düşüncesi din felsefesinin eğitime getirdiği değişikliklerden biridir. 15 ve 16. yüzyıllarda başlayan aydınlanma hareketleriyle birlikte Hümanist düşüncenin eğitime yansımaları görülmektedir. 17. yüzyılda Comenius ve Locke gibi düşünürler günümüz eğitim sisteminin temelini oluşturacak düşünceler ortaya atmışlardır. Bunlar, duyular aracılığıyla eğitim, çocuk

merkezli ve çocukların doğasına uygun öğretim yöntemleriyle eğitimidir. 17. ve 18. yüzyıl düşünürlerinden Rousseau, Pestalozzi ve Froebel, düşünceleriyle çağdaş okul öncesi eğitimin kurucuları olarak sayılmaktadırlar. Rousseau'nun insan doğasına ilişkin görüşleri ile deneyimler yoluyla eğitime yaptığı vurgu, alan için önemli katkılardır. Pestalozzi yeteneklerin geliştirilmesi için eğitim fikrini ortaya atmıştır. Froebel ise açtığı ilk okul öncesi kurum ile "anaokullarının babası" olarak anılmaktadır. Froebel dil ve oyunun eğitimdeki yerini belirgin hale getirmekle kalmamış, tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gerektiğini öne sürmüştür (Doğan, 2008).

İkinci Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan tüm endüstriyel ve teknolojik gelişmeler, toplumların siyasal, ekonomik ve sosyal yapısını kökten değiştirmiştir. Sosyal yapıdaki değişimlerin en fazla etkilediği sistem kuşkusuz eğitim sistemi olmuştur. Tipik aile yapısının değişmesi, ekonomik koşulların annelerin çalışması durumunu ortaya çıkarması, endüstriyel ve teknolojik gelişmelerin bilginin önemini vurgulamasıyla eğitim sistemleri içinde kalıcı değişimler meydana gelmiştir.

Ebeveynlerin her ikisinin de çalıştığı ailelerin sayısındaki artış, tek ebeveynli ailelerin toplumda fazlalaşması ve geniş aile yapılarının yerini çekirdek ailelere bırakması okul öncesi bakım ve eğitim hizmetlerine olan ilginin artmasına ve bu hizmetlerin öneminin halkın dikkatini çekmesine neden olmuştur (Essa, 2007). İkel toplumlarda çocuğun eğitimi, hayatta kalmayı sağlayan temel becerilerle sınırlı iken, toplumsal kültürün gelişmesi ve teknolojinin hayatın her alanını etkilemesiyle birlikte toplumsal yaşamın kalitesindeki ilerleme, çocuğa ve çocuğun eğitimine olan bakış açısını büyük ölçüde değiştirmiştir (Sakin, 2010).

1900'lü yılların başlarında Montessori'nin geliştirdiği sistem okul öncesi eğitim anlayışını tamamıyla değiştirmiştir. Bu sistemde okullar, materyaller, etkinlikler gibi eğitimin bileşenleri, çocukların ve ailelerin ihtiyaçları çevresinde düzenlenmektedir. Emici bir zekâyâ (absorbent mind) sahip olan çocuğu merkeze alan bu yaklaşımda, çocuğun kendi yönettiği

etkinliklerle, öğretmen rehberliğinde ve sıcak bir ortamda öğrenme yaşantıları desteklenmektedir (Brewer, 2007). Aynı dönemlerde Amerikalı bilim adamı Dewey'in Progressive (İlerlemeci) teorisi de doğmuştur. Günümüzde de etkisi süren teorinin, şu an da kullanılan eğitim programlarına en önemli yansımaları çocuk merkezli program anlayışı, gerçek yaşam deneyimlerinin eğitimdeki yeri, problem çözme becerilerinin ve sosyal etkileşimin desteklenmesidir. Jean Piaget'nin bireylerin düşünme, anlama ve öğrenme süreçleri üzerine yaptığı çalışmalarla ortaya çıkan Constructivist (Yapılandırmacı) yaklaşım, bireylerin bilgiyi edinme sürecindeki bilişsel süreçleri temele alıp destekleyen programların, etkinliklerin ve ortamların eğitimdeki yerine vurgu yapmaktadır. Aktif öğrenme, manipülatif materyaller ve ilgi alanlarına uygun deneyimlere aktif katılım yapılandırıcılığın okul öncesi eğitimde kullanılan unsurlarıdır (Morrison, 2008). Piaget ile aynı dönemlerde yaşamış ve çalışmalar yapmış olan Lev Vygotsky öğrenmeyi sosyal bağlamda gerçekleşen bilgiyi oluşturma süreci olarak tanımlamıştır. Öğreneni kendi öğrenme süreci içinde aktif bir katılımcı olarak gören ve bakımından sorumlu kişiler, aile ve toplumla etkileşiminin öğrenmeyi desteklediğini savunan bu anlayış da okul öncesi eğitimin gelişmesinde önemli etkiye sahiptir (Brewer, 2007). Sosyal etkileşimlerin önemini ortaya atan Vygotsky' nin çalışmalarının yanında Erik Erikson'un Psikososyal Gelişim Teorisi de bireylerin bilişsel gelişiminin sosyal gelişimi ile bağlantılı gerçekleştiğini öne sürmüştür. Erikson'un psikososyal teorisinde bireylerin yaşamları içinde sekiz kritik dönem olduğu ve bu dönemlerin dikkate alınması gereken farklı özellikleri ve ihtiyaçları olduğu belirtilmektedir. Okul öncesi eğitimde yer bulan bu teoriye göre, duygusal rollerin bilişsel gelişimde önemli payı vardır ve tüm çocukların tutarlı ve yeterli sevgi, bakım ve eğitim ihtiyaçları karşılanmalıdır. Ekolojik Sistemler teorisini savunan Bronfenbrenner' in genetik ve çevre faktörleri etkisinde gelişimin etkilendiği düşüncesi okul öncesi eğitim alanının günümüze uzanan gelişim sürecinde katkısı olan düşüncelerden biridir (Morrison, 2008). 21. yüzyılda en çok yankı bulan teorilerden biri olan Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Teorisi, öne sürdüğü farklı zeka alanları ve öğrenmenin bu zeka alanlarına paralel gerçekleştiği düşüncesi, günümüz eğitim dünyasını ve özellikle okul öncesi eğitim alanını derinden etkilemiştir.

Sadece on yıllar önce ortaya atılmasının etkisini taze kılmasının yanında, zeka kavramını kökten değiştiren tanımlaması bu derin etkinin nedeni olmaktadır. Bu teori doğrultusunda, okul öncesi eğitim alanına ait programlarda, ortamlarda farklılıklar ortaya çıkmıştır. Çocuklara yetenekleri ve zekâ alanlarına hitap eden ve bunları destekleyen ortamlar ve etkinlikler sunmak, gelişimlerini ve öğrenmelerini kolaylaştırıp, desteklemektedir (Brewer, 2007; Morrison, 2008; Doğan, 2008).

Özetlenmiş ve tarihi sıraya konulmuş şekilde okul öncesi döneme ait bakış açıları, bu döneme ait göze çarpan uygulamaları, okul öncesi eğitim alanındaki son birkaç yüzyıldaki gelişmeleri ve etkileyen faktörleri gözden geçirdikten sonra, okul öncesi eğitime ait farklı tanımlamalara göz atmak yerinde olacaktır. Çünkü tarihsel süreç içindeki değişiklikleri ve okul öncesi dönem üzerine farklı araştırmacıların ortaya attığı teorileri bilmek okul öncesi eğitim tanımlarını derinlemesine anlamayı kolaylaştıracaktır (Henniger, 2002).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

İnsan yaşamı göz önüne alındığında, bazı dönemlerin kritik önem taşıdığını bilmek ve bu dönemleri özelliklerine göre ele almak gerekmektedir. İnsan yaşamının ilk yıllarına denk gelen okul öncesi dönem, kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileri yıllara olan etkisi nedeniyle en kritik dönemlerden biridir (Akduman, 2010). Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde, çocuğun ev, okul ve sosyal yaşantıda bilinçli bir rehberliğe ihtiyacı vardır. Erken yıllarda uygun eğitim fırsatları sağlanarak, çocukların özbakım, zihin, dil, sosyal, duygusal ve motor yeteneklerinin gelişimi desteklenebilmektedir (Bal, 1992'den akt. Demiriz, Ulutaş ve Karadağ, 2011). Genel anlamda okul öncesi dönem denilen 0–6 yaş grubu çocukların eğitimini kapsayan “okul öncesi eğitim” terimi çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

14. Milli Eğitim Şurası'nda Okul Öncesi Eğitim, "0–72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci" olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1993).

Bradekamp ve Copple'in (1997) tanımlarına göre; "okul öncesi eğitim, doğumdan ilköğretime kadar olan çocukların entelektüel, sosyal, duygusal, dil ve fiziksel gelişimlerini ve öğrenmelerini desteklemek için tasarlanmış farklı türlerde programların bütünüdür" (Kostelnik, Soderman ve Whiren, 2007).

"Okul öncesi eğitim, doğumdan, ilköğretime kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların fiziksel, sosyal, duygusal, dil ve zihinsel gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir" (Oğuzkan ve Oral, 1997' den akt. Akduman, 2010).

Başka bir açıdan, okul öncesi eğitim, "0–72 aylık çocukların, tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimini kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir" (Yılmaz, 2003).

"Okul öncesi eğitim, 0–6 yaşlar arasında çocuğun çok boyutlu gelişimini destekleyerek, yaşam boyu sürecek öğrenmenin temelini atıldığı, sistemli ve bilinçli bir eğitim sürecidir" (Tuğrul, 2006).

Aral, Kandır ve Yaşar (2000) tarafından okul öncesi eğitim, "çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan

ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan, bedensel, psikomotor, sosyal- duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci” diye tanımlanmıştır.

Ural ve Ramazan (2007), 0–6 yaş arası çocukların gelişimlerini sağlamaya yönelik sistemli, organize ve planlı her türlü eğitim etkinliklerini genel olarak “okul öncesi eğitim” olarak belirtmişlerdir (akt. Turaşlı 2008).

Çeşitli kaynaklar tarafından farklı şekillerde ele alınan “okul öncesi eğitim” tanımlarında bir takım ortak noktalar bulunmaktadır. Bu ortak noktalar üzerinde önemle durulan unsurlar gözden geçirildiğinde, Turaşlı (2008)’nin derleyerek oluşturduğu tanıma göz atmak yerinde olacaktır:

Okul öncesi eğitim;

- Çocuğun ilk 6 yılını kapsayan süre içinde,
- Tüm gelişim alanlarını (bilişsel, dil, duygusal-sosyal, fiziksel, psikomotor ve kişisel- özbakım) desteklemek için,
- Gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak,
- Potansiyelini ortaya çıkarmasını, geliştirmesini ve kendini ifade etmesini amaçlayan,
- İlköğretime geçişte ihtiyaç duyacağı zihinsel, duygusal- sosyal yeterlilikleri kazanmasını sağlayan, bu geçişi kolaylaştıran,
- İçinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanımasını, benimsemesini ve topluma uyumunu gözetken,
- Tüm bunlar için *uygun ve uyarıcı bir çevre ve ortam sunan,*
- Bir okul öncesi eğitim kurumunda, ailede ya da alternatif programlarda verilen *sistemli ve planlı bir eğitim süreci* olarak tanımlanabilir.

Farklı tanımlarda bulunan ortak noktalardan hareketle, ortaya çıkan bu geniş ve kapsamlı tanımda göze çarpan unsurlardan biri okul öncesi eğitimin, öğrencilere sunduğu ortamlar boyutu olmaktadır.

2.1.3. Okul Öncesi Eğitim Ortamları

Çocuk çevresi ile etkileşime girdiğinde pek çok farklı deneyimle tanışma fırsatı bulmaktadır. Bu deneyimler onun zekâ kapasitesinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Piaget' ye göre; çocuk çevresiyle etkileşimde buldukça var olan zihinsel yapılarını değiştirmekte ve yeni şemalar oluşturmaktadır. Çocukların zihinsel yapılarını geliştirmek için çevresinde uyarıcı, dikkat çekici materyallerin bulunması önemlidir. Piaget ve Bruner' e göre öğrenme ve öğretme ortamlarında çocukların kendi buluşlarına dayalı düzenlemeler yapılması gereklidir. Vygotsky' e göre sosyal etkileşim zihinsel gelişimin en temel anahtarlarından biridir. Eğitim ortamları içinde çocukların yetişkin ile etkileşime girecekleri imkânlar yaratılması zihinsel gelişimi desteklemektedir. Çocuk yetişkin desteğiyle zihinsel yapılarını biçimlendirerek içselleştirmektedir. Çevrenin bu diyalog ortamına imkân tanınması gereklidir (Küçükkaragöz, 2002; Senemoğlu, 2000; Tok, 2010).

Çocuğun uygun fiziksel ortamlarda etkinliklere katılımı kendini kanıtlamasına ortam hazırlamakta, sevinç ve endişelerini diğerleriyle paylaşması bilinçaltını rahatlatmakta; kendine yeten ve kendisiyle barışık bir birey olmasını kolaylaştırmaktadır. Çocuğu uygun eğitim ve yaklaşımla ilköğretime hazırlayan okul öncesi eğitim kurumlarının çocuk psikolojisi üzerinde olumlu etkiyi sağlayabilmesi için idarecisi, personeli, eğitim programı, beslenme ve gıda kalitesi kadar bina kalitesi de önemlidir (Acer, 2008).

Bir okul öncesi eğitim kurumunda okul öncesi eğitimin niteliğinin belirleyicilerinden biri, kurumun fiziksel konumunun düzenlenme biçimi ve donanımıdır. Uygun şekilde düzenlenmiş ve yeterli miktarda materyalle donatılmış bir okul öncesi eğitim kurumu, her şeyden önce sağlıklı, güvenli ve çekici olarak çocukların tüm gelişimlerine yöneliktir (Demiriz ve diğ., 2011).

Okul öncesi eğitim alanındaki çalışmalarıyla modern eğitimin gelişmesine önder olan isimlerden Henrich Pestalozzi' nin okul ortamının önemini vurguladığı çalışmalar incelendiğinde, şu düşüncelerin altının çizildiğini görmek mümkündür;

- Çocuklar başarılı öğrenmenin gerçekleşmesi için duygusal anlamda güven veren bir ortama ihtiyaç duyarlar.
- Okul ve sınıfta, evlerindeki serbestlik ve içtenlik havasını bulmalıdırlar.
- Ev, sınıf, mahalle gibi tüm doğal alanlar eğitim sürecinin bir parçasıdır(<http://education.stateuniversity.com/pages/2319/Pestalozzi-Johann-1746-1827.html>, Demiriz ve diğ., 2011).

Hebert' in (2002) aktardığı üzere; Banning (1990) “Biz binaları biçimlendiriyoruz, onlar da bizi biçimlendiriyor” söylemiyle binaların çocukların davranışları üzerindeki etkisi görüşünü desteklemektedir.

Bir başka açıdan, eğitim ortamlarının çocukların gelişimini zenginleştirmek ve estetik kaygılar güderek düzenlenmesi öğretmenlerin güdülenmelerini ve iş ortamlarında refahlarını sağlamaktadır. İyi düzenlenmiş okul öncesi eğitim ortamları, istenmeyen davranışları azaltmada, uygun davranışları teşvik etmede ve planların uygulamasında direk olmasa da oldukça etkilidir. Pek çok kaynakta açıkça belirtildiği üzere, eğitim ortamları, organizasyon ve düzen aynı zamanda eğitim felsefeleri ve öğretmenlerin bakış açılarının da yansıması olarak görülmektedir. Odanın düzenlenmesi, eğitsel materyal ve araçların seçimi ve düzeni öğretmenin hedef ve beklentilerine dair ipuçları taşımaktadır (Henniger ve Roberson, 2002; Brewer, 2007; Demiriz ve diğ., 2011).

Ortamlar, öğrencilerin nasıl davranacaklarını ve nasıl hissedeceklerini etkileyerek onları yönlendirmektedir. Bu yüzden, iç ve dış öğrenme ortamlarını düzenlemek, öğrenme köşeleri oluşturmak, grup içindeki çocukların yaşları ve becerilerine uygun materyaller sağlamak, günlük planlar hazırlamak, öğrencileri uygun gruplar içinde etkinliklere katılmaya teşvik etmek ve sağlıklı, huzurlu, iletişim odaklı bir atmosfer yaratmak okul öncesi eğitim uzmanlarının görevleridir (Kostelnik ve diğ., 2007).

Eğitim ortamı kavramı çoğu zaman sadece fiziksel yapı, materyaller, iç ve dış eğitim mekânları olarak düşünölmektedir. Oysaki eğitim ortamları fiziksel ve sosyal bileşenlerin toplamı olarak algılanmalıdır. Çünkü okul öncesi eğitim sınıflarının hem fiziksel hem de sosyal ortamı çocukların fiziksel, bilişsel, dil ve sosyal- duygusal gelişimlerini etkilemektedir (Morrison, 2008; Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early ve Barbarin, 2005). Cin (1989) okul öncesi eğitim ortamlarını “çocukların bir program çerçevesinde tüm gelişimlerine yardım etmek, hızlandırmak ve ilköğretim okullarına temel oluşturmak üzere düzenlenmiş mekanlar” olarak tanımlamıştır (akt. Demiriz ve diğ., 2011). Eğitim ortamı fiziksel ve sosyal olarak iki boyutta düşünölürse; fiziksel ortam, iç ve dış mekânların materyaller ve mobilyalarla donanımı, yerleşimi, güvenlik, temizlik, sağlık ve denetim durumlarına; sosyal ortam ise, okul öncesi eğitim programının öğrenme yaşantıları kapsamında yer alan etkinliklere, duygusal ve eğitsel desteğe, öğretmen- öğrenci ve öğrencilerin kendi içindeki iletişimine, yetişkinler arası işbirliği ve diyalog ile okulu çevreleyen kültürel ve çevresel faktörlere işaret etmektedir (Tok, 2010; Morrison, 2008; Henniger ve Roberson, 2002; Kostelnik ve diğ., 2007; Mashburn, 2008).

2.1.3.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Fiziksel Boyutu

M. E. B.’ in yayımladığı “Okul Öncesi Eğitim Programı’nda, programın temel özellikleri başlığı altında şöyle bir özellikten bahsedilmiştir:

“Çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan ortamlar önemlidir”.

Çocuğun özgürce deneyimler yaşayabildiği rahat hareket edebildiği ortamlarda gelişimini daha iyi tamamlayabilmesi ve becerilerini sergileyebilmesinin kolaylaştığı, bu nedenle de öğretmenlerin eğitim ortamlarını program doğrultusunda iç ve dış mekân olarak ele alıp düzenlemesi gerektiği belirtilmiştir. Bu düzenlemeler, çocukların güven duyup hareket edebileceği, farklı etkinliklere olanak tanıyan, tehlikelerden

uzak, onlara gereksinimlerine uygun olanaklar sunan estetik ve hoş ortamlar yaratmak için yapılmalıdır (M.E.B., 2006).

