

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ OLAN VE TİPİK GELİŞİM
GÖSTEREN 0-3 YAŞ GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN
HİZMET ALDIKLARI KURUMLARIN KALİTESİNİN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

MERVE ÜNAL

**ANKARA
TEMMUZ, 2023**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ OLAN VE TİPİK GELİŞİM
GÖSTEREN 0-3 YAŞ GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN
HİZMET ALDIKLARI KURUMLARIN KALİTESİNİN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

MERVE ÜNAL

DANIŞMAN: PROF. DR. HATİCE BAKKALOĞLU

**ANKARA
TEMMUZ, 2023**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Merve ÜNAL isimli öğrencinin hazırladığı “Özel Gereksinimli Olan ve Tipik Gelişim Gösteren 0-3 Yaş Grubundaki Çocukların Hizmet Aldıkları Kurumların Kalitesinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı / Özel Eğitim Programı’nda **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Üye Prof. Dr. Pınar ŞAFAK

Üye Doç. Dr. Şeyda DEMİR

Üye Doç. Dr. Celal Deha DOĞAN

Üye Doç. Dr. Seray OLCAY

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbāl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Merve ÜNAL

ÖZET

ÖZEL GEREKSİNİMLİ OLAN VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN 0-3 YAŞ GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN HİZMET ALDIKLARI KURUMLARIN KALİTESİNİN İNCELENMESİ

ÜNAL, Merve

Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Temmuz, 2023, xv + 137 Sayfa

Bu araştırmada 0-3 yaş grubundaki tipik gelişim gösteren (TG) çocukların hizmet aldığı kreş ve gündüz bakımevlerinin ve özel gereksinimli (ÖG) çocukların hizmet aldığı erken çocukluk eğitimi birimlerinin eğitim ortamı kalitesini değerlendiren Bebek Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeği-3'ün (BEYODÖ-3) geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak ve bu araçla eğitim ortamları kalitesini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak 12 farklı ilde (Antalya, Kütahya, Denizli, İzmir, İstanbul, Sakarya, Samsun, Eskişehir, Ankara, Mersin, Adana, Isparta) bulunan erken çocukluk eğitimi kurumlarında yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu TG çocukların hizmet aldığı kreş ve gündüz bakımevlerinde yer alan 150 sınıf ile ÖG çocukların hizmet aldığı 27 özel eğitim erken çocukluk birimi sınıfı olmak üzere toplam 177 sınıf oluşturmuştur.

Araştırmada üç soruya yanıt aranmıştır. Araştırmada ilk olarak Infant/Toddler Environment Rating Scale-Third Edition'ın (ITERS-3) Türkçe diline çevirisi yapılarak ölçeğin Türkçe Formunun (Bebek/Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeği-3; BEYODÖ-3) geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İkinci olarak betimsel analiz sonuçları ile sınıfların kalite puanları incelenmiştir. Son olarak bu sınıfların kalite puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Verilerin analizi için SPSS programı ve R programlama dilinde RSP paketi kullanılarak araştırma soruları çerçevesinde betimsel analizler ve ortalama puan analizleri yapılmıştır. BEYODÖ-3'ün orijinal formu için doğrulayıcı faktör analizi, BEYODÖ-3'ün geçerlik analizi için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi; güvenilirlik analizleri

için Cronbach alfa değeri, testi iki yarıya bölme ve değerlendirmeler arası güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ayrıca BEYODÖ-3 için madde ayırt edicilik analizi de yapılmıştır. Kalite puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarını test etmek için ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda BEYODÖ-3'e ilişkin DFA uyum indekslerinin kabul edilebilir seviyenin altında bulunmuş ancak güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Tüm sınıfların toplam kalite puanları ortalamasının 2.13 (yetersiz-sınırlı) olduğu; TG çocukların hizmet aldığı sınıfların kalite puan ortalamasının 2.10 (yetersiz-sınırlı) olduğu ve ÖG çocukların hizmet aldığı sınıfların kalite puan ortalamasının ise 2.08 (yetersiz-sınırlı) olduğu görülmüştür. TG çocukların hizmet aldığı sınıfların kalite puanlarının kurum statüsü bazında değerlendirilmesi sonucu kamuya bağlı kurum sınıflarının ve özel kurum sınıflarının kalite puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Kamu kurumlarının özel kurumlara göre ortalama kalite puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mezun olduğu branş, öğrenim durumu ve 0-3 yaşa ilişkin eğitim alma değişkenlerine ilişkin kalite puanlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Mesleki deneyim değişkenine ilişkin ise kalite puanlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ve deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin bulunduğu sınıfların kalite puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Erken çocukluk eğitimi, erken müdahale, kreş ve gündüz bakımevi, erken çocukluk eğitimi birimi, kalite, Bebek/Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeği-3 (BEYODÖ-3)

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE QUALITY OF SCHOOLS WHERE 0-3 AGE GROUP CHILDREN WITH AND WITHOUT SPECIAL NEEDS RECEIVE SERVICES

ÜNAL, Merve

Dissertation, Department of Special Education

Supervisor: Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

July, 2023, xv + 137 Pages

This research aims to implement validity and reliability studies of the Infant/Toddler Environment Rating Scale-Third Edition (ITERS-3), which evaluates the quality of educational environments in daycare centers and preschools serving typically developing (TD) children aged 0-3 years and early childhood education units serving children with special needs (SN). The research utilized a descriptive survey model, which is a quantitative research method, and was conducted in 12 different cities of Turkey (Antalya, Kütahya, Denizli, İzmir, İstanbul, Sakarya, Samsun, Eskişehir, Ankara, Mersin, Adana, and Isparta). The data of the research were collected from 177 classrooms, 150 of which were daycare centers and preschools serving TD children and 27 of which were classrooms in special education early childhood units serving children with SN.

In this study, three research questions were addressed. In parallel with these research questions, firstly, the ITERS-3 was translated into Turkish, and validity and reliability analyses were conducted, yielding the final version of the ITERS-3-Turkish Form (TF). Secondly, quality scores of the classrooms were examined by using descriptive analysis. Finally, it was tested whether the quality scores differed according to various variables. Descriptive analyses were conducted, and mean scores were calculated using SPSS as well as RSP package in R software based on the research questions. Confirmatory factor analysis was performed for the original form of ITERS-3 whereas exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were conducted for the validity analysis of ITERS-3-TF. For reliability analyses, Cronbach's alpha coefficient, split-half reliability, and inter-rater reliability were utilized. In addition, item

discrimination analysis was also performed for ITERS-3-TF. Moreover, Mann-Whitney U test was conducted to examine differences in quality scores across various variables.

The results showed that the fit indices of ITERS-3-TF for CFA were lower than the acceptable levels; however, it is accepted as a reliable scale. The mean of the total quality scores obtained for all classrooms in the research group was 2.13 (inadequate-limited); the mean of the quality scores for the classrooms where TD children receive services was 2.10 (inadequate-limited) whereas for the classrooms where children with SN receive services it was 2.08. Based on the type of schools, in other words being a public school or a private school, there was a difference in the quality scores of classrooms where TD children receive services. The mean of the quality scores for the public schools are higher than the private schools. No significant difference was found in the quality scores regarding teachers' undergraduate majors, educational background, and whether they had received education related to the 0-3 age group. Nevertheless, regarding years of work experience, there was a significant difference in the quality scores. That is to say, the quality scores of the classrooms where more experienced teachers work are higher.

Keywords: Early childhood education, early intervention, daycare and nursery, early childhood education unit, quality, the Infant/Toddler Environment Rating Scale-Third Edition (ITERS-3).

ÖNSÖZ

Benim için uzun bir maraton süreci sayılabilecek bu araştırmanın gerçekleşmesi şüphesiz birçok kişinin katkısı ve desteğiyle mümkün oldu. Öncelikle yalnızca doktora sürecinde değil, özel eğitim öğretmenliği alanındaki bilgi ve becerilerimi geliştirerek lisans eğitimimde beni yetiştiren, doktora eğitimi ve tez yazım süresince desteğini esirgemeyen, zaman fark etmeksizin ulaşabildiğim, öğrencisi olmaktan onur duyduğum danışmanım Sayın Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU'na teşekkürlerimi minnetle sunarım.

Derslerine katılarak alan bilgime katkı sağlayan ve araştırmamın ilk zamanlarından son zamanlarına kadar yapıcı ve yol gösterici tutularıyla değerli katkılarını esirgmeden yoluma ışık tutan hocalarım Prof. Dr. Pınar ŞAFAK'a, Doç. Dr. Şeyda DEMİR'e ve Doç. Dr. Celal Deha DOĞAN'a teşekkür ederim.

Veri analizi sürecinde tüm sorularımı sabırla yanıtlayan, bilgisini ve birikimini esirgemeyen Abdullah GENÇ'e teşekkür ederim.

Kurum ziyaretlerim sırasında desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Dr. Öğretim Üyesi Gülsüm Elif Çorbacı SERİN'e, Dr. Özlem TOPRAK'a ve özel eğitim öğretmeni Sultan ÖKSÜZ TECER'e ve Elif KESGİN'e teşekkür ederim. Değerli kurum yöneticim İlhan GEMALMAZ, uzun yıllardır aynı sınıfı paylaştığım öğretmen arkadaşım ve en büyük destekçilerimden Tuğba KÜÇÜKSAĞRICIOĞLU, zor anlarımda motivasyonlarını esirgemeyen, doktora sürecimin en yakın şahitleri öğretmen arkadaşlarım Fatma AKYÜREK, Tülay TÜRKSUNGUR, Özlem GÜRBÜZ, Tuğçe AVCI, Nursel DEMİR, Deniz ARSLAN ve Tunay ŞİMŞEK... İyi ki varsınız, teşekkürlerimle.

Kurumlarını bana açarak bilimsel çalışmaları destekleyen tüm yöneticilere teşekkürü borç bilirim.

Ve tabi canım ailem... Benimle zorlukları göğüsleyen, desteğini esirgemeyen eşim Enes ÜNAL'a, güzel kızım Serra'ya, her müşkül anımda koşup gelen annem Necla KIRŞEHİRLİ'ye, babam Ahmet KIRŞEHİRLİ'ye ve ağabeyim Medar Neşet KIRŞEHİRLİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



Kızım Serra'ya

ve tüm çocuklara,

daha kaliteli ortamlarda eğitim almaları dileği ile...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR/SİMGELER	xiv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Erken Çocukluk Eğitimi ve Önemi.....	1
Dünya’da ve Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetleri	6
Dünyada ve Türkiye’de Erken Çocukluk Özel Eğitimi Hizmetleri	11
Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite.....	18
Kalite Tanımları	18
Kalitenin Yapısı	21
Kalitenin Göstergeleri	22
Kurumlar İçin Kalite Standartları.....	24
Kalitenin Değerlendirilmesi	29
Problem.....	43
Amaç	45
Önem.....	46
Sayıtlılar.....	47
Sınırlılıklar	48
Tanımlar.....	48
BÖLÜM 2.....	49
YÖNTEM	49
Araştırmanın Modeli.....	49
Katılımcılar	50
Veri Toplama Araçları	52
Bilgi Formu ve Aydınlatılmış Onam Formu.....	52
Bebek/Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeği (BEYODÖ-3)	52
BEYODÖ-3 Türkçe Formunu Oluşturma Çalışması	55
İzinlerin Alınması.....	55
Çeviri Çalışması.....	56
Uzman Görüşü.....	56
Pilot Uygulama.....	56
Verilerin Toplanması	57
Verilerin Çözümlemesi	59

BÖLÜM 3	61
BULGULAR VE YORUMLAR	61
BEYODÖ-3' ün Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları	61
BEYODÖ-3'ün Geçerlik Sonuçları	61
BEYODÖ-3'e İlişkin DFA Sonuçları	61
BEYODÖ-3'e İlişkin AFA Sonuçları	64
BEYODÖ-3'ün 5 Faktörlü Formuna İlişkin DFA Sonuçları	68
BEYODÖ-3'ün Güvenirlik Sonuçları	70
İç Tutarlılık	70
Cronbach Alfa	71
Testin İki Yarıya Bölünmesi	71
Değerlendirmeler Arası Güvenirlik	71
Madde Ayırt Edicilik Analizi	72
Sınıfların Kalite Sonuçları	80
Alan ve Mobilyalar	84
Kişisel Bakım Rutinleri	87
Dil ve Kitaplar	88
Etkinlikler	90
Etkileşim	92
Müfredat Yapısı	93
Kalite Puanlarında Fark Yaratın Değişkenlere İlişkin Sonuçlar	95
BÖLÜM 4	101
SONUÇ VE ÖNERİLER	101
Sonuçlar	101
Öneriler	102
Uygulamaya Yönelik Öneriler	102
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	103
KAYNAKLAR	105
EKLER	125
EK 1. Bilgi Formu	126
EK 2. Aydınlatılmış Onam Formu ve Çalışmaya Katılım Onayı	127
EK 3. ITERS-3 Kullanım İzni	129
EK 4. ITERS-3 Eğitim Sertifikası	130
EK 5. BEYODÖ-3 Madde Örneği	131
EK 6. BEYODÖ-3 Puanlama Tablosu	132
EK 7. Etik Kurul İzni	133
EK 8. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	134
EK 9. Araştırma Günlüğü Örneği	135
BENZERLİK BİLDİRİMİ	136
ÖZGEÇMİŞ	137

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. 0-3 Yaş Erken Çocukluk Eğitimi Ortamları Kalite Ölçme Araçları	32
Tablo 2. ITERS, ITERS-R ve ITERS-3'ün Kullanıldığı Uluslararası Alanyazın Araştırmaları.....	34
Tablo 3. Kalite Konusunda Yapılmış Ulusal Alanyazın Araştırmaları	38
Tablo 4. İllere Göre TG ve ÖG Çocukların Hizmet Aldığı Sınıf Sayıları.....	50
Tablo 5. Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri	51
Tablo 6. Katılımcı Çocukların Özellikleri	51
Tablo 7. BEYODÖ-3'e İlişkin DFA Sonuçları	62
Tablo 8. AFA ve Paralel Analizden Elde Edilen Özdeğerlerin Karşılaştırılması	65
Tablo 9. Çıkarılan Maddelere İlişkin Analiz Sonuçları.....	66
Tablo 10. BEYODÖ-3'e İlişkin AFA Sonuçları	67
Tablo 11. Faktörlerin Ortalama Puanları ve Ölçek Ortalama Puanları Arasındaki İlişki (n=116).....	68
Tablo 12. BEYODÖ-3'ün Yeni Formuna İlişkin DFA Sonuçları.....	69
Tablo 13. Testi Yarılama Yöntemi ile Elde Edilen Güvenirlik Katsayıları	71
Tablo 14. Değerlendirmeler Arası Güvenirlik Katsayıları (n=54)	72
Tablo 15. BEYODÖ-3 Maddelerinin Alt ve Üst %27'lik Dilimler Arası Karşılaştırma Sonuçları	73
Tablo 16. TG Çocukların Sınıflarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	81
Tablo 17. ÖG Çocukların Sınıflarına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	82
Tablo 18. Tüm Sınıflara İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	83
Tablo 19. Kalite Puanlarında Fark Yaratan Değişkenlere İlişkin Sonuçlar	96

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. BEYODÖ-3'ün Türkçe Formunu Oluşturma Çalışmaları	55
Şekil 2. BEYODÖ-3 Puanlarının DFA'sına İlişkin Path Diyagramı	63
Şekil 3. Catell Yamaç Grafiği Görüntüsü.....	66
Şekil 4. BEYODÖ-3'ün Yeni Formunun DFA'sına İlişkin Path Diyagramı	70



KISALTMALAR/SİMGELER

AB	Avrupa Birliği
ABB	Avrupa Birliği Başkanlığı
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
APECP	Assesment Profile for Early Childhood Programs
ASHB	Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
BAHP	Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı
BİA	Başarıya İlk Adım
BEYODÖ-3	Bebek/Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeği-3
C-COS	Child Caregiver Observation System
CIS	The Caregiver Interaction Scale
CLASS	Classroom Assesment Scoring System
DFA	Doğrulamayı Faktör Analizi
EACHA	The Education for All Handicapped Children
EAS	Emerging Academic Snapshat Environment
ECERS	Early Childhood Education Rating Scale
ECI	Early Child Institutionation
EHA	The Education of Handicapped Act
EPDG	European Parliment Directorate-General for Internal Policies
ETEÇOM	Etkinlik Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
ITC	International Test Commission
ITERS	Infant/Toddler Environment Rating Scale
ITERS-R	Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition
ITERS-3	Infant/Toddler Environment Rating Scale- Third Edition
KAEEP	Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
KSP	Kaynaştırma Sınıf Profili
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı

NAEYC	National Early Childhood Academic Commite
NCCSS	National Child Care Staffing Study
NICHD	National Institute Child Health and Human Development
OCİDEP	Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ORCE	The Observational Record pf the Caregiving Environment
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖG	Özel Gereksinimli
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
SED	Sosyo Ekonomik Düzey
SGB	Strateji Geliştirme Başkanlığı
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
TG	Tipik Gelişen
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TİK	Tez İzleme Kurulu
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu
UDA	Uygulamalı Davranış Analizi
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation
QURIS	United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation
WB	World Bank

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Özel gereksinimli (ÖG) ve tipik gelişen (TG) 0-3 yaş grubundaki çocukların hizmet aldıkları kurumların kalitesinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın giriş bölümünde kuramsal çerçeve, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve araştırmada yer alan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Kuramsal çerçeve kapsamında erken çocukluk eğitimi ve önemi ile erken çocukluk eğitiminde kalite konuları ve bu bağlamda ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

Erken Çocukluk Eğitimi ve Önemi

Erken çocukluk, bir çocuğun yaşamında doğumdan sekiz yaşa kadar olan dönemi ifade etmektedir (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2012). Ülkemizde ise erken çocukluk Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2014a) göre 0-6 yaş aralığını kapsamakta ve “okul öncesi eğitimi dönemi” olarak tanımlanmaktadır. Küçük çocuklar için öğrenmelerin çok erken yaşlarda başladığı ve kazanılan becerilerin bakım hizmetleri ile doğrudan ilişkili olduğu düşünüldüğünde uygulamaların merkezinde 0-3 yaş grubundaki çocuklar yer almaktadır (Siegel, 2012; Smith, Grima, Gaffney ve Powell, 2000). Özellikle üç yaşın altındaki dönem için “kritik dönem”, “hassas dönem” veya “fırsatlar penceresi” gibi yaşamın ilk yıllarının önemini vurgulayan farklı terimler kullanılmaktadır (Dalli, White, Rockel, Duhn, Buchanan, Davidson, Ganly, Kus ve Wang, 2011). Bu yaş grubunu ele alan araştırmalarda erken deneyimlerin beyin gelişimi üzerindeki etkisi (Fox, Leavitt ve Nelson, 2010), bebeklerin örtük öğrenmeler ile sosyal ortamlarda beyin gelişiminin desteklenmesi (Meltzoff, Kuhl, Movellan ve Sejnowski, 2009), aile ve zenginleştirilmiş çevrenin bilişsel beceriler üzerindeki etkisi (Nelson, Zeanah, Fox, Marshall, Smyke ve Guthrie, 2007) ve beyin yapısı ve öğrenme arasındaki ilişki (Siegel, 2012) ele alınarak gelişim ve öğrenmeye ilişkin yaşamın ilk yıllarının önemi vurgulanmaktadır.

Eğitimciler ve psikologlar gelişim ve öğrenme sürecini *biyolojik, çevre ile biyolojik ve çevre özellikleri* olmak üzere üç farklı bakış açısıyla ele almaktadırlar. *Biyolojik* boyuttan bakıldığında boy, kilo, saç rengi gibi doğuştan getirilen özellikler gelişim sürecinin yapı taşlarını oluşturmakla birlikte (Cüceloğlu, 2004) Arnold Gessel'in ele aldığı olgunlaşma kavramı doğrultusunda çocukların belirli olgunluğa ulaşmadan birtakım becerileri yerine getiremedikleri ifade edilmektedir (Berk, 2009). Geçmiş yıllarda çevresel uyaranların davranış üzerinde etkileri üzerinde daha fazla durularak biyolojik süreçlerin önemi göz ardı edilse de günümüzde biyoloji-davranış etkileşimi araştırmaların konusu olmaya devam etmektedir (Cüceloğlu, 2004).

Çevre koşulları çocukların öğrenmelerine doğrudan etki ettiği için çevrenin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi öğrenme kuramları ile açıklanmaktadır. Pavlov'un klasik koşullanma kuramına göre birey çevresindeki durumlara göre koşullanarak davranış örüntülerini oluşturmaktadır. Örneğin küçük çocuklar tepkilerini ağlayarak ifade ettiğinde çevreden çocuğun ihtiyaçları giderilmektedir. Zamanla çocukta rahatlama ve güven duygusu oluştuğu için ihtiyaçlarını gideren birincil bakıcıya koşullanmaya başlamaktadır. Skinner'ın edimsel koşullanma kuramına göre ise çocukların davranışlarının artması ve azalmasını çevresel pekiştireçlerle açıklamaktadır. Çocuk bir davranış karşısında hoş giden bir pekiştireç elde ediyorsa o davranışta artma eğilimi gösterir. Örneğin çocuk kahkaha attığında çevredeki kişiler tarafından daha fazla sevilir ve kabul görüyorsa, kahkaha atma davranışında artış gerçekleşmektedir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre ise çocuk çevresindekilerin davranışlarını model alarak öğrenir. Çevresinde olumsuz davranış örneklerine maruz kalan çocukların davranışları da istenmedik şekilde gerçekleşecektir. Çevresinde daha sakin yapıda olaylar karşısında soğuk kanlılığını koruyan ebeveynlerle yetişen bir çocuğun örnek aldığı aile figürü doğrultusunda benzer olaylar karşısında aynı davranışları sergilemesi muhtemeldir (Cüceloğlu, 2004).

Biyolojik özellikler ve çevre etkileşimini birlikte ele alan araştırmacılara göre biyolojik gelişimi görmezden gelerek çevrenin gelişim üzerindeki etkisini değerlendirmek tek yönlü bir bakış açısidir. Gelişim kuramcılarının yaklaşımlarında çevre-çocuk etkileşiminin önemi vurgulanmaktadır. Psikoanalitik kuramın kurucusu Freud'un gelişim evreleri kuramına göre insanlar doğumdan itibaren çeşitli evrelerden geçerek gelişim sürecini tamamlamaktadır. Psikoseksüel gelişim aşamaları olarak isimlendirilen oral dönem, anal dönem, fallik dönem, örtük dönem ve genital dönem olmak beş evre ile açıklanmaktadır. Her dönemin özelliği kendi içinde farklılaşmaktadır.

Çocuğun kişilik gelişiminin yaşamın ilk beş yılında çevresinde en yakını olan aile bireyleri ile etkileşimleri sonucu tamamlandığını ve hayatı boyunca kritik bir öneme sahip olduğu vurgusu yapılmıştır (Bee ve Boyd, 2009). Erikson'a göre ise insan gelişimini belirli evrelerden geçerek tamamlamaktadır. Bu evreler; bebeklik, ilk çocukluk, erken çocukluk, okul çağı, ergenlik, genç yetişkinlik, yetişkinlik ve yaşlılık olarak tanımlanmaktadır. Erikson, Freud'un kuramından farklı olarak gelişimin cinsel boyutu yerine sosyal yönünü ele almaktadır. Bebeklik döneminde aile bireyleri ile başlayan etkileşim sürecinin, yetişkinlik dönemine kadar toplumsal ilişkilerle devam ettiğine vurgu yapmaktadır (Elkind, 1979). Yapılandırmacı yaklaşımın temsilcisi Piaget ise küçük çocukların bilişsel becerilerden ziyade algı ve hareket-motor etkinlikler yoluyla dünyayı anlamlandırdıklarını belirtmektedir. Çocukları kendi etkinlikleriyle çevreyi keşfeden varlıklar olarak nitelendirmektedir ve birbirinden farklı özellikleri olan dört evreden geçerek çocuğun çevresiyle etkileşim içerisinde keşfettiğini ve geliştiğini belirtmektedir. Bu evreler, duyuşal-devinimsel dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler ve soyut işlemler olarak isimlendirmektedir. Bu aşamaların her birinin bir sonraki aşama için basamak olduğunu belirtilmektedir ve bilişsel becerilerin gelişmesi için çevreyle yoğun etkileşimlerin olması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Berk, 2009). Erken çocukluk dönemini sosyo-kültürel bakış açısıyla ele alan Vygotsky öğrenmenin yapılandırma ile gerçekleştiğini, öğrenenlerin kendisinden başka bir rehber gereksinim duyduğunu ifade etmekte ve çocuğun içinde var olan sosyal ortamının düşünce biçimi üzerinde büyük etkisi olduğunu belirtmektedir. Vygotsky yaşamın ilk yıllarına ilişkin çocuğun içinde bulunduğu sosyal ortamı seviyelere ayırmaktadır. Birinci seviye "yakın etkileşim" düzeyidir ve çocuğun sürekli etkileşim içerisinde bulunduğu bireyi kapsamaktadır. "Yapısal düzey" aile, okul ortamı gibi çocuğun daha kalabalık çevresini içermektedir. "Genel sosyal veya kültürel düzey" ise dil özellikleri, sayılarla ilgili veya teknoloji kullanımı gibi diğer toplum üyelerinin de sahip olduğu özellikleri ifade etmektedir. Bu bağlamların insanın düşünce biçimini etkilediği belirtilmektedir. Bu durum daha fazla dilsel etkinliklere maruz kalan çocukların dil becerilerinin gelişmiş olması veya matematik sistemi birbirinden farklı olan ülkelerde insanların sayı sistemlerine bakış açılarının farklı olması şeklinde örneklendirilebilir. Bu örnekler sosyal bağlamın önemini vurgulamaktadır (Bordrova ve Leong, 2013). Ekolojik kuramın temsilcisi Bronfenbrenner'e göre ise (1994) insan gelişiminin temeli, bireyin doğuştan getirdiği biyolojik özellikler önemli olmakla birlikte kişinin çevresindeki nesneler, kişiler ve sembollerle etkileşim sürecine dayanmaktadır. Çevrenin merkeze alındığı biyoekolojik

yaklaşımında gelişim “birey, mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem” olarak isimlendirilen birbiriyle iç içe geçmiş altı sistem içerisinde gerçekleşmektedir (Bronfenbrenner, 1994). Biyoekolojik yaklaşımın merkezinde bireyin kendisi bulunmaktadır. Mikrosistem içerisinde aile, okul arkadaş gibi kişinin birinci derece etkileşimde olduğu en yakınındaki kişiler yer almaktadır. Mezosistem içerisinde bireylerin yerini süreç almıştır. Bu katmanda aile-okul, aile-akraba etkileşimlerin niteliği yer almaktadır. Ekzosistemde ise bireylerin dolaylı olarak ilişkili olduğu ebeveynin işi, sosyo-ekonomik düzey (SED) gibi çocuğun gelişimini etkileyecek yapılar bulunmaktadır. Mikro, mezo ve ekzosistemi çevreleyen makro sistemin içerisinde kültürel yapılar, inanç sistemleri ve yaşam stili gibi bireysel sistemler yer almaktadır. İnsanın gelişimi üzerindeki etkilerin ve bu etkilerin zaman içerisinde nasıl gerçekleştiği ile ilgili etkileri içeren son yapı ise kronosistemdir. İnsanın hayatındaki özellikle çocukluk döneminde gerçekleşen aileye birinin katılması ya da ayrılması gibi ailesel durumlar, sosyo-ekonomik durumdaki çalkantılar ya da bebeklikten çocukluğa geçiş gibi önemli süreçler bireyleri etkilemektedir (Bronfenbrenner, 1994). Bu bağlamda Erikson, Vygotsky ve Bronfenbrenner gibi kuramcılar gelişim ve öğrenme sürecinde bireyin çevresindeki kişi ve nesnelerle etkileşimin önemini vurgulamışlardır.

Gelişim ve öğrenme sürecine ilişkin TG çocukların birbirleriyle benzer şekilde fiziksel, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarda ön görülebilir gelişim aşamalarından geçtikleri görülmektedir (Scarr, 1992). Ancak çocuğun birden fazla alanda akranlarından farklı olması ve bu farklılığın belirli ölçme araçları yoluyla belirlenmesi, bireysel farklılık tanımından farklı şekilde “bireyler arası farklılık” kavramı olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda büyüme ve gelişme anlamında akranlarına benzerlik göstermeyen ve onlardan fark edilir düzeyde gerilik gösteren bireyler “yetersizlikten etkilenmiş çocuklar” olarak adlandırılmaktadır (Özyürek, 2005). TG ve ÖG çocukları ayırmaksızın sağlanan erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin amacı; fiziksel, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal olmak üzere tüm gelişim alanlarında çocukların büyüme ve gelişmelerini destekleyen güvenli, besleyici ve teşvik edici ortamlar sunmak ve ailelere, bakım sağlayan personele, topluma ve yasa yapıcılara yarar sağlamaktır (Boocock, 1995). Program hedeflerinin merkezinde çocuklar yer almaktadır. Kazanımlar çocukların akademik, problem çözme ve iş birliği gibi önemli becerilerin gelişimini desteklemek için oyuna dayalı öğrenme etkinliklerini, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış derslerle grup ve bireysel deneyimleri içermektedir. Erken okuryazarlık, matematik, fen bilimleri alanlarında bilişsel becerilerin gelişmesine katkı sağlanmaktadır (Barnett ve Frede, 2010).