Okul öncesi eğitim programlarının en iyi şekilde uygulanabilmesi için özenli ve dikkatli düzenlenmiş eğitim ortamlarına gereksinim vardır. Okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel boyutta bazı özelliklere sahip olması gerekir:

- Ortam düzenlemesi programın felsefesini yansıtır. Eğer program bağımsız karar verme sürecini, özbakım becerilerini, olumlu özbenlik kavramını sosyal etkileşimi, çocuk merkezli veya öğretmen merkezli etkinlikleri destekliyse, ortam düzenlemesi buna göre yapılmalıdır.
- Çocukların yaşları ve gelişim seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Basit veya karmaşık ortamlar, materyal sayısı ve çeşidi yaş grubuna ve çocukların gelişimsel özelliklerine göre seçilmelidir.
- Çocuğun içinde bulunduğu ortam estetik ve ilgi çekici olmalıdır. Mobilyaların yerleşimi, renk ve dokuların kullanımı ve sanat çalışmalarının sergilenişi ortamın estetiğini etkilemektedir. Bitkiler ve çiçekler de ortamın çekiciliğini arttırmaktadır.
- Eğer çocuklar bağımsız seçimler yapmaya teşvik edilecekse, materyaller çocukların göz seviyesinde, kolayca görüp ulaşabilecekleri ve geri bırakacakları şekilde saklanmalıdır.
- Özbakım becerilerinin geliştirilebilmesi için, tuvalet ve temizlik, yemek ve giyim düzenlemeleri, çocuk özelliklerine uygun şekilde yapılmalıdır.
- Sosyal becerilerin desteklenmesi için iç ve dış mekânlarda, küçük ve büyük grup etkinlikleri için uygun alanlar oluşturulmalıdır.
- Sessiz, özel alanlar ayrılmış, yastık ve yumuşak oyuncaklarla donatılmış olmalıdır. Ortamın bu özellikleri çocukların konforu, özbenlik kavramı ve izole olma ihtiyacını desteklemek için önemlidir.
- Öğrenme alanları birbiriyle ilişkili olarak fakat birbirini engellemeyecek şekilde konumlanmalıdır.
- Çıkışlar her zaman ulaşılabilir olmalı, tıkanık olmamalıdır.
- Dağınık ve ıslak etkinlikler su kaynağına yakın mekânlarda olmalıdır.

- Doğal ışıklandırma, ısınma ve havalandırma koşulları sağlanmalıdır.
- Özellikle ortam genişliği sınırlıysa, çok kullanımlı alanlar düzenlenmelidir.
- Okul öncesi eğitim ortamlarında dış mekân düzenlemelerinde; farklı hava koşulları için önlemler, giriş- çıkışlardaki güvenlik önlemleri, kaba motor becerileri destekleyecek materyallerin varlığı, zemin yüzeyindeki farklı malzemelerin kullanımı göz önünde bulundurulmalıdır.
- Güvenlik önlemleri okul öncesi dönem çocukları için birincil öncelik olmalıdır. Elektrik prizleri, pencere seviyeleri, kapı eşikleri, ısınma araçlarının konumu, sert ve sivri köşe ve materyallerin kontrolü önemlidir. Zehirli maddeler ortamda bulunmamalıdır. Yer döşemeleri kaymaz ve doğal temizlenebilir olmalıdır (Henniger ve Roberson, 2002; Kostelnik ve diğ., 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Kurumlara Ait Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği tüm okul öncesi eğitim kurumlarını, bağımsız anaokullarını ve eğitim kurumları bünyesindeki ana sınıfı ve uygulama sınıflarını kapsamaktadır. Sözü geçen yönetmelikte, bir okul öncesi eğitim kurumu açmak için:

1. Anaokulunda, mahallen temin edilen binalarda ortalama her çocuk başına 1,5 m² kullanım alanı olan oyun odaları, kullanım alanı 2 m² olan uyku odaları, 3 m² kullanım alanı olan oyun bahçesi ile yemek salonu, mutfak-depo bulunması,
2. İkili eğitim yapan anaokullarında her çocuk başına 1,5 m² kullanım alanı olan oyun odası, 3 m² kullanım alanı olan oyun bahçesi, beslenmelerinin hazırlandığı bölümün olması,
3. Ana sınıfının her derece ve türdeki eğitim kurumlarının bünyesinde binanın giriş katında aydınlık ve güneş alan bölümünde açılması,
4. Anaokullarının açılabilmesi için çocuk sayısının 20, Ana Sınıfı ve Uygulama sınıfı açılabilmesi için çocuk sayısının en az 10 olması gerekmektedir (MEB, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yönetmelikte bulunan okul öncesi kurum açma kriterleri, okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel boyutu üzerine alanyazında geçen çalışmaların bulgularında geçen fiziksel ortam kriterleri ile örtüşmektedir.

2.1.3.2. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Sosyal Boyutu

Okul öncesi eğitim ortamlarının sosyal boyutu, okul öncesi eğitim programının uygulama alanlarındaki çocuğun etkileşimde bulunduğu, çalıştığı ve iletişime geçtiği toplumsal çevreyi, ilişkileri ve kültürel etkiyi kapsamaktadır. Destekleyici bir sosyal ortam yaratmak için, tüm çocukların ırkları, cinsiyetleri, sosyoekonomik düzeyleri ve geçmişi iyi tanınmalı ve bunlara saygı gösterilmelidir. Ortamdaki yetişkinlerin öğrencilere ve birbirine nazik, anlayışlı ve düşünce ve davranışlarına saygılı olması ve özel ihtiyaçları olan çocuklarla ilgilenilmesi olumlu sosyal ortamın en önemli göstergeleridir.

Sosyal ortamın altın anahtarı olan olumlu öğretmen- öğrenci ilişkileri geliştirmek için, şunlar göz önünde bulundurulmalıdır:

- Öğrenciyle birebir etkileşimde bulunmak,
- Yüz yüze iletişim kurmak için öğrenci seviyesinde olmak,
- Hoş ve sakin ses tonu ile basit bir dil kullanmak,
- Sıcak ve hassas fiziksel temas sağlamak,
- Oyun boyunca öğrencinin liderliğini ve isteklerini izlemek,
- Öğrencinin sınıf kuralları ve beklentilerini anlamasına yardım etmek,
- Öğrenciyi düşünmeye, mücadele etmeye ve yeni fırsatlara yönlendirmek,
- Öğrenciyi etkili biçimde dinlemek ve diğerlerini dinlemeye yönlendirmek,
- Öğrencileri başarıları ve çabaları hakkında bilgilendirmek ve takdir etmek (Morrison, 2008).

Eğitim ortamlarının okul öncesi eğitimdeki öneminin anlaşılması ile beraber eğitim ortamlarında kalite kavramı üzerine olan çalışmalar artmış ve ortamların kalitesini arttırmaya yönelik bilgi ve deneyimler, okul öncesi eğitim alanının temel arayışları arasında yerini almıştır.

2.1.4. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Kalite

1980 ve 1990'ların en göze çarpan özelliklerinden birisi, ülkelerin "Eğitimde Kalite" kavramı üzerine odaklanması olmuştur. Önceki zamanlarda dikkatin yönlendiği "eğitimin yaygınlaşması ve/ya geliştirilmesi" yerini eğitim kalitesini yükseltmek için yapılan uzun vadeli planlara, politikalara ve bunlara altyapı oluşturan araştırmalara bırakmıştır (Adams, 1993; Moss, 1999). Eğitim kalitesini tanımlamak, bileşenlerini ve belirleyicilerini ortaya koymak, eğitimde kalite arayışı çalışmalarının önemli bölümünü oluşturmaktadır. Bazı çalışmalar eğitim çıktılarına odaklanıp kaliteli okul öncesi eğitim ortamlarında bulunan ve eğitim alan çocukların gelişimlerinin her alanında düşük kaliteli ortamlarda bulunanlara göre daha çok desteklediği ve daha olumlu değişikliklerin gözlemlendiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmalardan bazıları ise okul öncesi eğitim programlarında ve ortamlarında kaliteyi tanımlamak ve bileşenlerini açıklamak üzerine odaklanmıştır (NAEYC, 1995; NICHD Erken Çocukluk Bakımı Araştırma Ağı, 1993, 2000; Siraj-Blatchford ve Wong, 1999; Lamb, 2000; Blau, 2000; Pianta ve diğ., 2005; Fontaine, Torre, Grafwallner ve Underhill, 2006; Mashburn, 2008; Göl-Güven, 2009; Kalkan ve Akman, 2010; Cassidy, Hestenes, Hansen, Hegde, Shim ve Hestenes S. , 2010; Hustedt ve Barnett, 2010). Çünkü bu önemli konular aileler, yöneticiler ve çocukları etkilemektedir. Araştırmacıların bu konuya olan ilgilerinin başlıca nedeni ise kalite kavramını anlayıp, göstergelerini bilip değerlendirmeler yaparak kaliteyi arttıracak düzenlemelere ışık tutabilmektir (NICHD& Maryland, 2000).

Öncelikle kalitenin eğitim alanında nasıl tanımlandığına göz atmak gerekirse farklı tanımlamaları sıralamak gerekecektir. Şöyle ki;

- Nesnel (Objectivist) bakış açısıyla kalite, "çocukların sosyal ve bilişsel gelişimini etkileyen okul öncesi eğitim ortamına ait ölçülebilir özelliklerin bütünü" olarak tanımlanmıştır. Bu yaklaşıma ait bir araştırmada, kalitenin bağımlı değişken olduğu ve okul öncesi eğitimin farklılaşan etkilerine bağlı olarak değiştiği varsayılabılır(Siraj-Blatchford ve Wong, 1999).

- Nesnel yaklaşımın özellikle kültürel farklılıklara ait sınırlamalarından hareketle, Göreli (Relativist) bakış açısıyla, Woodhead (1996) kalitenin öznel ve zaman içinde paydaşların ortak görüşlerine göre değişen, önceden tahmin edilemez dinamik bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca kalite değişkenlerinin her bağlamda aileler ve çocukların ihtiyaçlarına göre saptanması gerektiğini vurgulamıştır.

Eğitim kurumlarında kalite, eğitim sisteminin ve sektörün gereksinimlerini zamanında, en üst düzeyde ve en uygun biçimde karşılama, uygulama, amaçları ile uyumlu kılma ve amaçlarını gerçekleştirme, kendisi ve çevresi ile barışık, uyumlu ve yararlı olma özelliğidir (Erişti, 2004 den akt. Kalkan, 2008).

UNICEF 2000 yılında yayınladığı raporunda “Dakar Çerçevesi”nde altı çizilen tanım ve öncelikleri kabul etmiştir ve bu raporunda kalitenin 5 boyutunu öne sürmüştür. Bu boyutlar;

- Öğrenenler (Sağlıklı, iyi beslenen, öğrenmeye ve katılıma hazır, ailesi ve çevresi tarafından desteklenen bireyler)
- Ortamlar (Sağlıklı, güvenli, koruyucu ve cinsiyete duyarlı, yeterli kaynak ve imkân sunan mekânlar)
- İçerik (Özellikle, okuma yazma, aritmetik, yaşam alanında temel beceriler ve cinsiyet, sağlık, beslenme, HIV/AIDS ten korunma ve barış gibi konularda bilgi edinimine yönelik uygun program ve materyallerden yansıyan kapsam)
- Süreçler (Eğitilmiş öğretmenler tarafından iyi düzenlenmiş sınıflarda çocuk merkezli yaklaşımların uygulandığı ve öğrenmeyi kolaylaştırmak ve eşitsizlikleri gidermek için yapılan değerlendirmeleri içeren tüm etkinlikler)
- Çıktılar (ulusal amaçlar ve topluma sağlıklı katılımı bağlantılı tüm bilgi beceri ve tutumlar)

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006 yılında yayınladığı “36-72 aylık çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı”nda Eğitimde Kalite diye bir başlık bulunmaktadır. Bu başlıkta belirtildiği üzere; Eğitimde kalite, öğretmenin öğrenme sorumluluğunun yanı sıra öğrenciye de öğrenme

sorumluluğu veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan, onun etkin katılımını öngören, ihtiyaçlarına uygun eğitim teknolojisi kullanan, insancıl kuramlarla ortak kavramları kullanmayı kapsamaktadır.

Kalite kavramı üzerine yapılan çalışmalar birçok tanımı ortaya çıkarmıştır. Bunlardan biri de Mcgurk (1995) tarafından kalitenin farklı açılarını belirten çalışmadır. Bu çalışmada okul öncesi eğitim ortamlarında kalite yapısal, süreç ve toplam kalite boyutlarında incelenmiştir. Yapısal kalite; yetişkin- çocuk oranı ve grup büyüklüğü, süreç kalitesi; eğitim ortamında gerçekleşen tüm etkinliklerin niteliği ve toplam kalite; yapısal ve süreç kalitesinin toplamına işaret etmektedir (akt. Tekmen, 2005).

Schweinhart ve diğerlerinin(1993) yaptığı araştırmada, kalitenin etkilendiği temel değişkenler şöyle çizelgeleştirilmiştir:

Çizelge. 1 Kalite Değişkenleri (Schweinhart, 1993)

Değişken	Değişkenin İçeriği
Fiziksel Ortam ve Kaynaklar	Mekan, mobilyalar, araçlar, öğrenme ve öğretme materyallerinin eğitimin kalitesini yükselttiği düşünülür (Harms and Clifford, 1998).
Program ve Öğrenme Deneyimleri	Öğrenme üzerinde etkisi bilinen gelişimsel uygunluğu olan programın okul başarısı ve sosyal uyumla ilişkili olduğu bilinir (Schweinhart ve Weikart, 1993).
Öğrenme ve Öğretme Stratejileri	Çocuk merkezli etkinliklerle gerçekleşen öğrenme, öğrencilerle “planla-yap-tekrar et” döngüsü içinde sosyal etkileşimli öğretme daha iyi okuma yazma becerileri ve sosyal becerilerle sonuçlanır (Nabucco ve Sylva, 1997).
Personel	Dikkatli personel seçimi, hizmetiçi eğitim olanaklarının sağlanması ve yetişkin- çocuk oranına dikkat edilmesi daha iyi yetişkin-çocuk etkileşimi ve anlamlı oyun ortamlarına fırsat verir (Wylie, 1998).
Planlama, Değerlendirme ve Kayıt Tutma	Etkili değerlendirme ve izleme çalışmaları öğretmenin, çocuğun gelişimi ile ilgili daha uygun planlar, gözlemler yapmasına izin verir.

(Devam) Çizelge. 1 Kalite Değişkenleri	
İlişkiler ve Etkileşimler	Sıcakkanlı, düşünceleri özgürce açıklamayı ve uygun yanıtlar vermeyi destekleyen yetişkin- çocuk etkileşimi dil gelişimi ile yakından ilişkilidir (Melhuish, 1986 dan akt. Melhuish and Moss, 1991).
Aile ve Toplum Ortaklığı	Programların aile ve toplum imkânlarını kullanma ve bunlarla ortaklık kurma özelliği öğrenmenin sürekliliğini kolaylaştırır (Siraj-Blatchford ve Broker, 1998).
Yönetim	Güçlü yönetim desteği ve iyi kaynaklar, personel konuları ve daha iyi personel- çocuk etkileşimiyle ilgilidir (Wylie, 1998).

Schweinhart, L. J., Barnes, H., Weikart, D.P. (1993). *Significant Benefits: The HighScope Perry Pre- School Study through Age 27*. Michigan: High Scope.

Katz' in (1993) çalışmasında ise yapısal ve süreç bileşenleri birlikte değerlendirmeyi içeren ve dört farklı şekilde okul öncesi eğitim programını incelemeyi öneren bir düzenleme öne sürülmüştür. Bu düzenlemede program, üst- alt, alt-üst ve iç-dış, dış-iç olmak üzere dört farklı boyutta incelenmektedir. Üst-alt ve alt-üst boyutlarında, kalitenin idareciler ve program yapıcılar tarafından algılanışı ve çocukların kaliteyi algılayışı ile ilgilenilmektedir. Diğer açılardan ise dış- iç boyutu, kalitenin aileler tarafından algılanışı, iç-dış boyutunda ise kalitenin öğretmenler tarafından algılanışı üzerinde durulmaktadır. Kalitenin program, etkileşimler, ortamlar v.b. gibi yapısal ve süreç değişkenleri, okul öncesi eğitimin paydaşlarının bakış açısından incelenmektedir (akt. Tekmen, 2005).

Eğitimde ve okul öncesi eğitim ortamlarında kalitenin kavramsal olarak hangi anlamlarda kullanıldığını ve etkilendiği koşulları gözden geçirdikten sonra okul öncesi eğitim ortamlarında kalitenin göstergelerini ve değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarını incelemek yerinde olacaktır.

2.1.5. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Kalitenin Değerlendirilmesi

Bu alt başlıkta, okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel ve sosyal boyutlarına değindikten sonra bu ortamlarda kalitenin değerlendirilmesinde kullanılan göstergeler ve araçlar hakkında bilgilere yer verilmektedir.

2.1.5.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Kalite Göstergeleri

Ulusal Erken Eğitim Çalışmaları Enstitüsü (National Institute for Early Education Research- NIEER) (2002), yayınladığı raporunda, Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği (National Association for the Education of Young Children- NAEYC)'nin son bulguları ile Gelişime Uygun Etkinlikler (Developmentally Appropriate Practices- DAP) felsefesini kullanarak kaliteli okul öncesi programın özelliklerini çocuk, aile, öğretmen, program ve sınıf için önemi açısından belirlemiştir. Bu bakış açısıyla bir kurumun kaliteli olarak değerlendirilebilmesi için belirleyici bir takım göstergeler belirtilmiştir. Belirtilen göstergeler, genelde kabul görmüş iki farklı yaklaşım olan yapı ve süreç bileşenlerine odaklanarak kaliteyi değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Yapı ile İlgili Kalite Göstergeleri

- Yetişkin çocuk oranları standartlara uygundur.
- Grup büyüklükleri azdır.
- Öğretmenler ve diğer personel yeterlikleri istenen düzeydedir.
- Tüm personel izlenir ve değerlendirilir, ayrıca personel mesleki gelişim fırsatlarına sahiptir.

Süreç ile İlgili Kalite Göstergeleri

- Öğretmenler ve çocuklar arasında olumlu ilişkiler vardır.
- Eğitim ortamı yeterli materyal ve oyuncaklarla iyi donatılmıştır.
- Gün boyunca iletişim, karşılıklı dinleme, konuşma/ karşılık verme ve nedenleme ile problem çözme becerilerini kullanmayı teşvik edecek şekilde gerçekleşir.
- Günlük olarak, sanat, müzik, hareket, bilim, matematik, blok oyunları ve dramatik oyunlar için fırsatlar sağlanır.

- Kültürel farklılıkları anlamayı ve kabul etmeyi kolaylaştıracak materyaller ve etkinlikler vardır.
- Aileler programın her boyutuna katılmaya teşvik edilirler.