Programlar çocukların akademik ve bilişsel kazanımları kadar iletişim ve sosyal becerilerini de desteklemektedir. Sosyalleşmenin ilk aracı aile bireyleri ile etkileşim iken sonrası ikincil araçlar olarak kurumlardır. Çocuk akranlarıyla ve öğretmenleriyle bir araya gelerek toplumsal sosyalleşmenin ilk adımlarını atmış olur. İleriki yıllarda birden fazla sosyal ortamda bulunması muhtemel bireyin erken çocukluk yıllarında akran etkileşimi aracılığı ile iletişim becerilerini geliştirmesi çevresiyle ilişkilerini düzenlemesi açısından önemlidir (Kabaklı Çimen, 2016). Araştırmalar erken çocukluk programlarının bireyin geç çocukluk ve yetişkinlik dönemi üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal ve Ramey, 2001; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield ve Nores, 2005). Ülkemizde TG çocuklar sekizinci sınıf düzeyinde 2011, 2015 ve 2019 yıllarında Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Çalışmasına (TIMSS; Trends in International Mathematics and Science Study) katılmıştır. Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Çalışması Ön Raporunda Türkiye’de okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlara göre daha yüksek matematik performansı sergiledikleri belirtilmektedir (Yıldırım, Özgürlük, Parlak, Gönen ve Polat, 2016). Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD; Organisation for Economic Co-operation and Development) verilerinde yer alan benzer bulgularda da Türkiye’de okul öncesi eğitim alan çocukların matematik puanları okul öncesi programlara dahil olmamış çocuklara göre daha yüksek olduğuna yer verilmiştir (Oral, Yaşar ve Tüzün, 2016). Yetişkinler üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırma sonucuna göre küçük yaşlarda herhangi bir okul öncesi kurumuna gidenlerin gitmeyenlere göre üniversiteye gitme oranlarının daha yüksek olduğu, dil becerilerinin daha gelişmiş olduğu, bilgisayar kullanımı gibi yeniliklere ayak uydurma ve statüsü yüksek işlerde çalışma eğilimlerinin daha fazla olduğu belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar, 2005). Yüksek kaliteli eğitim programlarının çocukların okul ve gelecekteki başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmakla birlikte dezavantajlı geçmişe sahip çocuklar için başarı boşluklarının kapatılmasını da desteklemektedir. Ayrıca çocukların tutum, inanç, eğilim ve alışkanlıklarının şekillenmesinde de rol oynadığı ifade edilmektedir (Bodrova ve Leong, 2013). Anne Çocuk Eğitim Vakfı’nın (AÇEV) 2008 yılında yayınladığı raporda erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin yararları; çocukların gelişimsel hedefler doğrultusunda desteklenmesi, beslenme ve sosyal ihtiyaçların karşılanması, ailelerin çocuk bakımı ve iletişim gibi konularda bilgi becerilerinin desteklenmesi, aileler ve çocuklar arasında köprü kurarak güçlü ilişkiler kurulması, kurumlara gereksinim duyulan insan kaynağı desteğini sunarak çalışma usullerinin belirlenmesiyle güvenli bir ortam

sunulması şeklinde sıralanmaktadır (AÇEV, 2008). Bu bağlamda çocukların TG ya da ÖG olma durumuna bakılmaksızın profesyoneller tarafından çocuklara sunulan performanslarına uygun müdahale programları ve kaliteli erken çocukluk eğitimi hizmetleri gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Dünya’da ve ülkemizdeki erken çocukluk eğitimi hizmetleri izleyen başlıkta ele alınmıştır.

Dünya’da ve Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetleri

Dünya’daki erken çocukluk eğitimi hizmetlerindeki uygulamalara başta Avrupa ülkeleri olmak üzere Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve İngiltere gibi ülkeler yön vermektedir. Her ne kadar Avrupa Birliği topluluğu, ülkelere eğitim politikaları konusunda hedef ve kriterler getirse de sosyal refah düzeyi ve bakış açılarındaki farklılıklar uygulanan erken çocukluk eğitimi politikalarına ve hizmetlerine yansımaktadır. Bu nedenle hem TG hem ÖG çocukların bakım ve eğitim hizmetlerinden yararlandığı kurumlar, programlar ve tanımlamalar ülkelere göre farklılık göstermektedir.

Yuva veya kreş olarak ifade edilen “nursery or day care” ABD’de ebeveynleri çalışan küçük çocuklar (0-5 yaş arası) için günlük gündüz bakım ortamlarını temsil etmektedir. Programlar ev temelli veya kurum temelli olarak yürütülmektedir. Ailelerin ihtiyaçlarına göre akademik çalışmalara veya farklı sosyal etkinliklere yer verilmektedir. Sunulan programlar eğitim ortamlarına göre farklılaşmakla birlikte ücretsiz veya özel olarak ücretli şekilde sunulmaktadır. On iki saate kadar hizmet sunan bakım programlarında yemek, kurum tarafından ya da aileler tarafından sağlanabilmektedir. Ulaşım genellikle ailelerin sorumluluğunda olmakla birlikte bazı özel programlar ulaşım hizmeti de sağlamaktadır. Uygulamalarda kesin standartların olmamasının nedeni eyaletlerin sosyal özelliklerinin birbirinden farklı olmasıdır. Bu bağlamda erişilebilirlik ailelerin SED’leri ile yakından ilişkilidir (Corsi-Bunker, 2015). 2000’li yılların başında ABD’de yapılan çalışmalar üç yaşın altındaki çocukların %60’ının annesinin iş gücüne katıldığını ancak programların annelerin çalışmasını desteklemesine rağmen yetersiz kaldığını göstermektedir. Üç yaşındaki çocukların %43’ünün kurum temelli hizmetlerden yararlandığı, daha küçük yaş grubundakilerin çocuklar için ailelerin evde bakım seçeneklerini tercih ettiği belirtilmektedir (Kamerman ve Gatenio-Gabel, 2007). ABD’de bakım programlarına ek olarak 0-3 yaş grubundaki çocuklar için aile destek hizmetleri de gelişmiştir. Çocuk bakımına ilişkin bilgilendirme hizmetleri, haftalık veya aylık ev ziyaretleri ile ebeveynlik becerilerini güçlendirmeyi hedefleyen seçenekler sunmaktadır.

Bu sistemler düşük gelir grubundaki aileleri hedeflemekte ancak programları kamu kurumları ve özel vakıflar finanse etmektedir (Gomby, Lerner, Stevenson, Lewit ve Behram, 1995).

Çocukların katıldığı ilk akademik tabanlı eğitim ortamı okul öncesi sınıflarıdır. Okul öncesi olarak ifade edilen “pre-school” kavramı üç-dört yaş çocuklarını, “kindergarten” ise beş-altı yaş çocuklarını kapsayan zorunlu eğitimin başladığı anasınıfı dönemini temsil etmektedir. Zorunlu eğitime başlama yaşı diğer standartlar gibi eyaletlere göre değişmektedir. Programlar çocukların sosyal, fiziksel, duygusal ve bilişsel alanlardaki gelişimlerine odaklanmaktadır ve önceden belirlenen hedefler doğrultusunda öğretmen tarafından oluşturulan eğitim programı takip edilmektedir. Program amaçları doğrultusunda ilkokula hazırlık becerileri çalışılmaktadır. Eğitim süresi yarım gün veya tam gün olmak üzere değişkenlik göstermektedir. Az sayıdaki eyalet üç yaş altındaki çocuklara okul öncesi eğitim programları içerisinde hizmet vermektedir (Corsi-Bunkler, 2015). ABD’de var olan bazı programların uygulanmasında özel öğretim yöntemleri benimsenmiştir. Bu programlardan en bilindik olanı düşük SED’de olan ailelerin çocuklarını eğitim, sağlık ve sosyal hizmetler alanlarında desteklemek için günümüzde de sürdürülen Head Start Programıdır. Programın amacı 3-5 yaş arasında düşük sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarına eğitimde fırsat eşitliği sunarak sahip oldukları yoksulluğun etkilerini en aza indirmektir. Program yalnızca yoksul ve risk grubundaki ailelere değil zihinsel, fiziksel veya işitme gibi farklı yetersizliklere sahip özel gereksinimli bireyleri de kapsamaktadır. 1995 yılında üç yaşından küçük çocuğu olan yoksul aileler ve kadınlar için Erken Head Start Programı başlatılarak hamilelik sürecinden başlayarak erken müdahale hizmetlerine erişimin artırılması ve ailelerin desteklenmesi hedeflenmiştir (Bredekamp, 2015; Kamerman ve Gatenio-Gabel, 2007). Kullanılan diğer bir program olan Montessori yaklaşımına göre çocukların eğitim ortamlarında özgür kalarak, görerek, dokunarak duyularını destekleyen materyallerle yaparak-yaşayarak öğrenmelerine zemin hazırlayan ortamlar oluşturmak hedeflenmiştir (Marshall, 2017). Yaygın olarak kullanılan modellerden bir diğeri Reggio Emilia’dır. Bu yaklaşımda çocukların ihtiyaçlarına göre yapılandırılmış ortam, materyallerin ahşap ve cam gibi doğal malzemelerden oluşturularak gerçek hayatla ilişkilendirilmesi ve gelişim alanlarının desteklenmesi temel alınmaktadır. Öğrenci öğretmen ilişkileri açısından çocuklara görev ve sorumluluklar verilerek personelin rehberlik etmesi, projeler oluşturularak not yerine performans ile gelişimin değerlendirilmesi gibi uygulamaları içermektedir (Aljabreen, 2020; Aslan, 2005).

Avrupa Birliği'ne (AB) üye ülkelerde yürütülen erken çocukluk eğitimi politikaları incelendiğinde hizmetlerin ABD'deki uygulamalar ile paralellik gösterdiği ancak programların kapsadığı yaş ve sürenin ülkelere göre farklılık sergilediği gözlenmektedir. Almanya, İngiltere, Danimarka, İtalya, Polonya, Çekya, Estonya ve Rusya gibi ülkelerin hemen hepsinde aileler doğumdan yedi yaşına kadar devlet ve özel finansman olmak üzere farklı şekillerde bakım ve eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler (OECD, 2006). Hizmetlerinin üç farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir. İlki “kurum temelli bakım” hizmetleridir. Bu çocukların ev ortamı dışında eğitim merkezlerinde tam zamanlı ya da yarı zamanlı sağlanan gündüz bakım hizmetlerini temsil etmektedir. Aileler çocukları ilkokula başlayana kadar bu hizmetlerden yararlanabilmektedir. Diğer bir program “aile gündüz bakımı” genellikle üç yaşın altındaki çocuk sahibi ailelerin tercih ettiği, çocuğa kendi evinde veya başka bir evde bir aile yakını tarafından ya da kayıtlı bir bakıcı tarafından sunulan hizmetlerdir. Üçüncü program ise “okul öncesi programıdır”. Çocukların zorunlu eğitim yaşına geldiklerinde tabii oldukları, okula hazırlık becerilerinin çalışıldığı ve nitelikli personel tarafından sunulan kurum temelli hizmetlerdir (Bertram, Pascal, Cummins, Delaney, Ludlow, Lyndon, Hencke, Kostek, Knoll, Stancel-Platak, 2016). Kurum temelli hizmetler kapsamında 0-3 yaş grubundaki çocuklara günlük beş saatten başlayarak on bir saate kadar bakım hizmeti verilmektedir. İtalya, Çekya, Estonya gibi ülkeler devlet tarafından finanse edilen çocukların kurumlardan daha kısa süreli hizmet aldığı standart programlar sunarken Rusya ve Polonya gibi ülkeler çocukların aylarına göre ayrıştırılmış fazla sayıda program seçeneği sunmaktadır. Polonya'da sınıf sayısı yirmiye kadar olan kurumlar devlet tarafından finanse edilmekte, daha az sayıda çocuğa sahip kurumlar aileler tarafından finanse edilmektedir. Danimarka ve İngiltere'de tüm kurum temelli bakım hizmetleri devlet tarafından finanse edilmektedir. Program süreleri ailelerin isteğine göre tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak değişmektedir (OECD, 2022). Her ne kadar yaşamın ilk yıllarında kaliteli erken çocukluk programlarına dahil olmanın yararları kanıtlanmış olsa da Avrupa ülkelerinin hiçbirinde üç yaş altı çocukların eğitimi zorunlu değildir. Almanya, İspanya ve Norveç'te üç yaş altı çocukların kurumlarda tam gün desteklenmesine ilişkin teşvik programlarının oluşturulmasıyla son yıllarda programlara kayıt oranları tüm Avrupa ülkelerinde artış eğilimi göstermektedir (Eurydice, 2019; OECD, 2022).

Ülkemizde okul öncesi hizmetleri yaklaşımında kurum temelli eğitim modelinin benimsendiği görülmektedir. 1900'lü yıllarda bireysel iştirakler tarafından yuva veya

çocuk merkezi adı altında açılan kurumlar zaman geçtikçe devlet kanalıyla sağlanan hizmetlere dönüşmüştür (Erdoğan, 2016). Günümüzde hizmetlerin büyük çoğunluğu Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı kamu kurumları ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na (ASHB) bağlı özel kurumlar tarafından verilmektedir (Kurt, 2015). Anaokulları, ilkokullar bünyesinde yer alan anasınıfları, üniversite ve hastane gibi kamuya bağlı iş yeri kreşleri, belediyelere Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı kreşler, MEB tarafından akredite edilmiş özel kurumlar ve ASHB'ye bağlı özel kreş ve gündüz bakımevleri okul öncesi kurumlar çatısı altında değerlendirilmektedir. Ancak ülkemizde kreş, gündüz bakımevi, anaokulu ve anasınıfı gibi kavramlar birbiri ile karıştırılmaktadır. Kreş; 0-24 ay grubundaki çocuklara hizmet veren kurumlardır. Gündüz bakımevi; 25-66 ay grubundaki çocuklara hizmet veren kurumlardır. Kreş ve gündüz bakımevleri birlikte olabileceği gibi ayrı ayrı da hizmet verebilmektedir ve ASHB'ye bağlı kurumlardır. Kreş ve gündüz bakımevi “Çocuk Kulübü” tanımlamasına sahipse 0-12 yaş grubundaki çocuklara hizmet vermektedir. Bu kurumlar ailelerin finanse etmesi koşuluyla tam gün programlar sunan özel kurumlardır. Diyanet İşleri, belediye veya hastane gibi kurumlara bağlı kreş ve bakımevleri, ASHB Kreş ve Gündüz Bakımevi Yönetmeliği'ne uygun hizmet vermektedir (ASHB, 2015). Anaokulu, 36-72 ay grubundaki çocuklara ilkokullardan ayrı binalarda hizmet veren kurumlardır. Bağımsız anaokulu olarak da ifade edilmektedir. Anasınıfı, 60-72 ay grubundaki çocuklara ilkokulların bünyesinde genellikle aynı binada hizmet vermektedir. Meslek liseleri gibi diğer öğretim kurumlarına bağlı sınıflar 36-72 ay grubundaki çocuklara hizmet vermektedir. Bu kurumların hepsi MEB'e bağlıdır ve sundukları programlar yarım günlük ücretsiz olarak sağlanmaktadır. Ailelerin isteğine bağlı olarak özel olarak finanse edilmek koşuluyla bağımsız anaokullarındaki programlar tam gün olarak da bazı kurumlarda kulüp çalışması adıyla hizmet verebilmektedir (MEB, 2014a). Geçmiş yıllarda ailelerden “aidat” adı altında yemek vb. giderler için ücret talep edilmekteyken 2023 yılında 32188 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ndeki değişikliklerle “resmi okul öncesi kurumları ücretsizdir” ve “okul öncesi aidat hesaplarının kapatılması” ibarelerine yer verilmiştir. Böylece ülkemizde okul öncesi eğitimin ücretsiz olarak sağlandığı resmiyet kazanmıştır.

Okul öncesi eğitim programlarına ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar 1950'li yıllarda başlamıştır. İlkeler ve uygulamalara ilişkin genel çerçeve belirlenerek, 1989 yılında ilk okul öncesi eğitim taslak programı hazırlanmıştır. Resmi olarak ilk okul öncesi

eğitim programı 1994 yılında uygulamaya koyulmuştur. Bu program 2002 ve 2006 yıllarında güncellenmiş, son değişiklikler 2013 yılında gerçekleştirilmiştir (Özdemir, Eruzun ve Kuru, 2021). Günümüzde uygulanan erken çocukluk eğitimi programları; “0-36 Ay Çocuklar Programı” ve “36-72 Ay Okul Öncesi Programı” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. “0-36 Ay Çocuklar Programı” bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor olmak üzere dört gelişim alanını içeren göstergelere yer verilmiştir. Programda sağlık, bakım ve beslenmenin önemi ayrı başlıkta ele alınarak açıklanmıştır. Ekler bölümünde benzer şekilde öğretmenler için özel gereksinimli çocukların desteklenmesinde dikkat edilmesi gerekli noktalara da yer verilmiştir (MEB, 2013a). “36-72 Ay Okul Öncesi Programı” ise bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve özbakım gelişim alanlarını içeren kazanımlara ve planlama, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Programda özel gereksinimli çocukların desteklenmesinde dikkat edilecek noktalar da yer almaktadır. Temel özelliklerinin çocuk merkezli, esnek, oyun temelli, keşfederek öğrenme öncelikli, aile katılımı gibi unsurları içerdiği belirtilmiştir (MEB, 2013b).

Erken çocukluk eğitimi politikaları incelendiğinde ele alınan birincil sorunların eğitim harcamaları ve hizmetlere erişim oranlarına ilişkin yeterli ve tutarlı olmayan sonuçlar olduğu görülmektedir. 2022 yılında yayınlanan eğitim raporuna göre ülkemiz OECD ülkeleri arasında öğrenci başına en az bütçe ayıran ülkeler arasında ikinci sırada yer almaktadır. Eğitim giderlerinde en büyük harcama kaleminin %91’lik oranla temel eğitim hizmetlerine ayrılmasına rağmen okul servisi, yemek gibi yardımcı hizmetlere ayrılan bütçe, eğitimin her kademesinde sınıf mevcutları, öğretmen-öğrenci oranları ve öğretmen maaşları konusunda ülke ortalamalarının gerisinde kalması (OECD, 2022) eğitim ortamlarındaki eşitsizliğin günümüzde devam ettiğini ortaya koymaktadır. 2011-2013 yılları arasında AB destekli MEB ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ortaklığı ile gerçekleştirilen “Okul Öncesinin Güçlendirilmesi Projesinin” sürdürülebilirliği adına 2023 yılından itibaren MEB’e bağlı anaokullarında yardımcı hizmetler kapsamında ücretsiz yemek desteği verilmeye başlanmasına rağmen (Avrupa Birliği Başkanlığı [ABB], 2021) daha fazla destek bütçeye ilişkin çalışmalara gereksinim olduğu ifade edilebilir.

Ülkemizde erken çocukluk hizmetlerine erişimle ilgili planlamalar, kurumların %80’inin bağlı olduğu MEB tarafından yapılmaktadır (AÇEV, 2008). Geçmiş on yıldan günümüze kadar belirlenen hedefler incelendiğinde 2010-2014 Stratejik Planda 48-72 ay okul öncesi çocukların okullaşması %70 oranında hedeflenmiş, 2012 yılında okul öncesi yaş grubu 48-66 ay şeklinde yeniden belirlenerek 2013 yılında yeni hedef %55 olarak

güncellenmiştir. 2015-2019 yılları arasında okul öncesi okullaşma hedefi %70 oranında belirlenirken 2019-2023 son stratejik planda okullaşma hedefi önceki yıllara göre %44'lük oranla daha düşük kalmıştır (Strateji Geliştirme Başkanlığı [SGB], 2019). Oranlar stratejik planlama ve hedefe ulaşma konusunda tutarsızlıkları ortaya çıkarmaktadır. Eğitim ortamlarına erişim ve katılımın Danimarka, Norveç, Kore gibi gelişmiş ülkelere kıyasla düşük oranlarda olduğu görülmektedir. Dört yaş çocuklarının erişimine ilişkin OECD ortalamaları %87 iken ülkemizde çocukların %32'si okul öncesi ve ilköğretim kurumlarına kaydolmaktadır. Çocukların yaşları küçüldükçe kurumlara kayıt oranlarında azalma gözlenmektedir. Ülkelerin ortalamasına göre üç yaş çocuklarının %78'i erken çocukluk kurumlarına kaydolurken bu oran ülkemizde %9'la sınırlı kalmaktadır. İki yaş ve altı çocuklar %2'den daha az oranlarda kurum temelli erken çocukluk hizmetinden yararlanmaktadır (OECD, 2022). Erken çocukluk programlarına katılıma ilişkin hedeflerin artırılmasında ve zorunlu okul öncesi yaşının daha küçük yaşlara çekilmesinin önünde bir sınırlama bulunmamakta birlikte gelecek yıllarda kamu tarafından sağlanan düşük maliyetli erken çocukluk politikalarına gereksinim duyulacağı görülmektedir. Özellikle üç yaşından küçük çocuklar için özel kurumlara kamu tarafından teşvik ve destek sağlanması ile düşük ve orta düzey ekonomik koşullara sahip ailelerin erişiminin artabileceği düşünülmektedir.

TG çocuklar için geliştirilen politikalar ve programlar doğrultusunda belirlenen hedefler her çocuk için uygun olmayabilir. Akranlarından fark edilir düzeyde yetersizlik gösteren çocuklar için erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar için sağlanan erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler izleyen başlıkta ele alınmıştır.

Dünyada ve Türkiye'de Erken Çocukluk Özel Eğitimi Hizmetleri

Özel gereksinimli çocuklar için erken eğitim hizmetleri gereksinimi ve önemi günümüz toplumları tarafından daha iyi algılanmakta ve bu eğitimin kalitesine daha fazla önem verilmektedir. Yetersizlik veya gelişimsel gerilik riski ile doğan çocuklar erken eğitim hizmetlerinden yararlanmada daha yoğun desteğe gereksinim duymakta, dolayısıyla erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerinden yararlanmaları söz konusu olmaktadır (Howard, Williams ve Lepper, 2011a).

Doğumdan altı yaşına kadar gelişim geriliği gösteren ve risk grubunda olan çocuklar için sağlanan eğitim, sağlık, psiko-sosyal ve rehabilitasyon hizmetlerinin bütünü

erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri kapsamında yer almaktadır (Bruder, Mogro-Wilson, Stayton ve Dietrich, 2009). ABD’de özel gereksinimli olan 0-8 yaş grubundaki çocuklar için “erken çocukluk özel eğitimi (early childhood special education)” ve 0-3 yaş grubundaki çocuklar için “erken müdahale (early intervention)” kavramları kullanılmaktadır (Odom ve Wolery, 2003). Avrupa ülkelerinde ise “erken çocukluk müdahalesi (early childhood intervention)” kavramı hem 0-3 yaş grubu hizmetlerini hem de okul öncesi özel eğitim hizmetlerini kapsamaktadır. Erken müdahalenin amacı aileleri merkeze alarak birden fazla uzmanın iş birliğiyle çocukların becerilerini geliştirmek ve yetersizliğin neden olduğu olumsuzlukları en aza indirerek çocukların tipik gelişen akranlarıyla benzer düzeyi yakalamasını sağlamaktır (Howard, Williams ve Lepper, 2011a; Keilty, 2010; Odom, Yoder ve Hill, 1988). Ancak zaman içerisinde erken müdahale içerisinde yer alan sistemlerin tartışılarak (Dunst, 2000) amaçlarının daha kapsamlı hale geldiği görülmektedir. Bu nedenle erken müdahale sistemi çok yönlü bir yapıya sahip olmakla birlikte bazı yönlerden TG çocuklar için sağlanan eğitim hizmetlerinden farklılaşmaktadır. Çocuk ve aile merkezli olma, gelişimsel olarak uygun uygulamalar içermesi gibi benzer ilkelere sahip olsa da değerlendirme süreci, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan programlar ve sağlanan hizmetler açısından erken çocukluk eğitimi hizmetlerinden ayrılan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bakkaloğlu (2023) erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖZE) ile erken çocukluk eğitimi (EÇE) arasındaki başlıca farklılıkları şu şekilde ifade etmektedir: EÇÖZE hizmetleri aileler için ücretsizken birçok EÇE programı genellikle ücretlidir. EÇÖZE’de özel gereksinimli çocukların bireysel gelişim sürecinin daha iyi belirlenmesi amacıyla daha sık değerlendirmeye gereksinim duyulmaktadır. EÇÖZE daha çok uygulamalı davranış analizi ve doğrudan öğretim yöntemini kullanırken, EÇE çocukların eğitim ortamlarında yaparak yaşayarak ve keşfederek öğrenmeyi destekleyen yaklaşımları kullanmaktadır. EÇÖZE’de özel gereksinimli ve risk grubundaki çocuklar için geçiş planlamalarının yapılırken EÇE’de bir sonraki programa geçiş planlaması yapılmamaktadır.

Erken müdahale sürecinde öncelikli olarak biyolojik riskler belirlenmektedir. 0-3 yaş grubundaki çocuklarda birbirlerinden farklı hızda olgunlaşması, yetersizliklerin farklı semptomlar göstermesi nedeniyle sahip oldukları yetersizlikleri belirlemek bazı durumlarda zorlayıcı olabilmektedir. Çocukların büyük çoğunluğu gelişimsel gerilik adı altında tanımlanabilmektedir (Odom vd., 1988). Erken müdahale hizmetlerinde çocuklara birincil bakım sağlayanlar öğretim sürecinin bir parçası olmaktadır. Bu kişiler genellikle

çocuğun kendi ailesidir. Çocuklara nasıl yaklaşılabileceği ya da dikkat edilmesi gereken noktalara ilişkin aile bilgilendirmesi yapılarak ihtiyaç duydukları sosyal destek sağlanmaktadır. Ailelerin gereksinimleri birden fazla alanda olabilmektedir. Bu bağlamda farklı disiplinlerden uzmanların iş birliği içerisinde çalışması gerekmektedir. Özel eğitim öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, çocuk gelişim uzmanı, fizik tedavi uzmanı, dil terapisti veya diğer terapi hizmetlerini sunan meslek grupları aynı anda müdahale sürecini yürütmek durumunda kalabilmektedir (McWilliam ve Scott, 2001). Sürecinin aile merkezli yürütülmesi, tanılama ve sınıflandırmanın uygun şekilde gerçekleştirilmesi ve birden fazla disiplinin iş birliği içinde olması erken müdahalenin çerçevesini oluşturmaktadır.

Erken müdahale sistemi kendi içinde birtakım özelliklere sahiptir. Ev ziyaretleri, aile-merkezli uygulama, koçluk sistemi, yanıtlayıcı öğretim, rutin temelli müdahaleler, hizmetlerin koordinasyonu ve okul öncesine geçiş bu özellikler arasındadır. ABD’de günümüz hizmetleri bu özellikler çerçevesinde sunulmaktadır. Ancak bireysel hizmetlerin hangi şekilde sunulacağı, hangi yöntemlerin kullanılacağı ve hizmetlerin kalitesi gibi konular üzerinde düşünülmesi gerekmekte ve geleceğe yönelik planlama gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle erken müdahale hizmetleri; hizmet sunum modelleri, teknoloji kullanımı, eğitim ve süpervizörlük ve sınıf temelli seçenekler gibi farklı başlıklarda geleceğe yönelik uygulamalar çerçevesinde tartışılmaktadır (McWilliam, 2016). ABD’de erken müdahale hizmetlerinin etkili şekilde sunulması için uygulama süreci “Engelli Bireyler Eğitim Yasası Kısım C’de Yer Alan Erken Müdahale Süreci (IDEA; Basic of the Early Intervention Process Under Part C of the Individuals with Disabilities Education Act)” tarafından başvuru, değerlendirme, tanılama, bilgilendirme/yönlendirme, Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (BAHP) toplantısı, hizmet koordinatörlüğü, BAHP altı aylık gözden geçirme, yıllık BAHP güncelleme ve geçiş süreci olmak üzere dokuz basamakta açıklanmaktadır. Programlar; ev merkezli, kurum merkezli ve hem ev hem kurum merkezli olmak üzere üç farklı şekilde sunulabilmektedir. Ev merkezli programlarda program ev ortamında yürütülmektedir. Ailenin gereksinimleri doğrultusunda, çocuğun doğal ortamında gelişimini desteklemek ve ailenin katılımını artırmak hedeflenmektedir. Sağlık problemi olan çocuklar ve aile için kolaylık sağlayan bu programlar ailenin çocuğu destekleyebilmeyi öğrenmesini hedeflemekte, aileyi çocuğun gelişimi için aracı olarak ele almaktadır. Kurum merkezli programlarda çocuğun gelişimini destekleyen tüm etkinlikler kurumda gerçekleştirilmektedir. Birden fazla uzmanın iş birliği yapması, tıbbi takip gerektiren

çocukların kurum çatısı altında hizmetlerden yararlanması, akran etkileşimi ve sosyalleşmeye zemin hazırlaması kuruma dayalı programların avantajlarındandır. Hem kurum hem ev merkezli programlarda iki kuşak programlar olarak da ifade edilmektedir. Ailenin ve çocuğun gereksinimleri doğrultusunda en fazla yarar sağlayabilen programlar olduğu düşünülerek karma bir model sunmaktadır. Uzmanlar hem ev ortamında hem de okul ortamında çocuk ve aileyi desteklemektedir (Fukkink ve Blok, 2010). Son yıllarda erken müdahale hizmetleri doğrudan hizmet sunma modelleri yerine danışmanlık hizmetlerine evrilmektedir. Hizmetlerin ailelerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda sunulmasının ve uzmanlara göre çocuklarla sık vakit geçiren ailelerin desteklenmesinin daha yararlı olduğu belirtilmektedir. Gelecekte erken müdahale hizmetlerinin her aile için bireyselleştirilmiş farklı bir hizmet modelinin kullanılması şeklinde gerçekleşeceği belirtilmektedir (Hoffman, 2016; McWilliam, 2015).