Araştırmacılar, bu göstergelerin (yapı ve süreç) birbiri ile ilişkili olduğunu ve öğrencilerin eğitsel deneyimlerini etkilediğini ortaya çıkarmışlardır (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal ve Palacios, 1999). Örneğin, gruplar küçüldükçe, öğretmenler öğrencilerle daha olumlu, destek verici ve uyarıcı etkileşimde bulunurlar (NICHHD, 2000). Yeterlilikleri fazla ve küçük öğrenci gruplarına sahip öğretmenler bireyselleştirilmiş ve tepkiye duyarlı öğrenme ortamları sağlama da çok daha etkili olabilirler. Son olarak, yüksek öğretmen maaşları süreçlerin kalitesinin yüksekliği ile tutarlı bir ilişki gösterir (Cassidy, 2010; Ackerman ve Barnett, 2006). Kalitenin yapısal göstergelerini belirten oranların da sürece etkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin, Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği'nden (ECERS) alınan yüksek puanlar düşük öğrenci- öğretmen oranında daha sık görülmektedir (NIEER, 2002).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nca öğretmenler, yöneticiler ve veliler için iyi bir okul öncesi eğitim kurumunun belirleyicileri olarak bir takım özellikler sunulmuştur. Bu belirleyicileri dikkate alarak okulları değerlendirmek velilere zorlandıkları okul seçiminde, öğretmen ve yöneticilere ise kalite geliştirme çalışmalarında rehberlik edecektir. İyi bir okul öncesi kurum şu nitelikleri taşımalıdır (M.E.B., 2000 den akt. Kalkan, 2008):

1. Öncelikle yuvanın Sosyal Hizmetler Müdürlüğü ya da Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ruhsatlı olup olmadığı sorulmalı ve projesinin çocuk yuvasına uygun yapılmış olmasına bakılmalıdır.
2. İç mekan çocuğa rahatça ve güvenle hareket etme imkanı vermelidir. Merdivenlerin çocukların tutunabileceği yükseklikte tırabzanı, pencerelerin parmaklıkları, elektrik prizlerinin kapakları olmalıdır.
3. Evcilik köşesi; el becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri faaliyetler (boyama, kesme, yapıştırma, hamur v.b.) için düzenlenmiş sanat köşesi; kitap köşesi; geliştirici oyunlar için serbest oyun köşeleri

(lego, bozyap, tamir setleri, drama v.b.); kukla köşesi; rahat minderlerden oluşan oturma köşeleri; kaba motor becerilerini geliştirmeye yönelik beden eğitimi köşeleri; piyano, vurmali çalgılar, üflemeli çalgılar v.b. bulunduğu müzik köşeleri olmalıdır.

4. Çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerine göre çeşitlendirilmiş, yeterli miktarda oyun ve etkinlik malzemeleri bulunmalı ve çocukların erişebilecekleri biçimde yerleştirilmiş olmalıdır.

5. Bitkiler, çiçekler, sebzeler, oyun alanlarıyla zenginleştirilmiş, yoldan güvenli biçimde ayrılmış bahçe bulunmalıdır.

6. Çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak planlanmış etkinlik ve oyun alanlarından bağımsız yemek ve uyku alanları bulunmalıdır.

7. Tuvaletler, lavabolar çocuklara uygun biçimde düzenlenmiş olmalıdır.

8. Sağlık odası bulunmalıdır.

9. Gerek oyun ve etkinlik alanları gerekse yemekhane, mutfak ve tuvaletler genel temizlik ve hijyen kurallarına uygun olmalıdır.

10. Yemekler çocukların beslenme ihtiyaçlarına uygun olarak çeşitlendirilmeli ve okulda pişirilmelidir.

11. Her çocuğun eşyalarının koyulabileceği özel dolapları bulunmalıdır.

12. Çocukların yaptıkları etkinliklerden örnekler sergilenmelidir.

13. Yönetici ve öğretmenler çocuk gelişimi, eğitimi, psikolojisi konusunda eğitilmiş ve deneyimli olmalıdır.

14. Bir pedagog ya da psikolog görev yapmalıdır.

15. Çocukların gelişimleri düzenli olarak izlenip, değerlendirilmeli; aile okul iletişimi sağlanmalıdır.

16. Çocuklar yaş gruplarına göre sınıflandırılmalıdır.

17. Program çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel değişimlerini katkı sağlamaya yönelik olmalıdır. Ancak aynı zamanda serbest grup ve oyun etkinliklerine de yer verilmelidir. Okul öncesi dönem çocuğu yoğun akademik uygulamaları altında ezilmemeli, yorulmamalı, uygulanan programdan keyif almalıdır.

Okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesinde ulusal standartların bir araç olarak kullanılması büyük önem taşımaktadır. Bu standartlar gerek uygulanacak programlar, gerekse eğitimci olarak görev yapacak personelin niteliği ve kurumun fiziksel koşulları açısından önemlidir (Arı, 2005).

Okul öncesi eğitim ortamlarında yapı ve süreç kalitesini değerlendirmek için birçok ölçme aracı geliştirilmiştir. Bunlardan geniş kabul görmüş birkaçına örnek vererek, son olarak bu çalışmada kullanılan ECERS ölçeği hakkında detaylı bilgi vermek yerinde olacaktır.

2.1.5.2. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Kalite Değerlendirme Araçları

Okul Öncesi Eğitim Programları için Değerlendirme Profili (Assessment Profile for Early Childhood Programs- APECP) 1987 yılında Abbott-Shim ve Sibley tarafından fiziksel öğrenme ortamlarının kalitesini değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Biri kurumlar diğeri evler için olmak üzere iki farklı eğitim ortamını değerlendirmek üzere farklı versiyonları bulunmaktadır. 1991 yılında Wachs tarafından eklentilerle sessiz, gürültülü ve kargaşa durumlarını değerlendirebilecek hale getirilmiştir. 1 ve 0 (evet-hayır) olarak kodlama yapılan 147 madde bulunduran ölçek, fiziksel ortam, güvenlik ve sağlık, öğrenme ortamı ve program alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu ölçek NICHD (National Institute of Child Health and Human Development)'nin Erken çocukluk bakımı çalışmalarında kullanılmıştır (NICHD, 2000; Buldu ve Yılmaz, 2005).

Bakıcı- Öğretmen Etkileşimi Ölçeği (Caregiver Interaction Scale- CIS) Arnett 'in 1989 çalışması ile ortaya çıkmıştır. CIS, duygusal atmosfer, disiplin şekli ve öğretmenin yanıt verme durumu gibi süreç kalitesini dereceleyen dördümlü Likert tipi 26 maddelik bir ölçektir. Bu ölçek, Maliyet, Kalite ve Öğrenci Çıktıları (Cost, Quality & Child Outcomes) araştırmalarında sıklıkla kullanılmıştır (Blau, 2010; Buldu ve Yılmaz, 2005).

Sınıf Uygulamaları Envanteri (Classroom Practices Inventory- CPI) Hyson ve arkadaşları tarafından 1990 yılında geliştirilmiştir. 26 madde içeren beşli Likert tipi ölçek, "bu sınıf için uygun değil" ile "bu sınıf için çok uygun" dereceleri arasında kodlanmaktadır. CPI, öğretmenin eğitsel tutumları ve sınıfın duygusal- sosyal atmosferi üzerine odaklanmaktadır. Bu ölçek, NICHD (National Institute of Child Health and Human

Development)'nin Erken çocukluk bakımı çalışmaları ile Okul Öncesi Programların Gözlem Çalışmaları'nda (Observational Study of Early Childhood Programs) kullanılmıştır (NICHD, 1996; Layzer ve diğ., 1993 den akt. Buldu ve Yılmaz, 2005).

Sınıf Değerlendirme Puanlama Ölçeği (Classroom Assessment Scoring System- CLASS) 2002 yılında La Paro, Pianta ve diğerleri tarafından okul öncesi eğitim sınıflarını öğrenme ortamları olarak değerlendirmek amacı ile geliştirilmiştir. Dört ana çerçevede (duygusal destek, sınıf organizasyonu, öğrenme için eğitsel destek ve öğrenci çıktıları) 11 alt boyuta ait maddelerin ölçümü, 1–7 arası puanlama ile yapılmaktadır (Pianta ve diğ., 2005).

Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale- ECERS) , literatürde çok fazla kullanılmış ve genel anlamda kabul gören bir ölçektir (Mashburn, 2008; Blau, 2000; Tovim, 1996; Pianta ve diğ., 2005; Warash ve diğ., 2005, 2008; Lucci, 2004; Lamb, 2000, Cassidy ve diğ., 2005; Cryer, 1999; Burchinal ve diğ., 2000; Sylva ve diğ., 2005, Buldu ve Yılmaz, 2005; Göl-Güven, 2009; Kalkan ve Akman, 2010; Tekmen, 2005, Kalkan, 2008; Solak, 2007). Harms ve Clifford tarafından 1980'de geliştirilen ve 1998'de tekrar gözden geçirilen ölçek, okul öncesi eğitim ortamlarının yapı ve süreç kalitesi hakkında sistematik ve nicel veri sağlayan bir ölçme aracıdır.

Temelde Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği'nin (NAEYC), Gelişime Uygun Etkinlikler (DAP) felsefesine dayanan ölçek, bu kriterlerin eğitim ortamındaki kullanımını değerlendirmektedir. ECERS (orijinal form) psikometrik ölçümlerden yüksek puanlar alarak geçerlilik (0.74-0.70) ve güvenilirliğini (0.88) ispatlamıştır (Tovim, 1996). Bu değerlendirme ölçeği, öğretmen ve araştırmacıya eğitim ortamını, yedi alt kategorideki 37 maddeye, yetersiz (1) den mükemmel (7) ye kadar puan vererek değerlendirme olanağı tanımaktadır. Bu alt kategoriler şunlardır (Henniger, 2002; Tovim, 1996; Tekmen, 2005):

- Kişisel Bakım Rutinleri. Çocukların sağlık, konfor ve güvenliği ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar. Tuvalet alışkanlıkları, kişisel bakım, beslenme, dinlenme, selamlaşma ve vedalaşma gibi gün içinde gerçekleşen rutin etkinliklerin kalitesini 5 maddede değerlendirilmektedir.
- Mobilya ve Görsel Malzemeler. Çocukların gelişimi ve öğrenmelerini destekleyecek sınıfın fiziksel ortamına ait eşya, materyal, bunların organizasyonu ve atmosferin kalitesini değerlendirmeye yönelik 5 madde bulunmaktadır.
- Dil ve Mantık Deneyimleri. Neden- sonuç, nedenleme ve diyalog kurma gibi dil ve mantık becerilerini geliştirmeye yönelik etkileşimler, materyaller ve deneyimlerin eğitim ortamındaki yeri ve kalitesine ilişkin değerlendirme için 4 madde içermektedir.
- İnce ve kaba motor etkinlikler. Ellerdeki küçük kaslar ve kol ve bacaklardaki büyük kasların kullanımını destekleyen araç ve etkinliklerin eğitim ortamı ve programındaki yeri ve kalitesini değerlendiren 6 madde bulunmaktadır. Bu alt ölçekte, etkinliklerin denetimine, gözlemine ilişkin bir maddeye yer verilmiştir.
- Yaratıcı etkinlikler. Sanat, blok ve evcilik oyun köşelerindeki açık uçlu materyal ve etkinliklerin uygunluğunu değerlendirmek üzere 7 madde bulunmaktadır. Motor etkinliklerde olduğu gibi yaratıcı etkinlikler alt ölçüğünde de denetim ve gözlemi değerlendirmeyi hedef alan bir madde bulunmaktadır.
- Sosyal gelişim. Olumlu benlik kavramı ve iletişim becerilerini destekleyen tüm etkinlikler, öğretmen davranışları ve çocuklar arası etkileşimin kalitesini değerlendirmeyi amaçlayan 6 madde yer almaktadır. Bu alt ölçekte, ortamdaki kültürel duyarlılığı tespit etmek ve özel ilgiye ihtiyaç duyan çocuklara sunulan imkanları değerlendirmek için 2 madde bulunmaktadır.

- Yetişkin İhtiyaçları. Bireysel ve mesleki ihtiyaçların kalitesinin eğitim ortamının kalitesini etkilediği göz önünde bulundurularak, yetişkinlerin rahatları ve etkili öğretim yapabilmek için ihtiyaç duydukları ortam materyal ve imkânların kalitesini değerlendirmek için 4 madde yer almaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Son 30 yıldır eğitim araştırmalarında ve özellikle de okul öncesi eğitim alanına yönelik araştırmalarda incelenen kalite kavramı, Türkiye ve tüm dünyadaki örnekleriyle alanyazında yerini almıştır. Yabancı ülkelerde yapılan çalışmaların sayısı, yurt içinde yapılanlara kıyasla önemli oranda fazladır. Ülkemizde kalite kavramı ve değerlendirilmesi üzerine çalışmaların eksikliği açıkça göze çarpmaktadır.

Okul öncesi eğitim ortamlarında kaliteyi değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma için alanyazındaki örnekleri incelemek faydalı olacaktır.

Siraj- Blatchford ve Wong (1999) tarafından yapılan kuramsal araştırmada kalitenin tanımlanması ve değerlendirilmesi amaçlanmış, uluslararası bağlamda sübjektive ve rölativist bakış açılarıyla kalitenin tanımlanması ve değerlendirilmesinin güçlü ve zayıf yanları ortaya konulmuştur. İki bakış açısının analizi yapılarak, program amaçları belirlemenin ve kaliteli eğitim ortamları oluşturmanın okul öncesi eğitimin temel ilkeleri ve her toplumun kendi öncelikleri ve dinamiklerine bağlı kalarak yapılması gerektiği öne sürülmüştür.

Blau' nun okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin sağlanması üzerine olan çalışmasında ECERS ve ITERS (Bebek ve Küçük Çocuklar için Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği) kullanılarak yapılan değerlendirmelerde; yetişkin-çocuk oranının kaliteye etkisi anlamlı

bulunmamış fakat öğretmen yeterlikleri ve kalite arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Küçük yaşlardaki öğrencilerin buldukları sınıfların yapılanışının, ana okul sınıflarının yapılanışı kadar eğitim ortamının kalitesiyle ilişkili olmadığı bulunmuştur (2000).

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

NICHD Erken Çocukluk Bakımı Araştırmaları Ağı (2000)'nce yürütülen çalışmanın Maryland tarafından hazırlanan raporunda, yetişkin özellikleri ve diğer yapı özelliklerinin ve fiziksel eğitim ortamının kaliteyle ilişkisinin araştırılması sonucundaki bulgulara yer verilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, yetişkinin olumlu tutumlarının diğer yetişkin özellikleri (yeterlik, maaş doyumu) ve yapı özelliklerinden (yetişkin- çocuk oranı, grup büyüklüğü) çok daha çarpıcı biçimde fiziksel öğrenme ortamını etkilemektedir.

Sylva ve arkadaşlarının boylamsal çalışması İngiltere'deki 141 okul öncesi eğitim kurumunun yaklaşık 3000 öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. ECERS ölçeğinin yeniden gözden geçirilmiş (ECERS-R) ve genişletilmiş (ECERS-E) versiyonlarının kaliteyi değerlendirmedeki etkililiği ve yüksek kaliteli eğitim ortamlarının öğrencilerin gelişimleri ile ilişkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmanın ilk boyutunu açıklayan makalede, çocukların anaokuluna başlamaları ile ilköğretime başlamaları arasındaki süreç incelenmiştir. Sonuçlara göre kaliteli eğitim ortamlarının süreç değişkenleri öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerinde etkilidir.

Buna ek olarak, ECERS-R sosyal- davranışsal gelişimi ölçmede daha hassas iken, ECERS-E bilişsel gelişimi ölçmede daha etkilidir (2006).

Amerika'nın Maryland eyaleti Eğitim Departmanı Geliştirme Fonu projesi olarak yürütülen bir çalışmada, eyaletteki kurumların kalitesini geliştirme çalışmaları ECERS ölçeği standart alınarak gerçekleştirilmiştir. 2001- 2003 arasındaki bu süreçte, katılımcı okullarda öğrenme ortamlarının kalitesinde artış gözlemlenmiştir (Fontaine ve diğ., 2006).

Cassidy ve arkadaşlarının araştırmasında, ECERS ölçeğinin yapı ve süreç kalitesini ölçmeye ilişkin geçerliği üzerinde çalışılmıştır. Bulgularında, ECERS ölçeğinin sadece süreç kalitesini değil yapı ve süreç olarak toplam kaliteyi ölçmeye yeterli olduğu yer almıştır (2010).

Lucci' nin (2004) yürüttüğü tez çalışmasında, ECERS ölçeğinin sınıf ve okullarda kaliteyi geliştirmede kullanılabilecek bir araç olduğu, araştırmacı tarafından verilen eğitimle birlikte, eğitim ortamını değerlendirmek ve kaliteyi geliştirmek için yürütülen çalışmaların olumlu sonuçlanmasıyla ispatlanmıştır. 15 okul öncesi eğitim kurumunda yürütülen çalışmalar sonucunda okullar ön-test ve son-test puanlarında eğitim ortamlarının kalitesinin anlamlı ölçüde değiştiği gözlemlenmiştir.

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

Buldu ve Yılmaz tarafından yapılan çalışmada A.B.D.'deki farklı türlerdeki okul öncesi eğitim kurumlarının yapı ve süreç kalitesi ECERS ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmaya katılan 10 kurumun hepsi ortalama en düşük uygun kalite seviyesini tutturmuşlardır. Bütün

kurumlar karşılaştırıldığında ise; üniversite destekli kurumlar daha geniş alana, miktar ve çeşitlilik bakımından daha fazla oyuncak ve materyale, çocuklar için daha iyi kişisel bakım olanaklarına, daha iyi arkadaş ve öğretmen-öğrenci iletişimine ve öğretmenler için daha iyi çalışma koşullarına sahiptirler. Bu çalışma ayrıca göstermektedir ki okul öncesi kurumlarının eğitim kalitelerinin yüksekliği, o kurumda eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitimin gerektirdiği öğrenme ve oyun gibi aktivitelerden azami seviyede yararlanabilmelerine olanak sağlamaktadır (2005).

Kalkan (2008)'in yüksek lisans tez çalışmasında, Ankara ilinde yer alan 3 farklı türdeki okul öncesi eğitim kurumları ECERS ölçeği kullanılarak fiziksel ortam kalitesi açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, kurumların "iyi" nin altında fiziksel ortam kalitesine sahip oldukları ve kurumlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığını göstermiştir.

Solak (2007) tarafından sunulan bir tez çalışması olan başka bir araştırma ise Adana'daki 4 farklı türdeki okul öncesi eğitim kurumlarının yapı ve süreç kalitesini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın örneklemini oluşturan 16 resmi ve özel bağımsız anaokulu ile resmi ve özel ilköğretim kurumu bünyesindeki ana sınıfı, ECERS (gözden geçirilmiş versiyon) ile değerlendirilmiştir. Örneklemdaki eğitim ortamları "orta" seviyede kalite seviyesini tutturmuşlardır. Kurumlar arası toplam kalite puanlarına bakıldığında ise anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte, özel kurumların fiziksel şartlarındaki farklılıklar göze çarpmaktadır.

Göl- Güven' in 2009 yılındaki çalışmasında, Türkiye'deki eğitim ortamlarının kalitesini değerlendirmek amaçlanmış ve İstanbul ilindeki 6 okul öncesi eğitim kurumunda (3 özel- 3 resmi) ECERS (gözden geçirilmiş versiyon) ölçeği ile gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemler göstermiştir ki; günlük rutinler, aile- öğretmen etkileşimleri ile öğretmenlerin kişisel ve mesleki ihtiyaçları özel kurumlarda resmi kurumlara oranla daha yüksek kalite puanlar almıştır. Bunların yanında her iki tür kurumda da fiziksel ortamın düzenlenmesinde hatalar, baskıcı-otoriter öğretmen- öğrenci iletişimi, uygun olmayan öğretmen- öğrenci oranı ve yapılandırılmış

etkinliklerin fazlalığı gibi durumlar gözlemlenmiştir. Araştırmacı, Türkiye'deki kurumların uygulamalarında daha fazla öğrenci ve aile merkezli yaklaşıma ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Tekmen (2005) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında yapılan araştırmada, Ankara il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim ortamı yapı ve süreç kalitesi bakımından incelenmiş ve okullar bağlı oldukları kurumlar (M.E.B. ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu [SHÇEK]) bazında karşılaştırılmıştır. Kurumların hepsinin eğitim ortamı kaliteleri "iyi" seviyesinin altında bulunurken, etkinlikler alt ölçeği genel anlamda en düşük puanların görüldüğü bölüm olmuştur. Bunun yanında, kurumlar bağlı oldukları kurum bazında anlamlı farklılık göstermemektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde yer alan; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi bölümlerinde araştırmanın uygulama aşaması hakkında detaylı bilgi bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma Balıkesir ili merkezindeki okul öncesi eğitim ortamlarını kalite değişkenlerine göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Kalitenin yapı ve süreç boyutlarını birlikte değerlendirmeyi mümkün kılan bir dereceleme ölçeği olan ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) kullanılarak yapılan gözlemlerle Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesine ilişkin genel bir çerçeve sunulabilecektir.

Büyüköztürk ve diğerlerinin (2009) tarama modeli tanımında belirttiği üzere; bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasına dayanan bir çalışma betimsel tarama modeli olarak adlandırılmaktadır. Bu tanıma dayanarak, Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesine ilişkin mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, betimsel tarama modeline uygun tasarlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Balıkesir il merkezindeki tüm resmi bağımsız anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki kurumların ana sınıfları ile özel ilköğretim bünyesindeki toplam 203 ana sınıfı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 15 kurum oluşturmaktadır.

Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin bir türü olan “tabakalı örnekleme”, evreni her bir grubu benzer özellikler taşıyacak şekilde homojen gruplara bölerek, bu gruplara evrendeki dağılım oranlarına bağlı ve tesadüfî olarak örnekleme seçmeyi tanımlamaktadır (Cohen ve diğ., 2003).

Seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemine göre; Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan bilgilere dayanarak resmi ilköğretim kurumları merkez ve köy olmak üzere iki farklı grupta incelenmiş, resmi bağımsız anaokulları ve özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıfları ile 4 farklı grup oluşturulmuştur. Resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıfları, merkezde 35 okulda 94, köyde 53 okulda 55, resmi bağımsız anaokullarında 7 okulda 44 ana sınıf ve özel ilköğretim bünyesindeki kurumlarda 3 okulda 14 ana sınıf bulunmaktadır. Bu grupların evrendeki gerçek sayıları göz önünde bulundurularak tabakalı örnekleme yöntemiyle, 7 resmi merkez ilköğretim bünyesinde ana sınıfı, 4 resmi köy ilköğretim bünyesinde ana sınıfı, 3 resmi bağımsız anaokulu ve 1 özel ilköğretim bünyesinde ana sınıfı ile çalışılmıştır. Bu rakamlara ulaşmak için evrende bulunan tüm 6 yaş öğrencilere ait sınıfların sayıları oran ve orantı yöntemiyle sadeleştirilmiş ve çalışılan örnekleme grubu sayıları elde edilmiştir.

14 Özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıfları → 1

44 (~14×3) Resmi bağımsız anaokullarındaki sınıflar → 3

55 (~14×4) Resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıfları (Köy) → 4

94 (~14×7) Resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıfları (Merkez) → 7

3.2.1. Örnekleme Grubundaki Kurumlarla İlgili Genel Bilgiler

Balıkesir il merkezinde bulunan 101 kurum içindeki 203 sınıf arasından rast gele seçilen sınıfların tümü 6 yaş çocuklarına aittir ve sınıf mevcutları 10 ile 25 arasında değişmektedir. Köylerdeki resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarında mevcutlar düşük iken merkezdeki ana sınıflarında öğrenci mevcutları artmaktadır.

Sınıflarda okul öncesi, ana okul öğretmenliği veya çocuk gelişimi ve eğitimi bölümlerinde lisans veya ön lisans eğitimi almış ve ilgili bölümlerin mesleki liselerinden mezun olmuş usta öğretmenler bulunmaktadır. Sınıflardaki öğretmen sayısı tüm kurumlarda 1 dir, fakat bazı sınıflarda yardımcı personeller yarı zamanlı veya aynı zamanda birden fazla sınıftan sorumlu olarak çalıştırılmaktadır. Resmi bağımsız anaokulları ve özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıfları için ana okuldan sorumlu idareciler bulunurken, resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıfları ilköğretim okulu idaresi tarafından yönetilmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Harms ve Clifford'un (1980) geliştirdiği Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği- ECERS' in Tovim (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan versiyonudur. Ölçeği çalışmada kullanmak için Kler Klodya Tovim'e ulaşılarak izni alınmıştır ve bu sayede Boğaziçi Üniversitesi Kütüphanesi'nde bulunan Tovim'in tez çalışması ve içerisindeki ölçek çoğaltılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. ECERS kurumdaki fiziksel koşulları değerlendirmenin yanı sıra, uygulamadaki eğitim programı, kurum içindeki bireylerin iletişimi ve etkileşimini de değerlendiren maddeler içermektedir. Bunun yanında, ölçekte yer alan 7 alt ölçek, kalitenin yapı ve süreç bileşenlerine ait göstergeleri değerlendirmek içindir. Belirtilen özellikleri nedeniyle, okul öncesi eğitim ortamını değerlendirirken yapı ve süreç kalitesini birlikte ölçen bu ölçek, araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği- ECERS

Bu çalışmada kullanılan ECERS ölçeği, 1980 yılında Harms ve Clifford tarafından okul öncesi eğitim ortamlarındaki yapı ve süreç kalitesini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Günümüzde, ECERS okul öncesi eğitim

ortamlarının toplam (yapı+süreç) kalitesini ölçmede en yaygın kullanılan ölçektir (Cassidy ve diğ., 2005).

Ölçeğin yazarlarının ifade ettiği üzere ECERS, okul öncesi eğitim ortamı, ortamdaki günlük faaliyetler ve etkileşimlere odaklanan bir ölçme aracıdır. Gelişime uygun etkinlikleri temele alıp, ölçekte de tanımlandığı üzere okul öncesi eğitim ortamını oluşturan çok çeşitli çevresel özellikleri yoklayarak kaliteyi değerlendirmektedir (Harms ve Clifford, 1980). ECERS okul öncesi eğitim ortamının çevresel özelliklerini fiziki koşullar, program ve kişiler arası ilişkiler gibi çocuğu doğrudan etkileyen her unsuru kapsamına alacak şekilde 7 alt ölçekteki 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt ölçekler ve maddeler şunlardır:

I. Kişisel Bakım Rutinleri

1. Karşılama/ Uğurlama
2. Yemekler/ Kahvaltılar
3. Uyku/ Dinlenme
4. Bez Değişirme/ Tuvalete Gitme
5. Kişisel Temizlik ve Bakım

II. Mobilya ve Görsel Malzemeler

6. Rutin Bakım İçin Malzemeler/ Odanın Genel Durumu
7. Öğrenme Etkinlikleri için Temel Malzemeler
8. Huzurlu ve Rahat Ortam
9. Oda Düzeni
10. Çocuğa Yönelik Sergiler

III. Dil ve Mantık Yürütme Deneyimleri

11. Dili Anlama
12. Dili Kullanma
13. Öğrenme Kavramlarının Kullanımı
14. Dilin Yaygın Kullanımı

IV. Motor Etkinlikler

15. Algısal/ Küçük kas sistemi
16. Denetleme (küçük kas sistemi etkinlikleri)
17. Büyük Kas Sistemi için Alan
18. Büyük Kas Sistemi Araç Gereçleri
19. Büyük Kas Sistemi etkinlikleri için Zaman
20. Denetleme (büyük kas sistemi etkinlikleri)

V. Yaratıcı Etkinlikler

21. Sanat
22. Müzik ve Hareket
23. Bloklar
24. Kum ve Su
25. Temsili Oyun
26. Günlük Plan
27. Denetleme (yaratıcı etkinlikler)

VI. Sosyal Gelişim

28. Yalnız Kalınabilecek Alan
29. Serbest Oyun
30. Grup Zamanı
31. Kültürel Duyarlılık
32. Ses Tonu/ İletişimin Kalitesi Hakkında genel Görünüş
33. Özel Çocuklar için Olanaklar

VII. Yetişkin İhtiyaçları

34. Yetişkinlere Ait Kişisel Alan
35. Mesleki Gelişim İçin Olanaklar
36. Yetişkin Toplantı Alanı
37. Anne Babalara Sağlanan Hizmetler

3.3.2. ECERS Ölçeği'nin Puanlanması

ECERS' in kaliteyle ilgili göstergelerini 7 basamaklı ölçümleme olanağı araştırmacıya göstergelerle ilgili daha hassas bir değerlendirme imkânı verebilmektedir. Maddeler bu sayede 1 ile 7 arasında puanlandırılmakta ve kurum yetersizden çok iyiye kadar bir puana sahip olmaktadır. Puanlar;

1: yetersiz,

3: çok az,

5: iyi,

7: çok iyi şeklinde tanımlanmıştır. Kurumların alt ölçeklerde ve toplamdaki kalitesi değerlendirilirken 5 (iyi) düzeyi kaliteli olma alt sınırı olarak belirtilmiştir. Ayrıca maddeleri doğru puanlayabilmek için gerekli yerlerde ek açıklamalara da yer verilmiştir. Aşağıda bir madde örnek olarak verilmiştir.

Çizelge 2. ECERS Ölçeği Maddelerinden Bir Örnek

Çocuklar için Mobilya ve Görsel Malzemeler	Yetersiz		Çok az		İyi		Çok iyi
	1	2	3	4	5	6	7
6. Rutin bakım için (Yemek yeme, uyuma, çocuğun kendine ait eşyalarını koyacak bir yer olması, odanın genel durumu). *	Yemek yemek, uyumak ve çocuğun eşyalarını koymak için yeterli sayıda mobilya yok. Odada yeterli ışıklandırma, havalandırma veya diğer temel özellikler bulunmamaktadır.	Rutin bakım için yeterli sayıda mobilya bulunsa da bunların da boyutları uygun değil ya da tamire ihtiyaç bulunmaktadır. Oda bakımı iyi yapılmamaktadır. (Ör. Yerler kirli, duvarların boyanması gerek).	Rutin bakım için yeterli sayıda çocuk boyutuna uygun mobilya bulunmaktadır ve iyi durumdadır. Yerler ve duvarlar bakımlıdır.	5 (iyi)'de var olan her şeye ek olarak, eşyalara/ mobilyalara gerekli bakım çok iyi yapılmaktadır. (Ör. Çarşaflar sık sık değiştiriliyor, dolaplar temiz). Mobilyalar ve eşyalar odada fazla kalabalık yaratmamaktadır.			

* Temel malzemeler: mama sandalyeleri, çocuk boyutuna** uygun masa ve sandalyeler, bebek ya da çocuk yatakları, çocuğun eşyalarını koymas için dolap ya da başka bir yerin olması

** Çocuk boyutuna uygun: çocuk sandalyede otururken ayakları yere değ, masanın yüksekliği rahattır (dizler masanın altına girer, dirsekler masanın üstündedir).

3.3.3. ECERS Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bu çalışmada kullanılan ECERS Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması, 1996 yılında Boğaziçi Üniversitesi'nde Kler Klodya Tovim tarafından yürütülen bir yüksek lisans tez çalışması kapsamında yapılmıştır (Tovim, 1996). Bu çalışmada, ölçeğin Türkçe'ye çevirisi, Türkçe formun dilsel eşitlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çeviri aşamasında ölçek, İngilizce ve Türkçe dillerini çok iyi bilen iki kişi tarafından çeviri ve tekrar çeviri tekniğiyle Türkçe'ye uyarlanmıştır. Türkçe formun dilsel eşitlik çalışmasında ise Türkçe ve İngilizce form iki gözlemci tarafından 5 farklı sınıfta uygulanmış ve puanlar iki gözlemci arasındaki anlaşma yüzdelerine bakılarak değerlendirilmiştir. Bulgular, gözlemciler arasındaki anlaşma yüzdesini % 83,4 olarak göstermiş ve bu da ölçeğin Türkçe versiyonunun orijinal versiyonuna dilsel açıdan eşit olduğunu ispatlamıştır.

Çalışmanın güvenilirlik çalışmaları ise iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, gözlemciler arasındaki güvenilirlik çalışmaları yine iki gözlemcinin puanlamaları arasındaki anlaşma yüzdelerine bakılarak değerlendirilmiştir. Bulunan %84,2 anlaşma yüzdesi gözlemciler arasındaki puanlamanın güvenilirliğini göstermiştir. İkinci aşama olan iç tutarlılık çalışmasında, 21 okuldan toplanan gözlem verilerinin analizi yapılmıştır. Ölçeğin toplamına ait Cronbach Alpha sayısı .97 olarak bulunmuştur. Bu sayı da maddeler arasındaki yüksek tutarlılığa işaret etmektedir.

Araştırma sonuçları ECERS Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının orijinali ile benzerlik gösterdiği, dil açısından eş ve güvenilir olabileceği ve okul öncesi eğitim ortamlarının süreç ve yapı kalitelerini değerlendirmek için kullanılabileceğini göstermiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci Balıkesir il merkezinde, Balıkesir Valiliği'nin 25.01.2011 tarihli oluruna (Ek.1) dayanarak Milli Eğitim

Bakanlığı'na bağlı 15 resmi ve özel bağımsız anaokulu ve ilköğretim kurumu bünyesindeki ana sınıfında 21 Şubat- 22 Nisan 2011 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Araştırmacı gözlem çalışmalarını, 15 okulda en az 2 ziyarette 2–3 saatlik gözlem süreleri içinde tamamlamıştır. Araştırmacı verilerin puanlamasını hazırlanan özel bir profil çerçevesinde yapmıştır. Bu profil eklerde sunulmuştur (Ek. 2).

Araştırma sürecinde, gözlem tekniğinin kullanımından kaynaklanabilecek güvenilirliğe dair şüpheleri gidermek gerekmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle, gözleme bağlı güvenilirlik olarak adlandırılan aynı zaman diliminde birden fazla araştırmacının bir olgu ya da olayı aynı biçimde ölçmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Cohen ve diğ., 2003) yöntemiyle iç güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu yöntemi uygulamak için 3 okulda araştırmacıdan farklı bir gözlemci daha aynı zaman diliminde ve aynı ortamda ölçeceği uygulamıştır. Bu okullardan toplanan veriler için gözlemciler arası anlaşma oranlarını ölçen istatistik hesaplamalar yapılmıştır.

Gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamalarını yapmak için ölçeğin yapısını da göz önünde bulundurarak “*Ağırlıklı Kappa Katsayısı*” hesaplaması yapılmıştır. Bu yöntem, kategoriler arasında nispi farklılıkları gösteren ağırlıkların kullanılması suretiyle hesaplanan basit Kappa' nın genelleştirilmiş bir şeklidir. Eğer ölçek, “geçti- kaldı” gibi iki derece yerine ikiden fazla kategoriyi sıralı ölçek şeklinde üç veya daha fazla dereceye göre belirlemişse Ağırlıklı Kappa yönteminden yararlanılmaktadır. Örneğin, ECERS ölçeğinde, 1: yetersiz ve 2 ile aynı kategoride iken, 3: çok az ve 4 ile aynı kategoride, 5: iyi ve 6 ile aynı kategoride, son olarak 7: çok iyi diye tanımlanmıştır. Ölçeğin 37 maddesi gözlemciler tarafından puanlandığında, iki gözlemci arasındaki uyuşma durumu sayılarak, Ağırlıklı Kappa katsayısı elde edilebilir ve aşağıdaki çizelgede verildiği gibi yorumlanabilir (Şencan, 2005)

Çizelge 3. Kappa Katsayısı Değerleri

1	Zayıf Uyuşma	<	.20
2	Kabul Edilebilir	=	.20- .40
3	Orta Derecede Uyuşma	=	.40- .60
4	İyi Uyuşma	=	.60- .80
5	Çok İyi Uyuşma	=	.80- 1.00

3. 5. Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde elde edilen verilerin analizi SPSS 12.0 ve MedCalc 11.5.1 paket programları ile yapılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarından toplanan veriler, SPSS paket programı kullanılarak ortalama ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Gözlemciler arası anlaşmayı saptamak içinse MedCalc programı kullanılarak “Ağırlıklı Kappa Katsayısı” hesaplanmıştır. Araştırmanın ölçeğine ait puanlamaların güvenilirliğini test etmek için yapılan “Ağırlıklı Kappa Katsayısı” hesaplamalarına ait bulgular Çizelge 4’ te sunulmuştur.

Çizelge 4. Gözlemciler Arası Ağırlıklı Kappa Katsayısı Değerleri

	Sınıf A	Sınıf B	Sınıf C
Ağırlıklı Kappa	0,633	0,916	0,962
Standart Hata	0,120	0,032	0,016
%95 CI	0,398- 0,869	0,853- 0,978	0,930- 0,993

Çizelge 3.’ te verilen değerlere göre bulgular yorumlandığında, gözlemcilerin Sınıf A’ yı “iyi uyuşma”, Sınıf B ve C’ yi ise “çok iyi uyuşma” ile puanladığı söylenebilmektedir.