Avrupa ülkelerindeki erken müdahale hizmetleri incelendiğinde geçmiş yıllarda erken çocukluk hizmetleri daha büyük çocuklar için sağlanıyorken günümüzde doğumdan itibaren sunulduğu ve daha bütünleşmiş bir sistem politikasından söz edildiği görülmektedir (Eurydice, 2019). AB ülkelerinde politikalar ve uygulamaların ülkelere göre farklılaştığı gözlenmektedir. Almanya’da erken müdahale alanında disiplinler arası eğitim hizmeti sunan Erken Çocukluk Enstitüleri (ECI; Early Child Institution) ve daha çok tıbbi destek sunan “Sosyal Pediatri Merkezleri” olmak üzere iki ayrı kurum yer almaktadır. Destekler genellikle ev temelli yürütülmekteyken yeni merkezlerin yaygınlaşmasıyla kurum temelli destek sağlanarak hizmetlerin kapsamı genişletilmiştir. Günümüzde Erken Çocukluk Enstitüleri ailelerin gereksinimleri doğrultusunda hizmet sağlayan yaygın merkezler arasında yer almaktadır. Sosyal Pediatri Merkezleri ise uzun vadeli yatılı bakım hizmeti sağlayan kurumlar olarak hizmetlerini sürdürmektedir. Bu hizmetler ücretsiz sağlanmaktadır. Ancak bölgesel olarak ülke içerisinde farklılıklar gözlenmektedir (Sohns, Hartung ve Camargo, 2010). Finlandiya’da erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde temel yaklaşım çocukların bireysel ihtiyaçlarının belirlenerek gelişim, büyüme ve sağlığın bütüncül şekilde desteklenmesidir. 2016 yılında Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Temel Müfredatı güncellenerek ayrıntıları belirlenmiştir. Eşitlik, ailelerin istihdamına destek ve tüm çocukları erken bakım programlarına alarak herkes için eşit başlangıç fırsatı sağlanmasının üzerinde durulmaktadır. Programlar, evde bakım ve kurum merkezli olmak üzere farklı seçeneklerde sunmaktadır (Salminen, 2017). İspanya’daki erken müdahaleye ilişkin gelişim süreci incelendiğinde 1970’lerin sonlarında Avrupa’da gerçekleştirilen çocuk haklarına ilişkin yasal düzenlemelerle

birlikte özel gereksinimli bireylerin haklarının gündeme geldiği ve 2000’li yılların başlarına kadar düzenlemelerin devam ettiği görülmektedir. Sosyal hizmetler alanı ülkedeki en önemli yapılanmayı oluşturmaktadır. Bireylerin bilişsel, dil ve motor becerilerini geliştirilmesi hedeflenerek engelli bakım merkezleri oluşturulmuştur. Zaman içerisinde bu merkezler sosyal bakım merkezlerine entegre edilerek erken çocukluk birimleri açılmıştır. Aile refahı programları, sosyal zorlukları önleme programları ve merkez temelli müdahale programları olmak üzere disiplinler arası programlar yürütülmektedir (Guitez, 2010). Avusturya’da yer alan dokuz eyalette erken müdahale hizmetleri bölgelerin belirlediği yasal düzenlemelere göre farklılık göstermektedir. Tanımlamalarda erken müdahale süreci diğer ülkelerle benzer şekilde 0-3 yaş grubunu kapsamakla birlikte bazı özel durumlarda altı yaşa kadar genişletilmiştir. Tıbbi zorunluluk olmadığı sürece hizmetlerin merkezlerde verilmesi ve 1996 yılından itibaren ailelerin çocukları için kurum türü seçme hakları olduğu yasalarda belirtilmişse de zaman içerisinde kurumların kapatılması yasada belirtilen haklarla çelişmektedir. Küçük çocukların eğitim programları ev temelli programlarla haftada bir gün bir buçuk saat süreli olarak yürütülmektedir. Hizmetlerin ücretsiz olarak sunulduğu ancak ülkenin bazı bölgelerinde aileler tarafından finansa edildiği belirtilmektedir (Pretis, 2016). İngiltere’de diğer ülkelerde de olduğu gibi çocukları ilk değerlendiren kişiler olması nedeniyle sağlık çalışanlarına ve doktorların misyonu büyük öneme sahiptir. Erken müdahale süreci her eyalette bulunan çocuk gelişim merkezleri aracılığı ile yürütülmektedir. Bu merkezlerdeki değerlendirme ekibi çocuk gelişim uzmanı, özel eğitim öğretmeni, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, psikolog gibi birçok farklı alandan uzmandan oluşmaktadır. Erken müdahale süreci; aile merkezli programlar, terapi programları, sosyal aile programları gibi farklı şekillerde sunulmaktadır. Tüm hizmetlerin aileler için ücretsiz olarak sağlık bakanlığı tarafından finanse edildiği belirtilmektedir (Robertson ve Messenger, 2010). Avrupa ülkelerinde erken çocukluk hizmetlerinin genel olarak üç yaş altı çocuklar için bakım odaklı olduğu ve daha büyük çocuklar için eğitsel hizmetlerin söz konusu olduğu söylenebilir. Eğitim hizmetlerinin yetkili tek birim tarafından yönetildiği model benimsenmiştir. Hizmetlerin sorumluluğu bazı ülkelerde iki bakanlık tarafından paylaşılmıştır. Üç yaş ve altı çocuklar bakım hizmetleri adı altında ailelerle çalışma yapan bakanlığa bağlıyken, üç yaş ve üzeri çocukların eğitiminden eğitim bakanlığı sorumludur. (Eurydice, 2019).

Ülkemizde son yıllarda EÇÖZE hizmetlerine ilişkin birçok yasal düzenleme gerçekleştirilmiştir. 1980’li yıllara kadar bu dönemdeki özel gereksinimli çocukların

eğitimlerine ilişkin yasal düzenlemeye rastlanamamaktadır. 1987 yılında çıkarılan Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi Genelgesi ile okul öncesi eğitim dönemindeki özel gereksinimli çocuklara yer verilmiş ancak herhangi bir zorunluluktan söz edilmemiştir. Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların zorunlu eğitim kapsamına alınması 1997 yılında çıkarılan “573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname” ile gerçekleştirilmiştir (Bakkaloğlu, 2023). Kararnamede özel eğitime erken başlamanın önemi belirtilmiştir. Ayrıca ailenin bilgilendirilmesi ve hizmetlerin ailenin isteğine ve çocuğun ihtiyaçlarına göre ev veya kurum temelli olarak yürütülmesi, özel gereksinimli tanısı alan çocukların zorunlu okul öncesi eğitime alınması, eşit imkân ve şartlarda akranlarıyla bir arada bütünleştirme uygulamalarının gerçekleştirilmesi ilkelerine yer verilmiştir (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname [KHK], 1997).

2000 yılında yayınlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” 2006 yılında güncellenerek 0-36 ay grubundaki çocuklar erken çocukluk dönemi eğitimi kapsamı altına alınmıştır. Hizmetlerin koordinasyonu “İl Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu” tarafından gerçekleştirilmek üzere ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda kurum veya ev temelli yürütülebilmektedir (MEB, 2006). 2018 yılında güncellenen yönetmelikte 0-36 ay aralığındaki özel gereksinimli çocuklar için hizmetlerin haftada dört saati aşmayacak şekilde ev veya kurum temelli olmak üzere ailelerin bilgilendirilmesi ve rehberlik hizmetleri aracılığıyla sürdürülmesi belirtilmiştir. Kurum temelli yürütülen program okul öncesi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri veya çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenleri tarafından sunulmaktadır (MEB, 2018a). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre (2018) bu yaş grubundaki çocuklar için oluşturulacak sınıflar okul öncesi kurumları, ilkokullar, ortaokullar, meslek liseleri, özel eğitim anaokulları ve özel eğitim uygulama ve iş okulları bünyesinde açılabilir. Eğitim hizmetleri ücretsiz olarak sunulmaktadır ancak aileler için kurumlara ücretsiz ulaşım imkânı verilmemektedir. Erken çocukluk eğitimi birimleri dışında 0-3 yaşta özel gereksinimli çocuğa sahip aileler devlet finansmanı ile özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ayda on iki saate kadar ücretsiz bireysel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Ulaşım özel kurumlar tarafından ücretsiz olarak sağlanmaktadır. Aileler belirttikleri adresten alınarak kuruma getirilmekte, seans sonrası adreslerine bırakılmaktadır. Ancak hem devlet hem özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin hizmetlerinden sadece tanı alan çocuklar yararlanabilmektedir. Gelişimsel geriliği olmasına rağmen Rehberlik Araştırma Merkezinden (RAM) tanı almayan 0-3 yaş grubundaki çocuklar hizmetlerden ücretsiz olarak yararlanamamaktadır. 36 ayı geçmiş

ancak 66 ayını doldurmayan çocuklar kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında bağımsız özel eğitim anaokullarında veya ilkokullar ve özel eğitim okulları bünyesinde açılan özel eğitim anasınıflarında eğitim alabilmektedirler. Hizmetler haftada otuz saat olmak üzere zorunlu olarak yürütülmektedir. Çocuklar için ücretsiz servis ve yemek hizmetleri sağlanmaktadır (MEB, 2018a).

Ülkemizde küçük yaştaki özel gereksinimli çocuklar için bazı programlar yürütülmektedir. Bu programlardan başlıcaları; “Portage Programı”, “Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP)”, “Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM)”, “Otistik Çocuklar Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP)” ve “MEB Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı”dır. Programların ortak özelliği gelişimsel gerilik gösteren özel gereksinimli çocuklar için geliştirilmiş olmalarıdır. Programlar hastane, okul veya ev ortamında kullanılabilir. MEB Programı ve OÇİDEP hariç diğer programlar ülkemiz dışındaki ülkelerde geliştirilmiş, dilimize çevrilerek uygulanmış programlardır (Birkan, 2002; Güleç Aslan ve Subaşı Yurtçu, 2017; Karaaslan, 2010; MEB, 2018b; Sazak, 2016). MEB tarafından 2018 yılında 0-36 aylık özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için yayımlanan “Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı” özel gereksinimli bireylerin eğitim aldığı erken çocukluk özel eğitim birimlerinde kullanılmaktadır. Program katı disiplin anlayışına karşı çıkarak aktif öğrenme yaklaşımı ile bireysel farklılıkları temel alan ilerlemecilik felsefesine uygun olarak oluşturulmuştur. Programda ele alınan yedi gelişim alanı; (1) bilişsel gelişim, (2) alıcı dil, (3) ifade edici dil, (4) kaba motor, (5) ince motor, (6) sosyal-duygusal gelişim ve (7) uyumsal becerilerdir. Her bir gelişim alanı kendi içerisinde oluşturulan alt gelişim alanları ile yapılandırılmıştır. Program kapsamındaki gelişim alanları; 0-3 ay, 4-6 ay, 7-9 ay, 10-12 ay, 13- 18 ay, 19-24 ay, 25-30 ay ve 31-36 ay olmak üzere toplam sekiz gelişimsel dönem içerisinde ele alınmıştır. Programda öğretim yöntemlerine ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ilişkin önerilere ve uygulamada dikkat edilecek hususlara ayrı başlıklar altında yer verilmiştir (MEB, 2018b). Programla eş zamanlı olarak Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı da hazırlanmıştır. Kitapçıkta kullanım yönergesi ve her bir gelişim alanını ait kazanımlar yer almaktadır. Kitapçık çocukların bulunduğu yaş aralığına ilişkin kazanımları gerçekleştirip gerçekleştirilmeyeceğinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2018c).

Yukarıda sunulan bilgiler çerçevesinde günümüzde EÇÖZE hizmetlerinin temelinde kanıt temelli uygulamaların ve ailenin çocuk eğitimi üzerindeki rolü olmak üzere iki temel unsurun ele alındığı görülmektedir. Bir diğer önemli konu kapsayıcı

eğitimidir. Özel gereksinimli, risk grubunda olan, sosyo-ekonomik olarak yetersiz ya da göçmen bireylerin aynı şartlarda eğitim hizmetlerine erişmesi kapsayıcı eğitimin odağını oluşturmaktadır. Kapsayıcı eğitimde tüm çocukların akranlarıyla birlikte eşit şekilde eğitim olanaklarından yararlanmaları savunulmaktadır. Sonuç olarak sınırlı alanlarda daha kısıtlı imkanlarla sunulan hizmetler yerine müdahalelerin daha sistematik ve bütüncül yaklaşımla sunulmasının gerekliliği tartışılmaktadır. Çocukların var olan potansiyelinin ortaya çıkarılması, toplum yaşamının içerisinde var olması ve hizmetlerin işlevinin artırılarak kaliteli programların sunulması geleceğe yönelik eğilimleri belirleyen konular arasında yer almaktadır (Tomris, 2022). TG ve ÖG çocuklar için erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin çocukların gelişiminde ve gelecekteki başarılarında önemli rol oynadığı göz ardı edilemez bir gerçektir. Bu nedenle hizmetlerin kalitesi bu alandaki çalışmaların temel belirleyicisidir. Kaliteli eğitim hizmetleri çocukların gelecek yıllardaki öğrenme yolculuklarına katkı sağlayan önemli bir unsurdur. İzleyen başlıkta erken çocukluk eğitiminde kalite konusu ele alınmıştır.

Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite

Erken çocukluk eğitimi kurumlarına olan gereksinimin ve kurum sayısının son yıllarda artması nedeniyle kalite konusu önem kazanmıştır. Bu başlık altında kalite kavramına ilişkin tanımlar, kalitenin yapısı, belirlenen kalite göstergeleri, erken çocukluk eğitimi hizmetleri sağlayan kurumlar için kalite standartları ve kalitenin değerlendirilmesi konusuna yer verilmiştir.

Kalite Tanımları

Erken çocukluk eğitimi kurumlarının ilk faaliyete geçtiği yıllarda çocuk bakımı konusundaki beklenti, ebeveynlerin farklı ihtiyaçlarına cevap vermesi, doğumdan okul çağına kadar TG çocukların ve ÖG çocukların fiziksel bakım, beslenme ve duygusal temel bakım ihtiyaçlarının karşılanması yönündeydi (Farquhar, 1993). Zaman içerisinde kalite konusu tartışılmaya başlanmış kalite göstergeleri, standartlar ve kalitenin çocuklar üzerindeki etkisi gibi konular önem kazanmıştır. Ayrıca kültürel bağlamda ne şekilde kimler tarafından ele alınacağı sorusu ile kalite kavramını tanımlama konusu önem kazanmıştır (Dahlberg, Moss ve Pence, 1999).

Erken çocukluk eğitiminin kalitesine ilişkin araştırmalar geçmiş yıllardan günümüze üç nesil şeklinde ilerlemiştir ve halen kalitenin felsefi boyutuna ilişkin tartışmalar devam etmektedir. İlk ve ikinci nesil araştırmalar 1960 ve 1970’li yıllarda ev dışı kurum temelli bakımın özellikle on iki aydan küçük çocuklar için zararlı olup olmadığı konusu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak hizmetlerin sağlandığı ortamlardan ziyade bakım hizmetlerinin kalitesi konusundaki çalışmalara önem verilmiştir. 1980’li yıllarda ikinci nesil araştırmalar, ev dışı bakım hizmetlerine odaklanmanın yanı sıra çocukların bulundukları ortamlardaki deneyimlerinin kalitesine odaklanmıştır. Çocuklar için yüksek kalitede hizmet sunmak ve kalitenin öğelerini belirlemek konusu önem kazanmıştır (Dalli vd., 2011). Amerika Ulusal Bakım Araştırması’nda kalite öğeleri ‘demir üçgen’ kavramıyla; grup büyüklüğü, bakım sağlayan-çocuk oranı ve bakım sağlayanların niteliği olmak üzere üç başlıkta tanımlanmıştır. Araştırmalarla kalitenin yapısal öğelerinin belirlenmesi erken çocukluk kurumlarına lisans verme işlemlerinde etkili olmanın yanı sıra zaman içerisinde merkezlerin kalitesinin değerlendirilmesinde kullanılan standartlaştırılmış “Erken Çocukluk Ortam Derecelendirme Ölçeği (ECERS; Early Childhood Environment Rating Scale)” ve “Bebek/Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeği (ITERS; Infant and Toddler Environment Rating Scale)” gibi ölçme araçlarının geliştirilmesinde etkili olmuştur (Dalli, 2014).

Kalite kavramını ekolojik perspektiften ele alan üçüncü nesil araştırmalar birden fazla çevresel öge ile kavramsallaştırmayı yansıtmaktadır. Kaliteli etkileşim gibi çocuğa bakım sağlayan yetişkinlerin davranışlarına odaklanmakta, etkileşimin çocukların bilişsel, dilsel ve sosyal-duygusal gelişimlerine etkisini ele almaktadır. Sunulan bakım ve eğitim hizmetlerinin çocukların gelişimini destekleyecek nitelikte olmasının kazanımlar açısından önemi vurgulanmıştır. Erken çocukluk eğitime ilişkin küresel olarak kalitenin tanımlanması ve kalitede var olan çeşitliliklerin çocukların davranış ve gelişimi üzerindeki etkilerinin belirlenmesi için çalışmalar yürütülmüştür (Farquhar, 1993). Çalışmalar doğrultusunda daha yüksek kalitedeki ortamlardaki çocukların gelişimsel ve davranışsal değerlendirmelerinin daha iyi düzeyde olduğu belirtilmektedir (Burchinal, Roberts, Nabors ve Bryant, 1996; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early ve Howes, 2008). Kalite kavramına ilişkin olarak kalitenin çok boyutlu olduğu ve birden fazla bakış açısını barındırdığı tartışılmaya başlanmıştır. Tartışmalardan yola çıkarak kalite kavramı birçok kişi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Balageur, Mestres ve Penn, 1992; Dahlberg vd., 1999; Katz, 1993; Ishimine, Tayler ve Bennett, 2010; Woodhead, 1996).

Balageur ve diğerleri (1992) ve Woodhead (1996) kaliteyi çocuklar, aileler ve uzmanlar olmak üzere üç farklı bakış açısıyla ele almaktadırlar. Küçük çocuklar ve bebekler perspektifinden temizlik, beslenme, ortam sıcaklığı gibi fiziksel bakım önemlidir. Bebeklerin bu konulardaki memnuniyetleri bakım sağlayanlar tarafından belirlendiğinden, ihtiyaçların eksiksiz giderilmesi önem kazanmaktadır. Çocuklar büyüdükçe çocuğun kendi dilek ve istekleri önem kazanmaktadır. Ebeveyn bakış açısıyla kalite kavramı kurum maliyeti, kurumdaki uzmanların çocuklara yaklaşımı gibi ailenin kültürüne ve bakış açısına göre değişkenlik göstermektedir. Uzman bakış açısına göre ise sınıflardaki çocuk sayısı ve maaş politikaları önem kazanmakta ve ortamdaki değişkenler personelin kaliteye bakış açısında farklılık oluşturmaktadır.

Çoklu bakış açısının getirdiği etkiyle Katz (1993) benzer şekilde kalite konusunu bütüncül ve hiyerarşik olarak ele alarak uzmanlar, çocuğun kendisi, ebeveynler ve çalışan personel olmak üzere dört farklı bakış açısıyla değerlendirmektedir. Uzman bakış açısı gruplardaki öğrenci ve öğretmen sayıları, personelin niteliği, fiziksel ortam gibi kaliteyi etkileyen konuları ele almaktadır. Çocuğun bakış açısıyla etkinlikleri ve eğitim programını, ebeveyn bakış açısıyla kurum algısı ve yaşantıları, iç unsur olarak personel bakış açısıyla kuruma ilişkin aidiyet duygusu, kurum programına ilişkin algıları ve personel ilişkilerini değerlendirmektedir. Bu bilgiler ışığında net bir kalite tanımı yapmak yerine dinamik bir süreç olan kaliteye ulaşmak için farklı grupların kalite göstergelerinin uzlaştırılması gerekliliği belirtilmektedir.

Dahlberg ve diğerleri (1999) felsefi tartışmaların temelini atarak kalitenin kapsayıcı tanımı olduğunu ve kriterlere dayalı dinamik bir yapı içerdiğini belirtmektedir. Kaliteyi hizmetlerin ya da ortaya çıkan ürünün normlara uygunluğunun değerlendirilmesi sonucu belirlenen yapı olarak tanımlamaktadır. Erken çocukluk hizmetleri açısından çocuğun içinde bulunduğu ortam, ortamdaki süreç ve eğitimin çıktısı olan her bileşen bir kalite ürünüdür. Ürünler belirli normlara göre belirlenmektedir. Kalitenin, belirsiz ve çeşitlilik barındıran bir ortamın karmaşasını, değerlerini ve çoklu bakış açılarını kapsayacak şekilde kavramsallaştırılamayacağını belirtmektedirler. Modern görüşte kalite kavramının kendisi önemliyken postmodern bakış açısına göre kalitenin anlamı üzerinde durulmaktadır. Bireysel yargılar yerine standartlaştırma ve kaliteye ilişkin nicel sonuçlar ortaya koymanın önemine vurgu yapılmaktadır.

Ishimine ve diğerleri (2010) ise kaliteyi çoklu bakış açısıyla ele alarak birden fazla yapıyı içerisinde barındıran ve göstergeleri olan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle kaliteye ilişkin tek bir tanım üzerinde anlaşmaya varılmasının zor olduğunu ifade

ederek ortak noktalarda fikir birliğine varılabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda izleyen başlıkta kalitenin yapısı, kalitenin göstergeleri ve kurumlar için kalite standartları konuları ile kalitenin değerlendirilmesi ele alınmıştır.

Kalitenin Yapısı

Kalite kavramı; yapı, süreç ve genel kalite olmak üzere üç ana çatı altında ele alınmaktadır. Bunlardan ilki olan *yapı kalitesi*; sınıfların fiziksel yapısıyla orantılı grup büyüklüğü, öğretmen-öğrenci sayılarının birbirine oranı, personel yeterliği, personelin görev süresi ve eğitimleri gibi daha kolay gözlenebilir ve ölçülebilir göstergeleri içermektedir. Kaliteye ilişkin diğer başlık *süreç kalitesidir*. Öğretmenlerin çocukların gereksinimlerine karşı duyarlılığı ve etkileşim, dil, bilişsel, sosyal duygusal alanlarını geliştirmek için düzenlenen tüm etkinlikler, gelişime uygun uygulamaların sağlanması ve rutinler, sağlık ve güvenlik konusu, aile katılımı gibi çocuk üzerindeki doğrudan etkili göstergeleri içermektedir. Süreç kalitesi ortamların var olan yapısını doğrudan etkilemektedir ve daha uzun süreli ve derinlemesine gözlem gerektirmektedir (Burchinal vd., 1996; Cryer, Tietze, Burchinal, Leal ve Palacios, 1999; Howes, Burchinal, Pianta ve Bryant, 2008; Phillipsen, Burchinal, Howes ve Cryer, 1997). Yapı kalitesi ve süreç kalitesinin birbiriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Öğrenci sayısının öğretmen sayısına oranı yapı kalitesi ile ilgilidir. Öğretmenin öğretimi etkili şekilde desenleyebilmesi ise süreç kalitesiyle ilgilidir ancak uygun öğrenci ve öğretmen sayısı içeren sınıflarda etkinliklerin daha iyi ve etkili şekilde planlanmaktadır. Bu bağlamda kalite kavramı yapı ve süreç kalitesi olarak sınıflandırılrsa da birbiri içinde yer alan dinamikleri barındırmaktadır (Farooq, Akhtar, Ullah ve Memon, 2007). Örneğin yapı kalitesinin göstergesi olan öğretmen-öğrenci oranlarının daha uygun olduğu ve kalabalık olmayan sınıflarda öğretmen-öğrenci etkileşiminin daha yüksek kalitede olduğu gözlenmiştir. Ayrıca çocukların ihtiyaçlarına daha etkili yanıt verme ve daha sıcak öğretmen-öğrenci deneyimleri gözlenmekle birlikte süreç kalitesinin daha yüksek puanlarla değerlendirildiği belirlenmiştir (Barros ve Aguiar, 2010; Burchinal, Cryer, Clifford ve Howes, 2002; Phillipsen vd., 1997; Thomason ve La Paro, 2009). Öğretmen eğitimlerinin süreç kalitesiyle ilişkisini inceleyen bir araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeylerinin artmasıyla sınıf kalite puanlarının da doğru orantılı olarak arttığı belirtilmiştir (Cryer, vd., 1999; Phillipsen, vd., 1997). Mesleki gelişim çalışmalarının da öğretmen-öğrenci arasındaki duygusal etkileşime dolayısıyla süreç kalitesine olumlu etkisi olduğu

belirlenmektedir (Slot, Leseman, Verhagen ve Mulder, 2015). Eğitimde tüm alanların kalitesini ifade etmek amacıyla genel kalite kavramından da söz edilmektedir ve bu kavram çıktı bileşenleri ya da sonuç gibi farklı şekillerde de kavramsallaştırılmaktadır. *Genel kalite*; yapı ve süreç kalitesinin birlikte değerlendirilerek ve yeni bir toplam kalite anlayışı geliştirerek daha geniş bir perspektiften bakmakla oluşturulmaktadır. Eğitimde genel kalite, sürece ilişkin çıktıları daha net ifade etmektedir (Farooq, vd., 2007). Ülkemizde de 2010 yılında başlayan “Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi” kapsamında kalitenin yapısını inceleyen durum analiz raporunda genel kalite kavramı yapı ve süreç kalitesinin çıktısı şeklinde ele alınmış, çocuklar için sağlanan hizmetler sonucu gelişim alanlarına kısa ve uzun vadede etki eden sonuçların bütünü olarak tanımlanmıştır (MEB, 2011).

Kalitenin Göstergeleri

Zaman içerisinde kalite göstergelerinin, kaliteyi etkileyen değişkenlerin ve kurumlar için standartların ne olması gerektiği konuları tartışılarak daha net bir çerçeve oluşturma ihtiyacı oluşmuştur. Schweinhart (1993) kalitenin etkilendiği değişkenleri; fiziksel ortam, program ve öğrenmeler, öğrenme yöntem ve teknikleri, personel, değerlendirme, ilişkiler, aile toplum ortaklığı ve yönetim olarak ifade etmektedir (Akt., Güçhan Özgül, 2011). Kalite kavramını tartışırken erişilebilirlik, fiziksel çevre, öğrenme etkinlikleri, ilişkiler, ailenin rolü, yerel hizmetler, özel gereksinimli bireylere ilişkin çeşitliliğin değerlendirilmesi, izleme ve değerlendirme, finansal kaynaklar ve etik olmak üzere on temel göstergenin ve altında yer alan parametrelerin göz önünde bulundurulması gerektiği öne sürülmektedir (Balageur vd., 1992).

Güncel bilgiler ışığında 2019 yılında “Avrupa Birliği Konseyi” yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimi hizmetleri için beş temel öğeyi; (1) erişilebilirlik, (2) program ve öğrenme deneyimleri, (3) personel niteliği ve eğitimi, (4) değerlendirme ve izleme ve (5) yönetim ve finansman olarak belirtilmiştir. OECD tarafından her yıl yayımlanan “Bir Bakışta Eğitim 2022 Raporunda” kaliteli eğitim hizmetlerine ilişkin temel göstergeler; (1) eğitime erişim, (2) eğitim süreçlerinin çıktıları, (3) ayrılan finansal kaynaklar ve (4) öğretmenler, öğrenme ortamları ve okullar olmak üzere dört temel başlıkla açıklanmıştır (OECD, 2022).

Erişim konusu herkesin eşit şartlarda eğitim olanaklarına ulaşması, tüm katılımcıların bütünleşmesi ve çeşitliliklere saygı duyulması felsefesiyle ele alınan en

temel hak olarak belirtilmektedir (OECD, 2022). Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların bütünsel gelişimlerinin desteklenmesi ve ailelere sunulan hizmetlerin çeşitliliği açısından daha da önem kazanmaktadır. Avrupa Birliği Komisyonunun geçmiş yıllardan beri erken çocuklukta kaliteyi artırma hedefleri arasında erişim konusu öncelikli olarak yer almasına rağmen (Avrupa Birliği Çocuk Komisyonu [European Commission on Network Childcare], 2004) ülkelerin erken çocukluk eğitimi dönemindeki çocukların eğitime erişim oranları incelendiğinde geçmiş yıllara göre artış olduğu gözlenmekte ancak hala istenilen oranları karşılamadığı belirtilmektedir (OECD, 2022).

Küçük çocuklara sağlanan program ve öğrenme deneyimleri ile kalite ilişkisi araştırmalarda da ele alınmıştır. Programların ECERS ve ITES gibi ölçekleri kullanarak güvenilir ve geçerli bir biçimde değerlendirilebileceğine dair genel bir görüş birliği bulunmakta ve birçok araştırmada bu ölçekler değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. ABD'deki çocuk bakım ve okul öncesi programların kalitesi genellikle "yetersiz/ortalama" olarak nitelendirilmekte özellikle bebeklik dönemindeki çocuklar için hizmet veren programların kaliteleri yetersiz/düşük bulunmaktadır (Bryant, Burchinal, Lau ve Sparling, 1994; Burchinal, vd., 1996; Philips, Voran, Kisker, Howes ve Whitebook, 1994). Yüksek kaliteli müfredat programı ve bakım ortamlarının çocukların gelişimsel durumlarını etkilediği belirtilmektedir (Blanden, Del Bono, Hasen ve Rabe, 2022). Kalite puanları yüksek eğitim ortamlarında eğitim alan çocukların gelişimsel düzeylerinin ve davranışlarının daha iyi düzeyde olduğu araştırma bulgularında ortaya koyulmuştur (Bryant vd., 1994; Burchinal vd., 1996; Dunn, 1993; Helburn, 1995; Howes, Philips ve Whitebook, 1992). Bazı araştırmalarda dezavantajlı gruplarda düşük kaliteli erken çocukluk hizmetlerinin, çocuğun gelişimi üzerinde hiçbir etkisi olmadığını, hatta ters etki yaratabileceğini göstermektedir (Baker ve Milligan, 2005; Gupta ve Simonsen, 2007).

Erken çocukluk eğitimi ortamlarının kalitesine ilişkin bir başka gösterge öğretmenlerin niteliğidir. Küçük çocukların birincil bakım sağlayanlarla etkileşiminin niceliği ve niteliğinin erken gelişimde oldukça önemli olduğu belirtilmektedir. Bağlanma teorisi, Piaget'in yapılandırmacı kuramı ve Vygotsky'nin sosyo-kültürel yapılandırmacı kuramında bireyin çevresinin ve etkileşimde olduğu kişilerin kaliteli etkileşimde bulunma özelliklerinin kişinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu ileri sürülmektedir (Burchinal, 2017). Araştırmalar da bu bilgileri destekleyerek bakıcı-çocuk etkileşimine odaklanmakta ve küçük yaş gruplarına bakım hizmeti sağlayan personel ile kalite konusunun ilişkili olduğunu göstermektedir. Yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin eğitim verdiği

sınıfların kalite puanlarının daha yüksek olduğu ve çocuklarda daha iyi gelişimsel davranışlar gözlemlendiği belirtilmektedir (Cryer vd., 1999; Manning, Garvis, Fleming ve Wong, 2017; Phillipsen vd., 1997; Whitebook, 2003). Veli ile iş birliğine açık ve uzun süre istikrarlı şekilde aynı sınıfta çalışan öğretmenlerin bulunduğu okul öncesi sınıflarının kalite puanlarının ve öğrenci performanslarının daha iyi olduğu gözlenmektedir. Bu durum öğretmenlerin davranışsal özellikleri ile kaliteli erken çocukluk eğitimi ortamları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Mims, Scott-Little, Lower, Cassidy ve Hestenes, 2009; Xu ve Gulosino, 2006). Ayrıca öğretmenlerin yanı sıra erken çocukluk merkezlerinde çalışan yöneticilerin eğitim düzeylerinin kurumların kalite puanları ile ilişkili olduğu bu noktada merkezdeki her personelin eğitiminin kritik bir öneme sahip olduğu da belirtilmektedir (Mims vd., 2009).

Kalite konusuna ilişkin yapılan tartışmalarda bir diğer belirleyici politik yöneticilerin tutumları ve sağlanan finansmandır. Yasal düzenlemeler, çocuk bakımı için ayrılan finansal kaynaklar, yöneticilerin eğitim düzeylerinin erken çocukluk kalitesi üzerinde etkisinin olduğu ileri sürülmektedir (Burchinal vd., 2002). Çalışan personelin özlük haklarına saygılı ve yüksek maaş veren yöneticilerin kurumlarının kalite puanlarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Phillips, Mekos, Scarr, McCartney ve Albott-Shim, 2000). Ayrıca yönetsel kararları içeren maaş politikası, öğretmen eğitimleri, personel sayısı ve personel memnuniyeti gibi unsurların kalitenin yordayıcısı olduğu da belirtilmektedir (Goelman, Forer, Kershaw, Doherty, Lero ve LaGrange, 2006).

Ancak kalite göstergeleri ile yalnızca çocuğun eğitim aldığı çevresel unsurlar kaliteyi açıklamak için yetersiz kalmaktadır. Erişim, eğitim programı ve öğretmenler gibi kalite bileşenlerinin değerlendirilmesi için kalite standartlarının belirlenmesi gerektiği belirtilmektedir. İzleyen başlıkta ABD, Avrupa ülkeleri ve ülkemizde uygulanan kalite standartları ele alınmıştır.