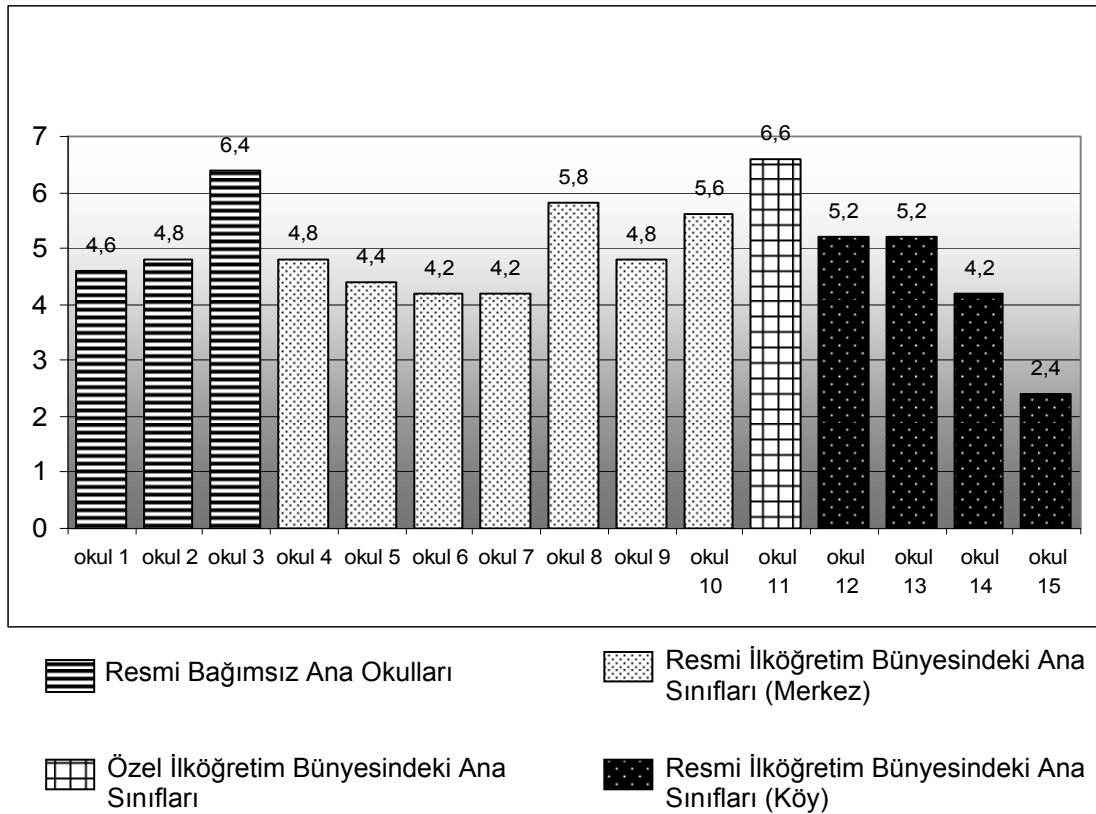
4. BULGULAR ve YORUM

Araştırmada Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim ortamları, ECERS ölçeği kullanılarak eğitim ortamı kalitesi açısından değerlendirilmiştir. Bu bölümde bulgular ve yorumlar, ölçeğin alt ölçekleri içinde ve toplam olarak 8 alt probleme yanıt vermek amacıyla ve kurumların bu alt ölçeklerin her birinde ve toplamda aldıkları puanların ortalamalarına ait çizelgelerle birlikte sunulmaktadır.

4.1. Kişisel Bakım Rutinleri Alt Ölçeğine ait Bulgular ve Yorum

Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarının “Kişisel Bakım Rutinleri” alt ölçeğine ait ortalamaları Çizelge. 5’ te gösterilmektedir.

Çizelge 5. Okulların Kişisel Bakım Rutinleri Alt Ölçeği Ortalamaları



Çizelge. 5 incelendiğinde, ECERS ölçeğinde kaliteli olma sınırı olarak sayılan “5” puanının altında kalan birçok okul olduğu görülmektedir. Bu okulların çoğunluğu şehir merkezinde yer alan resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarıdır. Özel bağımsız ana okulu “iyi”nin üzerinde ortalamaya sahipken, resmi bağımsız ana okullarının alt ölçekteki göstergeleri farklı ölçülerde karşıladıkları çizelgede belirtilmiştir.

Köylerde yer alan resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarda ise ortalamalar farklılık göstermektedir. Okul 12 ve 13’ün sınıflarında “iyi” ortalama yakalandığı halde, Okul 14 ve 15’in ortalamaları oldukça düşüktür. Bu çizelgede görülen en düşük puan (2,4) da köy grubunda yer alan bir resmi ana sınıfıdır. Balıkesir il merkezinde yapılan okul öncesi kurumların kalite değerlendirmesinde, “Kişisel Bakım Rutinleri” değişkeni ve bu değişkenin göstergelerinden, okulların 6’sı (%40) “iyi- 5” ve üzerinde puan ortalamasına sahiptir. 9 (%60) okulun puan ortalaması ise “çok az” düzeyinde kaliteyi göstermektedir.

“Kişisel Bakım Rutinleri” alt ölçeğinde yer alan göstergelerde, eğitim ortamının öğrencilere sunduğu öz bakım becerilerini destekleme ve uygun olanaklar sağlama durumu ile okula geliş ve ayrılış zamanlarının planlı şekilde kullanılması gibi kriterler değerlendirilmektedir. Bunlara ek olarak, eğitim ortamı rutinlerine ait gözlem, denetim ve etkileşimler de alt ölçek kapsamında değerlendirilmektedir.

Araştırmada “Kişisel Bakım Rutinleri” alt ölçeğinde “çok az” düzeyinde puan ortalamaları alan eğitim ortamlarında kişisel temizlik ve bakım olanaklarının yetersizliği ve uygunsuzluğundan söz edilebilir. Örneğin, resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarda çocuk boyutlarına uygun tuvalet ve lavabolar bulunmamaktadır ve bulunan tuvalet ve lavabolar ilköğretim kademesi ile ortak kullanımdadır. Bu durum, kişisel bakım rutinlerini aksatmakta ve sınıftan uzak bulunan tuvaletler ve lavabolarda, denetimi ve öğretmen- öğrenci etkileşimini imkânsız kılmaktadır. Wood (2006)’ un araştırmasının bulgularında yer alan okul personelinin düzenli el yıkama becerileri ve diğer tuvalet kullanma becerilerini destekleme yönünden

tutarsızlıkları, Balıkesir ili araştırmasının sonuçları ile paralellik göstermektedir. Göl- Güven (2009)'in de çalışmasında belirttiği üzere, resmi ana okullar ve ana sınıflarda çocuk boyutuna uygun ortamlar hazırlanmamıştır ve sınıf içinde veya yakınında bulunmayan bu temizlik olanakları denetimi ve etkileşimi engellemektedir. Düşük kaliteli eğitim ortamlarının çocukların tüm gelişim alanlarına ait öğrenme çıktılarına olumsuz etkisi bilinmektedir (Mashburn, 2008). “Kişisel Bakım Rutinleri Alt” ölçeğinde, araştırma örneklemindeki okulların aldığı “çok az” ve/ya “iyi” düzeyinde kaliteli gibi değerler, M.E.B. (2006)'ce hazırlanan ve Türkiye genelindeki tüm okul öncesi kurumlarda uygulanan eğitim programındaki “Özbakım Becerileri” amaç ve kazanımlarını olumsuz etkilemektedir.

Özbakım Becerileri:

Amaç 1. Temizlik kurallarını uygulayabilme.

Kazanımlar

2. El, yüz ve vücudun diğer kısımlarını uygun biçimde yıkar.

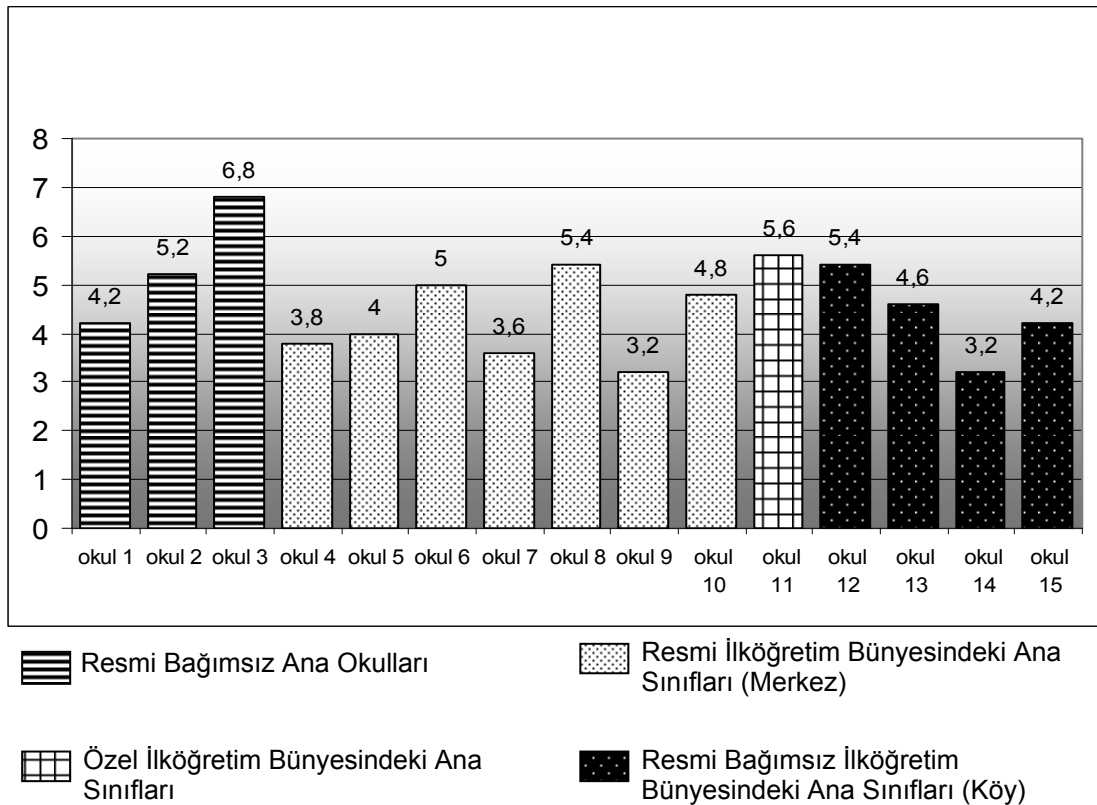
Açıklama: Bu kazanım için açık hava etkinliklerinden ve boya, hamur gibi malzemelerle yapılan etkinliklerden sonra da özellikle el ve kolların yıkanması alışkanlığının kazandırılmasına özen gösterilmelidir. Bu davranışın yalnızca yemek sonrasında yapılan bir davranış olmadığı vurgulanmalıdır (M.E.B., 2006).

Verilen örnekte de görüldüğü gibi “Kişisel Bakım Rutinleri” alt ölçeği göstergeleri kazanımları destekleme veya engellemede önemli rol oynayabilmektedir. Fiziksel ortamın uygunsuzluğu, öğretmen denetimi veya desteğinden yoksunluk, öğrencilerin özbakım becerilerine ait kazanımlara ulaşmasında engel olabileceği düşünülürse, araştırma örneklemindeki okulların “Kişisel Bakım Rutinleri” alt ölçeğinden “çok az” olarak bulunan kalite düzeyleri anlam kazanmaktadır.

4.2. Mobilya ve Görsel Malzemeler Alt Ölçeğine Ait Bulgular ve Yorum

Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarının “Mobilya ve Görsel Malzemeler” alt ölçeğine ait ortalamaları Çizelge. 6’ da gösterilmektedir.

Çizelge 6. Okulların Mobilya ve Görsel Malzemeler Alt Ölçeği Ortalamaları



Çizelge 6.’ da verilen ortalamalar incelendiğinde okulların dikkat çekici şekilde düşük ortalamalara sahip olduğu fark edilebilmektedir. Farklı yapıdaki okul grupları arasında ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarının (köy ve merkez) en düşük ortalamaları olarak “çok az” düzeyinde kaliteye sahip oldukları görülmektedir. Özel bağımsız ana okulunun ortalama puanının ise “iyi- 5” sınırının üstünde olduğu fakat “çok iyi-7” sınırına yaklaşmadığı açıktır. Resmi bağımsız ana okullarının bu alt ölçeğe ait ortalamaları ise 2 okulun “iyi” ve “çok iyi” puanını aldıkları halde 1 okulun “çok az” seviyesinde olduğunu göstermektedir.

Balıkesir il merkezindeki farklı kurumları kalite açısından değerlendiren ölçeğin sonuçlarına bakarak, kurumların 5 (%33,3)'inin "Mobilya ve Görsel Malzemeler" alt ölçeğinde "iyi" kalitede, 10 (%66,7) okulun ise "çok az" düzeyinde kalitede tespit edildiği söylenebilmektedir.

Araştırma kapsamında uygulanan ölçekten alınan puanlar, Balıkesir il merkezinden alınan örneklem grubundaki okulların üçte ikisinin "Mobilya ve Görsel Malzemeler" göstergelerine göre "çok az" düzeyde kaliteli olduğunu göstermiştir. Eğitim ortamlarının fiziksel yapısını inceleyen çalışmalardan biri olan Kalkan'ın (2008) çalışmasında, ECERS ölçeği ile yapılan değerlendirmeler sonucunda Ankara ilindeki okul öncesi eğitim kurumları fiziksel olarak yetersiz bulunmuştur.

İlköğretim bünyesindeki ana sınıflarının fiziksel ortam yönünden düşük kaliteli bulunması, eğitim ortamının oluşturulması veya düzenlenmesi aşamasında yaşanan zorlukları ve etkinlikler için gerekli malzemelerin temin edilememesi gibi maddi yetersizlikleri gösterebilir. Gözlem sonucunda elde edilen veriler, temel öğrenme etkinlikleri malzemelerinin yetersizliği ve eğitim ortamının yerleşimi ve konforunun uygunsuzluğu tespit edilerek puanlanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının ihtiyaç duyduğu rahatlama ihtiyacı ve yumuşaklık da birçok sınıfta göz ardı edilmiştir. Göl- Güven (2009)' e göre, hem resmi hem özel okullara ait sınıflarda rahatlık ve konfor ihtiyacını karşılayan yumuşak ortamlar ve mobilyalar yetersizdir.

Okul öncesi eğitim ortamlarında önemli yeri olan öğrenme merkezleri (İlgi köşeleri), sınıflarda bulunmasına rağmen bunların etkili kullanıma açık olduğu ve uygun yerleştirildiği söylenememektedir. Bu noktada, öğretmenlerin eğitim ortamını düzenleme ve kullanışlı hale getirme üzerindeki etkileri akla gelmektedir. Warash ve diğ. (2008)' nin ECERS ölçeğinin uygulanması üzerine olan çalışmaları kapsamında, öğretmenlere eğitim ortamı kalitesini ECERS ölçeğini kullanarak yükseltmeleri hakkında seminerler verilmiş ve bu eğitimler sonunda araştırmaya katılan

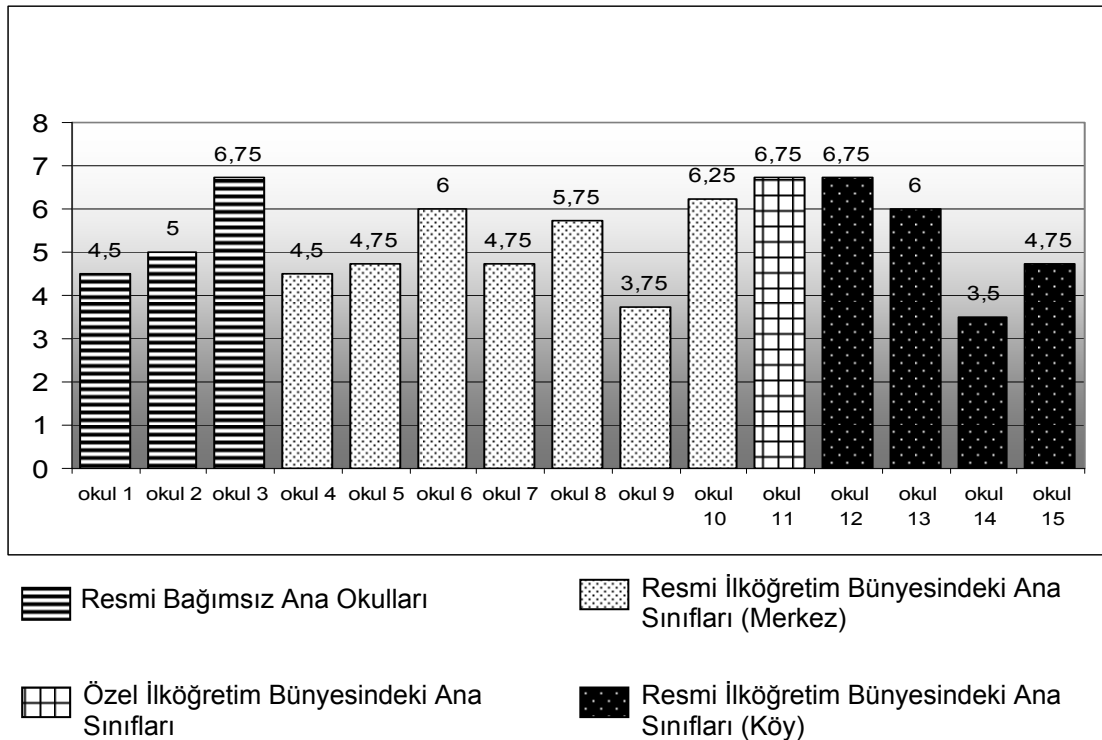
öğretmenlerin sınıflarındaki kalite artışındaki en anlamlı farklılığa “Mobilya ve Görsel Malzemeler” alt ölçeğinde ulaşıkları görülmüştür.

Henniger ve Roberson (2002), hoş, iyi düzenlenmiş ve çocuklara yaşlarına uygun çeşitli etkinlikler sunan ortamların onların tüm gelişim alanlarını destekleyip, öğrenmelerini zenginleştirdiğini belirtmektedir. Okul öncesi eğitim ortamlarının bu çok önemli özelliği düşünüldüğünde, Balıkesir il merkezindeki okulların yalnızca %33,3’ünün “Mobilya ve Görsel Malzemeler” alt ölçeğinde “iyi” düzeyde ve diğerlerinin “çok az” kaliteli olarak bulunması, hassasiyetle üzerinde durulması gereken bir konu gibi görünmektedir.

4.3. Dil ve Mantık Deneyimleri Alt Ölçeğine ait Bulgular ve Yorum

Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarının “Dil ve Mantık Deneyimleri” alt ölçeğine ait ortalamaları Çizelge. 7’ de gösterilmektedir.

Çizelge 7. Dil ve Mantık Deneyimleri Alt Ölçeği Ortalamaları



Çizelge 7. de sunulan ortalamaları inceleyerek, okullara ait puanların diğer alt ölçeklere kıyasla yüksek olduğu görülmektedir. Buna rağmen ECERS ölçeğinde belirtilen kalite sınır ölçütü olan “iyi- 5” puanına ulaşarak, çocuklara nitelikli dil ve mantık yürütme deneyimleri sunabilen bir eğitim ortamı olarak nitelenebilecek okul öncesi eğitim kurumu sayısı 15 okul içerisinde 8’i geçmemektedir. Dil ve Mantık Deneyimleri alt ölçeğinde, araştırmanın örneklemindeki okullardan %53,3’ü “iyi” kalitede, %46,7’si ise “çok az” kalitede bulunmuştur. Çizelge 7.’deki en düşük puan ise köyde yer alan resmi ilköğretim bünyesinde bir ana sınıfına aittir.

Farklı okul grupları bazında yapılan bir incelemede ise her bir gruptaki okulların puanlarının kendi içinde farklılık gösterdiği ve herhangi bir grup dikkat çekici şekilde düşük veya yüksek puanlara sahip olmadığı söylenebilir.

Balıkesir il merkezinden alınan örnekleme, elde edilen en yüksek puanların “Dil ve Mantık Deneyimleri” alt ölçeğinden çıkması, Kalkan ve Akman’ ın (2009) araştırmasıyla önemli paralellik göstermektedir. Ankara’ da bulunan 26 okulda yürüttükleri çalışmada, resmi okul öncesi eğitim kurumları en yüksek puanları “Dil ve Mantık Deneyimleri” alt ölçeğinden almışlardır.

Sylva ve diğ. (2006)’nin araştırması okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ve öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerine odaklanmıştır. Bu çalışma sonuçlarında, dil gelişiminin okul öncesi eğitimin kalitesi ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Mashburn (2008) ise özellikle dezavantajlı veya ev ortamında eğitim alan çocukların, yüksek kalitede eğitim ortamlarında dil ve iletişim becerilerinden önemli ölçüde yararlandıklarını vurgulamaktadır. “Dil ve Mantık Deneyimleri” alt ölçeği, ulusal çerçeveden bakıldığında da büyük önem taşımaktadır. Türkiye’ de yürütülen hükümet politikaları ve ulusal değerler ile belirlenen okul öncesi eğitimin amaçlarından ikisi şöyledir:

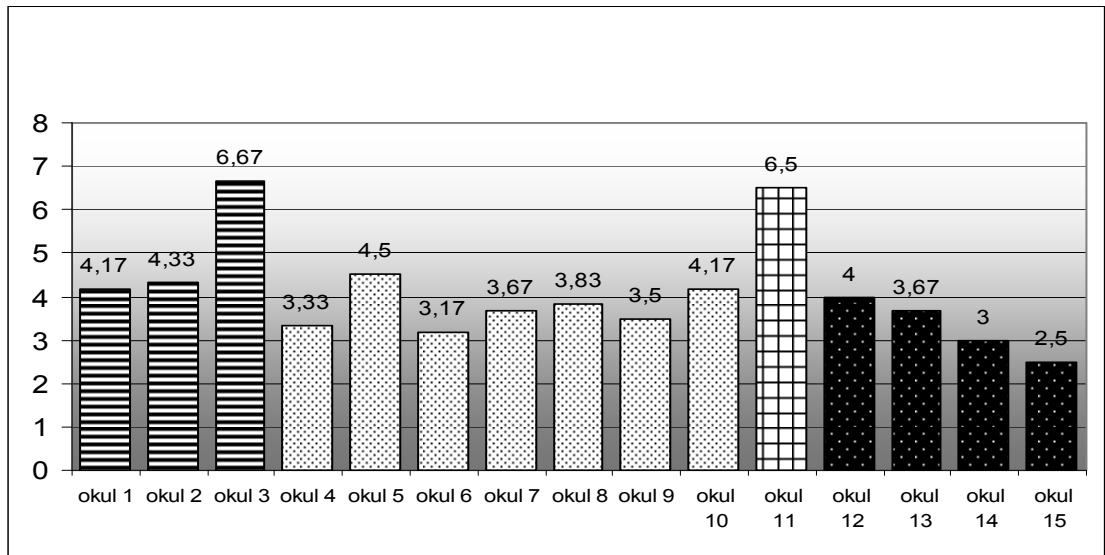
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak;
- Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2006).

“Dil ve Mantık Deneyimleri” alt ölçeğinden %46,7 oranında “çok az” düzeyinde kaliteli bulunan okulların bulunması okul öncesi eğitimin tüm paydaşları tarafından üzerinde durulması gereken bir konu olarak düşünülmektedir.

4.4. Motor Etkinlikler Alt Ölçeğine ait Bulgular ve Yorum

Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarının “Motor Etkinlikler” alt ölçeğine ait ortalamalarını gösteren Çizelge 8. aşağıda verilmektedir.

Çizelge 8. Motor Etkinlikler Alt Ölçeği Ortalamaları



Resmi Bağımsız Ana Okulları

Resmi İlköğretim Bünyesindeki Ana Sınıfları (Merkez)

Özel İlköğretim Bünyesindeki Ana Sınıfları

Resmi İlköğretim Bünyesindeki Ana Sınıfları (Köy)

Okulların “Motor Etkinlikler” in okul öncesi eğitim ortamlarındaki planlanması, denetimi ve kullanılan materyalleri değerlendiren bu alt ölçekten aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, genel anlamda tüm resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıfların düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Bu okulların “Motor Etkinlikler” alt ölçeğine ait kalite düzeyleri “çok az” veya “yetersiz” olarak tanımlanabilir.

Özel resmi ana sınıfının bu ölçekten aldığı yüksek puanla “çok iyi- 7” düzeyde kaliteye yaklaştığını söylemek mümkündür. Bunun yanında, resmi bağımsız anaokullarına ait puan ortalamalarının, Okul 1 ve 2 için “yetersiz- 4” iken Okul 3 için “çok iyi- 7” ye yakın olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, bu alt ölçekten “iyi- 5” ve üzeri ortalamaya sahip 2 (%13,3) okul bulunmaktadır.

Okulların “Motor Etkinlikler” in okul öncesi eğitim ortamlarındaki planlanması, denetimi ve kullanılan materyalleri değerlendiren bu alt ölçekten aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, tüm resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıfları düşük puanlar alarak “çok az” ve “yetersiz” kaliteli olarak bulunmuşlardır. Resmi bağımsız anaokullarından Okul 11 ile özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıfı “çok iyi” düzeyine yakın kaliteli bulunmuşlardır. Araştırma süresince yapılan gözlemler ortaya çıkarmıştır ki; belirtilen iki yüksek kaliteli okul dışında hiçbir okulda motor etkinlikleri destekleyecek alan veya malzemeler yeterli miktarda bulunmamaktadır. Resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıflara ait başka bir problem ise var olan alanın ilköğretim kademesi ile birlikte kullanılması zorunluluğudur.

Okul öncesi dönemde küçük ve büyük kas sistemi gelişimini desteklemek için uyarıcılar ve materyaller bakımından zengin bir çevre sunmak okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasında yer almaktadır. Çocukların kendilerini rahat hissetmeleri ve rahat çalışmalarını için uygun ortam sağlandığında ve bu ortam en iyi şekilde organize edildiğinde, çocuklar yeni becerileri daha kolay kazanır ve yeni deneyimlerde de bulunarak yeteneklerini geliştirirler (Moyer, 2001).

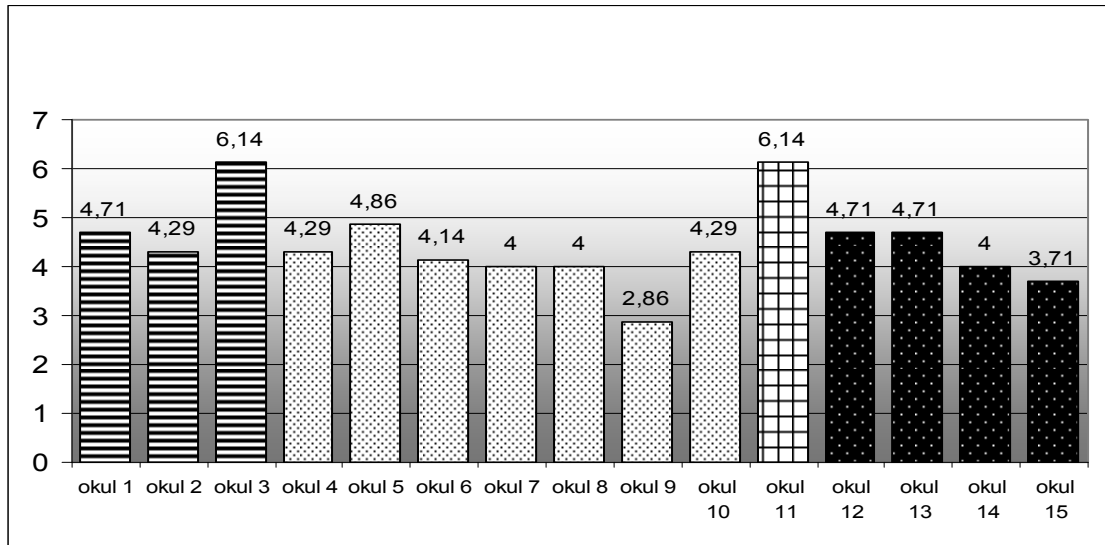
Montessori' ye göre, çocuğun çevresi olan etkileşimi, onun fiziksel ve zihinsel birliğini ortaya çıkarır. Ona göre hareket, çocuğun diğer etkinliklerinden ayrı bir şey değildir. Bu nedenle eğitim programlarında çocuğun hareket edebilmesini sağlayıcı etkinlikler önemli bir yer tutar (Oktay, 1987 den akt. Çağlak, 2005).

Araştırmaya katılan okulların küçük ve büyük kas sistemini destekleyecek etkinliklerde bulunmaları için çocuklara olanaklar sunma ile ilgili büyük sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Düşük kaliteli eğitim ortamı öğrencilerin gelişimi üzerinde olumsuz etkilere sahiptir (Lamb, 2000). Motor gelişimi destekleyen materyal, etkinlik ve alanlardan yoksun eğitim ortamları olarak gözlemlenen eğitim ortamlarında (13 okul- %86,7) çocukların motor gelişimlerini göz ardı etmektedir denilebilir.

4.5. Yaratıcı Etkinlikler Alt Ölçeğine ait Bulgular ve Yorum

Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarının “Yaratıcı Etkinlikler” alt ölçeğine ait ortalamaları Çizelge. 9’ da gösterilmektedir.

Çizelge 9. Yaratıcı Etkinlikler Alt Ölçeği Ortalamaları



Resmi Bağımsız Ana Okulları

Resmi İlköğretim Bünyesindeki Ana Sınıfları (Merkez)

Özel İlköğretim Bünyesindeki Ana Sınıfları

Resmi İlköğretim Bünyesindeki Ana Sınıfları (Köy)

Çizelge 9. da ortalama puanları verilen okulların “Yaratıcı Etkinlikler” alt ölçeğinde bulunan sanat, müzik, hareket, bloklar, kum/su, temsili oyun gibi etkinlikler için sahip olduğu olanaklar, bu etkinliklerin günlük planlardaki dağılımı ve denetimine yönelik kalite göstergeleri değerlendirilmiştir. Çizelge 9. da verilen ortalama puanlar göstermektedir ki resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarının tümü –merkez ve köy- “çok az” düzeyde kalitelidir. Bu gruptaki okulların puan ortalamaları 5’in altında kalmıştır.

Özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıfı 6,14 ortalama ile “iyi” kaliteli olarak tanımlanabilmektedir. Resmi bağımsız anaokulları içinden Okul 3 “iyi” kaliteli, diğer iki okul ise “çok az” kaliteli şeklinde nitelendirilebilir. Alt ölçek genelinde okulların %13,3’ ü (2 okul), ECERS ölçeğine göre “iyi” kaliteli, %87,7’si (13 okul) ise “çok az” kaliteli olarak bulunmuştur.

Örneklemedeki okulların büyük bir çoğunluğunun (%86,7) “yaratıcı etkinlikler” alt ölçeği değerlendirmesinde düşük kaliteli olarak bulunması Bryant ve diğ. (1991)’ in çalışması sonuçları ile örtüşmektedir. Bryant ve arkadaşlarının, araştırmasında, çeşitliliğe duyarlılık, tuvalet uygulamaları, serbest oyun ve yaratıcı etkinliklerde çok düşük puan ortalamalarına dikkat çekmiştir. Sonuç olarak, anaokullarının tüm gelişim alanlarında iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (1991).

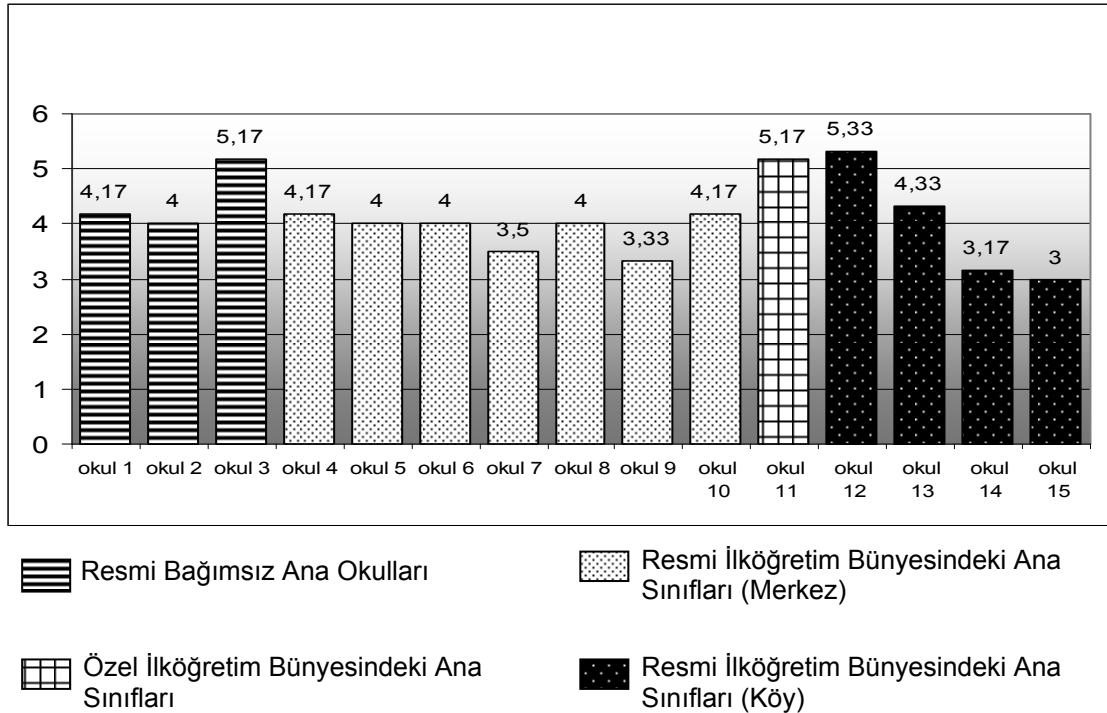
Wood’ un çalışması, çocukların sınıf içi ve dışında zaman geçirdikleri halde ölçekten alınan puanların, gelişime uygun etkinlikler ve serbest zaman, sanat, müzik gibi etkinlikler için materyallerin çeşitliliğinin eksikliğini gösterdiğini belirtmiştir (2006). Bu bulgu, Balıkesir il merkezi örneğindeki araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Örneklemedeki okulların büyük çoğunluğunda (%86,7) alt ölçek göstergeleri olan etkinlik türlerine ait malzeme ve materyal eksiklikleri gözlemlenmiştir. Bu okullarda özellikle müzik ve hareket, kum/su ve temsili oyun etkinlikleri için gerekli temel malzemeler bulunmamaktadır. Günlük planlarda bu etkinliklere yer verilme sıklığı da bu durumla ilişkili olarak azalmaktadır. Kalkan’ in araştırmasında, ölçeğin genelinde alınan en düşük puanlara bakıldığında 8 en düşük puandan 4’ü etkinlikler alt ölçeğine aittir. Kalkan’ in araştırmasındaki, bloklar,

kum/su ve günlük plan göstergelerindeki düşük puanlar göz önünde bulundurulduğunda, Balıkesir il merkezindeki okullara ait bulgular desteklenmektedir (Kalkan, 2008). Göl- Güven' in 2009 yılında İstanbul ilindeki özel ve resmi anaokullarının kalitesini değerlendirdiği çalışmasının bulguları Balıkesir ili örneğiyle benzerlikler göstermektedir. Bu bulgular şöyledir: Özel ve resmi anaokulu sınıflarında temsili oyun malzemeleri, kum/su oyunları için gerekli donanım (kum havuzu ve su kaynağı, kostümler, maskeler, dramatik oyun materyalleri vb.) bulunmamaktadır.

4.6. Sosyal Gelişim Alt Ölçeğine ait Bulgular ve Yorum

Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarının “Sosyal Gelişim” alt ölçeğine ait ortalamalarını gösteren Çizelge 10. aşağıda verilmektedir.

Çizelge 10. Sosyal Gelişim Alt Ölçeği Ortalamaları



Çizelge 10. incelendiğinde, okul öncesi eğitim ortamlarında sosyal gelişimi destekleyici olanakları ve uygulamaları yoklamayı amaçlayan

“Sosyal Gelişim” alt ölçeğinden “iyi- 5” ve üzerinde puan alan 3 okul (%20) bulunmaktadır.

Şehir merkezindeki resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarının tümü “çok az” seviyesinde kaliteli bulunmuşlardır. Köyde bulunan resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarından okul 15 en düşük puan ortalamasına sahipken okul 12 ölçekten en yüksek puan ortalamasını alan okul olmuştur. Resmi bağımsız anaokulları, “Sosyal Gelişim” alt ölçeğinden “çok az” ve “iyi” düzeyinde puanlar almışlardır. Özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıfı ise aldığı ortalama puana göre “iyi” kalitede bulunmuştur.

Bu alt ölçekteki göstergeler, yalnız kalınabilecek alan, serbest oyun ve grup zamanı, kültürel duyarlılık, iletişimin kalitesi ve özel çocuklar için olanaklar hakkında eğitim ortamını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu göstergelerden okulların aldıkları düşük puanları, genellikle küçük grup ve bireysel etkinliklerin günlük planlardaki seyrekliğine, eğitim ortamının kültürel duyarlılığı ve çeşitliliği destekleyecek unsurlardan yoksunluğuna ve çocukların ihtiyaç duyduğu yalnız kalınabilecek alanların yetersizliğine bağlamak mümkündür.

Göl- Güven (2009)’ in araştırmasında, program yapısına dair bulgular okul öncesi eğitim sınıflarında çoğunlukla büyük grup etkinliklerin gerçekleştirildiği ve küçük grup ve bireysel etkinliklerin neredeyse hiç uygulanmadığı belirtilmiştir. Kalkan’ ın araştırmasında da “grup zamanı” göstergesi “1,19” gibi çok düşük bir değer almıştır ve bu puan da sınıftaki çocukların bir eğitim günü boyunca çok fazla bir arada bulunduğunu ve küçük grupların ve bireysel etkinliklerin çok nadiren gözlemlendiğini göstermiştir (2008).