Kurumlar İçin Kalite Standartları

Küçük çocuklara hizmet veren kurumların benzer şartlarda eğitim hizmetlerini yürütmesine ilişkin birtakım zorunluklar getirilmişse de kalite standartları incelendiğinde ülkelerin politik, finans, nüfus ve arz-talep dengelerine göre uygulamaların farklılaştığı gözlenmektedir. ABD'deki kalite standartları incelendiğinde Ulusal Çocuk Bakımı Personeli Çalışması (NCCSS; National Child Care Staffing Study) tarafından yayınlanan

en eski araştırma raporlarında çocuğun çevresi, ailenin SED'i, öğretmen özellikleri ve öğretmen-çocuk etkileşimi gibi özelliklerin kalite standartlarının belirleyiciliğinde rol oynadığı vurgulanmaktadır (NCCSS, 1989). Kurumlara ilişkin net standartların uygulanmadığı ve bakım merkezleri ruhsatlandırma standartlarının eyaletlere göre farklılaştığı belirtilmiştir (Bredenkamp, 2015). Her ne kadar farklı standartların uygulandığı vurgulansa da 1999 yılından beri ABD'de "Kalite Değerlendirme ve Geliştirme Sistemi (QURIS; Child Care Quality Rating and Improvement System)" uygulanmakta ve standartlar bu hareketin odağında ilerlemektedir. Bu sistem uygulamalar arası farkı en aza indirmek ve kurum ruhsatı almak için kullanılmaktadır. QURIS hareketi erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde kalitenin sağlanmasına ilişkin bir sistemdir. Uygulayıcılara yönelik kalite standartlarına ilişkin; alt yapı hizmetleri, standartların karşılandığını test etmek amacıyla geliştirilmiş görüntüleme, standartların hesaplanmasına yönelik alt yapı, standartların karşılanmasına yönelik finansal destek ve erişim unsurlarının içermektedir (Yaya, 2016). QURIS kısa zaman diliminde elde edilen verilerle değerlendirme yapmamaktadır. Uzun vadeli araştırmaları temel alan ABD'de bir çok araştırmada kullanılan ECERS ve ITERS gibi kaliteyi birden fazla boyutta ele alan ölçme araçlarıyla gerçekleştirilmiş istatistiksel ve somut veriler sunan değerlendirmeleri içermektedir. Ayrıca kalitenin çok yönlü yapısal unsurlardan oluştuğunu ve geliştirilmesinin gerekliliklerini ele alan bir sistemi temsil etmektedir. Bu sistem içerisinde yer alan eyaletler kendilerine özgü kalite değerlendirme ve izleme sistemlerini oluşturmuştur. QURIS sisteminde eyaletlerin kalite standartlarını hangi düzeyde gerçekleştirdikleri sistem üzerinden verilen yıldız sayısı ile belirlenmektedir. Kurumların temsil ettikleri yıldız sayısının fazla olması, standartları daha iyi düzeyde sağladıklarını göstermektedir (Yaya, 2016). Günümüzde bir çok eyalette bu sistemin kullanıldığı ifade edilmektedir (Hestenes, Kintner-Duffy, Wang, La Paro, Mims, Crosby ve Cassidy, 2015). Son yıllarda erken çocukluk eğitimi kurumlarının denklik ve standartlaştırma işlemlerinde etkin rol oynayan kuruluşların başında gelen NAEYC, çocuklar için oluşturulması planlanan etkinliklerde gelişime uygun uygulamalara yer verilmesi gerekliliğini vurgulamış, kaliteli erken çocukluk programı uygulamaları için; (1) ilişkiler, (2) müfredat, (3) öğretim, (4) gelişimin değerlendirilmesi, (5) sağlık, (6) öğretmenler, (7) aileler, (8) toplumla ilişkiler, (9) fiziksel çevre ve (10) liderlik ve yönetim olmak üzere on unsur belirleyerek doğumdan ilkökula kadar eğitim hizmetleri sağlayan kurumlar tarafından bu öğeleri içeren standartların uygulandığını belirtmiştir (NAEYC, 2007).

AB ülkelerindeki standartlar incelendiğinde, erken çocukluk kurumları için özel hizmet sağlayıcılara ruhsat verilirken daha çok fiziksel yapıyı (materyal sayısı ve personel yeterlikleri gibi) ön planda tutan standartlar üzerinde durulduğu görülmektedir. Avrupa Komisyonu ve Parlementsusu'nun belirttiği standartlar; (1) erişim ve katılımın artırılması, (2) destekleyici hukuki siyasi yasaların ve maddi kaynakların sağlanması, (3) personel yeterlikleri, (4) program kalitesi ve (5) ailelerin sürece katılımı gibi dinamikleri içermektedir (European Parliament, Directorate-General for Internal Policies [EPDG], 2013). Bu bağlamda hizmetlerin genel kalite standartlarını oluşturmak için öncelikli olarak hedeflerin belirlenerek gerekli düzenlemelerin yapılması gerekliliğinin altı çizilmektedir. Uygulanacak program standartlarının oluşturulmasında personel yeterlikleri, ailenin süreç boyunca aktif rol alması ve veriye dayalı izleme çalışmaları yapma gibi çalışmalarının önemi vurgulanmıştır (OECD, 2011).

Ülkemizdeki okul öncesi kurumları için kalitenin geliştirilmesine ve standartların oluşturulmasına yönelik geçmiş yıllardan beri süre gelen eğitim şuraları, sempozyumlar ve MEB toplantıları gibi çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Gerçekleştirilen toplantı sonuçlarının standartların oluşturulmasında belirleyici rol üstlendiği söylenebilir. Günümüzde ise pek çok STK, üniversiteler ve kurumlar çeşitli bilimsel çalışmalar ve projeler üretmektedir. Tüm bu çabaların desteklenmesi amacıyla kalite ödülü, eğitimde iyi örnekler çalışmaları gibi kurumsal ödüllendirme sistemleri uygulanmaktadır. Çalışmalar sonucunda zaman içerisinde hizmetlerin geliştirilmesine ve kalitenin artırılmasına yönelik kurumların sağlamaları gereken şartlar ve standartlar aşağıda yer verilen plan, yönetmelik, yönerge ve kanunlarla belirlenmiştir (MEB, 2014b):

- 1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu
- Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı
- Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi
- 2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
- 2003 tarihli ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu
- 2006 tarihli ve 26179 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik
- 2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi doğrultusunda 2015 yılında MEB ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF; United Nations Children's Fund) işbirliği ile standartlara ilişkin klavuz kitap hazırlanmıştır. Kitabın hazırlanmasındaki amaç sunulan hizmetlerin etkililiğini, okulların güçlü yanlarını ve hangi açılardan geliştirilmesi gerektiğini belirlemektir (Saldıroğlu, Çakıroğlu, Onat ve Çevik Avcı, 2015). Klavuz incelendiğinde belirlenen dört standart alanının; (1) eğitim yönetimi, (2) öğrenme-öğretim süreçleri, (3) destek hizmetler (güvenlik, sağlık, temizlik, beslenme) ve (4) örtük standartlar olduğu görülmektedir. Her alana ilişkin alt standartlar da belirlenmiştir. Her alt standarda ilişkin standartın karşılanma düzeyini belirleyen üç farklı değerlendirme göstergesi oluşturulmuştur. Değerlendirme göstergeleri; (1) mevcut durum göstergeleri, (2) alt standardı karşılama göstergeleri ve (3) algısal yarar göstergeleri olarak belirtilmiştir. Örneğin okul öncesi kurumları için eğitim yönetimi alanı ele alındığında kurumun nitelikli ve yeterli sayıda personel çalıştırılması standarttır. Bu standarda ilişkin yukarıda sıralanan üç başlık altında değerlendirme göstergelerine yer verilerek değerlendirme sistemi oluşturulmuştur. Standartlar incelendiğinde çocukların yönetime katılımı ve çocukların okula devamının sağlanması gibi maddelerin yer alması nedeniyle oluşturulan standartların özel gereksinimli çocukların hizmet aldığı kurumlar için geçerli olmadığı, bu kurumlar için standart belirleme çalışmalarının yapılmasının gerekli olduğu ifade edilebilir. Daha sonra bu yönerge MEB sitesinden kaldırılmıştır.

MEB'in kamu kurumları için Kurum Açma Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'nde kurum açma standartları belirtilmektedir (MEB, 2017). Kamuya bağlı okullar bu standartlara uymakla yükümlüdürler. Özel iştirakçiler için ise Özel Öğretim Kurumları Standartları Yönergesi oluşturulmuştur (MEB, 2015). Bu yönetmelik ve yönergedeki kalite standartları ulusal alanyazında belirtilen standartlarla paralellik göstererek; (1) fiziki koşullar, (2) çocuk yaş grupları ve sınıf mevcudu, (3) eğitim-öğretim sürecinin yapılandırılması, (4) eğitim programları, (5) okul öncesi eğitim ve bakım personeli yeterlikleri, (6) çalışma koşulları, (7) mesleki eğitim, (8) aile katılımı, (9) okul ve çevre ilişkileri, (10) izleme ve değerlendirme ve (11) teftiş ve denetim olmak üzere on bir başlıkta ele alınmıştır (MEB, 2015). Yönetmelikler ayrıntılı olarak incelendiğinde yapı kalitesi unsurlarına (fiziksel alan, materyaller, öğrenci sayısı) daha fazla yer verildiği gözlenmektedir. Ayrıca belirlenen standartların MEB ve ASHB gibi kurumlara bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında farklılaştığı ve tanımlamaların birbiriyle örtüşmediği de görülmektedir. Örneğin, MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde

kurumlarda görev alan personel niteliği, Millî bayram ve kutlamalara ilişkin tanımlamalar ayrıntılı olarak açıklanmış ve resmî tatil günleri belirtilmiştir. Ancak Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evleri ve Özel Çocuk Kulüpleri Hizmet ve İşleyiş Yönetmeliği'nde resmî tatil, Millî bayram ve kutlamalara ilişkin maddelere ayrıntılı şekilde yer verilmemiştir (MEB, 2015; ASHB, 2015). Bu bağlamda ülkemizde MEB'e bağlı kurumlar kapalıyken, ASHB kreş ve gündüz bakım evleri eğitim öğretime devam etmektedir. Uygulamalardaki eşitsizliklerin tüm kurumlar için bütüncül ve ortak bir kalite anlayışı geliştirmenin önünde engel olduğu düşünülmektedir. Whitebook (2003) küçük çocukların eğitiminde kurum çeşitliliği olmasının standartlara uyulmasını zorlaştıracaklarını ifade etmiştir. Yüksek Planlama Kurulu'nun 2015 Tarihli ve 29364 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan Yüksek Planlama Kurulu kararı doğrultusunda uygulanan eğitimin ülke genelinde izlenmesi ve kalite çerçevesi belirlenmiştir. Bu çerçevede yer alan başlıklar; (1) öğrenci kazanımları, (2) beşeri alt yapı, (3) mali ve fiziksel alt yapı, (4) hazır oluş, (5) eğitim ortamı ve çevre, (6) paydaşların katılımı, (7) hayat boyu öğrenme, (8) hareketlilik, (9) başarı ve geçişler, (10) izleme ortamı, (11) risk değerlendirme, (12) izleme faaliyetleri, (13) bilgi ve iletişim ve (14) izleme şeklinde belirtilmiştir. Bu bileşenlere göre okul öncesi kurumlarının başarıları analiz edilerek raporlaştırılacaktır. Bu sistem ile veriye dayalı değerlendirme sisteminin kurulması amaçlanmıştır. Ayrıca ülkemizde okul öncesi kurumlarının denetlenmesi ile öğretmenlere rehberlik hizmetlerinin sağlanması müfettişler aracılığı ile sağlanmaktadır. Hem kamu hem özel kurumların denetlenmesi sonucu denetleyiciler tarafından hazırlanan rapor incelenerek eksiklere yönelik kurumlar tarafından gelişim planları hazırlanmaktadır. Gelişim planlarının takibi ve uygulanıp uygulanmadığının izlenmesi il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yapılmaktadır. Değerlendirme sürecinde Okul Öncesi Eğitim Kurumları Denetim Rehberi kullanılmaktadır. Öğretmenlerin doğrudan değerlendirmesine ilişkin çalışmalar okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Kurumların iç denetimlerine ilişkin ise standartların uygulanmasında öğretmenler okul yönetimi ile iş birliği yaparak her eğitim-öğretim yılı başında Öğretmenler Kurulu Toplantısı ve Zümre Öğretmenler Toplantısı yapılmaktadır. Bu toplantılarda ele alınacak konular kurumların mevzuatlarında yer almaktadır.

Tüm bu bilgiler ışığında standartların hangi düzeyde uygulandığı, kurumların var olan kalite göstergelerini hangi düzeyde yansıttığını belirlemek amacıyla bazı kalite değerlendirme yöntemleri ve araçları kullanılmaktadır (Burchinal, 2017). İzleyen başlıkta kalitenin değerlendirilmesi konusu ele alınmıştır.

Kalitenin Değerlendirilmesi

Kurumlara yönelik belirlenen kalite göstergeleri ve standartların oluşturulması ve kalite sonuçlarının çocukların gelişimine etkisi dikkate alındığında (Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford ve Yazejian, 1999) kalitenin değerlendirilme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ishimine ve Tayler (2014) ailelerin gereksinimlerini belirlenmesi, politikacıların hesap verilebilirliği, hizmetlerin iyileştirilmesi ve finansal kaynakların doğru şekilde kullanılması açısından kalitenin değerlendirilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda ilk kalite değerlendirme çalışmaları erişim ve kurumların standartları sağlama koşullarına odaklanırken (Baker, Gruber ve Milligan, 2008) günümüz araştırmaları kalitenin çocuklar üzerindeki etkileri ve çocukların gelişimini değerlendirmeye odaklanmaktadır (EPDG, 2013). Bu bağlamda alanyazında yer alan kalite değerlendirme araştırmaların iki farklı bakış açısıyla gerçekleştirildiği ifade edilebilir. İlki çocukların akademik performanslarının veya zekâ puanlarının değerlendirilmesidir. Akademik başarı veya zekâ puanı yüksek çocukların bulundukları ortamların kalitesinin de iyi düzeyde olduğu varsayılmaktadır (Sundell, 1992; Akt. Walsh ve Gardner, 2005). Diğer yaklaşım ise Katz'ın (1993) çoklu perspektifine göre fiziksel ortam, öğretmen, program gibi unsurları içeren yapı ve süreç özelliklerinin değerlendirilmesidir.

Araştırmalar incelendiğinde, kalitenin değerlendirilmesinde anket, kontrol listesi ve ölçek gibi çeşitli araçların kullanıldığı görülmektedir. Kaliteyi değerlendirmek amacıyla kullanılan değerlendirme araçlarından ilki anketlerdir. Anketlerin kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde Nijerya'da yer alan 12 anaokulunda çalışan 120 öğretmene “katılıyorum” ve “katılmıyorum” olmak üzere iki yanıtı Kalite Değerlendirme Anketi (QAQ; Quality Assessment Questionnaire) uygulandığı görülmektedir. Araştırma sonuçları ortalama ve yüzde hesapları ile ortam kalitesinin iyi düzeyde olduğunu ancak öğretmen kalitesinin düşük düzeyde olduğunu göstermiştir (Olaleye, Florence ve Omotayo, 2009). Erken çocukluk eğitimi ortamlarında aile katılımını değerlendiren bir başka araştırmada 641 aileye uygulanmak üzere Aile Katılım Anketi (FIQ; Family Involvement Questionnaire) geliştirilmiştir. Okul katılımı, ev ortamı etkileşimi ve her iki ortama katılım olmak üzere üç unsurlu bir yapı elde edilerek 42 maddeden oluşan anketin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucu kullanıma uygun bir araç olduğu belirtilmiştir (Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000). Kuzey İrlanda'da gerçekleştirilen bir diğer araştırmada Kalite Öğrenme Aracı (QLI; Quality Learning Instrument) olarak geliştirilen

kontrol listesi kullanılmıştır. Bu araçla 2-5 yaş arası çocukların eğitim ortamlarının çocukların gelişim alanlarını desteklemekte ne kadar etkili olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla hem öğretmenler hem de uzmanlar tarafından değerlendirme yapılmış ancak her iki grubun gözlem sonuçlarının örtüşmediği belirtilmiştir (Walsh ve Gardner, 2005).

Kaliteyi değerlendirmek amacıyla kullanılan bir diğer değerlendirme aracı ölçeklerdir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde yapı ve süreç kalitesine ilişkin birden fazla unsuru değerlendirmeye olanak tanınması ve daha somut sonuçlar elde edilmesi nedeniyle ölçeklerin sıklıkla tercih edildiği ifade edilmektedir (Burchinal, vd., 2002; Degotardi, 2010; Hestenes, Cassidy, Hegde ve Lower, 2007; Kelly ve Booth, 2002; La Paro, Williamson ve Hatfield, 2014; Philipsen, vd., 1997; Slot vd., 2015). Ölçekler, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesine olanak tanınması ve uygulama, puanlama gibi konularda kullanışlı araçlar olması nedeniyle tercih edilmektedir. Ayrıca araçlar geliştirilirken kuramsal çerçeveye dayanması, içeriğinin kişi zaman ve mekâna göre değişmeden belirli standartlara sahip olması, güvenilir araçlar olması, hangi zamanda uygulanırsa uygulansın sonuçlarının değişmez sayısal değerlerle ifade edilebilmesi ve uygulama yöntemlerinin tanımlanarak yazılı hale getirilmiş olması bu araçların tercih edilebilir önemli ölçme araçları olduğunu göstermektedir (Bayat, 2014). Araştırmalarda erken çocukluk dönemindeki çocukların hizmet aldığı kurumların kalitesini değerlendiren Erken Çocukluk Eğitim Ortamı Derecelendirme Ölçeği, Bebek/Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeği ve Bakıcı Etkileşim Ölçeği gibi uluslararası alanyazında kullanılan ölçme araçlarının güvenirliği incelenmiştir (Bisceglia, Perlman, Schaack ve Jenkins, 2009; Phillipsen vd., 1997). Bulgular toplam kalite puanlarının tutarlı olduğunu, ancak gözlemlerin günlere göre farklılaşması nedeniyle etkileşim ve etkinlik gibi süreç kalitesini temsil eden boyutların değerlendirmesinin daha zor olduğunu ve nesnel sonuçlar elde etmek için kalite değerlendirmelerinde çoklu derecelendirme ölçeklerinin kullanılması gerektiğini göstermektedir (Rentzou, 2017). Alanyazın taramasına göre ilk üç yaşta çocukların eğitim ortamlarının kalitesini değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçme araçlarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde 1989-2017 yılları arasında geliştirilen 0-3 yaş erken çocukluk eğitimi ortamlarının kalitesini değerlendiren sekiz ölçek olduğu görülmektedir. Yedi ölçekten biri (Bakım Verilen Gözlem Formu) NICHD tarafından diğerleri (Bakıcı Etkileşim Ölçeği, Anlık Akademik Performans Görüntüsü, Erken Çocukluk Programları

Değerlendirme Profili, Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi, Çocuk Bakıcı Etkileşim Ölçeği ve Bebek/Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeği-3) ise bireysel olarak geliştirilmiştir. Beş ölçek (Bakıcı Etkileşim Ölçeği, Bakım Verilen Gözlem Kaydı, Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi, Anlık Akademik Performans Görüntüsü, Çocuk Bakıcı Etkileşim Ölçeği) öğretmen-çocuk etkileşimini ele alarak süreç kalitesinin unsurlarına göre değerlendirme yaparken, iki ölçek sınıf ortamında birden fazla alana ilişkin hem yapı hem süreç kalitesini değerlendirmektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşimini değerlendiren ölçeklerden üçü sınıf ortamının gözlenmesiyle puanlanırken, iki ölçek çocukların bireysel olarak gözlenmesiyle elde edilen sonuçlara göre puanlanmaktadır. Beş ölçek doğumdan altı yaşa kadar, bir ölçek beş buçuk yaşa, bir ölçek ise üç yaşa kadar olan çocukların ortamlarını değerlendirme imkânı sunmaktadır. Ölçekler genellikle 7'li ve 4'lü derecelendirme puanlama sistemine sahiptir. Güvenirlilik analizlerine ilişkin beş ölçekte değerlendirmeciler arası tutarlılık yüzdesi hesaplanmış, bir ölçekte Alfa katsayısı, bir ölçekte ise Kuder-Richardson ve Spearman-Brown katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklerin geçerlik analizleri incelendiğinde tamamına yakınında Erken Çocukluk Ortam Derecelendirme Ölçeği ve diğer ölçeklerle korelasyon katsayısı hesaplanarak geçerli olduğu ifade edilmiştir. Bir ölçekte ise geliştirilen ilk versiyona ilişkin yapılan geçerlik çalışmalarına referans verilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Tablo1'de yer alan bu ölçeklerin erken çocukluk eğitimi ortamlarının kalitesini değerlendiren araştırmalarda kullanıldığı (Burchinal vd., 2002; Goelman, vd., 2006; La Paro vd., 2014) görülmektedir. Ancak ölçeklerin büyük çoğunluğu kalitenin tek bir boyutuna odaklanması nedeniyle genellikle başka ölçeklerle birlikte kullanılmaktadır. Eğitim ortamlarının kalitesini değerlendiren hem yapı hem süreç kalitesini ele alan sınırlı sayıda ölçek olduğu görülmektedir.

Tablo 1

0-3 Yaş Erken Çocukluk Eğitimi Ortamları Kalite Ölçme Araçları

Aracının Adı	Yazar ve Yıl	Amacı	Gözlenen Ortam/Kişi	Yaş Grubu	Ölçtüğü Alt Alanlar	Kalite Yapısı	Veri Toplama Yöntemi	Derecelendirme Sistemi	Güvenirlilik	Geçerlilik
Bakıcı Etkileşim Ölçeği (CIS; Caregiver Interaction Scale)	Arnett, (1989)	Öğretmenin hassasiyet ve ortamdaki tüm çocukları yanıtlayıcılığını değerlendirmek	Sınıf	0-3 yaş 3-6 yaş	Pozitif etkileşim Sertlik Önyargısı olma İnatçılık	Süreç	Her öğretmeni en az 45 dk. gözlem	4'lü derecelendirme	Değ. arası %80, Alfa .85 (Ghazvini ve Mullis, 2002; Akt. Ishimine ve Tayler, 2004)	ECERS ile korelasyonu .43-67 arasında (Layzer, Goodson ve Moss, 1993; Akt. Ishimine ve Tayler, 2014)
Bakım Verilen Gözlem Kaydı (ORCE; The Observation Record of the Caregiving Environment)	NICHD Early Child Care Research Network (2000)	Öğretmenin çocuklara odaklanma ve etkileşim kalitesini değerlendirmek	Bireysel her bir çocuk	6, 15, 24, 36 ve 54 aylık çocuklar	Spesifik davranış sıklığı ve Öğretmen davranışları	Süreç	10 dakikalık gözlemlerle 44 dakika gözlem	Davranış sıklığı 10 puan, nitel gözlemler 4 puan üzerinden puanlanır	Alfa .85 (NICHD, 2002; Vandell vd., 2010)	NICHD yapı geçerliliği açıklanmış (NICHD, 2000, 2002, 2003; Vandell vd., 2010)
Anlık Akademik Performans Görüntüsü (EAS; The Emerging Academic Snapshot)	Ritchie, Howes, Kraft-Sayer ve Weiser (2001)	Çocukların akademik etkinliklere katılımı, öğretmenlerin yanıtlayıcı katılımını değerlendirmek	Bireysel her bir çocuk	10.ay- 8 yaş arası	Etkinlik ortamı Öğretmen etkileşimi	Süreç Müfredat	40 dakikalık periodlarla 20 dakika gözlem, 5 tekrar, 5 dk tüm sınıf gözlemi yarım gün	Her bir değerlendirme 20 puan üzerinden puanlanır	Değ. Arası %95 (Pianta vd., 2005)	ECERS ile korelasyonu .14-55 arasında, CLASS ile korelasyonu .21-.26 arasında (Pianta, vd., 2005)

(Devam ediyor)

Tablo 1 (Devam)

0-3 Yaş Erken Çocukluk Eğitimi Ortamları Kalite Ölçme Araçları

Aracının Adı	Yazar ve Yıl	Amacı	Gözlenen Ortam/Kişi	Yaş Grubu	Ölçtüğü Alt Alanlar	Kalite Yapısı	Veri Toplama Yöntemi	Derecelendirme Sistemi	Güvenirlilik	Geçerlik
Erken Çocukluk Programları Değerlendirme Profili (APECP; Assessment Profile for Early Childhood Programs)	Abbott-Shim ve Sibley (1992)	Tüm okul öncesi sınıflarının ortam kalitesini değerlendirmek	Sınıf	0-3 yaş 3-6 yaş	Öğrenme ortamı Planlama Müfredat Etkileşim Bireyselleştirme	Yapı ve Süreç	20 dakikalık gözlemlerle 3 saat ve öğretmen röportajı	Maddeler iki ayrı gözlemci ile puanlanır	Kuder-Richardson .79-.98 arasında, Spearman-Brown .81-.98 arasında (Abbott-Shim vd., 2000).	ECERS- R ile korelasyonu .74 (Abbott-Shim vd., 2000).
Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi (CLASS; The Classroom Assessment Scoring System)	Pianta, La Paro ve Hamre (2008)	Öğretmen ve çocuk etkileşimini değerlendirmek	Sınıf	0-6 yaş ve ilkökul	Duygusal destek Sınıf düzenlemesi Öğretim desteği	Süreç	5-6 tekrarlı 15-20 dakikalık gözlem	7'li derecelendirme	Değ. arası %85 (Pianta vd., 2005)	ECERS-R ile korelasyon .45 ile .63 arasında (Pianta, La Paro ve Hamre, 2008; Akt. Ishimine ve Tayler, 2014)
Çocuk Bakıcı Etkileşim Ölçeği (C-CIS; Child Caregiver Interaction Scale)	Carl (2007)	Öğretmen ve çocuk etkileşimini değerlendirmek	Sınıf	0-3 yaş 3-6 yaş	Duygusal alan Bilişsel/Fiziksel alan Sosyal alan	Yapı ve Süreç	3 saat gözlem	7'li derecelendirme	Değ. arası %88 ile %93 arasında (Carl, 2007; Akt. Ishimine ve Tayler, 2014)	Ortam Değ. Ölçeği (ERS) ile korelasyon .74 (Carl, 2007; Akt. Ishimine ve Tayler, 2014)
Bebek/Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeği-3 (ITERS-3; Infant/Toddler Environment Rating Scale-3)	Harms, Cryer, Clifford ve Yazejian, (2017)	Tüm bebek/yeni yürüyenler sınıflarının ortam kalitesini değerlendirmek	Sınıf	0-3 yaş	Alan ve mobilyalar Kişisel bakım rutinleri Dil ve kitaplar Etkinlikler Etkileşim Müfredat yapısı	Yapı ve Süreç	En az 3 saat gözlem	7'li derecelendirme	Gösterge güvenirliği %86, madde güvenirliği %60, Alfa .91	Yeni versiyonun geçerlilik çalışması için ilk versiyon referans verilmiş (Harms, Cryer, Clifford, 1990)

Tablo 1’de yer alan Infant/Toddler Environment Rating Scale-3’in (ITERS-3) Türkçe Formu olan Bebek/Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeği (BEYODÖ), ise küçük çocukların bulundukları eğitim ortamlarının kalitesini fiziksel özellikler, öğretmen çocuk etkileşimi, çocukların bilişsel ve dil becerilerine ilişkin etkinlikler ve program konularını ele alarak kapsamlı bir değerlendirme olanağı sunan araçlardandır. Ayrıca bu araç Uluslararası alanyazında yer alan araştırmalarda (Barros, Cadima, Bryant, Coelho, Pinto, Pessanha ve Peixoto, 2016; Biersteker, Dawes, Hendricks ve Tredoux, 2016; Bisceglia, vd., 2009; Bjonerestad ve Os, 2017; Burchinal, vd., 2002; Campbell ve Milbourne, 2005; Carcamo, Vermeer, De La Harpe, Van der Veer ve Van Ijzendoorn, 2014; Eckhart ve Egert, 2018; Gahwaji, 2019; Goelman, vd., 2006; Hestenes, vd., 2007; Kaarby ve Tandberg, 2018; La Paro, vd., 2014; Megalonidou, 2020; Phillips vd., 2000; Phillipsen, vd., 1997; Rentzou, 2017; Scarr, 1994; Stodji vd., 2013; Tietze ve Cryer, 2004; Torben, vd., 2021) en sık kullanılan ölçme araçlardandır. Ölçeğin geliştirilen ilk versiyonu 24. aya kadar olan çocukların ortamını değerlendirirken güncellenen üçüncü versiyon 36. aya kadar değerlendirme yapma imkânı sunmaktadır. Ayrıca BEYODÖ-3 özel gereksinimli çocukların bulundukları ortamların değerlendirilmesine de olanak tanımakta ve bu grubun özelliklerine hassasiyet gösteren maddeler içermektedir. Aracın geliştirilme sürecine ilişkin analizler incelendiğinde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik puanlarının yüksek olduğu bu nedenle ölçme gücü yüksek bir araç olarak nitelendirildiği görülmektedir (Harms, Cryer, Clifford ve Yazejian, 2017). Bu araştırmada kullanılan BEYODÖ-3 ölçeğine ilişkin ayrıntılı bilgi veri toplama araçları başlığı altında açıklanmıştır. Uluslararası alanyazında ITERS, ITERS-R VE ITERS-3’ün kullanıldığı araştırmalara ilişkin özet bilgi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

<i>ITERS, ITERS-R ve ITERS-3’ün Kullanıldığı Uluslararası Alanyazın Araştırmaları</i>	
Araştırma Sayısı	21 Araştırma (1994-2021 yılları arası)
Araştırma Türü	21 Makale
Katılımcı Tanı Grubu	1 Araştırmada Down Sendromu ve Risk Grubu, 19 Araştırmada TG çocuklar
Katılımcı Yaş Grubu ve Sınıf Sayısı	4 ay-7 Yaş Arası-3809 Sınıf
Kurum Statüsü	1 Araştırma Hastane, Kamu ve Özel Kurum, 20 Araştırma Kamu ve Özel
Araştırma Modeli	Betimsel Tarama
Kullanılan Ölçme Araçları	2 ITERS-3, 5 ITERS-R, 2 ITERS, 10 ITERS-R ve ECERS, CIS vb. birlikte
Dilsel Uyarlama	2 Araştırmada yapılmış
Geçerlik Analizleri	2 Araştırmada yapılmış
Güvenirlik Analizleri	5 Araştırmada yapılmış
Sonuç	5 (yetersiz-sınırlı), 14 (sınırlı-iyi), 2 (iyi-çok iyi)

Tablo 2’de özetlenen uluslararası alanyazın incelendiğinde ITERS’in kullanıldığı 1994-2021 yılları arasında gerçekleştirilmiş 21 araştırmaya rastlanmıştır. Araştırmalardan yalnız ikisinde özel gereksinimli çocukların eğitim ortamları değerlendirilmiş, diğer araştırmalar TG çocukların eğitim ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmalar genellikle kamu ve özel kurum statüsündeki okullarda gerçekleştirilmiştir ve ölçme aracı olarak genellikle en son basılan güncel ölçek yerine bir önceki yenilenen versiyonun kullanıldığı görülmektedir. Orijinal ölçeğin geliştirildiği ülke dışında gerçekleştirilen pek çok çalışmada dilsel uyarlamanın yapılmadığı ve ölçeğin orijinaliyle kullanıldığı saptanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizlerinin az sayıda araştırmada yer aldığı ve daha çok güvenirlik analizlerine yer verildiği belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmalarda betimsel istatistiklere yer verilerek ortalama ölçek puanlar üzerinden yalnızca kalite puanlarının ele alındığı görülmüştür. Araştırmaların sonucunda ağırlıklı olarak kalite puanlarının sınırlı iyi düzeyde olduğu, yalnızca Kanada, Norveç gibi ülkelerde yer alan sınıflarda kalite puanlarının iyi-çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmalar ayrıntılı olarak ele alındığında araştırmacıların süreç kalitesini değerlendirmenin daha zor olduğunu, bu nedenle kurumların yapı kalitesiyle ilgili çalışmaların alanyazında daha fazla yer aldığını (Burchinal vd., 1996) ve aile, eğitimci ve yasa yapıcılar üzerine odaklanıldığını belirttikleri saptanmıştır (Burchinal vd., 2002). Ancak son yıllarda kalitenin çocuk çıktıları üzerindeki etkisinin ortaya konulduğu araştırma sayısında artış olduğu gözlenmektedir (Burchinal, 2017). Birden fazla kalite araştırmasında (La Paro vd., 2014; Peisner-Feinberg vd., 1999; Setodji vd., 2013), yüksek kaliteli erken çocukluk kurumlarının çocukların gelişiminde olumlu, düşük kaliteli kurumların ise olumsuz rol oynadığı belirtilmiştir. Burchinal ve diğerlerinin (1996) kalitenin çocuk çıktıları üzerine etkisine ilişkin gerçekleştirdikleri öncü çalışmalardan biri olan araştırmalarında yüksek kalitedeki kurumların bir yaş ve öncesi gruptaki çocukların bilişsel ve dil becerilerine olumlu katkı sağladığı saptanmıştır. Bu çalışma sonuçlarına paralel olarak ITERS ve ECERS kullanılarak 135 bebek ve yeni yürüyen çocukla ve 418 okul öncesi sınıfında gerçekleştirilen bir başka araştırmada kalite puanı yüksek sınıflarda ve eğitilmiş personelden eğitim alan çocukların dil puanlarının daha yüksek olduğu, daha karmaşık dil becerileri sergilemelerinin yanı sıra sosyal becerilerinin de daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (Burchinal vd., 2002). Sıfır-36 ay grubundaki çocukların davranışlarının ve kalite puanlarının Bebek ve Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeği-Güncellenen Versiyon (ITERS-R; Infant and Toddler Rating Scale-Revised Edition) ve Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi (CLASS; The Classroom Assessment

Scoring System) araçları kullanılarak incelendiği bir araştırmada ölçek genel kalite puanı yüksek sınıflarda eğitim alan çocukların daha az problem davranış sergiledikleri ifade edilmiştir. Ayrıca dinleme ve karşılıklı konuşma etkinliklere ilişkin etkileşim puanları yüksek sınıflarda yer alan öğrencilerin daha az problem davranış sergiledikleri belirtilmiştir (La Paro vd., 2014). Risk grubundaki ve ÖG otuz aylık bebeklerle gerçekleştirilen bir başka araştırmada yüksek kalitedeki merkezlerde eğitim alan çocukların çevreye daha kolay uyum sağladıkları ve uyumsal davranışlarının daha iyi düzeyde olduğu bildirilmiştir (Kelly ve Booth, 2002). ÖG çocukların hizmet aldığı kurumlarda gerçekleştirilen bir başka araştırmada bütünleştirme uygulamalarına yer verilmeyen 400 sınıf ile bütünleştirme uygulamaları gerçekleştiren 64 sınıfın ITERS-R kullanılarak belirlenen kalite puanları arasında anlamlı derecede farklılık olduğu bulunmuş ve ÖG çocukların bulunduğu sınıfların kalite puanlarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda yetersizlik sahibi olmanın sınıfın kalitesini olumsuz yönde etkilemediği sonucuna varılmıştır (Hestenes vd., 2007). Bu çalışmalar doğrultusunda ÖG bireyler için yüksek kaliteli kurum hizmetlerinin gerekliliği ve kaliteyi değerlendirmenin önemli olduğu ifade edilebilir.

Kalitenin değerlendirildiği araştırmalarda sıklıkla ele alınan bir diğer gösterge öğretmenlerdir. Öğretmen eğitimi, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve maaş politikaları gibi birçok unsur kalite değerlendirme çalışmalarının konusu olmaktadır. Campbell ve Milbourne (2005) tarafından 160 öğretmenle yürütülen bir araştırmada deney ve kontrol grubu oluşturularak bir gruba üç ay süreli günlük üç saatlik eğitimler verilmiştir. Danışmanlık ve eğitim alan grubun girdiği sınıfların ITERS kalite puanlarının, eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Eğitim alan ve nitelikli öğretmenlerin hizmet verdiği sınıflarının kalite puanlarının yüksek olması benzer araştırma sonuçlarıyla (Bjornestad ve Os, 2017; Burchinal, vd., 2002; Goelman vd., 2006) da tutarlılık göstermektedir. Deneyimli öğretmenlerin sınıflarında da kalite puanlarının daha yüksek olduğu da gözlenmektedir (Phillipsen vd., 1997). Phillipsen ve diğerlerinin (1997) araştırmasına paralel olarak öğretmenlerin yeterlik, deneyim ve eğitimlerinin kalite göstergeleri olduğu ve bu değişkenlerin kalite puanlarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Biersteker vd., 2016). Bir başka araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeylerinin Alan ve Mobilyaların kullanımı ve Etkileşim puanlarıyla ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Eğitim düzeyinin artmasıyla öğretmenlerin fiziksel ortamı kullanma ve düzenleme becerilerinde daha iyi oldukları ve öğrencilerle daha kaliteli etkileşim sağladıkları bildirilmektedir (Barros vd., 2016). Yirmi dört öğretmenle gerçekleştirilen çocuk-

öğretmen etkileşiminin incelendiği başka bir araştırmada oyun sırasında oluşan etkileşim ortamının, alt değiştirme ve yemek yedirme gibi çocuk bakım rutinleri sırasında oluşan etkileşim ortamından daha kaliteli olduğu belirtilmektedir (Degotardi, 2010). Ancak öğretmen-öğrenci etkileşim kalitesini yalnızca ortamın değil başka değişkenlerin de etkilediği gözlenmektedir. Örneğin hem ev hem kurum ortamında gerçekleştirilen bir başka araştırmada fiziksel temas etme sıklığı, sözel olarak sık iletişim kurma gibi eğitimcilerin bireysel özelliklerinin süreç kalitesini etkilediği belirtilmektedir (Eckhardt ve Egert, 2018). Bulgulara paralel olarak Thomason ve La Paro (2009) otuz sınıfta yürüttükleri araştırmada, öğretmenlerin çocukların alt değiştirme, kişisel bakımları ve sevgi ihtiyaçları konusunda diğer ihtiyaçlara göre daha fazla yardıma gereksinim duyduklarını ortaya koymuştur. Bu durumda çocukların gereksinimlerinin karşılanmasına ilişkin bazı öğretmenlerin daha fazla performans sergilerken bazılarının ise daha az çaba göstermesi sonucu kalite puanlarının bu durumdan etkilenebileceği belirtilmiştir. Mevcut araştırmalar ışığında öğretmenlerin kalite değerlendirmelerinin merkezinde yer alan önemli bir faktör oldukları; eğitim düzeyi, deneyim, aynı kurumda çalışma yılı, bireysel farklılıklar gibi birçok özelliğinin kalitenin belirleyicisi olduğu söylenebilir.

Araştırmalar kalite düzeyinin ülkelere göre farklılaştığını; maaş, politika, yönetim gibi unsurların ve ülkelerin kendi içinde dahi kültürel değişkenlerin kaliteyi etkilediğini göstermektedir (Slot vd., 2015). ABD'deki ve Almanya'daki erken çocukluk eğitimi kurumlarının kalitesinin karşılaştırıldığı bir araştırmada bakım merkezlerinin kalite ölçümünden benzer puanlar aldıkları ve puanların yetersiz-ortalama düzeyde olduğu belirtilmiştir (Tietze ve Cryer, 2004). Bebek ve yeni yürüyenler ile okul öncesi sınıflarında gerçekleştirilen bir başka araştırmada bebeklik sınıflarının kalitesinin okul öncesi sınıflarına göre daha fazla değişkenle ilişkili olduğu, grup büyüklüklerinin kaliteyi etkilediği, böylece daha yetersiz kalite puanlarının daha büyük sınıf mevcutlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda maaş politikalarının kalitenin belirleyicisi olduğu, personele daha yüksek maaş veren kurumların kalite puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Phillips vd., 2000). Portekiz ve Güney Afrika'da bebek ve yeni yürüyenlerin hizmet aldığı sınıflarda aynı yıl yapılan iki bağımsız araştırmada sınıfların kalite puanlarının yetersiz-ortalama düzeyde olduğu ve maaş ve yönetim politikasının kalite puanlarını etkilediği belirlenmiştir. Portekiz'in kırsal bölgelerdeki kurumların kalite puanlarının merkez bölgelere göre daha yetersiz olduğu görülmüştür (Barros vd., 2016; Biersteker, vd., 2016). Suudi Arabistan'da yedi kurumda yürütülen araştırmada

kurumların kalite puanlarının iyi-çok iyi arasında olduğu ve üniversiteye bağlı bir kurumun kalite puanlarının daha iyi düzeyde olduğu ifade edilmiştir (Gahwaji, 2019). Norveç'te 206 sınıfla gerçekleştirilen bir araştırmada sınıfların kalite puanlarının ortalama-iyi düzeyde değişkenlik gösterdiği belirtilmiştir. Kurumlardaki etkileşim puanlarının diğer puanlara göre görece daha yetersiz seviyede olduğu ve etkileşimin kültürle ilişkili olmadığı da bulunmuştur (Kaarby ve Tandbeg, 2018). Yunanistan'da 131 sınıfla gerçekleştirilen başka bir araştırmada sınıfların kalite puanlarının yetersiz-ortalama düzeyde olduğu ve genel kalitenin iyileştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Megalonidou, 2020). Bir başka araştırma ise Şili'deki 17 devlet kurumunda gerçekleştirilmiştir. Kurumların kalite puanlarının ortalama-iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir. Hijyen ve sağlık uygulamalarına ilişkin puanların süreç kalitesini temsil eden etkileşim puanlarından daha yetersiz düzeyde olduğu da bildirilmiştir (Carcamo vd., 2014).

Kalite değerlendirilmesine ilişkin ulusal alanyazındaki araştırmalar (Aksoy, 2009; Bakkaloğlu, Altındağ Kumaş ve Aykaç, 2017; Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz, 2019; Burçak, 2008; Canbeldek, 2015; Feyman, 2006; Güçhan Özgül, 2011; Güleş, 2013; Kalkan, 2008; Polat, 2014; Solak, 2007; Tekmen, 2005; Yaya, 2016; Yılmaz, 2014) incelendiğinde 3-6 yaş TG ve ÖG çocukların hizmet aldığı okul öncesi sınıfların kalitesinin değerlendirilmesine ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

Kalite Konusunda Yapılmış Ulusal Alanyazın Araştırmaları

Araştırma Sayısı	14 Araştırma (2005-2019 yılları arası)
Araştırma Türü	2 Makale, 9 Yüksek Lisans Tezi, 3 Doktora Tezi
Katılımcı Tanı Grubu	3 Araştırma Gelişimsel Yetersizliği Olan, 11 Araştırma TG çocuklar
Katılımcı Yaş Grubu ve Sınıf Sayısı	3-6 Yaş Arası-536 Sınıf
Kurum Statüsü	250 Devlet Kurumu Sınıfı, 286 Özel Kurum Sınıfı
Araştırma Modeli	5 Betimsel Tarama; 5 Karma Model; 1 İlişkisel Tarama; 1 Kesitsel Model; 1 Deneysel Model; 1 Korelasyon Tarama Modeli
Kullanılan Ölçme Araçları	5 ECERS-R; 1 ECERS-R ve Dayc Genel Değerlendirme Testi; 1 ECERS-R ve Yaratıcılık Testi; 2 Anket; 1 Kaynaştırma Sınıf Profili; 1 Kontrol Listesi; 1 ECERS, AGTE ve Sosyal Davranış Ölçeği
Dilsel Uyarılma	11 Yok, 3 Var
Geçerlik	11 Yok, 3 Var
Güvenirlik	9 Yok, 5 Var
Sonuç	10 kalite (yetersiz); 1 kalite (sınırlı-iyi arası); 1 standartlar oluşturulmalı; 1 kalite-yaratıcılık arası anlamlı pozitif yönlü ilişki var; 1 öğretmen eğitimleri ve öğretmen-öğrenci ilişkileri kalitenin yordayıcısı

Tablo 3’te de özetlendiği gibi ulusal alanyazın incelendiğinde 2005-2019 yılları arasında gerçekleştirilmiş okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini ele alan 14 araştırmaya rastlanmıştır. Araştırmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Devlet kurumlarında yer alan sınıflarda gerçekleştirilen araştırmalar sayıca az gibi görünse de özel kurumlara bağlı sınıfların sayısına yakındır. Araştırmaların tamamı 3-6 yaş okul öncesi sınıflarında gerçekleştirilmiş ve çoğunluğunda Erken Çocukluk Ortam Derecelendirme Ölçeği (ECERS) kullanılmıştır. Bu ölçeğin yan sıra anket, sınıf profili ve kontrol listeleri de kullanılmıştır. Sınırlı sayıda araştırmada (Yılmaz, 2014) dilsel uyarlama yapılmış, sonuçlar genellikle betimsel analizler şeklinde verilmiştir. Sınırlı sayıda araştırmada (Burçak, 2018; Feyman, 2006; Güleş, 2013; Yaya, 2016; Yılmaz, 2014) geçerlik ve güvenirlik analizlerine yer verilmiştir. Güvenirlik analizleri de değerlendiriciler arası tutarlılık ve alfa katsayısı hesaplaması ile ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarında ülkemizde okul öncesi sınıflarının kalitesinin yetersiz düzeyde olduğu (Aksoy, 2009; Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2007; Güçhan Özgül, 2011; Kalkan, 2008; Solak, 2007; Tekmen, 2005), standartların oluşturulması gereksinim duyulduğu (Yaya, 2016) ve öğretmen eğitimi gibi değişkenlerin kalitenin yordayıcısı olduğu (Bakkaloğlu, vd., 2019) belirtilmiştir.

Okul öncesi kaynaştırma uygulamaları yürütülen ortamlarının kalitesini değerlendiren sınırlı sayıda araştırmaya (Bakkaloğlu, vd. 2017; Bakkaloğlu vd., 2019; Yılmaz, 2014) rastlanmıştır. Bu sonuç özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarının kalitesini ele alan daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmalardan biri Yılmaz’ın (2014) Kaynaştırma Sınıf Profili/KSP (ICP; Inclusive Classroom Profile) kullanarak kaynaştırma uygulamaları yürütülen yirmi okul öncesi sınıfı kalitesini değerlendirdiği çalışmasıdır. Araştırmada kullanılan ölçek 2012 yılında Soukakou tarafından geliştirilmiştir ve tüm Dünya’da 2-5 yaş arası gelişimsel yetersizliği olan çocukların bulunduğu okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarının kalitesinin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. On iki madde içeren ölçek birden yediye kadar derecelendirme sistemine sahiptir. Orijinal ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 112 tanı almış çocuğun öğrenim gördüğü 45 sınıf ile gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik çalışmasında değerlendirmeciler arası güvenirlik ve iç tutarlılık hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama ve ölçek geliştirme örnekleminde ayrı 10 sınıf ile değerlendirmeciler arası güvenirlik sonuçlarına göre ortalama ağırlıklı Kappa puanı 0.79, iç tutarlılık ise Cronbach alfa .79 olarak hesaplanarak güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Geçerlik çalışmaları için ise açımlayıcı faktör

analizi (AFA) gerçekleştirilerek tek boyutlu bir yapı bulunmuştur. Ölçek maddelerinin toplam puanları ile Erken Çocukluk Ortam Derecelendirme Ölçeği ve Bakıcı Etkileşim Ölçeğinde yer alan maddelerin korelasyonu incelenerek geçerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak ölçeğin yetersizliğe sahip küçük çocukların kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının kalitesini değerlendiren hassas bir araç olduğu vurgulanmıştır (Soukakou, 2012). Ölçeğin Türkçe'ye çeviri çalışması geri çeviri yöntemi kullanılarak Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ölçeğin güvenilirliğini incelemek amacıyla gözlemciler arası güvenirlik ve kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplamaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okulların yetersiz-sınırlı düzey arasında olduğu, kaliteli kaynaştırma uygulamaları konusunda belirtilen erişim, katılım ve destek ölçütlerini karşılamadığı belirtilmiştir.

Bakkaloğlu ve diğerleri (2019) tarafından kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının kalitesini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada ise bu sınıflarının kalitesi KSP kullanılarak incelenmiş ve öğretmen, özel gereksinimli çocuk ve sınıfa ilişkin değişkenlerin sınıfların kalitesini yordayıp yordamadığı belirlenmiştir. Araştırma on üç bağımsız anaokulu bünyesinde bulunan 47 sınıfta yürütülmüştür. Araştırma sonucunda sınıfların kalitesinin yetersiz-ortalama arasında yer aldığı görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin, kaynaştırma konusunda eğitim almalarının ve öğrencileriyle ilişkilerin sınıfların genel kalitesini yordadığı bulunmuştur.

Bakkaloğlu ve diğerlerinin (2017) araştırmasında okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarının kalitesi hem okul öncesi öğretmenler hem de bağımsız gözlemciler tarafından Sınıf Niteliği Ölçümleme Formu ile değerlendirilerek sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırma kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü 40 okul öncesi sınıfta yürütülmüş, çalışmaya 40 okul öncesi öğretmeni ve beş bağımsız gözlemci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıflarının kalitesini yeterli düzeyde değerlendirirken bağımsız gözlemcilerin yetersiz düzeyde değerlendirdiği görülmüştür. Öğretmenler ve bağımsız gözlemcilerin puanlamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu belirtilmiş ve ÖG çocuklara sunulan programların kalitesinin artırılmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Ülkemizde okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini değerlendirmek amacıyla en yaygın kullanılan ölçek, Erken Çocukluk Ortam Derecelendirme Ölçeğidir (ECERS; Early Childhood Environment Rating Scale). Günümüze dek iki kere güncellenen ölçeğin ilk versiyonu 1980 yılında Harms ve Clifford tarafından 7 alt ölçek 37 madde olarak geliştirilmiştir. 1998 yılında ikinci versiyon ECERS-R'da ÖG çocuklara ve kültürel

çeşitliliğe ilişkin göstergeler ile 43 maddelik yeni formu oluşturulmuştur. Son versiyon ECERS-3 ise altı alt ölçek ve 35 maddeden oluşmaktadır. Puanlamaların gözlem yerine öğretmen raporlarına göre yapılarak varyansta sınırlılık oluşturması nedeniyle ebeveynler ve personel alt ölçeği son versiyondan çıkarılmıştır. Ek olarak ÖG çocukların eğitim ortamlarının değerlendirilmesine yönelik ve kültürel çeşitliliğe ilişkin göstergeler eklenmiştir. Maddeler 1’den 7’ye kadar Likert tipi derecelendirme ile puanlanmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları her üç versiyon için gerçekleştirilmiş ve güçlü sonuçlar elde edilmiştir. Ölçek orijinal dilinden İtalyanca, Almanca, İspanyolca, Portekizce ve başka dillere çevrilerek uluslararası araştırmalarda kullanılmıştır (<https://www.ersi.info>).

ECERS’in 1996 yılında Kler Klodya Tovim’in tez çalışması kapsamında Türkçe’ye uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada önce çeviri çalışması gerçekleştirilerek ECERS’in Türkçe Formu’nun dilsel eşitlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Dilsel eşitlik çalışmasında formun Türkçe ve İngilizce dilini kullanan iki ayrı gözlemci beş sınıfta ölçeği uygulamıştır. Gözlemcilerin anlaşma düzeyleri değerlendirilerek maddelerin büyük oranda dilsel açıdan eşit olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik çalışmasında ise beş sınıf verisi ile gözlemciler arası güvenirlik, yirmi bir sınıf verisi ile iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin Türkiye’de kullanılabileceği ifade edilmiştir (Tovim, 1996).

Tablo 3’te özetlendiği gibi ülkemizde okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini ECERS kullanılarak değerlendiren araştırmalar incelendiğinde sınıfların ortalama kalite puanlarının yetersiz-ortalama düzeyde olduğu görülmektedir (Aksoy, 2009; Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2007; Güçhan Özgül, 2011; Kalkan, 2008; Solak, 2007; Tekmen, 2005). Kalitenin çocuklar üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalarda kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu (Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016), sınıfların kalite puanları arttıkça çocukların bilişsel gelişim düzeylerinde artış ve fiziksel gelişim düzeylerinde azalma gözlemlendiği bulunmuştur (Feyman, 2006). Kalitenin çocukların yaratıcılığına etkisinin incelendiği bir başka araştırmada, kaliteli okul öncesi kurumlarda eğitim alan çocukların yaratıcılık puanlarının da arttığı gözlenmiştir (Polat, 2014). Ülkemizdeki ve ABD’deki okul öncesi kurumlarının kalitesi değerlendirilerek sistemler arası karşılaştırma yapan Yaya (2016) ise Kuzey Karolayna bölgesindeki kurumların sınırlı ve üst düzey kalite puanlarına sahip olduğunu, yönetim süreçleri kalite puanlarının ülkemizdeki puanlarla paralel olarak sınırlı düzeyde olduğunu belirtmiştir. Kalite araştırmalarında yalnızca yapı kalitesinin konusu gereğince

fiziksel özelliklerin değerlendirildiği çalışmalarda alanyazında yer almaktadır. Güleş (2013) okul öncesi kurumlarında fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesine ilişkin gerçekleştirdiği araştırmasında, eğitim paydaşları 51 öğretmen, 558 veli ve 15 yöneticinin görüşlerine başvurmuştur. Fiziksel çevreye ilişkin konum, yapı, iç ve dış mekân, iç mekân eğitim materyalleri, dış mekân eğitim materyalleri başlıklarında önerilen tüm ifadeler paydaşlar tarafından kurum standardı olarak önemli görülmüştür. Ayrıca fiziksel kurum standartlarında yetersizlikler olduğu ancak özel ve devlet okulları arasında büyük farklar olmadığı belirtilmiştir. Burçak (2018) dış mekân kalitesini ve kullanım süresini çeşitli değişkenler açısından değerlendirdiği araştırmasında kurumların dış mekân kalite puanlarının fiziksel çevre, etkileşim ve öğretmen rolü alt boyutlarında, oyun ve öğrenme ortamları ile program alt boyutlarına göre yüksek olduğu bildirilmiştir. Öğretmenlerin dış mekân kalitesine ilişkin algılarının yetersiz olduğu ifade edilerek finansal kaynak yetersizliğinin kalite iyileştirmelerini olumsuz olarak etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca ülkemizdeki devlet kurumlarındaki dış mekân kalite düzeylerinin özel kurumlara kıyasla daha iyi olduğu, alt SED'deki kurumların orta ve üst SED kurumlarına göre dış mekân özelliklerinin daha iyi olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak çocukların gelişimini desteklemek amacıyla hizmet veren kurumların kalitesini değerlendirmek için geliştirilen kalite ölçme araçları; bu kurumların kalitesinin artırılması, daha iyi programların geliştirilmesi ve yöneticilere yol göstermesi açısından önemlidir. Dünyada erken çocukluk eğitiminin kalitesini değerlendirmek için bu başlıkta açılanan birçok ölçme aracının kullanıldığı ancak en yaygın kullanılan araçların Erken Çocukluk Ortam Derecelendirme Ölçeği, Bebek/Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeği, Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi ve Erken Çocukluk Program Değerlendirme Profili olduğu ifade edilebilir. Ülkemizde ise erken çocukluk eğitimi ortamlarının kalitesini ortaya koyan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Kalite çalışmalarının büyük çoğunluğunun 3-6 yaşa ilişkin okul öncesi eğitim ortamlarında Erken Çocukluk Ortam Derecelendirme Ölçeği kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının kalitesinin değerlendirilmesine ilişkin KSP kullanılarak gerçekleştirilen yalnızca iki araştırmaya rastlanmıştır. 0-3 yaşa ilişkin eğitim ortamlarının değerlendirildiği hiçbir araştırmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla ülkemizde 0-3 yaş eğitim ortamlarının kalitesini değerlendirilmesinde kullanılan geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiş bir ölçme aracının varlığından söz edilememektedir.

Problem

Erken çocukluk döneminde çocukların fiziksel, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarda bilgi ve becerileri çok hızlı gelişmekte (Barnett, 2008; Bredekamp, 2015), bu dönemde nitelikli eğitim çocukların bu gelişim alanlarına önemli katkılar sağlanmakta ve yetişkinlik yıllarına da daha iyi hazırlamaktadır (Ball, 1994). Zenginleştirilmiş eğitim ortamlarında çocukların potansiyel gelişim alanı çerçevesinde sunulan erken eğitim hizmetleri bireysel özelliklerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Bodrova ve Leong, 2013). Günümüzde ebeveynlerin çalışma yaşamı içerisinde geçmişe oranla daha fazla yer alması nedeniyle hem TG hem de ÖG çocuklara yönelik kurum temelli bakım hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Kelly ve Booth, 2002). Bakım ve eğitim hizmetleri ihtiyacının artması, kurumların yaygınlaşması ile kalite konusu ortaya çıkmış, özellikle aileler en iyi ve kaliteli kurumun hangisi olduğu konusu üzerinde durmaya başlamıştır (Layzer ve Goodson, 2006). Küçük çocukların aile ortamından sonra karşılaştıkları ilk sosyal çevrenin eğitim kurumları olması nedeniyle eğitim hizmetlerinin kalitesi düşük olan kurumların varlığı, çocukların gelişimsel süreci düşünüldüğünde endişe verici hale gelmiştir. Kalite ve gelişime etkisini ele alan araştırmalar bebeklik döneminde kaliteli bakım hizmetlerinden yararlanan çocukların bilişsel ve dil becerilerinin yararlanmayan çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğunu (Feyman, 2006; Tomasello ve Farrar, 1986), yetişkinlerle etkileşimlerinin daha iyi olduğunu ve daha az problem davranış sergilediklerini (Kaarby ve Tandberg, 2018) ve yaratıcılıklarının daha gelişmiş olduğunu (Polat, 2014) göstermektedir. Yaşamın her döneminde eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan ÖG çocukların da TG akranları gibi düşük kalitedeki kurumlardan hizmet aldıklarında, gereksinim duydukları alanlardaki becerilerini geliştirmekte güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Gupta ve Simonsen, 2007).

Erken çocukluk eğitimi hizmetlerindeki kalite problemi çocukların gelişimsel kazanımları kadar aileler açısından da önemlidir. Aile katılımı kalite göstergelerinin en önemli bileşenlerindendir ve aile merkezli yaklaşım erken müdahale ve okul öncesi programlarının olmazsa olmazıdır. Eğitim kurumları çocukların becerilerinin gelişmesine doğrudan katkı sağlamanın yanı sıra ailelere rehberlik yapmakta ve sorumlulukları paylaşmakta önemli rol oynamaktadır. Gerçekleştirilen araştırmalarda aileler erken çocukluk programlarının bilgi eksikliklerini giderdiğini, kurumların kendilerine yardımcı olarak çocukları konusunda rehberlik ettiğini belirtmektedir (Bailey, Raspa ve Fox,

2012). Kaliteli kurumların çocukların gelişimi konusunda aileleri bilgilendirme ve yönlendirme konusunda daha aktif rol üstleneceği düşünülmektedir.

Kalite konusunda yapılan araştırmalar yöneticilerin maaş politikası, uzman eğitimi, sınıf grup büyüklükleri gibi tutumlarının eğitimin kalitesini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Biesteker vd., 2016). Daha yüksek maaş alan öğretmenlerin hizmet verdiği kurumların kalite puanları daha yüksek düzeyde olduğu (Phillips, vd., 2000), hizmet içi eğitim alan ve kalabalık olmayan daha küçük grup sınıflarındaki öğretmenlerin sınıflarının kalite puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Burchinal vd., 2002; Goelman vd., 2006). Bu bağlamda kalitenin değerlendirilmesinin hem kurum yöneticileri hem de yasa yapıcıların kararlarına ışık tutması ve kurumlar arası standartların belirlenerek eşitsizliklerinin giderilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaliteye ilişkin bir diğer problem değerlendirmenin nesnel şekilde gerçekleştirilmesidir. Kaliteye bakış açısı aileler, çocuklar ve uzmanlar perspektifinden olmak üzere farklılıklar göstermektedir. Aileler için güvenli çevre ve çocuklarla ilgilenen eğitmenlere güven konusu önem kazanırken uzmanlar için maaş politikası, grup büyüklükleri, çalışma ortamı dinamikleri gibi konular önem kazanmaktadır. Bu nedenle kalitenin birden fazla öğeyi içerdiği belirtilmektedir. (Layzer ve Goodson, 2006). Araştırmalar incelendiğinde eğitim sürecinin yapı ve süreç kalitesi olmak üzere iki başlık altında ele alınarak finansal ve yasal boyut, fiziksel ortam, etkileşim gibi farklı alanlarda çok yönlü değerlendirildiği görülmektedir (Phillips vd., 2000). Geliştirilen birçok ölçme aracı (Bakıcı Etkileşim Ölçeği, Bakım Verilen Gözlem Kaydı, Bebek/Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeği, Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi ve Çocuk-Bakıcı Etkileşim Ölçeği gibi) kaliteyi değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Ancak geliştirilen araçların birçoğu çocukların yalnızca akademik ve davranışsal performansları ya da öğretmen-öğrenci etkileşimleri gibi tek bir boyuta ilişkin değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca kaliteyi değerlendiren araçların birçoğunun ÖG çocukların özelliklerini ve hassasiyetlerini ön planda tutarak geliştirilmediği göz önünde bulundurulduğunda (Bou, Araujo ve Tome, 2016), bu araştırmada kullanılan BEYODÖ-3'ün hem ÖG çocukların eğitim ortamlarının kalitesinin değerlendirilmesine olanak tanınması hem de fiziksel yapı, öğretmen-öğrenci etkileşimleri, etkinlikler, program gibi kalitenin farklı boyutlarını ele alarak geniş bir bakış açısıyla değerlendirme imkanı sunması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde TG ve ÖG 0-3 yaş grubundaki çocukların hizmet aldığı kurumların kalitesini değerlendiren dilimize uyarlanmış herhangi bir ölçme aracına

ve kaliteyi değerlendirme araştırmasına rastlanamamıştır. Bu durum ülkemizdeki kurumların mevcut kalitesinin ortaya koyulamaması nedeniyle, TG ve G çocukların eşit eğitim olanakları elde edememesi ve kurumlar arası ortak bir kalite anlayışının geliştirilememesi gibi problemleri karşımıza çıkarmaktadır. Bu araştırma ile alanyazında önemli bir boşluğun doldurulacağı ve erken çocukluk alanında yapılacak çalışmalara ışık tutulacağı düşünülmektedir. Ayrıca lkemizde G çocukların hizmet aldığı kurumlardaki saha uygulamaları arasındaki farklılıklara ilişkin bir ereve sunması ve gelecekte gerçekleştirilecek iyileştirme çalışmalarına ve geliştirilecek politikalara yol göstermesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı; 0-3 yaş grubundaki TG ocukların hizmet aldığı kreş ve gündüz bakımevlerinin ve G çocukların hizmet aldığı erken çocukluk eşitimi birimlerinin eğitim ortamı kalitesini değerlendiren Bebek/Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme leğinin (BEYODÖ-3) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak ve bu araçla eğitim ortamlarının kalitesini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Ülkemizdeki 0-3 yaş grubundaki TG ocukların hizmet aldığı kreş ve gündüz bakımevlerinin ve G çocukların hizmet aldığı erken çocukluk eşitimi birimlerinin eğitim ortamları kalitesini değerlendirmek için BEYODÖ-3'n geçerlik ve güvenirlik sonuçları nasıldır?
2. Ülkemizdeki 0-3 yaş grubundaki TG ocukların hizmet aldığı kreş ve gündüz bakımevlerinin ve G çocukların hizmet aldığı erken çocukluk eşitimi birimlerinin eğitim ortamlarının kalitesi nasıldır?
3. Ülkemizdeki 0-3 yaş grubundaki TG ve G çocukların hizmet aldığı kurumların kalite puanları çeşitli değişkenlere (kurum statüsü ile öğretmenlerin mezun olduğu branş, öğrenim durumu, 0-3 yaşa ilişkin eğitim alma durumu ve mesleki deneyimleri) göre farklılaşmakta mıdır?