Araştırma bulgularına göre kültürel duyarlılık ve çeşitliliği destekleyecek ortam düzenlemeleri, görsel malzemeler ve etkinliklerdeki yoksunluk, Solak (2007)’ in çalışmasının sonuçlarında şöyle belirtilmiştir; hiçbir okul öncesi kurumunda farklılıkları kabul edebilme maddesi ile ilgili bir

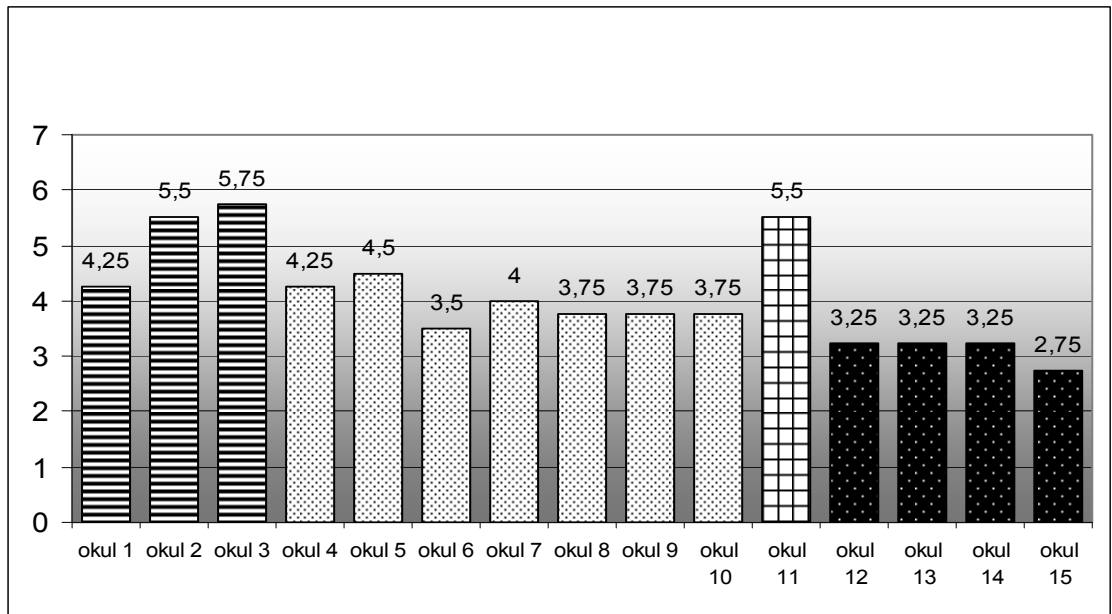
çalışmaya rastlanmamıştır, farklı kültürler ile ilgili çalışmalar, etkinlikler görülmemiştir.

Okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların zaman zaman ihtiyaç duyabileceği yalnız kalınacak alan göz ardı edilebilmektedir. Çizelge 10.'un sonuçları ile Tekmen (2005)' in araştırmasının sonuçlarında yer alan eğitim ortamlarının çocukların duygusal güvenlik duygusunu destekleme ve saygı duymada düşük puanlar alması ve Göl- Güven (2009)' in bulgularında belirttiği yalıtılmış ve konforlu alana olan ihtiyacının göz ardı edildiği ifadeleri örtüşmektedir.

4.7. Yetişkin İhtiyaçları Alt Ölçeğine ait Bulgular ve Yorum

Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarının “Yetişkin İhtiyaçları” alt ölçeğine ait ortalamalar Çizelge. 11' de gösterilmektedir.

Çizelge 11. Yetişkin İhtiyaçları Alt Ölçeği Ortalamaları



Resmi Bağımsız Ana Okulları

Resmi İlköğretim Bünyesindeki Ana Sınıfları (Merkez)

Özel İlköğretim Bünyesindeki Ana Sınıfları

Resmi İlköğretim Bünyesindeki Ana Sınıfları (Köy)

Çizelge 11. sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim ortamındaki yetişkinlerin ihtiyaç duyduğu kişisel alan, mesleki gelişim olanakları ve anne babalara sağlanan hizmetleri değerlendiren bu alt ölçekte, okulların %20 (3 okul)'si "iyi" düzeyinde, %80 (12 okul) ise "çok az" kaliteli olarak bulunmuştur.

Şehir merkezi ve köyde bulunan ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarının tümü "yetişkin ihtiyaçları" alt ölçeğinden "çok az" düzeyinde puan ortalamalarına sahiptirler. Resmi bağımsız anaokullarından Okul 1 "çok az" seviyesinde, diğer iki okul ise "iyi" seviyesinde ortalama puan almıştır. Özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıf, bu ölçekten "iyi" seviyesinde puan almıştır.

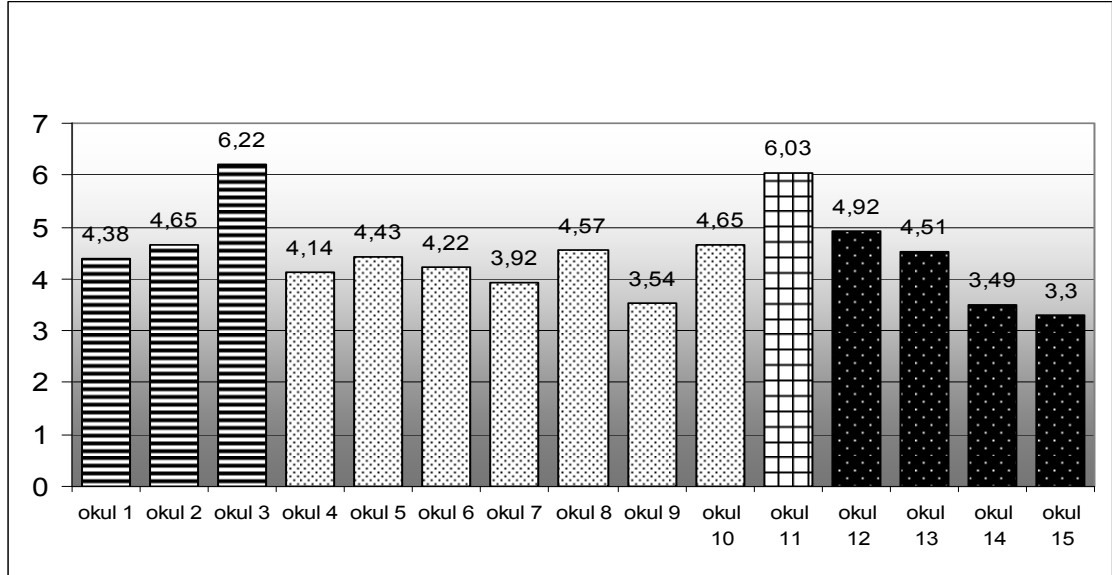
Herrera, Mathiesen, Merino ve Recart (2005)'in yaptıkları araştırmada, okulların "yetişkin ihtiyaçları" alt başlığından aldıkları düşük puanlar vurgulanmış ve hizmet içi eğitimlere önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Solak' ın (2007) çalışmasında, personelin gelişimini destekleyecek imkânların resmi okullarda, özel okullara kıyasla yetersiz olduğuna ve aile katılım çalışmalarına da özel okullarda daha çok önem verildiğine dair bulgular yer almaktadır. Göl- Güven (2005) ise, öğretmenlerin eğitim ortamlarında velileri yeterince bulundurmadıkları, aile katılımını önemsemedikleri belirtmiştir.

Gözlemler sırasında not edilen önemli eksikler ise öğretmenlerin kendine ait eşya ve alanlarının olmaması ve hizmet içi eğitim olanaklarının sınırlı olmasıdır. Göl- Güven' in çalışmasında yer alan öğretmenlerin dinlenme zamanlarında kullanacağı oda ve eşyaların eksikliği ile hizmet içi eğitimlere zaman kısıtlılığı ve hizmet içi eğitim konularının okul öncesi eğitimle ilişkili olmaması gibi bulgular, Balıkesir ili örneğine ait bulgularla örtüşmektedir. Bu örtüşmenin sebebi, okulların %80'i yukarıda belirtilen durumlara ait göstergelerin değerlendirilmesi sonucunda "çok az" kaliteli düzeyinde olarak nitelendirilmiştir.

4.8. ECERS Ölçeği Toplam Puanlarına ait Bulgular ve Yorum

Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarının ECERS ölçeğinden aldıkları toplam puanlar Çizelge. 12' de gösterilmektedir.

Çizelge 12. Okulların ECERS Toplam Puanları



Resmi Bağımsız Ana Okulları

Resmi İlköğretim Bünyesindeki Ana Sınıfları (Merkez)

Özel İlköğretim Bünyesindeki Ana Sınıfları

Resmi İlköğretim Bünyesindeki Ana Sınıfları (Köy)

Çizelge 12. incelendiğinde, Balıkesir il merkezindeki farklı türdeki ana okul ve ana sınıfların ECERS ölçeğinden aldıkları toplam puanlar görülmektedir. ECERS ölçeği puanları değerlendirilirken ölçüt olarak alınan "5- iyi" puanı ve üstünde bulunma durumunu karşılayan 2 okul bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, okulların %13,3'ü kaliteli olarak değerlendirilebilmektedir.

Okul türlerine göre incelendiğinde, tüm resmi ilköğretim kurumları bünyesindeki ana sınıfları "çok az" düzeyinde kaliteli bulunmuşlardır. Özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıfı "iyi" düzeyinde ve resmi bağımsız anaokulları "iyi" ve "çok az" düzeylerinde değişen puanlar almışlardır.

Kalkan'ın Ankara il merkezinde 26 okulu ECERS ölçeği kullanarak kalite açısından değerlendirdiği çalışmasında okulların fiziksel koşullar açısından yetersiz kalitede olduklarını bulmuştur (2006). Feyman (2006) ise araştırmasında ana sınıflarının toplam kalitesinin “ok az” ile “iyi” arasında bir düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Tekmen (2005) tarafından 6 okulda yürütülen kalite değerlendirme çalışmasının sonuçlarına göre, okulların hiçbiri “iyi” düzeyinde kaliteyi yakalayamamıştır. Gl- Güven (2009) İstanbul'un merkez ilçelerinden birinde yaptığı çalışmasında, özel ve resmi anaokullarını kalite bakımından değerlendirmiş ve sonuçları ECERS leği alt kriterleri bazında karşılaştırmalı olarak vermiştir. Resmi ve özel okulların kalite düzeylerini her alt ölçek için karşılaştırdığında, çoğunda özel okulları daha kaliteli olarak bulduğu halde genel anlamda tüm okulların kalitesinin “ok az” düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Kalkan ve Akman (2009)' ın çalışmasında ise Türkiye' deki okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin tatmin edici düzeyden ve gelişimsel uygunluktan uzakta olduğu belirtilmiştir.

Wood' un Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdiği çalışmasında, örneklem grubundaki okulların tamamının “ok az” düzeyinde kaliteli olarak bulunduğu belirtilmiştir (2006). Ishimine ve Wilson (2009)'ın Avustralya' da üç farklı sosyo- ekonomik düzeydeki 35 okulu kalite açısından inceledikleri çalışmalarında, orta ve dezavantajlı düzeydeki okulların kalitesi “ok az” iken avantajlı okullardaki kalite “iyi” düzeyinde olarak tespit edilmiştir. Clifford (1991) ise çalışmasında örneklem dhilindeki okulların sadece %20'sinin gelişimsel olarak uygun kriterleri sağlayabildiğini göstermiştir. NICHD (2000)'nin çalışmasının sonuçları, A.B.D.' deki okul öncesi dönem çocuklarının “ok az” veya “iyi” düzeyinde kalitedeki eğitim ortamlarında bulduklarını göstermiştir.

Türkiye ve Dünya' daki okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini değerlendiren alışmalar, ECERS veya farklı değerlendirme leklerinin yapı ve süreç göstergelerinin puanlanmasına dayanmaktadır. Balıkesir il merkezindeki 15 okulun ECERS leği göstergelerine göre değerlendirildiği bu çalışmanın sonuçları ile Türkiye'nin farklı illerinde yapılan araştırmalar ve farklı ülkelere ait örnekler dikkate değer ortaklıklar barındırmaktadır. Türkiye'

deki diğer çalışmalar ile benzer sonuçların bulunmuş olmasının ülke çapında uygulanan eğitim programı ve ilgili yasalara bağlı olduğu dşnlmektedir. Türkiye’ de okul öncesi eğitim hizmeti veren tüm kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olup bakanlıkça hazırlanan eğitim programını uygulamak ykmllğndedirler. Özel ve resmi tüm okullar bakanlık tarafından belirlenen ltleri karşılayarak aılabirler ve belli yönetmelikler yoluyla yönetilir ve denetlenirler. Bu bilgiler ışığında, araştırma kapsamında ulaşılan sonuçların tutarlılık göstermesi gerçekçidir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları özetlenecek ve araştırma sonuçları doğrultusunda öneriler sunulacaktır.

5.1. Sonuç

Bu araştırma Balıkesir il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumları arasından tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 15 resmi bağımsız ana okul ile ilköğretim bünyesindeki ana sınıfları ile özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıfındaki eğitim ortamını kalite açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Örneklem grubundaki okul öncesi eğitim ortamları, Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS) doğrultusunda gözlem tekniği kullanılarak incelenmiş ve okul öncesi eğitim kurumlarının aldıkları puanlar ve ortalamaları alt ölçekler bazında ve toplam puan olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

Kişisel Bakım Rutinleri alt ölçeğine ait bulgular (Çizelge 5.) Balıkesir il merkezindeki örneklem grubuna dâhil okulların %40' ı "iyi", %60' ı "çok az" düzeyinde kaliteli olarak tespit edilmiştir. Genellikle şehir merkezinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumları "çok az" düzeyindeki puanlar almışlardır. Buna rağmen alt ölçekteki en düşük puanı alan eğitim kurumu ise köyde bulunan resmi ilköğretim bünyesinde bir ana sınıfıdır.

Çizelge 6.' da sunulan Mobilya ve Görsel Malzemeler alt ölçeğine ait bulgular, kurumların %33,3'ü "iyi" kalitede, %66,7'sinin ise "çok az" düzeyinde kalitede tespit edildiği söyleyebilmektedir. Bu sonuçlara ek olarak, ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarının (köy ve merkez) büyük çoğunluğunun en düşük ortalamaları alarak "çok az" düzeyinde kaliteye sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Dil ve Mantık Deneyimleri alt ölçeğinde, araştırmanın örneklemindeki okullardan %53,3'ü "iyi" kalitede, %47,7'si ise "çok az" kalitede bulunmuştur. Çizelge 7.'deki verilere göre en düşük puan ise köyde yer alan resmi ilköğretim bünyesinde bir ana sınıfına aittir.

Örneklem grubundaki okul öncesi eğitim kurumlarının Motor Etkinlikler alt ölçeğine ait bulguları (Çizelge 8), 1 resmi bağımsız anaokulu ve 1 özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıfının "iyi" düzeyinin de üzerinde puan aldıklarını göstermiştir. Buna rağmen örneklem grubundaki diğer eğitim kurumlarının kalite düzeyleri "çok az" ve "yetersiz" olarak tespit edilmiştir. Motor etkinlikleri uygulamak için gerekli alan ve malzemelerin eksikliği ölçeğin göstergelerine dayanarak yetersiz bulunmuştur.

Yaratıcı Etkinlikler alt ölçeği genelinde okulların %13,3' ü, ECERS ölçeğine göre "iyi" kaliteli, %87,7'si ise "çok az" kaliteli olarak bulunmuştur. Çizelge 9. da verilen ortalama puanlar resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarının tümü –merkez ve köy- "çok az" düzeyde kaliteli olarak göstermiştir. Alt ölçeğe ait göstergeler, yaratıcı etkinliklerde kullanılan temel malzemelerin eksikliği ve bu etkinliklerin günlük planlarda yer alma sıklığına dair değerlendirmelere olanak vermiş ve bu göstergelerden eğitim ortamları düşük puanlar almışlardır.

"Sosyal Gelişim" alt ölçeğinden "iyi- 5" ve üzerinde puan alan 3 okul (%20) bulunmuştur. Okulların %80 (12 okul)'i "çok az" düzeyinde kaliteli olduğu tespit edilmiştir. Farklı okul grupları kendi içinde değişik puan ortalamalarına ve bunlara bağlı kalite düzeylerine sahipken, şehir merkezindeki resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarının hepsi "çok az" kaliteli olarak bulunmuşlardır (Çizelge 10).

Yetişkin İhtiyaçları alt ölçeğinden, okulların %20'si "iyi" düzeyinde, %80 ise "çok az" düzeyinde kaliteli olarak bulunmuştur (Çizelge 11). Şehir merkezi ve köyde bulunan ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarının tümü "yetişkin ihtiyaçları" alt ölçeğinden "çok az" düzeyinde puan ortalamalarına sahiptirler.

Balıkesir il merkezindeki farklı türdeki ana okul ve ana sınıfların ECERS ölçeğinden aldıkları toplam puanlar, eğitim kurumlarının %13,3'ünün "iyi" kalitede, %87,7'sinin ise "çok az" kalitede olduğunu göstermiştir (Çizelge 12). Okul türlerine göre incelendiğinde, tüm resmi ilköğretim kurumları bünyesindeki ana sınıfları "çok az" düzeyinde kaliteli bulunmuşlardır. Özel ilköğretim bünyesindeki ana sınıfı "iyi" düzeyinde ve resmi bağımsız anaokulları "iyi" ve "çok az" düzeylerinde değişen puanlar almışlardır.

Sonuç olarak, Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim ortamları "çok az" ve "iyi" kalite düzeylerinde değerlendirilmiştir. "Yetersiz" veya "çok iyi" düzeyinde kaliteli eğitim ortamlarının varlığından söz etmek pek mümkün değildir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları okul öncesi eğitim ortamlarındaki kalitenin çocukların gelişimlerini desteklemek ve bir üst kademe olan ilköğretime hazırbulunuşluklarını arttırmak için yeterli düzeyin altında olduğunu göstermiştir. Bu noktada, okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin yükseltilmesi ve böylece çocukların öğrenme ortamlarından en yüksek düzeyde yararlanmaları için dikkate alınması gereken bazı konular olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitim ortamlarının yüksek kalitesinin çocukların gelişimi üzerindeki zenginleştirici etkileri ile yetersiz düzeydeki kalitenin çocukların gelişimi ve öğrenmelerini zorlaştıran olumsuz bir baskıya neden olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda Türkiye' deki okul öncesi eğitim ortamlarında kaliteyi arttırmaya yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Araştırma Alanına Yönelik Öneriler

- Öncelikle Türkiye' deki eğitim ortamlarında kaliteyi tanımlayıcı ve farklı bölgelerde bulunan kurumları kalitenin yapı ve süreç bileşenlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan çalışmaların yapılması önemlidir. Türkiye

genelinde eğitim ortamlarının kalitesinin uygulamadaki okul öncesi programın temel ilkelerine dayanarak belirlemek üzere bölgeler ve şehirler bazında incelenmesi, bu çalışmaların sonuçları doğrultusunda kalite geliştirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi gereklidir. Günümüze kadar yapılan araştırmalar, ülkemizdeki okul öncesi eğitim ortamlarının “çok az” kaliteli olarak bulunduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre ise “çok az” kaliteli eğitim ortamları çoğunlukta olsa da “iyi” düzeyinde kaliteyi yakalayan eğitim ortamlarının da bulunması umut vericidir. Diğer çalışmalardan günümüze kadar geçen zamanda gelişme ve iyileşme olduğu düşünülürse, daha fazla eğitim ortamında “iyi” ve “çok iyi” düzeyinde kaliteyi sağlamak mümkündür.