Önem

Son yıllarda erken çocukluk eğitimi ve önemine ilişkin yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda kalite değerlendirme çalışmalarının alanyazına katkı sunduğu ve uygulamalara ışık tutması açısından önemli olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir. Kalite değerlendirme araştırmaları erken çocukluk eğitimi programlarının çocukların gelişimi ve sonuçları üzerindeki etkinin anlaşılmasını sağlamaktadır. Kalite araştırmaları ile eğitim ortamlarının kalitesinin ve çocukların bu ortamlarda elde ettikleri deneyimlerin incelenmesi, kalitenin gelişimsel çıktılara katkı sağlayan yönlerinin belirlenmesinde rol oynamaktadır. Nitekim alanyazında yer alan araştırma sonuçları kaliteli eğitim ortamlarının çocukların gelişim alanlarına olumlu katkıları olduğunu ortaya koymaktadır (Burchinal vd., 1996; Campbell ve Ramey, 2005; Peisner-Feinberg ve Burchinal, 1997). Bu araştırmadan elde edilen sonuçların 0-3 yaş sınıflarının kalitesini belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Kalite değerlendirme çalışmaları ile çocukların yanı sıra onlara bakım hizmeti sağlayan uzman ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda da birtakım sonuçlar elde edilmektedir. Kaliteli eğitimin temel bileşenlerinin belirlenmesiyle öğretmenlere ilişkin mesleki standartların oluşturulmasına katkı sağlanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin desteklenmesiyle profesyonelleşme süreçlerine katkı sunulmaktadır. Araştırmalar öğretmenlerin eğitim düzeylerinin kalitenin belirleyicisi olduğunu (Goelman vd., 2006) daha eğitimli öğretmenlerin sınıflarının kalite puanlarının da daha yüksek olduğunu göstermektedir (Burchinal vd., 2002). Bu araştırmada öğretmenlere ilişkin eğitim alma durumu, öğrenim durumu, mesleki deneyim gibi değişkenlere ilişkin kalite puanlarının karşılaştırılması ile ülkemizde erken çocukluk alanında çalışan öğretmenlere ilişkin geliştirilecek hizmet içi eğitim programlarının ve politikaların belirlenmesine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Kalite değerlendirme araştırmaları farklı kültürlerde, eğitim ortamlarında ve yaş gruplarında gerçekleştirilebildiği için eşitsizliklerin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu araştırma TG çocukların eğitim ortamlarının yanı sıra ÖG çocukların eğitim ortamlarının kalitesinin ele alması açısından önemli görülmektedir. Araştırma sonuçlarının incelenmesiyle eşitsizliklerin giderilmesine ve kaynakların doğru aktarılmasına yardımcı olunacağı düşünülmektedir. Kalite değerlendirme araştırmaları izleme çalışmaları açısından da önemli veriler sunmaktadır. Bu araştırmanın programların etkililiğini ve kurumların standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi ile zaman

içerisindeki kalite izleme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının bu alanda çalışan uzmanlara ve politikacılara standartların belirlenmesi, kurumlara ilişkin yapılacak iyileştirmeler doğrultusunda yol göstereceği olacağı düşünülmektedir.

Kalitenin değerlendirilmesinde anketler, kontrol listeleri, ölçekler gibi birden fazla ölçme aracı kullanılabilir. Bu araçlar arasında yer alan ölçeklerden daha net ve ölçülebilir-gözlenebilir sonuçlar elde edilmesi nedeniyle sıklıkla tercih edilmektedir. Belirli standartlar doğrultusunda değerlendirme yapan araçların kullanımı herhangi bir yorum ya da araştırmacı yanlılığına mahal vermemektedir (Bayat, 2014). Bu çalışmada uluslararası alanyazında sıklıkla kullanılan geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış bir araç olan BEYODÖ-3 ile değerlendirme yapılması daha nesnel ve gözlenebilir ölçülebilir sonuçlar elde edilmesi açısından önemli görülmektedir.

Kalite kavramı çok ögeli bir yapı olmakla birlikte farklı perspektiflerden ele alınmaktadır (Katz, 1993). Bu yapıyı değerlendirmek ancak nesnel ve birden fazla boyutu alan ölçme araçlarıyla mümkündür. BEYODÖ-3, bu araçlardan biridir. TG çocukların yanı sıra ÖG çocukların eğitim ortamlarının kalitesine ilişkin değerlendirme olanağı tanınması açısından çok yönlü bir araçtır (Harms vd., 2017). Ulusal alanyazın incelendiğinde 0-3 yaş grubundaki TG ve ÖG çocukların hizmet aldığı kurumları değerlendiren bir ölçme aracına rastlanamamıştır. Bu araştırma ile 0-3 yaş grubundaki çocukların eğitim ortamlarında kullanılabilecek güçlü bir ölçeğin alanyazına kazandırılmasına yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması, özellikle ÖG çocukların eğitim ortamlarında kullanılabileceğini göstermesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca yine ulusal alanyazında 0-3 yaş grubunda TG ve ÖG çocukların eğitim ortamlarının değerlendirilmesine ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu bakımdan bu araştırmanın alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Bu çalışmada kullanılan BEYODÖ-3'ün araştırmacı yanlılığı olmadan puanlandığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Antalya, Kütahya, Denizli, İzmir, İstanbul, Sakarya, Samsun, Eskişehir, Ankara, Mersin, Adana ve Isparta illerinde erişilebilen TG ve ÖG çocuklara hizmet sağlayan erken çocukluk eğitimi kurumlarındaki 177 sınıftan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Erken Çocukluk Eğitimi: 0-6 yaş okul öncesi dönemde sağlanan eğitim hizmetleridir (MEB, 2014).

Erken Çocukluk Özel Eğitimi: 0-8 yaş grubunda yetersizlik tanısı almış ya da risk altında bulunan çocuklar ve ailelerine yönelik sağlanan hizmetlerin bütünüdür (Bowe, 2007).

Okul Öncesi Dönem: Çocukların doğumdan ilkokula başlama yaşına kadar (0-6 yaş) olan dönem (MEB, 2014a)

Kreş ve Gündüz Bakım Evi: 0-6 yaş aralığında TG çocuklara bakım ve eğitim hizmeti sağlayan kurumlardır (ASHB, 2015).

Erken Çocukluk Eğitimi Birimi: 0-3 yaş grubunda özel gereksinimli tanısı almış çocuklara özel eğitim okulları, okul öncesi eğitim kurumları ve bünyesinde anasınıfı bulunan eğitim kurumlarında eğitim hizmeti sağlanan merkezlerdir (MEB, 2018).

Kalite: Kurumlara ilişkin fiziksel bileşenlerin yanında etkileşim gibi süreç dinamiklerini içeren yapıdır (Farquhar, 1993).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri tarama modellerinden betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ülkemizde 0-3 yaş aralığında TG çocuklara hizmet veren kreş ve gündüz bakımevlerinin ve ÖG çocuklara hizmet veren erken çocukluk eğitimi birimlerinin kalitesinin ortaya koyulmasının amaçlanması nedeniyle betimsel tarama modelinde bir araştırma desenlenmiştir. Tarama modelleri belirlenen grubun özelliklerini belirlemek ve sonucunda betimlemek için uygun olan yaklaşımlardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). 0-3 yaş grubundaki TG ve ÖG çocukların hizmet aldığı kurumların kalite puanları çeşitli değişkenlere (kurum statüsü ile öğretmenlerin mezun olduğu branş, öğrenim durumu, 0-3 yaşa ilişkin eğitim alma durumu ve mesleki deneyimleri) göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karşılaştırma türü ilişkisel araştırmalar belirli bir sonucun çeşitli değişkenlerle ilişkisinin sınanmasında kullanılmaktadır (Karasar, 2005). Araştırmanın üçüncü sorusu bağlamında bağımlı değişken kurumların kalite puanları, bağımsız değişkenler ise kurum statüsü, öğretmenlerin mezun olduğu branş, öğrenim durumu, 0-3 yaşa ilişkin eğitim alma durumu ve mesleki deneyimdir. Belirtilen beş değişkene ilişkin sınıfların kalite puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada ayrıca 0-3 yaş grubundaki çocukların eğitim ortamlarının kalitesini değerlendiren Bebek/Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeğinin (BEYODÖ-3) Türkçe Formu oluşturularak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmada yer alan katılımcıları Antalya, Denizli, İzmir, İstanbul, Sakarya, Samsun, Eskişehir, Mersin, Adana ve Isparta illerinde yer alan ASHB'ye, Belediyelere ve MEB'e bağlı TG çocuklara hizmet veren 150 kreş ve gündüz bakımevinde yer alan sınıflar ile Antalya, Denizli, Kütahya, İzmir, İstanbul, Sakarya, Samsun, Eskişehir ve Ankara illerinde yer alan MEB'e bağlı ÖG çocuklara hizmet veren 27 erken çocukluk birimi olmak üzere toplam 177 sınıf oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcı kurumlar kamuya bağlı (MEB ve Belediye) ve özel kurumlar olmak üzere iki farklı statüde yer almaktadır. Bu araştırmada TG çocukların hizmet aldığı 15 kamu kurumu, 135 özel kurum incelenmiştir. ÖG çocukların hizmet aldığı 27 kurumun tamamı MEB'e bağlı kamu kurumlarıdır. Katılımcı kurumlar erişim olanakları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. İllere göre TG ve ÖG çocukların hizmet aldığı sınıf sayıları Tablo 4'te, katılımcı öğretmenlerin özellikleri Tablo 5'te ve katılımcı ç özellikleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 4

İllere Göre TG ve ÖG Çocukların Hizmet Aldığı Sınıf Sayıları

İller	TG sınıf sayısı			ÖG sınıf sayısı			Toplam
	0-12 ay	12-24 ay	24-36 ay	0-12 ay	12-24 ay	24-36 ay	
Antalya	10	7	99	-	-	1	117
Kütahya	-	-	-	-	-	2	2
Denizli	-	-	1	1	-	2	4
İzmir	-	-	3	-	1	2	6
İstanbul	2	2	9	-	-	1	14
Sakarya	1	1	2	1	3	8	16
Samsun	-	1	4	-	1	-	6
Eskişehir	-	-	1	-	-	2	3
Ankara	-	-	-	-	-	2	2
Mersin	-	-	3	-	-	-	3
Adana	-	-	2	-	-	-	2
Isparta	-	-	2	-	-	-	2
Toplam	13	11	126	2	5	20	177

Tablo 4 incelendiğinde TG çocukların hizmet aldığı 150, ÖG çocukların hizmet aldığı 27 sınıf olmak üzere toplam 177 erken çocukluk eğitimi sınıfının değerlendirildiği görülmektedir.

Tablo 5

Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri

Değişkenler		N
Öğretmenlerin Mezun Olduğu Branş	Çocuk Gelişimi	118
	Okul Öncesi	48
	Özel Eğitim	28
Öğretmenlerin Öğrenim Durumu	Lise ve Önlisans	104
	Lisans ve Yüksek Lisans	90
0-3 Yaş Eğitim Alma Durumu	Eğitim Alanlar	40
	Eğitim Almayanlar	154
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	71
	5 Yıl ve Üstü	123

Tablo 5 incelendiğinde çalışmada TG çocukların hizmet aldığı sınıflarda 166, ÖG çocukların hizmet aldığı sınıflarda 28 olmak üzere toplam 194 öğretmenin görev aldığı görülmektedir. Hem TG hem ÖG çocukların hizmet aldığı sınıflardaki öğretmen sayıları incelendiğinde bazı sınıflarda iki öğretmenin görevlendirildiği belirlenmiştir.

Tablo 6

Katılımcı Çocukların Özellikleri

Değişkenler	TG Çocuklar	ÖG Olan Çocuklar	Toplam
Yaş	0-12 Ay	1	1907
	12-24 Ay	4	
	24-36 Ay	35	
Cinsiyet	Kız	14	1907
	Erkek	26	

Tablo 6 incelendiğinde çalışmada incelenen 177 erken çocukluk eğitimi sınıfında 1867 TG çocuk ile 40 ÖG çocuk olmak üzere toplam 1907 çocuk bulunduğu görülmektedir.

ÖG çocukların hizmet aldığı sınıfların belirlenmesinde birtakım sorunlarla karşılaşmıştır. Değerlendirilmesi planlanan sınıf sayılarını elde etmek için ilgili birimlerle iletişime geçilmiş ancak kurum sayısının veri tabanında yer almaması nedeniyle, faaliyet gösteren net kurum sayısına ulaşılamamıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre erken çocukluk birimleri, bünyesinde anasınıfı bulunan kurumlar, tüm bağımsız okul öncesi kurumları ve özel eğitim okulları çatısı altında faaliyet gösterebilmektedir (MEB, 2018). Araştırmacının MEB Rehberlik ve Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü internet sayfası kurum bilgileri bölümünde yer alan 50 özel eğitim anaokulunun 46'sı ile gerçekleştirdiği görüşmeler sonucunda Antalya, Denizli, Kütahya, İzmir, İstanbul, Sakarya, Samsun, Eskişehir, Ankara illerindeki erken çocukluk eğitimi birimlerinin hizmet sağladığı belirlenmiştir. Telefonla ulaşılan tüm ÖG çocukların hizmet aldığı erken çocukluk birimlerine erişim sağlanarak değerlendirme yapılmıştır.

Bölgesel dağılımı eşit olarak sağlamak için TG çocukların ve ÖG çocukların hizmet aldığı katılımcı kurumlar mümkün olduğunca aynı ilde yer alacak şekilde belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları Bilgi Formu ve Aydınlatılmış Onam Formu ile Bebek/Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeğidir (BEYODÖ-3). Bu bölümde veri toplama araçlarına ve uyarlama sürecine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Bilgi Formu ve Aydınlatılmış Onam Formu

Katılımcı kurumlarda gözlem yapılan sınıfların, öğretmenlerin ve çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Bilgi Formu (Bkz. EK 1) oluşturulmuştur. Bilgi Formu, kurumun ve sınıfların öğretmenlerinin ve bu sınıflara devam eden çocukların demografik bilgilerini içeren tek form olarak hazırlanmıştır. En üst satırlarda kurumun ismi, adresi, statüsü, var olan sınıf ve tuvalet sayıları, farklı amaçlara hizmet eden oda sayıları gibi bilgilere yer verilmiştir. İzleyen bölümde öğretmenlere ilişkin bilgilere yer verilerek öğrenim durumu, mezun olunan branş, mesleki hizmet süresi, kurum hizmet süresi ve 0-3 yaşa ilişkin eğitim alıp almama durumları gibi bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca çocukların bulundukları sınıfın yaş gurubu, kız çocuk sayısı, erkek çocuk sayısı, sınıftaki toplam çocuk sayısı gibi bilgilere yer verilmiştir. Hazırlanan form Tez İzleme Kurulu (TİK) üyelerine sunularak alınan geri bildirimler doğrultusunda düzenlenmiştir.

Değerlendirmeye başlamadan önce kurum yöneticilerinden Aydınlatılmış Onam Formunu okumaları ve imzalamaları istenmiştir. Formda kısaca araştırmanın amacına, etik kurallar çerçevesinde gözlem sürecine ilişkin akışa, verilerin gizliliği ve çalışmaya katılım onayına yer verilmiştir (Bkz. EK 2).

Bebek/Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeği (BEYODÖ-3)

BEYODÖ-3, 1990 yılında yılında Thelma Harms, Debby Cryer, Richard M. Clifford ve Noreen Yazejian tarafından 0-24 ay grubundaki çocukların bulundukları kurumların ortam kalitesini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. 2006 yılında güncellenen ölçek 30. aya kadar olan çocukların eğitim ortamlarını değerlendirmek

amacıyla 7 alt ölçek ve 39 maddeden oluşmaktadır. 2013 ve 2020 yıllarında güncellenen son form ITERS-3 ismiyle 6 alt ölçek ve 33 madde içermektedir. Ebeveynler ve personel alt ölçeği, puanlamanın öğretmen raporlarına göre gerçekleştirilmesi ve araştırmacının kendi gözlemlerini içermemesi nedeniyle ITERS-3'ten kaldırılmış, özel gereksinimli çocuklara ve kültürel çeşitliliğe ilişkin göstergeler eklenmiştir. BEYODÖ-3, 0-36 ay arası çocukların tüm ihtiyaçlarına odaklanmakta ve program kalitesini artırmak için bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca çevresel koşulları ve öğretmen-çocuk etkileşimlerini değerlendirmenin yanı sıra dil, bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişim alanlarını ve kullanılan programı değerlendirmektedir. BEYODÖ-3'te yer alan alt ölçekler; (1) Alan ve Mobilyalar, (2) Kişisel Bakım Rutinleri, (3) Dil ve Kitaplar, (4) Etkinlikler, (5) Etkileşim ve (6) Müfredat Yapısından oluşmaktadır. Ölçekte toplam 33 madde 457 gösterge bulunmaktadır. Son bölümde ise gözlemciler arası güvenirlik veri formu, puan formu ve toplam puan formu yer almaktadır.

BEYODÖ-3 yedili derecelendirme kullanılan Likert tipi bir ölçektir. BEYODÖ-3'ün puanlama sisteminde gösterge puanları; E (Evet), H (Hayır) ve sadece seçili olan göstergeler için UD (Uygulanabilir Değil) olarak işaretlenmektedir. Madde puanlama sistemi; bir (yetersiz), üç (sınırlı), beş (iyi), yedi (çok iyi) olmak üzere birden yediye kadardır. Derecelendirmeler şu şekilde belirlenmektedir:

- (1) Birin altında yer alan herhangi bir gösterge E olarak işaretlenmişse bir (1) derecelendirmesi verilir.
- (2) Birin altında yer alan tüm göstergeler H olarak işaretlenmişse ve üçün altında yer alan göstergelerin en az yarısı E olarak işaretlenmişse iki (2) derecelendirmesi verilir.
- (3) Birin altındaki tüm göstergeler H, üçün altında yer alan tüm göstergeler E olarak işaretlenmişse üç (3) derecelendirmesi verilir.
- (4) Üçün altındaki tüm göstergeler E ve beşin altında yer alan tüm göstergelerin en az yarısı E olarak işaretlenmişse dört (4) derecelendirmesi verilir.
- (5) Beşin altında yer alan tüm göstergeler E olarak işaretlenmişse beş (5) derecelendirmesi verilir.
- (6) Beşin altındaki tüm göstergeler E ve yedinin altında yer alan tüm göstergelerin en az yarısı E olarak işaretlenmişse altı (6) derecelendirmesi verilir.
- (7) Yedinin altında yer alan tüm göstergeler E olarak işaretlenmişse yedi (7) derecelendirmesi verilir.

BEYODÖ-3'ün yönergesinde bazı göstergelerin ve maddelerin uygulanmasının mümkün olmadığı durumlarda UD olarak işaretlenmesi gerektiği belirtilmektedir. UD olarak işaretlenen göstergeler, maddenin derecelendirmesinde göz ardı edilmektedir. Derecelendirilmeyen maddeler ölçek puanının hesaplanmasında kullanılmamaktadır. Alt ölçekte yer alan maddelerin toplam puanın, işaretlenen madde sayısına bölünmesiyle alt ölçek puanı elde edilmektedir. Toplam ölçek puanı ise ölçekteki bütün maddelerin toplam puanının, işaretlenen madde sayısına bölünmesiyle hesaplanmaktadır (Harms vd., 2017).

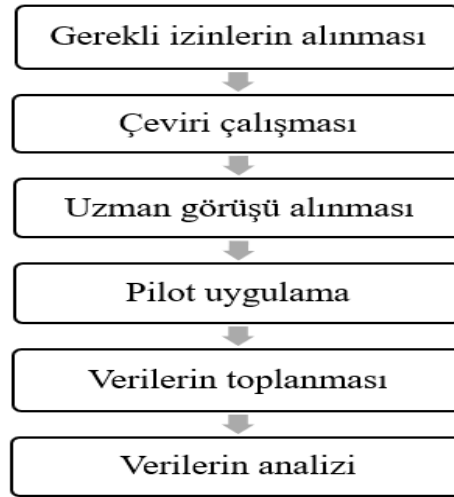
Orijinal ölçeğin geçerlik çalışmaları incelendiğinde, ITERS-3'ün orijinal ölçeğe bağlı kalınarak geliştirildiği için yeni bir geçerlik çalışması yapılmadığı belirlenmiştir. Geliştirilen ilk ITERS versiyonunun altı faktörlü yapıda olduğu belirlenmiştir.

Orijinal ölçeğin güvenirlik çalışmaları incelendiğinde gösterge güvenirliği, madde güvenirliği, sınıf içi korelasyon ve iç tutarlılık olmak üzere dört farklı analize yer verildiği görülmektedir. *Gösterge güvenirliği* (indicator reliability) ile ölçek maddelerini oluşturmada kullanılan göstergelerin güvenirlik çalışması yapılmıştır. Aynı örneklem grubu üzerinde birbirinden bağımsız uygulama yapan iki değerlendiricinin her bir gösterge için verdiği puanların eşleşme güvenirliği hesaplanarak değerlendirici çiftler arasındaki güvenirlik %86.9 olarak hesaplanmıştır. Birkaç gösterge güvenirliği %75'in altında bir değerde hesaplanmıştır. Düzenlemeler sonucunda güncellenmiş versiyonda 33 ölçek maddesi için 457 göstergeye yer verilmiştir. *Madde güvenirliğine* (item reliability) ilişkin iki ayrı çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk çalışmada birden yediye kadar derecelemeyle ilişkin değerlendirici çiftler arası güvenirlik hesaplanmış ve 33 maddenin tamamı için %60.6, oranında görüş birliği sağlanmıştır. İkinci çalışmada Cohen's Kappa hesaplanarak 33 ölçek maddesinin tamamı için Kappa değeri ortalama olarak 0.60 olarak hesaplanmıştır. *Sınıf içi korelasyon* (intraclass correlation) bağımsız gözlemciler arasındaki tutarlılık düzeyinin incelendiği üçüncü güvenirlik çalışmasıdır. Bu korelasyon hem eşleştirilen iki değerlendirici arasındaki korelasyonu hem de iki değerlendiricinin mutlak büyüklüğündeki farkları açıklamaktadır. Mutlak uyum sınıf içi korelasyon katsayısı iki yönlü bir karma modelde, ortalama tahminlerde hesaplanmıştır. Madde düzeyinde ortalama katsayılar 0.63'ten (sınıf düzenine ilişkin 3. madde) .94'e kadar (personelin çocuklarla kitap kullanımına ilişkin 13. madde) değişmektedir. Alt ölçek ve toplam puan için korelasyon katsayıları incelendiğinde alt ölçekler için bu katsayıların; Alan ve Mobilyalar için 0.76, Kişisel Bakım Rutinleri için 0.85, Dil ve Kitaplar için 0.94, Etkinlikler için 0.89, Etkileşim için 0.91 ve Müfredat Yapısı için 0.87 olarak hesaplanmıştır. Altı alt ölçeğe ilişkin toplam korelasyon katsayısı 0.87, gözlemci

ölçümlerine dayanan toplam ölçek korelasyon katsayısı ise 0.91 olarak hesaplanmıştır. *İç tutarlılık* (internal consistency) alt ölçeklerin ortak kavramları ölçeğe derecesini göstermektedir. Alfa değerinin 0.60 ve üzerinde olması kabul edilebilir iç tutarlılığı göstermekte iken ölçek 0.91 Cronbach Alfa değeriyle yüksek bir iç tutarlılığa sahiptir. Bu değer ortam kalitesinin güvenilir şekilde ölçüldüğüne kanıt niteliğindedir.

BEYODÖ-3 Türkçe Formunu Oluşturma Çalışması

Araştırmada BEYODÖ-3'ün Türkçe Formu oluşturularak kurumların kalitesi değerlendirilmiştir. Çeviri çalışması uluslararası bir kuruluş olan Uluslararası Test Komisyonunun (ITC; International Test Commission) standartları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu oluşum 1976 yılında resmi olarak kurulmakla birlikte bünyesinde test komisyonları bulunan, test ve değerlendirme politikaları sunan ve eğitimsel-psikolojik araçları kullanan uluslararası geçerliği kabul edilmiş bir kurumdur. Ölçeğin Türkçe Formunun oluşturma sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar Şekil 1'de gösterilmiş ve aşağıda açıklanmıştır.



Şekil 1. BEYODÖ-3'ün Türkçe Formunu Oluşturma Çalışmaları

İzinlerin Alınması. Ölçek kullanım izni, ilgili yayınevinden gerekli yazışmalar sağlanarak alınmıştır (Bkz. EK 3). Ölçeğin kullanım belgesi araştırmacı tarafından yayınevi ile iletişime geçilerek online kurs aracılığıyla alınmıştır (Bkz. EK 4).

Çeviri Çalışması. Ölçeklerin orijinal dili dışında hedef dilde kullanımına ilişkin gerçekleştirilen ilk aşaması çeviri çalışmasıdır (Hambleton ve Patsula, 1999). Ölçek yönergesi, maddeler, açıklama notları ve puanlama tabloları olmak üzere ölçek kitapçığının tamamı araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Eş zamanlı olarak ölçek maddeleri, okul öncesi ve özel eğitim alan bilgisine sahip hem ölçeğin geliştirildiği kültüre hem de Türk kültürüne hâkim profesyonel çeviri desteği veren uzman tarafından çevrilmiştir. Bu form üzerinde yeminli tercümanlık bürosu tarafından redaksiyon çalışması yapılmıştır. Araştırmacı, uzman ve tercümanlık bürosu tarafından çevrilerek elde edilen ölçek maddelerinin yer aldığı üç form araştırmacı tarafından karşılaştırılarak tek bir forma dönüştürülmüştür. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapan ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınarak geri çeviri çalışmasının ölçek maddeleri için yapılmasının yeterli olacağı kararına varılmıştır. Buna göre ölçek maddelerinin yer aldığı formun geri çeviri çalışması yapılmış ve orijinal ölçek maddeleri ile karşılaştırılarak aynı anlamı verip vermediğinin kontrolü araştırmacı tarafından sağlanmıştır.

Uzman Görüşü. Çeviri çalışması tamamlandıktan sonra dört farklı uzmandan görüşü alınmıştır. Öncelikle ölçek maddeleri Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü ve Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde görev yapan ve TİK üyesi iki öğretim üyesine e-posta aracılığıyla ulaştırılmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonucu maddelerde ve gösterge ifadelerinde anlamsal açıdan birtakım değişiklikler yapılması önerilmiştir. Araştırmacı ve tez danışmanı göstergelerin Türkçe anlamları üzerinde çalışarak maddelere son şekli verilmiştir. Anlam ve ifadelerin karşılığı konusunda Özel Eğitim Bölümünde doktora yapan bir uzmandan görüş alınmıştır. Son olarak ölçeğin tamamı hem Özel Eğitim Öğretmenliği hem Türkçe Öğretmenliği Programı mezunu bir öğretmen tarafından yazım ve noktalama kuralları açısından değerlendirilmiştir.

Pilot Uygulama. Maddelerin anlaşılabilirliği, ölçeğin kullanım pratiği, gözlem süresi gibi konuları belirlemek amacıyla BEYODÖ-3 ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama Antalya ilinde yer alan MEB'e bağlı bir Anaokulundaki 36 ay ve daha küçük çocukların yer aldığı sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme öncesinde kurum yöneticisi ile görüşülerek Aydınlatılmış Onam Formu okunmuş ve katılım onayı alınmıştır. Daha sonra gözlem yapılacak sınıf öğretmeni ile görüşülerek gözlem içeriği

ve gözlem süresi hakkında bilgi verilmiştir. Pilot uygulamaya ilişkin kurum gözlemi ve sınıf gözlemi iki buçuk saat sürmüştür. Etkinlikler alt ölçeğinde yer alan 22. madde (teknolojinin uygun kullanımı), etkinlik yapılmaması nedeniyle gözlenemediği için UD olarak puanlanmıştır. Pilot uygulama sonucu alt ölçeklerden alınan ortalama puanlar incelendiğinde alt ölçek puanlarının; Alan ve Mobilyalar 1.75, Kişisel Bakım Rutinleri 5.0, Dil ve Kitaplar 2.5, Etkinlikler 2.3, Etkileşim 2.6 ve Müfredat Yapısı 1.0 olduğu, ölçekten alınan toplam puanın 82, puanlanan madde sayısının 32 ve toplam puan ortalamasının ise 2.5 olduğu görülmüştür. Pilot uygulama sonunda uygulamacı maddelerin net ve anlaşılır olduğunu, Türkçe ölçek maddelerinde herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek olmadığını doğrulamıştır. Sonuçta ölçek maddelerinin hiçbir değişiklik yapılmadan kurumları değerlendirmek için uygun, gözlenebilir, puanlanabilir ve kullanılabilir olduğuna karar verilmiştir.

Çeviri-geri çeviri ve pilot uygulama süreci tamamlandıktan sonra BEYODÖ-3 kitapçığı oluşturulmuştur. Kitapçıkta ölçeğe ilişkin kullanım yönergesi, puanlama sistemi, maddeler, maddelere ve göstergelere ilişkin açıklama notları ve puanlama tablolarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. BEYODÖ-3 Madde Örneği (Bkz. EK 5) ve Puanlama Tablosu (Bkz. EK 6) ekler bölümünde sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmanın etik açıdan uygunluğunun incelenmesi için Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığına başvurularak Etik Kurul Onayı alınmıştır (Bkz. EK 7). İzleyen zamanda MEB'e bağlı okullarda veri toplamak için gerekli başvuru yapılarak gerekli izin alınmıştır (Bkz. EK 8).

Gerekli izinler alındıktan ve pilot uygulama tamamlandıktan sonra tez danışmanı ile gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucu veri toplama sürecine başlanmıştır. Etik olarak kurumlarda değerlendirme yapılabilmesi için ölçek kullanım eğitim sertifikasının gerekliliği nedeniyle veriler başka bir araştırmacı tarafından değil yalnızca araştırmacının kendisi tarafından toplanmıştır. Veri toplanan sınıfların farklı illerde bulunması ve ikinci bir değerlendiricinin sertifika almasının mümkün olmaması ve finansal açıdan araştırmada yer alamaması nedeniyle verilerin araştırmacı yanlılığı olmadan toplandığı varsayılmıştır. Erişim açısından Antalya ilindeki kurumlardan veri toplanmaya başlanmış, sonrasında sırasıyla Kütahya, Denizli, İzmir, İstanbul, Sakarya, Samsun, Eskişehir, Ankara, Mersin, Adana ve Isparta illerinde yer alan kurumlarda değerlendirme

yapılmıştır. Öngörülebilir aksaklıkları engellemek için kurum yöneticileriyle iletişime geçilerek uygulama tarihlerine ilişkin bilgi verilmiştir. TG çocukların hizmet aldığı kurumlar, yemek ve uyku zamanlarının gözlenebilmesi için sabah saatlerinden itibaren değerlendirilmiştir. En az üç, en çok beş saat gözlem yapılmıştır. Sınıfları değerlendirmeden önce kurum yöneticisi ile görüşülerek çalışmanın kapsamı ve tahmini gözlem süresi hakkında bilgi verilerek Aydınlatılmış Onam Formu okunmuştur. Aydınlatılmış Onam Formunun alt bölümünde bulunan çalışmaya katılım onayı imzalatılarak izin alınmıştır. Bilgi Formunda yer alan kurum bilgileri yöneticilerle birlikte doldurulmuştur. Sınıfları değerlendirmeden önce sınıfların öğretmenleriyle görüşülmüştür. Sınıfların öğretmenlerine gözlem konusu, nasıl gerçekleştirileceği ve tahmini gözlem süresi hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin ve çocukların demografik bilgilerine ilişkin bölümün yer aldığı Bilgi Formu birlikte doldurulmuştur.

Çocukların okula geliş zamanı ile karşılaşma sonrası kahvaltı saati ile değerlendirme süreci başlamıştır. Kişisel Bakım Rutinleri alt ölçeğine ilişkin yemek öğünü (kahvaltı, öğle yemeği, ara öğün vb.) bezleme ve tuvalet göstergelerini ele alan maddeler çocukların gereksinimlerinin karşılandığı doğal bağlamdaki zaman diliminde gözlenmiştir. Alan ve mobilyalar alt ölçeğine ilişkin yapı göstergesi maddeleri kurumların birçoğunda sınıf etkinlikleri sırasında gözlenmiştir. Ancak bazı kurumlarda ders saati dışında kurumun ikinci kez ziyaret edilmesiyle yalnızca fiziksel alan için iki kere gözlem gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler alt ölçeğine ilişkin (kitap kullanımı, müzik, kaba ve ince motor etkinlikleri, sanat etkinlikleri, oyun etkinlikleri, dış mekân etkinlikleri vb.) sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinlikleri içeren maddeler doğal etkinlik saatlerinde gözlenmiştir. Dil ve Kitaplar alt ölçeğine ilişkin maddeler etkileşim ve dilin kullanımını teşvik edilmesine ilişkin göstergeleri kapsadığı için, kitap etkinlikleri saatinin yanı sıra öğretmenin öğrencilerle diyalog kurduğu anlarda bahçe, yemekhane, oyun odası gibi sınıf ortamından farklı birçok ortamda değerlendirilmiştir. Geçişler, grup oyun etkinlikleri gibi Müfredat Yapısı alt ölçeğine ilişkin maddeler, sınıfın içinde ve dışında gerçekleştirilen etkinlik süresince gözlenmiştir.

Gözlemler sırasında sınıf öğretmenlerine ya da okul yöneticilerine ders planının akışına ilişkin herhangi bir değişiklik yapılmasıyla ilgili talepte bulunulmamış, gözlemler sınıfların rutin günlük akışı içerisinde doğal ortamda gerçekleştirilmiştir. Gözlenemeyen etkinlikler puanlanmamıştır. Ancak sınıfların çoğunluğunda ölçekte yer alan maddelerin tamamına yakınına yer verildiği gözlenmiştir. Yalnızca 22. madde olan teknolojinin uygun şekilde kullanımı maddesi yeterli sınıfta gözlenememiş bu nedenle

puanlanmamıştır. Zaten ölçek yönergesinde küçük yaş grup sınıflarında çocukların hareketsiz şekilde ekran izletilmesi gibi etkinliklerle teknoloji kullanımının kurumlar için istendik bir durum oluşturmadığı ifade edilmiştir. ÖG çocukların yer aldığı sınıflarda gerçekleştirilen değerlendirmelerde dikkat dağınıklığı, etkinliklere odaklanamama gibi çocukların hassasiyetleri göz önünde bulundurularak sınıfın en uzak köşesinde gözlem yapmaya dikkat edilmiştir. Camlı gözlem odası olan bazı sınıflarda sınıf içi gözlemlere dayalı değerlendirmeler bu odalardan sınıf izlenerek gerçekleştirilmiştir. ÖG çocukların eğitim aldığı kurumlarda öğle yemeği uygulaması olmaması nedeniyle veya sağlık problemlerinden dolayı diyet yapan çocukların evden getirdikleri gıdaları yiyebilmeleri nedeniyle yemeğe ilişkin bazı göstergeler puanlanmamıştır.

Her kurum için araştırma günlüğü tutulmuştur (Bkz. EK 9). Günlükte kurumun fiziksel özellikleri, personel-çocuk etkileşimi, güvenlik tedbirleri, uyku ve yemek saati gibi ölçek maddelerini de kapsayan ayrıntılı gözlem notlarına yer verilmiştir. Değerlendirme yapılan her kurum için ortalama iki sayfa değerlendirme notu alınmış, günlük toplam 357 sayfadan oluşmuştur.

Değerlendirmeye ilişkin ölçek açıklama notlarında “iki kere gözlenmelidir” şeklinde belirtilen göstergeler için tekrarlı gözlemler yapılmıştır. Açıklanan puanlama kuralları ve önem verilmesi gereken hususlar dikkate alınarak ilgili madde göstergeleri E, H ve UD seçeneklerinden biri seçilerek işaretlenmiştir. Göstergelerin aldığı işaretlemelere göre ölçek maddeleri puanlanmıştır. BEYODÖ-3’ün yönergesinde açıklandığı gibi yaş grupları için uygun olmayan bazı maddeler UD olarak işaretlenmiştir ve puanlamaya dahil edilmemiştir. Her bir alt ölçeğe ilişkin toplam puan tabloya işlenmiştir. Puanlama işlemleri ölçek kitapçığında belirtildiği şekilde gözlem yapılan kurumdan ayrılmadan ilgili tabloya kaydedilmiştir. Veri toplama süreci ile eş zamanlı olarak değerlendirmeler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Gözlenen toplam sınıf sayısının %30’u hesaplanarak ilk değerlendirme tarihinden ortalama iki-dört hafta sonra aynı öğretmen ve sınıf ortamında gözlem yapılarak değerlendirme tekrarlanmıştır. Değerlendirmeler arası güvenilirlik analizine ilişkin ayrıntılı bilgi izleyen bölümde açıklanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler; (1) BEYODÖ-3’ün geçerlik analizleri, (2) BEYODÖ-3’ün güvenilirlik

analizleri, (3) değerlendirilen kurumların kalite puanlarının betimlenmesi ve (4) kalite puanlarının çeşitli değişkenlere göre (kurum statüsü ile öğretmenlerin mezun olduğu branş, öğrenim durumu, 0-3 yaşa ilişkin eğitim alma durumu ve mesleki deneyim) karşılaştırma analizleridir.

Geçerlik analizleri kapsamında öncelikle ölçeğin orijinal formunun doğrulanması amacıyla R programlama dilinde RSP paketi (Doğan ve Aybek, 2023) kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formuna ilişkin DFA uyum indekslerinin istendik düzeyde elde edilememesi nedeniyle yeni bir yapısal model geliştirmek amacıyla SPSS 25 paket programı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Elde edilen yeni Türkçe yapısının test edilmesi için tekrar R programında RSP paketi kullanılarak DFA yapılmıştır. DFA yapılmadan önce çeşitli sayıtlar incelenmiştir. Güvenirlik analizleri için iç tutarlılık ve değerlendirmeler arası güvenirlik analizleri yapılmıştır. İç tutarlılık için Cronbach alfa hesaplaması yapılmış ve testi iki yarıya bölme analizleri yapılmıştır. Ayrıca madde ayırt edicilik analizi gerçekleştirilmiştir.

Kurumların kalite puanlarının belirlenmesinde betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Betimleyici istatistiklerin raporlaştırılmasında yüzde (%) ve frekans analizleri kullanılmıştır.

Kurum kalite puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen gruplar arası karşılaştırma analizlerini gerçekleştirmeden önce uygun analiz yönteminin belirlenmesi için parametrik olan testlerin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı test edilmiş ve normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bu testler Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk anlamlılık değerleri ($p > .05$ olması), çarpıklık ve basıklık değerleri (-1.5 ile $+1.5$ arasında yer alması), histogramlar ve Q-Q grafikleri ve P-P grafiklerinin saçılım ve dağılım grafikleri ile sağlanmıştır. Ulaşılan değerler, dağılımlar ve histogramlar verilerin normal dağılım sergilemediğini göstermiştir. Bu nedenle karşılaştırma analizlerinde parametrik olmayan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Analizlerde I. tip hata olasılığının maksimum değeri olarak %5, kısaca $p \leq .05$ kabul edilmiştir. Daha küçük hata olasılıklarını duyarlık açısından raporlaştırmalarda $p \leq .01$ ve $p \leq .001$ anlamlılık düzeyleri dikkate alınarak p değerleri olduğu gibi ifade edilmiştir. P değeri anlamlı çıkan değişkenler için etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Parametrik olmayan analiz olması nedeniyle etki büyüklüğü hesaplaması için “Z / Karekök N” formülü kullanılmıştır (Field, 2009).

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde 0-3 yaş grubundaki ÖG ve TG çocukların hizmet aldıkları kurumların kalitesini değerlendirmeyi amaçlayan araştırmanın alt amaçları doğrultusunda BEYODÖ-3'ün geçerlik, güvenirlik ve madde analizi sonuçlarına, sınıfların kalite puanları sonuçlarına ve çeşitli değişkenlere göre sınıfların kalite puanlarını karşılaştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Bulgular araştırma sorularının sırasına uygun şekilde sunulmuştur. İstatistiksel analizlerden elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

BEYODÖ-3' ün Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları

Bu bölümde, “ülkemizdeki 0-3 yaş grubundaki TG çocukların hizmet aldığı kreş ve gündüz bakımevlerinin ve ÖG çocukların hizmet aldığı erken çocukluk eğitimi birimlerinin eğitim ortamları kalitesini değerlendirmek için BEYODÖ-3'ün geçerlik ve güvenirlik sonuçları nasıldır?” sorusu ele alınmış ve bu kapsamda BEYODÖ-3'ün geçerlik ve güvenirlik bulgularına yer verilmiştir.

BEYODÖ-3'ün Geçerlik Sonuçları

Geçerlik bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği diğer özelliklerle karışmadan doğru ölçmesiyle ilgilidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Yapı geçerliliği ise bir ölçme aracının ölçülmek istenen yapıyı alınan puanlar doğrultusunda ne derece ölçtüğüdür (Büyüköztürk vd., 2009). Bu çalışmada yapı geçerliğini test etmek için sırasıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA), açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır.

BEYODÖ-3'e İlişkin DFA Sonuçları. BEYODÖ-3'ü yapı geçerliğini değerlendirmek için 89 TG ve 27 ÖG çocuğun hizmet aldığı toplam 116 sınıftan toplanan veriler ile ölçeğin kültürümüzde kullanım uygunluğunu test etmek için DFA

gerçekleştirilmiştir. DFA daha önce farklı kültürde ya da kişilerce geliştirilen bir ölçme aracının tanımlanan yapısının farklı bir katılımcı grubunda doğruluğunu test etmek amacıyla kullanılan bir analizdir (Kline, 2015). BEYODÖ-3; Alan ve Mobilyalar, Kişisel Bakım Rutinleri, Etkinlikler, Dil ve Kitaplar, Etkileşim ve Müfredat Yapısı olmak üzere altı faktör yapısı ve toplam otuz üç maddeden oluşan bir araçtır (Harms vd., 2017). Her faktör bir alanı ölçmekte ve birbirinin ön koşulu olmayan yapıda sıralanmaktadır. Ölçek bütün olarak tek bir yapıyı ölçen birbiriyle ilişkili faktörlerden oluşmaktadır.

Etkinlikler alt boyutunda yer alan 22. maddeye (Teknolojinin uygun kullanımı) ilişkin ölçek açıklama notlarında 0-3 yaş grubu sınıflarında (ekrandan video izletme gibi) teknoloji kullanımının istendik bir durum olmadığı, dolayısıyla bu maddenin gözlenemeyebileceği belirtilmiştir. Sınıflarda teknoloji uygulamaları gözleniyorsa maddenin puanlanabileceği ancak gözlenemeyen durumlarda UD seçeneğinin işaretlenerek analiz dışı bırakılabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda değerlendirilen 116 sınıftan 14'ünün 22. madde ortalama puanlarının aynı olduğu görülmüştür. Diğer maddelerle korelasyon göstermeyen ve kayıp değeri yüksek olan 22. madde bu nedenle analizlere dahil edilmemiştir. Bu madde dışarıda bırakılarak yapılan DFA'ya göre ulaşılan sonuç ve değerler Tablo 7'de ve analiz sonuçlarına ilişkin Path diyagramları Şekil 2'de sunulmuştur.

Tablo 7

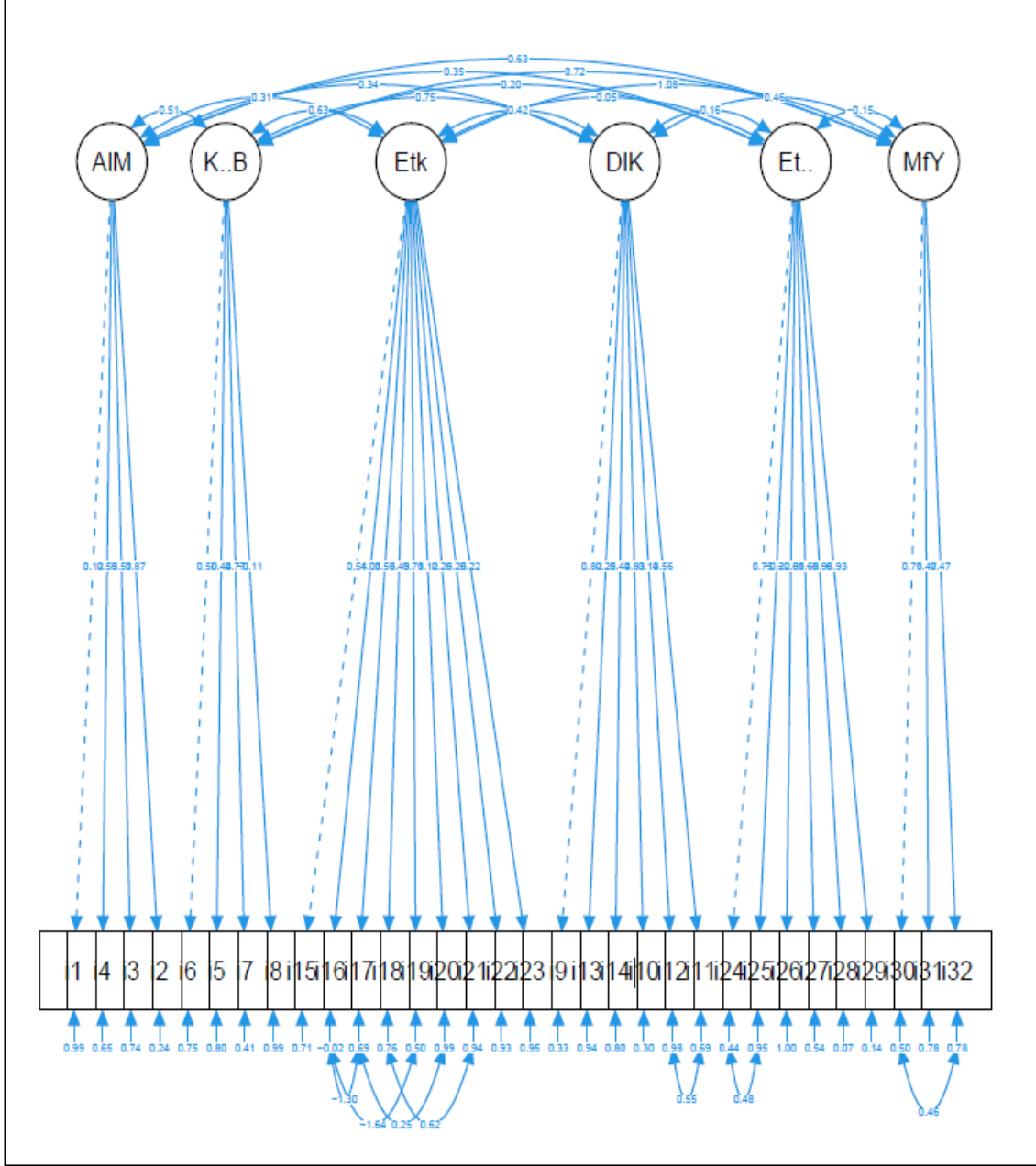
BEYODÖ-3'e İlişkin DFA Sonuçları

Uyum İndeksi	BEYODÖ Değerleri	İyi Uyum	Mükemmel Uyum
χ^2	1652.52>884		$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$
χ^2 / sd	3.74	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$
RMSEA	.15	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$0 \leq RMSEA \leq .05$
RMR	.14	$.05 \leq RMR \leq .08$	$0 \leq RMR \leq .05$
SRMR	.20	$.05 \leq SRMR \leq .08$	$0 \leq SRMR \leq .05$
NFI	.41	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
NNFI (TLI)	.44	$.90 \leq NNFI \leq .95$	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$
CFI	.49	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
GFI	.54	$.85 \leq GFI \leq .90$	$.90 \leq GFI \leq 1.00$
IFI	.51	$.90 \leq RFI \leq .95$	$.95 \leq RFI \leq 1.00$

Ki kare (χ^2) = 1652.52; sd = 442

Ölçeğe ilişkin oluşturulan modelin geçerliliğinin sınanması ve uyum indekslerin değerlendirilmesinde incelenen indeksler ve kabul değerlerinin referansları; $\chi^2 / sd < 3$ (Tabachnick ve Fidell, 2001; Sümer, 2000), $0 \leq \chi^2 \leq 2sd$ (Yılmaz ve Çelik, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007), RMSEA (*Root-Mean-Square Error of Approximation*) (Hooper, vd., 2008; Özdamar, 2016), NFI (*Normed Fit Index*), NNFI (*Non NFI*) ve CFI

(*Comparative Fit Index*) (Schumacker ve Lomax, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2001; Sümer, 2000), RMR ve SRMR (Brown, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2001), GFI (*Goodness of Fit Index*) (Schumacker ve Lomax 2016; Hooper, vd., 2008) ve IFI (*Incremental Fit Index*) (Ullman, 2001; Şimşek, 2007) şeklinde belirtilmektedir.



Şekil 2. BEYODÖ-3 Puanlarının DFA'sına İlişkin Path Diyagramı

Tablo 7'de yer alan BEYODÖ-3'e ilişkin uyum indeksleri yukarıda açıklanan kabul referanslarına göre incelendiğinde indekslerin tamamının kabul edilebilir seviyelerde olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda incelenen değerler çerçevesinde modelin kabul edilebilir olmadığı belirlenmiştir.

Şekil 2’de sunulan Path diyagramı incelendiğinde de Alan ve Mobilyalar, Kişisel Bakım Rutinleri, Dil ve Kitaplar, Etkinlikler, Etkileşim ve Müfredat Yapısı olmak üzere altı alt boyutta yer alan tüm maddelerin .05’lik anlamlılık düzeyini sağlamadığı görülmektedir. Bu bağlamda bir sonraki adımda ölçeğin DFA sonucundan istendik düzeyde uyum indeksleri elde edilememesi nedeniyle elde edilen veriler doğrultusunda orijinal ölçeğe uygun faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA gerçekleştirilmiştir.

BEYODÖ-3’e İlişkin AFA Sonuçları. Analiz gerçekleştirilmeden önce verilerin AFA için uygunluğu ve katılımcı sınıf sayısı değerlendirilmiştir. Faktör analizinde katılımcıları ele alan araştırmalar incelendiğinde farklı görüşler olduğu görülmektedir. Kline (2015) katılımcı sayısının 200 ve üzerinde olması gerektiğini belirtirken, Comrey ve Lee (1992) 200’ü orta düzey olarak tanımlamış, iyi bir sayının 300 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmiştir. Btyman ve Cramer (2001) iyi bir katılımcı sayısının madde sayısının beş veya on katı kadar olması gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada katılımcı sayısı belirlenirken madde sayısının beş katı kuralı göz önünde bulundurulmuştur. Ancak araştırmanın ilk analizlerinde 116 sınıfa ulaşılmış, AFA sonucunda elde edilen yeni yapının test edilmesinde gerçekleştirilecek DFA için sınıf sayısını artırmak amacıyla 61 sınıf daha değerlendirilerek toplam 177 sınıf sayısına ulaşılmıştır.

AFA yapılmadan önce verilerin faktör yapısına uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi gerçekleştirilmiştir. KMO değeri, ölçekte yer alan her bir maddenin diğer maddeler tarafından hangi derece tahmin edileceği anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Verilerin uygun şekilde faktör yapısı oluşturabilmesi için KMO değerinin .60’ın üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Field, 2013). Örneklem büyüklüğü açısından KMO değerleri sınıflandırılması incelendiğinde; (a) 0.50-0.60 (kötü), (b) 0.61-0.70 (zayıf), (c) 0.71-0.80 (orta), (d) 0.81-0.90 (yüksek) ve (e) 0.91 (üzerinde mükemmel) olarak sınıflandırılmaktadır (Doğan ve Aybek, 2021; Tavşancıl, 2010). Bu araştırmada korelasyon matrisinin incelenmesi sonucu katsayıların çoğunluğunun .30 ve üzerinde olduğu görülmüştür, Kaiser-Meyer-Olkin değerinin .60’dan büyük olması (.75) ve Bartlett Testinin anlamlılık düzeyinin .05’ten küçük olması ($p < .001$) referans alınarak korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. 22. Maddenin (Teknolojinin uygun kullanımı) analiz dışı bırakılması sonucu 32 madde ile 116 veri ile AFA gerçekleştirilmiştir. Temel Bileşenler Analizi faktörleşme yöntemi olarak kullanılmıştır. Döndürme yöntemlerinden Varimax döndürme, çıkarma metodu olarak

Maksimum olasılık kullanılmıştır. Döndürme işlemi uygulanmadan önce sekiz faktörün birin üzerinde öz değere sahip olduğu ve toplam açıklanan varyansın %72,79 olduğu belirlenmiştir. Faktöre göre yeri belirlenen öz değer yamaç-birikinti grafiği testi, faktör sayısının belirlenmesinde kullanılan yöntemlerden biridir (Cattell, 1978).

Yamaç-birikinti grafiği aşağıya (negatif) doğru azalır ve oluşan doğrunun eğiminin değiştiği yer referans alınarak faktör sayısı belirlenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ayrıca faktör sayısına karar verebilmek için Monte Carlo paralel analiz prosedürü izlenmiştir. 32 X 166 matrisinde 1000 kez rastgele olarak oluşturulmuş olan örneklem için hesaplanan ortalama özdeğerler elde edilmiştir. AFA ve paralel analiz sonucunda ulaşılan özdeğerler Tablo 8’de sunulmuştur.

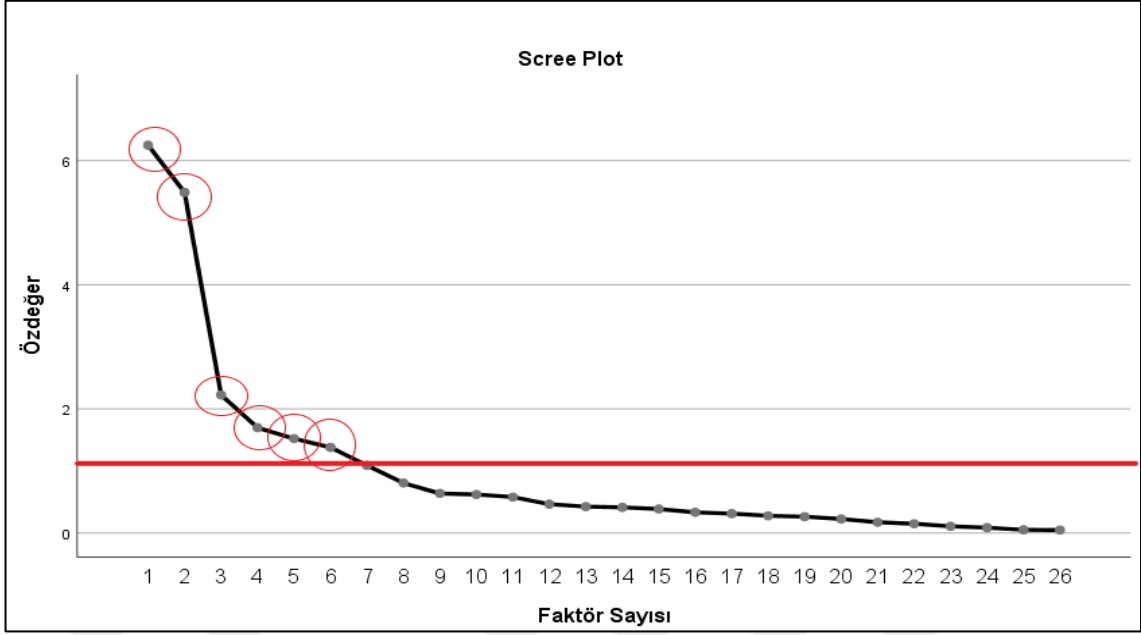
Tablo 8

AFA ve Paralel Analizden Elde Edilen Özdeğerlerin Karşılaştırılması

Faktör Numarası	AFA’dan elde edilen Özdeğer	Paralel Analiz Kriter Değer	Karar
1	7.258	1.936	Kabul
2	6.093	1.805	Kabul
3	2.430	1.707	Kabul
4	1.784	1.621	Kabul
5	1.697	1.545	Kabul
6	1.500	1.169	Kabul
7	1.407	1.412	Ret
8	1.125	1.352	Ret

Bu bağlamda Guttman kriterinin faktörleri koruma özelliği göz önünde bulundurularak Catell yamaç grafiği incelenmiştir ve toplam varyansa sağlanan katkı göz önünde bulundurularak kırılma noktasının 5. faktörden sonra olduğu görülmüştür (Henson ve Roberts, 2006). Cattell Yamaç Grafiği Görüntüsü Şekil 3’te sunulmuştur.

Gerçekleştirilen paralel analiz sonucunda BEYODÖ-3’ün altı faktöre kadar yapısal olarak düzenlenebileceği görülmüştür. Ancak öz değerleri ifade eden Kaiser-Guttman kriterinin ulaşılan faktör yapısını koruma özelliği nedeniyle, kırılma noktasının beşinci faktörden sonra inme eğiliminde olmasından dolayı ve farklı faktör sayılarına ilişkin yapılarda yer alan maddelerin dağılımları göz önünde bulundurulduğunda beş faktörlü ölçek yapısında karar verilmiştir. Teorik olarak orijinal ölçeğe yakın faktör sayısı ile uyumlu olması açısından faktör sayısı anlamlı bulunmuştur (Tabachnick ve Fidell, 2015).



Şekil 3. Catell Yamaç Grafiği Görüntüsü

Karar verilen faktör yapısına ilişkin analizlerde küçük yük değerlerine sahip maddeler (<0.32) ve çapraz yüklere sahip maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Gerçekleştirilen çıkarma işlemine ilişkin analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Çıkarılan Maddelere İlişkin Analiz Sonuçları

Çıkarılan madde	Faktör yükleri	Madde toplam korelasyonları	Çıkarma sonrası KMO	Çıkarma sonrası Varyans (%)	Çıkarma sonrası Alfa
İlk analiz			.752	60.19	.86
1 D2	<0.32	.35	.751	61.38	.86
2 D4	<0.32	.15	.755	62.79	.86
3 D6	.322-.337	.34	.759	63.51	.86
4 E9	.316-.350	.30	.758	63.76	.85
5 ET5	.386-.440	.12	.753	64.61	.85
6 K4	<0.32	.27	.754	66.07	.85

Tablo 9’da sunulan bulgulara göre altı ölçek maddesi ya düşük yük değerlerine sahip oldukları ya da iki farklı faktörde benzer yüklere sahip oldukları/çapraz yük nedeni ile ölçek yapısından çıkarılmıştır. BEYODÖ-3’e ilişkin AFA ile ulaşılan nihai yapıya ilişkin sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

BEYODÖ-3'e İlişkin AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
ET1	.942				
ET6	.888				
ET2	-.876				
ET3	-.770	.441			
D3	.746				
ET4	.719				
D1	.701				
E1		.744			
E3		.684			
E4		.640			
E10		.578			
D5		.553			
E7		.540			
E2		.456			
E6		.413			
E5		.383			
M1			.963		
M2			.726		.391
M3			.609		
A1				.956	
A4				.642	
A3		.412		.639	
A2				.413	
K2					.735
K1					.594
K3					.582
Özdeğer:	6.248	5.488	2.224	1.697	1.52
Açıklanan Varyans:	24.031	21.109	8.556	6.525	5.848

Genel alfa = 0.848; KMO = 0.754; Bartlett's Tests (Chi-Square: 2131.477; $p \leq .001$); Açıklanan varyans: 66.068

A = Alan ve Mobilyalar; K = Kişisel Bakım Rutinleri; E = Etkinlikler; D = Dil ve Kitaplar, ET = Etkileşim; M = Müfredat Yapısı.