- Türkiye’deki okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların farklı ölçekler kullanılarak yapılması ve sonuçların karşılaştırılması ve kullanımda olan ölçeklerin Türkiye’ye eğitim sistemi, kültürel yapı gibi özellikler bakımından uyarılma çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

5.2. 2. Uygulama Alanına Yönelik Öneriler

- Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite, yönetim, personel ve bu eğitim kademesindeki üst makamların ortak çalışmasıyla, uzun ve kısa dönem planlar ve yönetmeliklerle düzenlenerek elde edilen uygulamalar ve fiziksel olanaklar bütünü olmalıdır. Okul öncesi eğitim alanına ait bilgi düzeyi yüksek personel ve yöneticilerin bulunması kurumun kalitesini arttırmak için önemlidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının denetimi, Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğundadır. Bakanlığın görevlendirdiği müfettişler tarafından yapılan incelemeler, rapor edilerek üst makamlarca değerlendirmeye alınmaktadır. Bu noktada, müfettişlerin okul öncesi eğitim alanına ait bilgi ve donanımdan yoksun olması değerlendirmeleri etkileyebilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumunu denetleyen müfettişler okul öncesi eğitim alanında bilgi ve

donanım sahibi olmalıdır. Ancak bu sayede sağlıklı, gelişmeye yönlendirici inceleme ve değerlendirmeler yapılabilir. Bakanlık ve bünyesindeki tüm kurumların alan deneyimi olan denetleme personelinden daha etkili yararlanabileceği düşünülmektedir.

- Okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik akreditasyon çalışmaları için alt yapı ve standartlar belirlenmelidir. Bu akreditasyon süreçleri okul öncesi eğitimin paydaşları tarafından kavranıp gerekli uygulamalar yapılmalıdır. Kurum açma- kapatma kriterlerini gösteren yönetmelikler gözden geçirilmeli ve değişen yüzyıla ve çağdaş eğitim anlayışına uygun hale getirilmelidir. Çağdaş eğitim anlayışı içinde yer alan bireysel ihtiyaçlar, teknoloji kullanımı, açık alan eğitim vb. eğitim anlayışlarına uygun ortamlar oluşturmayı ve araçlar kullanmayı zorunlu kılan yönetmelikler hazırlanmalıdır.

- Resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarının fiziksel ve sosyal eğitim ortamı bakımından dezavantajlı olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır. Bu noktada, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çabası ile birlikte, okul öncesi eğitim sınıfına dönüştürülen ilköğretim sınıflarının eksiklikleri kalitenin düşmesine neden olmaktadır. Bu sınıfların, boyut, yerleşim, materyal eksikliği, öğrenci mevcudu gibi sorunları giderilmeye çalışılmalıdır.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”(MEB, 2006), öğrencilerin tüm alanlardaki gelişimlerini ve öğrenmelerini bireysel farklılıklarını gözetenek çok çeşitli etkinlikler ve uygun ortam sağlanarak desteklenmesini yönlendirmektedir. Programın sınıf içindeki uygulamalarını gösteren günlük planlarda, büyük grup etkinliklerin yanında küçük grup ve bireysel etkinliklere de yer verilmesi gerekmektedir. Rutin etkinliklerin yanında çeşitli akademik, yaratıcı, motor etkinlikler ve oyunların dengesi sağlanmalıdır.

- Okul öncesi eğitim ortamlarında kalitenin sağlanması yetişkinlere yönelik birtakım olanakların sağlanması ile doğrudan ilişkilidir. Kurumdaki personelin mesleki ve kişisel ihtiyaçları belirlenmeli ve bu ihtiyaçların karşılanması için gerekli planlama, bütçe oluşturma ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

Ailelerin okul öncesi eğitimin önemli bir paydaşı olduğu kavranmalı ve ortak çalışma ortamları yaratılmalıdır. Ailelere çocuklarının okulları ile ilgili karar alma ve okulları geliştirme projelerinde yer alma fırsatı verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acer, D. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel ve Eğitsel Ortamları. Haktanır, G. (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 241- 268). Ankara: Anı Yayıncılık
- Adams, D. (1993). Defining Educational Quality. *Improving Educational Quality Project Publication #1: Biennial Report*. Arlington, VA: Institute for International Research
- Akduman, G. G. (2010). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. Uyanık-Balat, G. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 1-18). Ankara, PEGEM Yayıncılık.
- Aral, N., Kandır, A., Yaşar, M.C. (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları*. Ankara: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Arı, M. (2005). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi. Sevinç, M. (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 1*, (s. 31-35), İstanbul: Morpa Kültür Yayıncılık.
- Arı, M., Tuğrul, B. (1996). “Okul Öncesi Eğitim”. *Milli Eğitim Dergisi*, 132: 18.
- Barnett, W. S.& Ackerman, D. J. (2006). Increasing the Effectiveness of Preschool Programs. *Preschool Policy Brief*, 2006(11).
- Bekman, S., Gürlesel, C. (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul, TÜSİAD Yayın no: TÜSİAD-T/2005–05/396.
- Blau, M. B. (2000). The Production of Quality in Child-Care Centers: Another Look. *Applied Developmental Science*, 4(3), p. 136-148.
- Brewer, J. A. (2007). *Introduction to Early Childhood Education, Preschool through Primary Grades* (6. Edition). Boston: Pearson Publishing.
- Bryant, D. M., Clifford, R. M. & Peisner, E. S. (1991). Best Practices for Beginners: Developmental Appropriateness in Kindergartens. *American Educational Research Journal*, 28(4), s. 783-803.
- Buldu, M.& Yılmaz, A. (2005). Assessing the Quality in Different U.S. Early Childhood Education Programs. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Burchinal, M., Roberts, J., Riggins, R., Zeisel, S., Neebe, E., Bryant, D. (2000). Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. *Child Development*, 71(2), p. 339–357.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hansen, J. K., Hegde, A., Shim, J., Hestenes, S. (2005). Revisiting the Two Faces of Child Care Quality: Structure and Process. *Early Education and Development*, 16(4), p. 505-520.
- Cin, S. (1989). *Okul Öncesi Eğitimi ve Anaokulları Tasarımına Yansımaları Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education* (5. Edition). London: RoutledgeFalmer Publishing.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M. R., Leal, T., Palacios, J. (1999). Predicting Process Quality from Structural Quality in Preschool Programs: A Cross-Country Comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), p. 339- 361.
- Çağlak, S. (2005). Okul Öncesi Dönemde Hareket Gelişimi ve Eğitimi. Sevinç, M. (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 1*, (s. 239- 244), İstanbul: Morpa Kültür Yayıncılık.
- Çelik, M., Kök, M. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımın Önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15.
- Demiriz, S., Ulutaş, İ., Karadağ, A. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Doğan, Ö. (2008). Okul Öncesi Eğitime Temel Olan Görüşler. Haktanır, G. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s: 25–38). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Essa, E. L. (2007). *Introduction to Early Childhood Education* (5. Edition). New York: Thomson- Delmar Learning.
- Feyman, N. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fontaine, N. S., Torre, L. D., Grafwallner, R., Underhill, B. (2006). Increasing Quality in Early Care and Learning Environments. *Early Child Development and Care*, 176(2), p. 157-169.
- Göl- Güven, M. (2009). Evaluation of the Early Childhood Classrooms in Turkey. *Early Childhood Development and Care*, 179(4), p. 437-451.
- Harms, T., Clifford, R. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Hayes, C. D., Palmer, J. L., Zaslow, M. L. (1990). "Who Cares for America's Children? Child Care Policy for the 1990s". Washington: National Academy Press.

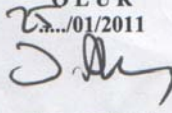
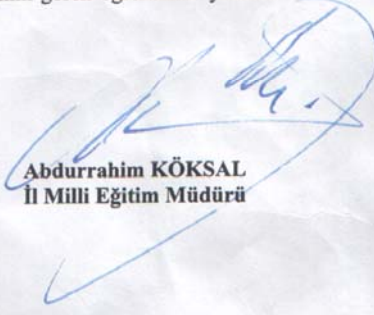
- Hebert, E. A. (1998). Design Matters: How School Environment Affects Children. *Educational Leadership*, s. 69-70.
- Henniger, M.& Roberson, C. (2002). *Teaching Young Children, An Introduction*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Herrera, M. O., Mathiesen, M. E., Merino, J. M. & Recart, I. (2005). Learning Contexts for Young Children in Chile: Process Quality Assessment in Preschool Centers. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 13- 27.
- Hustedt, J. T. (2010). Issues of Access and Program Quality. In Peterson, P., Baker, E., McGaw, B. (Eds.). *International Encyclopedia of Education*, 2, p. 110-119.
- Ishimine, K.& Wilson, R. (2009). Centre- Based Child Care Quality in Urban Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(3), s. 19-28.
- Kalkan, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Fiziksel Koşullar Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kalkan, E.& Akman, B. (2009). Examining Preschools' Quality In Terms Of Physical Conditions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2009(1), s. 1573- 1577.
- Kalkan, E.& Akman, B. (2010). The Turkish Adaptation of the Program Administration Scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010(2), s. 2060-2063.
- Koç, G. (1999). Anne Babaların Okul Öncesi Eğitim Kurumu Seçimini Etkileyen Etkenler. *Mesleki Eğitim Dergisi*, s. 1-2.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P. (2007). *Developmentally Appropriate Curriculum, Best Practices in Early Childhood Education*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Küçükkaragöz, H. (2002). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Yeşilyaprak, B. (Ed.) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Lamb, M. E. (2000). The Effects of Quality of Care on Child Development. *Applied Developmental Science*, 4(3), p. 112-115.
- Lucci, B. K. (2004). *Using the Early Childhood Environmental Rating Scale as a Tool for Classroom Improvement*, Master of Science Thesis, West Virginia University, West Virginia.
- M.E.B. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı. http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf adresinden 21.05.2011 tarihinde alınmıştır.

- Mashburn, A. J. (2008). Quality of Social and Physical Environments in Preschools and Children's Development of Academic, Language and Literacy Skills. *Applied Developmental Science*, 12(3), s. 113-127.
- MEB (1993). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği, 14. Milli Eğitim Şurası, Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu, 27-29 Eylül, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2002). Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Kurumlara Ait Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği. <http://tkb.meb.gov.tr/yonetmelik/Kurumlara%20Ait%20A%C3%A7ma,Kapatma%20ve%20Ad%20Verme%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi.htm>. adresinden 27.05.2011 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2006). *36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Morrison, G. S. (2008). *Fundamentals of Early Childhood Education* (5. Edition). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Moss, P. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood and Care: Postmodern Perspectives*. Florence: Taylor& Francis.
- Moyer, J. (2001). The Child-Centered Curriculum. *Childhood Education*, 161(Spring), s. 161-166.
- N.A.E.Y.C. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8* (A Position Statement). Washington: NAEYC Publishing.
- NAEYC (1995). *Quality, Compensation and Affordability* (A Position Statement of the National Association for the Education of the Young Children). Washington: NAEYC.
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of Infant Child Care: Factors Contributing to Positive Caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, s.269- 306.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1993). The NICHD Study of Early Child Care: A Comprehensive Longitudinal Study Of Young Children's Lives. ERIC Document Reproduction Service No. ED 3530870.
- NICHD, Maryland, B. (2000). Characteristics and Quality of Child Care for Toddlers and Preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4(3), p. 116-135.
- NIEER (2002). High- Quality Preschool: Why We Need It and What It Looks Like (by Espinosa, L. M.). *Preschool Policy Matters*.

- Peters, D., Neisworth, J. T., Yawkey, T. D. (1985). *Early Childhood Education, from Theory to Practice*. California: Brooks/Cole Publishing.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., Barbarin, O. (2005). Features of Pre- Kindergarten Programs, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions?. *Applied Developmental Science*, 9(3), s. 144-159.
- Sakin, A. (2010). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi. Uyanık-Balat, G. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s: 21-42). Ankara, PEGEM Yayıncılık.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H., Weikart, D.P. (1993). Significant Benefits: The High Scope Perry Pre- School Study through Age 27. Michigan: High Scope.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Siraj- Blatchford, I.& Wong, Y. (1999). Defining and Evaluating ‘Quality’ Early Childhood Education in an International Context: Dilemmas and Possibilities. *Early Years*, 20(1), p. 7-18.
- Solak, N. (2007). *Adana İl Merkezinde Bulunan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Eliot, K., Totsika, V. (2006). Capturing Quality in Early Childhood through Environmental Rating Scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, s. 76-92.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tekmen, B. (2005). *A Study on the Structural and Process of Early Childhood and Care Centers in Ankara*, Master of Science Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Tok, E. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Eğitim Ortamları. Uyanık- Balat, G. (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 143-160). Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Tovim, K. K. (1996). *The Turkish Adaptation of the Early Childhood Rating Scale*. Master of Arts Thesis, Boğaziçi University, İstanbul.
- Tuğrul, B. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Kalite. III. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı*, Çanakkale.

- Turaşlı, N. K. (2008). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı ve Önemi. Haktanır, G. (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- UNICEF (2000). Defining Quality in Education. The International Working Group on Education (Italy, 2000). New York: United Nations Children's Fund.
- Warash, B., Markstrom, C. A., Lucci, B. (2005). The Early Childhood Environment Rating Scale Revised as a Tool to Improve Child Care Centers. *Education Chula Vista California*, 126(2), s. 240-250.
- Warash, B., Ward, C., Rotilie, S. (2008). An Exploratory Study of the Application of Early Childhood Environment Rating Scale Criteria. *Education*, 128(4), s. 645-658.
- Wood, A. H. (2006). *Examining Quality and Revenue Sources in Accredited and Self-Study Programs Serving Children From Low Income Families*. Doctorate of Philosophy Dissertation, North Carolina State University, North Carolina.
- Woodhead, M. (1998). 'Quality' in Early Childhood Programmes- A Contextually Appropriate Approach. *International Journal of Early Years Education*, 6(1), p. 5- 17.
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2003). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi. Sevinç, M. (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 1* (s. 12-17). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- <http://education.stateuniversity.com/pages/2319/Pestalozzi-Johann-1746-1827.html>, adresinden 17.04.2011. tarihinde alınmıştır.

EKLER**Ek 1.**

<p>T.C. BALIKESİR VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü</p>	<p>002583</p>				
<p>Sayı :B.08.4.MEM.4.10.00.31.605.01.00.00/ Konu :Araştırma İzni</p>	<p>...../01/2011</p>				
<p>VALİLİK MAKAMINA <u>BALIKESİR</u></p>					
<p>İlgi : Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 18/01/2011 tarih ve 302-83/481 sayılı yazısı.</p>					
<p>Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Sinem GÜÇHAN ÖZGÜL'ün, Yüksek Lisans Programı çerçevesinde "Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Kalite Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi" konulu Yüksek Lisans tez çalışmasını Balıkesir il merkezinde bulunan resmi ve özel anaokullarında ve anasınıflarında öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulama yapabilme isteğiyle ilgili yazı ve ekleri ilişikte sunulmuş olup; uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.</p>					
<p>Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Sinem GÜÇHAN ÖZGÜL'ün, Yüksek Lisans Programı çerçevesinde "Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Kalite Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi" adlı Yüksek Lisans tez çalışması kapsamında, Balıkesir il merkezinde bulunan resmi ve özel anaokullarında ve anasınıflarında öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulama yapılması hususunu;</p>					
<p>Olurlarınıza arz ederim.</p>					
<p>OLUR/01/2011  Selda DURAL Vali a. Vali Yardımcısı</p>	<p> Abdurrahim KÖKSAL İl Millî Eğitim Müdürü</p>				
<p>EK: 1 Yazı ve Ekleri (18 Sayfa)</p>					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; padding: 5px;"> <p>Kasaplar Mah. Eski Sındırgı Cad.No:1-10100 BALIKESİR Tel :0 266 239 62 73 Fax :0 266 239 62 74 e-posta :balikesirmem@meb.gov.tr İnt. Adr. :http://balikesir.meb.gov.tr</p> </td> <td style="width: 20%; text-align: center; padding: 5px;"> <p>DANISMA 444 0 632 HATTI</p> </td> <td style="width: 20%; text-align: center; padding: 5px;"> <p>EĞİTİM %100 DESTEK</p> </td> <td style="width: 30%; text-align: center; padding: 5px;"> <p>EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!</p> </td> </tr> </table>		<p>Kasaplar Mah. Eski Sındırgı Cad.No:1-10100 BALIKESİR Tel :0 266 239 62 73 Fax :0 266 239 62 74 e-posta :balikesirmem@meb.gov.tr İnt. Adr. :http://balikesir.meb.gov.tr</p>	<p>DANISMA 444 0 632 HATTI</p>	<p>EĞİTİM %100 DESTEK</p>	<p>EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!</p>
<p>Kasaplar Mah. Eski Sındırgı Cad.No:1-10100 BALIKESİR Tel :0 266 239 62 73 Fax :0 266 239 62 74 e-posta :balikesirmem@meb.gov.tr İnt. Adr. :http://balikesir.meb.gov.tr</p>	<p>DANISMA 444 0 632 HATTI</p>	<p>EĞİTİM %100 DESTEK</p>	<p>EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!</p>		

Ek 2.**ECERS PROFİL**

Okul: _____ Gözlem 1: _____ Gözlemci: _____
 Öğr/Yaş: _____ Gözlem 2: _____ Gözlemci: _____

Alt Ölçekler/Kriterler	1	2	3	4	5	6	7	
I.Kişisel Bakım Rutinleri 1-5 Gözlem1 Gözlem 2 <input type="text"/> <input type="text"/>								1. Karşılama/Uğurlama
								2. Yemekler/Kahvaltılar
								3. Uyku/Dinlenme
								4. Bez Değişirme/Tuvalete Gitme
								5. Kişisel Temizlik ve Bakım
II.Mobilya Görsel Mal.6-10 Gözlem1 Gözlem 2 <input type="text"/> <input type="text"/>								6. Rutin Bakım için malzemeler/Odanın genel durumu
								7. Öğrenme faaliyetleri için temel malzemeler
								8. Huzurlu ve rahat ortam
								9. Oda düzeni
								10. Çocuğa yönelik sergiler
III.Dil- Mantık Deney.11-14 Gözlem1 Gözlem 2 <input type="text"/> <input type="text"/>								11.Dili anlama
								12. Dili Kullanma
								13. Öğrenme kavramlarının kullanımı
								14. Dilin yaygın kullanımı
IV.Motor faaliyetler 15-20 Gözlem1 Gözlem 2 <input type="text"/> <input type="text"/>								15. Algısal/küçük kas sistemi
								16. Denetleme (küçük kas sistemi faaliyetleri)
								17. Büyük kas sistemi için alan
								18. Büyük kas sistemi araç gereçleri
								19. Büyük kas sistemi faaliyetleri için zaman
								20. Denetleme(büyük kas sistemi)
V.Yaratıcı Faaliyetler 21-27 Gözlem1 Gözlem 2 <input type="text"/> <input type="text"/>								21. Sanat
								22. Müzik ve Hareket
								23. Bloklar
								24. Kum/Su
								25. Temsili Oyun
								26. Günlük Plan
								27. Denetleme (Yaratıcı Faaliyetler)
VI.Sosyal Gelişim 28-33 Gözlem1 Gözlem 2 <input type="text"/> <input type="text"/>								28. Yalnız kalınbilecek alan
								29. Serbest Oyun
								30. Grup zamanı
								31. Kültürel Duyarlılık
								32. Ses tonu/Etkileşimin kalitesi hakkında genel intiba
							33. Özel çocuklar için olanaklar	
VII.Yetişkin İhtiyaçl. 34-37 Gözlem1 Gözlem 2 <input type="text"/> <input type="text"/>								34. Yetişkinlere ait kişisel alan
								35. Mesleki gelişim için olanaklar
								36. Yetişkin toplantı alanı
								37. Anne babalara sağlanan hizmetler