Tablo 10'da yer alan bulgular incelendiğinde birinci faktör tek başına ölçeğin %24.031, ikinci faktör %21.109'sini, üçüncü faktör %8.556'sını, dördüncü faktörün %6.525'ini ve beşinci faktörün %5.848'ini açıklamaktadır. Beş faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans oranı %66.069 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri kabul eşik değeri olarak ifade edilen 0.32'inin (Çokluk vd., 2021) üzerindedir. Bu değer 0.383-0.956 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerin iki faktöre birden yük vermelerini ifade eden binişiklik

durumu incelenerek 0.10'dan küçük çapraz yük alma/binişiklik sorunu (Büyüköztürk, 2015) herhangi bir madde de gözlenmemiştir. Ölçeğe ilişkin elde edilen güvenilirlik katsayısı .848 olarak hesaplanarak güvenilir bulunmuştur.

Ulaşılan yeni faktörler ve ölçek yapısının birbiri ile olan ilişkilerinin belirlenmesi için faktörlerin ortalama puanlarının hem kendi aralarındaki hem de ölçek ortalama puanı ile olan ilişkilerinin belirlenmesi için “Pearson Momentler Çarpımı” korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Faktörlerin Ortalama Puanları ve Ölçek Ortalama Puanları Arasındaki İlişki (n=116)

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Toplam
Faktör 1	1					
Faktör 2	.272**	1				
Faktör 3	.501***	.357***	1			
Faktör 4	.332***	.469***	.427***	1		
Faktör 5	.311***	.396***	.384***	.409***	1	
Toplam	.719***	.822***	.606***	.684***	.556***	1

* = $p \leq .05$; ** = $p \leq .01$; *** = $p \leq .001$.

Tablo 11’de sunulan ölçek faktörlerinin birbirleri ve ortalama puan ile olan tüm ikili ilişkilerinin pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları incelendiğinde elde edilen değerlerin $r = .272$ -.822 arasında değiştiği gözlenmektedir.

AFA sonuçlarına göre belirlenen yeni yapının doğrulanması amacıyla BEYODÖ-3’ün Türkçe Formuna ilişkin DFA gerçekleştirilmiştir.

BEYODÖ-3’ün 5 Faktörlü Formuna İlişkin DFA Sonuçları. DFA’da sonuçların doğru değerlendirilebilmesi için AFA gerçekleştirilen verilerden farklı bir veri seti kullanılması önerilmektedir (Çokluk vd., 2021). Bu nedenle 116 sınıf ile gerçekleştirilen AFA sonucunda elde edilen sonuçların doğrulanması amacıyla 61 sınıftan ek veri toplanmıştır. Böylece toplam 177 sınıf verisi üzerinden DFA gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin yeni formu elde edilen AFA sonuçlarına göre beş faktör ve 26 maddeden oluşmaktadır. Gerçekleştirilen analizde Diyagonal Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler (DWLS) yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuç ve değerler Tablo 12’de ve analiz sonuçlarına ilişkin Path diyagramları Şekil 4’te sunulmaktadır.

Tablo 12’de yer verilen BEYODÖ-3’e ilişkin modelin geçerliliğinin test edilmesi ve uyum indekslerin değerlendirilmesinde incelenen uyum indekslerine göre $\chi^2 / sd < 3$

(Tabachnick ve Fidell, 2001; Sümer, 2000), $0 \leq \chi^2 \leq 2sd$ (Yılmaz ve Çelik, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007), RMSEA (Hooper, vd., 2008; Özdamar, 2016), NFI, NNFI ve CFI (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Schumacker ve Lomax, 2016), RMR ve SRMR (Brown, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2001), GFI (Schumacker ve Lomax 2016; Hooper, vd., 2008) ve IFI (Ullman, 2001; Şimşek, 2007)] $\chi^2 / sd < 3$ indeksi ve RMR indeksi iyi uyum seviyesinde elde edilmiştir. Ele alınan diğer uyum indekslerinin referans aralıklarının dışında kaldıkları belirlenmiştir.

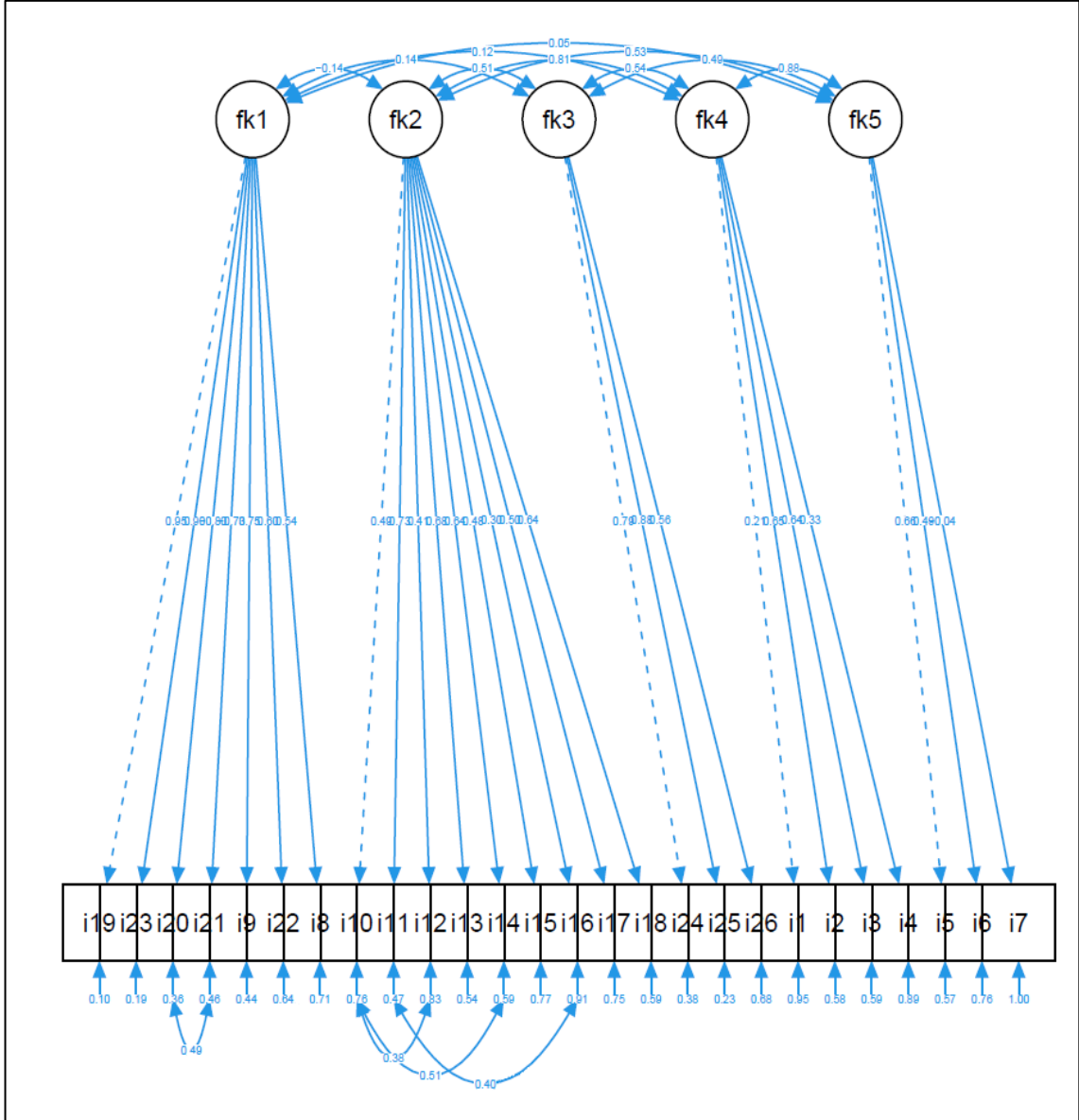
Tablo 12

BEYODÖ-3'ün Yeni Formuna İlişkin DFA Sonuçları

Uyum İndeksi	Çalışmanın Değerleri	İyi Uyum	Mükemmel Uyum
χ^2	792.08>566		$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$
χ^2 / sd	2.79	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$
RMSEA	.101	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$0 \leq RMSEA \leq .05$
RMR	.052	$.05 \leq RMR \leq .08$	$0 \leq RMR \leq .05$
SRMR	.136	$.05 \leq SRMR \leq .08$	$0 \leq SRMR \leq .05$
NFI	.69	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
NNFI (TLI)	.73	$.90 \leq NNFI \leq .95$	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$
CFI	.77	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
GFI	.79	$.85 \leq GFI \leq .90$	$.90 \leq GFI \leq 1.00$
IFI	.77	$.90 \leq RFI \leq .95$	$.95 \leq RFI \leq 1.00$

Ki kare (χ^2) = 792.08; sd = 283

Şekil 4'te yer alan diyagramda sunulan model, diyagramda belirtilen modifikasyonlara rağmen uyum indekslerinin çoğunluğunda istendik düzeyde uyum indeksleri elde edilemediği görülmektedir. Bu bağlamda incelenen modelin kabul edilebilir düzeyde olmadığı belirlenmiştir.



Şekil 4. BEYODÖ-3'ün Yeni Formunun DFA'sına İlişkin Path Diyagramı

BEYODÖ-3'ün Güvenirlik Sonuçları

Bu araştırmada BEYODÖ-3'e ilişkin güvenilirlik analizleri kapsamında iç tutarlık ve değerlendirmeler arası güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. İç tutarlılık kapsamında Cronbach alfa katsayısı ve testin iki yarıya bölünmesi analizleri gerçekleştirilmiştir.

İç Tutarlılık. BEYODÖ-3'e ilişkin iç tutarlılık analizlerinde Cronbach's Alfa ve testin iki yarıya bölünmesi çalışmalarına yer verilmiştir.

Cronbach Alfa. Ölçeğe ilişkin iç tutarlık güvenirlik katsayısı Cronbach's Alfa (α) ile hesaplanmaktadır. Ölçme aracının güvenirliği bağlamında bu değerin .70 ve üzerinde olması (Büyüköztürk, 2015) beklenmektedir. Bu araştırmada Cronbach's Alfa değerinin 33 madde bağlamında $r=.881$ olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Testin İki Yarıya Bölünmesi. Güvenirlik belirleme yöntemlerinden biri de testi yarılama yöntemidir. Testi yarılama yöntemi ile ölçeği oluşturan tüm maddelerin aynı yapıyı ölçmesi durumunda maddeler ilk yarı son yarı, tek ve çift maddeler ya da rastlantısal olarak iki gruba ayrılarak elde edilen iki formun karşılaştırmasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmada toplam puan bağlamında gerçekleştirilen analiz, tüm maddeleri içerecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Spearman Brown katsayısı .864, Guttman Split Half katsayısı .821 olarak belirlenmiştir. Testi iki yarılama tekniği ile elde edilen güvenirlik katsayıları sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Testi Yarılama Yöntemi ile Elde Edilen Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alfa		Spearman-Brown	Guttman Split Half
	Bölüm 1	Bölüm 2		
Toplam kalite puanı	.802	.796	.864	.821

İç tutarlılık katsayısını ifade eden “Cronbach alfa” değeriyle aynı referanslarla yorumlanan Spearman Brown iki yarı test sonuçlarının .90 üzeri mükemmel; .80-.90 arası yüksek ve .70-.80 arası kabul edilebilir düzey olarak değerlendirilmektedir (Kline, 2015). Bu çerçevede ulaşılan katsayılar ($r=.864$) iki yarı arasında yüksek korelasyon olduğunu göstermektedir.

Değerlendirmeler Arası Güvenirlik. Araştırma kapsamında kalite puanlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan veriler araştırmacının ilgili kurumlarda yaptığı gözlemler sonucu BEYODÖ-3'ün sonuçlarına dayanmaktadır. Ölçeğin güvenirliğinin ötesinde yapılan gözlem ve değerlendirmelerin tutarlılıklarının belirlenmesi amacıyla, araştırmada değerlendirilen toplam 177 sınıfın %30'u ($n=54$) ilk değerlendirmeden ortalama iki ila dört hafta arasında değişen zaman dilimleri içinde araştırmacı tarafından tekrar ziyaret edilmiştir. Değerlendirilen sınıflar ilk değerlendirme ile paralel olarak aynı öğretmen tarafından olduğu sınıflarda, aynı günde ve aynı sürede benzer şartlarda gerçekleştirilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmacının aynı sınıfı aynı ölçme aracı ile

değerlendirmesiyle iki farklı değerlendirme sonucu elde edilmiştir. İki ayrı değerlendirme sonucunun alt faktörler ve ortalama puan farklılıklarına ilişkin karşılaştırma analizi Mann Whitney U testi ile kullanılarak yapılmış ve sonuçlar Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14

Değerlendirmeler Arası Güvenirlik Katsayıları (n=54)

Puanlar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Alan ve Mobilyalar	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	.000	1.000
	Pozitif Sıra	0	0.00	0.00		
	Eşit	54				
Kişisel Bakım Rutinleri	Negatif Sıra	10	6.20	62.00	-2.667	0.080
	Pozitif Sıra	1	4.00	4.00		
	Eşit	43				
Dil ve Kitaplar	Negatif Sıra	2	3.50	7.00	-1.613	0.107
	Pozitif Sıra	6	4.83	29.00		
	Eşit	46				
Etkinlikler	Negatif Sıra	3	2.00	6.00	-.378	0.705
	Pozitif Sıra	1	4.00	4.00		
	Eşit	50				
Etkileşim	Negatif Sıra	6	7.67	46.00	-2.319	0.060
	Pozitif Sıra	14	11.71	164.00		
	Eşit	34				
Müfredat Yapısı	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	.000	1.000
	Pozitif Sıra	0	0.00	0.00		
	Eşit	54				
Toplam	Negatif Sıra	13	16.19	210.50	-.171	0.864
	Pozitif Sıra	15	13.03	195.50		
	Eşit	26				

Tablo 14’te yer alan değerlendirmeler arası karşılaştırma sonuçları incelendiğinde değerlendirmeler arası puanlarda anlamlı farklılık olmadığı ve Alan ve Mobilyalar ($p=1.00$), Kişisel Bakım Rutinleri ($p=.080$), Dil ve Kitaplar ($p=.107$), açısından puanların anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($p=.864$) görülmektedir. Bu sonuçlara göre BEYODÖ-3 ile yapılan iki değerlendirmenin tutarlı olduğu söylenebilir.

Madde Ayırt Edicilik Analizi

BEYODÖ-3’te yer alan maddelerin ayırt edicilik özelliklerini belirlemek amacıyla ölçek toplam puanı üzerinden en düşük ve en yüksek puanlar sıraya konularak alt ve üst %27’lik dilimler hesaplanmıştır. Her bir grupta toplam 48 $[(177/100)*27]$ katılımcı yer almaktadır. Gerçekleştirilen ikili karşılaştırma analiz sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

BEYODÖ-3 Maddelerinin Alt ve Üst %27'lik Dilimler Arası Karşılaştırma Sonuçları

Madde ve Faktörler	Üst %27 (n=48)		Alt %27 (n=48)		U	p
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
1. Madde	2.15	0.58	2.65	0.70	727.50	0.001
2. Madde	2.02	0.70	2.77	1.15	655.00	0.000
3. Madde	1.77	0.56	2.88	0.91	407.50	0.000
4. Madde	1.69	0.47	1.83	0.56	1014.00	0.216
Alan ve Mobilyalar	1.91	0.39	2.53	0.61	468.00	0.000
5. Madde	3.53	0.50	4.26	0.77	572.00	0.000
6. Madde	3.46	0.71	4.00	0.85	806.00	0.005
7. Madde	2.98	0.60	4.25	1.12	405.00	0.000
8. Madde	2.17	0.66	3.04	1.29	644.00	0.000
Kişisel Bakım Rutinleri	3.03	0.39	3.89	0.55	174.50	0.000
9. Madde	2.67	0.52	3.44	0.62	480.50	0.000
10. Madde	1.63	0.53	2.27	0.71	599.50	0.000
11. Madde	2.69	0.47	3.35	0.48	511.50	0.000
12. Madde	2.10	0.31	2.85	0.55	374.00	0.000
13. Madde	1.21	0.41	1.67	0.78	781.00	0.001
14. Madde	1.02	0.14	1.54	0.82	803.00	0.000
Dil ve Kitaplar	1.89	0.23	2.52	0.41	160.00	0.000
15. Madde	1.00	0.00	1.73	0.64	408.00	0.000
16. Madde	1.00	0.01	1.17	0.38	876.00	0.002
17. Madde	1.08	0.28	2.00	0.85	470.00	0.000
18. Madde	1.00	0.00	1.17	0.43	984.00	0.006
19. Madde	1.00	0.00	1.79	0.82	504.00	0.000
20. Madde	1.12	0.31	1.49	0.52	663.50	0.000
21. Madde	1.04	0.20	1.46	0.65	742.00	0.000
22. Madde	1.00		1.00	0.00	6.00	1.000
23. Madde	1.04	0.20	1.08	0.28	1104.00	0.402
24. Madde	2.90	0.52	2.88	0.91	1107.50	0.676
Etkinlikler	1.24	0.08	1.62	0.35	423.00	0.000
25. Madde	2.92	0.54	3.42	1.20	738.50	0.000
26. Madde	2.73	0.45	3.52	0.58	426.50	0.000
27. Madde	2.81	0.40	3.40	0.57	521.50	0.000
28. Madde	2.02	0.48	2.56	0.58	610.50	0.000
29. Madde	1.33	0.88	2.54	1.38	570.50	0.000
30. Madde	2.00	0.51	2.54	0.80	699.00	0.000
Etkileşim	2.30	0.26	3.00	0.33	112.50	0.000
31. Madde	1.00	0.00	1.06	0.24	1080.00	0.080
32. Madde	1.00	0.00	1.10	0.31	1032.00	0.022
33. Madde	1.01	0.02	1.12	0.31	988.00	0.101
Müfredat Yapısı	1.01	0.01	1.10	0.21	900.00	0.016
TOPLAM	1.85	0.11	2.39	0.22	0.00	0.000

Tablo 15'te sunulan Mann Whitney U analiz sonuçlarına göre, 4., 22., 23., 24., 31. ve 33. maddelerde anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>.05$). İfade edilen maddeler dışında yer alan 27 madde; altı faktör ve toplam puan bağlamında alt ve üst gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık olduğu görülmektedir ($U=0.00-1032,00$; $p=.000-0.22$). Ulaşılan anlamlı farklılıklar ölçekte yer alan maddelerinin kurumları kalite puanları bağlamında iyi derecede ayırt ettiğini ifade etmektedir (Çokluk vd., 2021).

Bu bağlamda BEYODÖ'ye ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri ve sonuçları incelendiğinde geçerlik sonuçlarında DFA'ya ilişkin bazı uyum indeksleri yeterli seviyede bulunamamıştır. Güvenirlik sonuçlarında ise güvenilir ve tutarlı sonuçlar elde edilmiştir. Örneklem sınırlılığı, değerlendirme sürecindeki sorunlar, kültürel olarak uygun olmayan araç gereç özellikleri nedeniyle bazı durumlarda DFA'dan istendik düzeyde uyum indeksleri elde edilememektedir (Çokluk vd., 2021; Field, 2009). Bu araştırmada da DFA'dan elde edilen uyum sonuçlarının yeterli düzeyde olamayışı araştırmanın sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. DFA'nın örneklem sayısına hassasiyet gösterdiği istatistiksel olarak bilinmektedir (Çokluk vd., 2021). Bu araştırmada kullanılan BEYODÖ-3'ün kullanım eğitimini almayan uygulamacılar tarafından puanlanmasının sonuçları etkileyebileceği ve etik olarak uygun olmaması nedeniyle araştırmacı veri toplama sürecini tek başına yürütmek zorunda kalmıştır. Ölçek ortalama üç-dört saatlik gözlemler sonucu yapılan ayrıntılı değerlendirmelere dayanarak puanlanabilmektedir. Ayrıca küçük çocukların eğitim aldığı sınıflarda dışarıdan birisinin gözlem yapması, özel kurum sahipleri tarafından rutinlerinin bozulacağı ve çocukların sınıf ortamında bir yabancıyı gördüklerinde kaygılanacakları düşüncesiyle kabul görmemektedir. Bu nedenlerle araştırmacının 0-3 yaş grubunda hizmet sağlayan 116 sınıfta gözlem yapması mümkün olmuştur.

Kurumlara erişimde yaşanan birden fazla güçlük nedeniyle aynı veri seti üzerinde AFA gerçekleştirilmiştir. Orijinali altı faktörlü yapıdan oluşan BEYODÖ-3 için beş faktör ve 26 maddeden oluşan yeni bir yapı bulunmuştur. Ölçek faktörleri orijinal ölçekte yer alan maddelerle benzer dağılım göstermiştir. Bu nedenle faktörler için yeniden isimlendirmeye ihtiyaç duyulmamıştır. Faktör isimleri hedef dile benzer anlamı taşıyan kısa net ifadelerle (Çokluk vd., 2021) değiştirilmeden kalmıştır. Maddelerin belirlenmesinde yüksek yük değerine sahip olması (Çokluk vd., 2021) ortak ölçme özelliği gösteren maddelerin aynı grupta yer alması araştırmacı tarafından dikkate alınmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri kabul eşik değeri 0.32 olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2021). Bu araştırmada madde faktör yük değerleri 0.32'nin üzerinde olmakla birlikte 0.383-0.956 arasında değişmektedir. Madde yük değerleri referans değerinin altında kalan maddeler istatistiksel ve teorik olarak analizden çıkarılmıştır. Ayrıca ölçek maddelerin iki faktöre birden yük vermelerini ifade eden çapraz yük/binişiklik durumu (Büyüköztürk, 2015) incelenerek 0.10'dan küçük çapraz yük/binişiklik sorununun herhangi bir maddede olmadığı belirlenmiştir.

Yapılan AFA sonucunda, *Alan ve Mobilyalar* alt ölçeğinde orijinal yapıdaki gibi dört madde aynı faktör altında toplanmıştır. Alan ve mobilyalar alt ölçeği ortalama puanının 2.14 (yetersiz) olduğu belirlenmiştir.

Kişisel Bakım Rutinleri alt ölçeğindeki 8. madde (Güvenlik uygulamaları) çıkarılarak bu alt boyutta üç madde yer almıştır. Güvenlik uygulamaları maddesi istatistiksel olarak madde faktör yük değerinin düşük olması nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Teorik bilgiler doğrultusunda incelendiğinde bu madde Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evleri Kuruluş İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik'te (2015) ve Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'nde (2017) yer alan güvenlik tedbirlerine ilişkin maddeleri içermektedir. Kurumlarda tehlike oluşturabilecek alanların (yanıcı, patlayıcı vb.) bulunmaması gerekliliği ve güvenlik uygulamalarına ilişkin olması gereken usul ve esaslar ilgili yönetmelikte belirtilmiştir. Kurumlar gerekli açılış işlemlerini tamamlayabilmeleri için ilgili tedbirleri almak zorundadır. Denetimler sonucu usul ve esaslara uymayan kurumlar için kapatılma kararı alınmaktadır. Betimleyici istatistikler incelendiğinde Kişisel Bakım Rutinleri alt ölçeği ortalama puanının 3.49 (sınırlı) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Dil ve Kitaplar alt ölçeği ele alındığında bazı maddelerin faktör yüklerinin referans değer olan .32 altında kalması ve bazı maddelerin diğer faktörler altında yer alması sonucu orijinal ölçekten farklı şekilde bağımsız bir yapı oluşturmadığı gözlenmiştir. 13. madde (Personelin çocukla kitap kullanımı) .55 yük değeri ile Etkinlikler alt boyutunda yer almıştır. Personelin kitap kullanımını değerlendiren göstergelerin yer aldığı bu maddenin etkinlik olarak değerlendirilerek bu alt boyutta yer almasının uygun olduğu düşünülmüştür. 11. madde (Çocukların iletişimine yanıt verme) .74 yük değeri ile ve 9. madde (Çocuklarla konuşma) .70 yük değeri ile Etkileşim alt boyutunda yer almıştır. Her iki madde orijinal yapıda her ne kadar Dil ve Kitaplar alt ölçeğinde yer alsada iletişim ve etkileşim temelli davranışlar olması nedeniyle Etkileşim alt boyutuyla ilgili bulunarak bu faktör yapısı içinde yer almasının uygun olduğuna karar verilmiştir. 10. madde (Sözcük dağarcığı gelişimini teşvik etme), 12. madde (Çocukları iletişime teşvik etme) ve 14. madde (Çocukların kitap kullanımını teşvik etme) orijinal ölçekte yer alan Dil ve Kitaplar alt ölçeğindeki faktörlerle yeterli düzeyde uyum göstermemesi nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmacı sınıflarda kitap kullanımının ve etkinliklerinin yetersiz düzeyde gerçekleştirildiğini, değerlendirilen sınıfların çocuğunda sınıfta kitaplık köşesi bulunmadığını gözlemiş ve araştırmacı günlüğüne not düşmüştür. Ayrıca kitaplık bulunan sınıflarda ölçekte yer alan göstergeler

doğrultusunda kitap sayısının yeterli olmadığı ve çocukların yaşlarına uygun olmadığı da gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 25). Betimleyici istatistikler incelendiğinde hem TG hem ÖG çocukların hizmet aldıkları sınıfların Dil ve Kitaplar alt ölçek ortalama puanının 2.19 (yetersiz) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Etkinlikler alt ölçeği ele alındığında ölçek kullanım yönergesinde (gözlenemeyen durumlarda) analiz dışı bırakılması tavsiye edilen 8. madde (Teknolojinin uygun kullanımı), 116 kurumdan sadece 14'ünde gözlem yapılabilmesi nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır. Alanyazın incelendiğinde aynı ölçeğin kullanıldığı diğer bir araştırmada (Bjornestad ve Os, 2017) da benzer bir durumun ortaya çıktığı ve sonucun bu araştırmayla paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Bu alt boyutta yer alan 23. madde (Çeşitliliğin kabulünü teşvik etme) faktör yük değerine göre uygun yapıda faktörleşmenin gerçekleşmemesi nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır. Ayrıca bu madde sınıflarda farklı kültürel, ırksal ve cinsiyet rollerini içeren materyal ve kitaplara ilişkin göstergeleri içermektedir. Araştırmacı gözlemleri süresince sınıflarda bu tür materyallerin hem TG hem ÖG çocukların hizmet aldığı kurumlarda yer almadığını gözlemlemiş ve araştırmacı günlüğüne not düşmüştür (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 26). Betimleyici istatistikler incelendiğinde de Etkinlikler alt ölçek ortalama puanının 1.36 (yetersiz) olduğu belirlenmiştir.

Etkileşim alt ölçeğine ilişkin madde faktör yükleri ele alındığında 29. madde (Fiziksel temas/sıcaklık sağlama) faktörleşememe nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır. Betimleyici istatistikler incelendiğinde Etkileşim alt ölçeği ortalama puanın 2.61 (yetersiz) olduğu belirlenmiştir.

Müfredat Yapısı alt ölçeği ele alındığında ise 31. maddenin (Program ve geçişler) .96 faktör yükü ile 32. maddenin (Serbest oyun etkinlikleri) .72 faktör yükü ile ve 33. maddenin (Grup oyunları) .60 faktör yükü ile orijinal yapıya benzer şekilde aynı faktör altında yer aldığı belirlenmiştir. Ölçek maddelerin iki faktöre birden yük vermesi anlamına gelen çapraz yük/binişiklik durumu (Büyüköztürk, 2015) incelenerek 0,10'dan küçük binişiklik durumunun herhangi bir madde de olmadığı belirlenmiştir. Betimleyici istatistikler incelendiğinde Müfredat Yapısı alt ölçek ortalama puanının 1.03 (yetersiz) olduğu belirlenmiştir.

Alanyazına göre birden fazla faktörle açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli düzey olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2015). Bu araştırmanın AFA sonucuna göre beş faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans %66.06 olarak belirlenmiştir. Ulaşılan yeni faktörlerin ve ölçek yapısının birbiri ile ilişkilerinin

belirlenmesi için ölçek faktör ortalama puanlarının hem kendi aralarındaki hem de ölçek ortalama puanı ile olan ilişkilerinin belirlenmesi amacıyla “Pearson Momentler Çarpımı” korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Faktörler arası korelasyonun değerlendirilmesi faktör yapısının gücünü ve yapıların bağımsızlığını temsil etmektedir (Çokluk vd., 2021). Ölçek faktörlerinin birbirleri ve ortalama puan ile olan tüm ikili ilişkilerinin pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları incelendiğinde elde edilen değerlerin $r = ,272-.822$ arasında olduğu görülmüştür.

AFA sonuçlarının değerlendirilmesi sonucu aynı veri setinde doğrulama yanılığısından kaçınmak için ek olarak 61 sınıf ziyareti gerçekleştirilerek BEYODÖ-3 ile sınıflar değerlendirilmiştir. Ancak bu sayının DFA yapmak için yetersiz kalması nedeniyle toplanan veriler ilk veri seti (116 sınıf) ile birleştirilerek toplam 177 sınıf verisi üzerinde DFA gerçekleştirilmiştir. DFA modelinin uygunluğu uyum indeksleri ile değerlendirilmektedir. Bu araştırmada χ^2/sd oranı 2.79 olarak bulunmuştur ve iyi uyum değerinde olduğu belirlenmiştir. RMSA değeri .10 olarak bulunmuştur ve iyi uyum düzeyi göstermektedir. Diğer uyum indeksleri NFI .69, NNFI .73, CFI .77 ve IFI .77 değerleri ile iyiye yakın uyum gösterdiği ifade edilebilir. $\chi^2 / sd < 3$ indeksi ve RMR indeksi iyi uyum seviyesinde elde edilmiştir. Model veri uyumuna ilişkin veriler incelendiğinde açıklanan veriler dışında ele alınan diğer uyum indekslerinin (GFI, SRMR) referans aralıklarının dışında kaldıkları belirlenmiştir. Şekil 4’te yer alan diyagram da sunulan model, uyum indekslerinin çoğunluğunda ulaşılan değerlerin kabul edilebilir seviyelerde olmadığı görülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında BEYODÖ-3’ün yapı geçerliğinin sağlanamadığı bu nedenle dilimize çevrilerek doğrudan kullanmaktan ziyade daha büyük örneklemeler üzerinde geçerliğin yeniden test edilerek kullanılması gerektiği ifade edilebilir. Ancak AFA sonuçlarına göre maddelerin birden fazla faktör oluşturması nedeniyle ölçeğin kalitenin farklı boyutlarını ölçtüğü söylenebilir. Yine güvenilirlik ve madde analizleri sonuçlarının referans değerleri istenilen düzeyde karşıladığı ve uluslararası alanyazında güçlü bir araç olduğu düşünüldüğünde ölçeğin değerli bir araç olduğu ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde ITERS’in kullanıldığı 21 araştırma olmasına rağmen psikometrik niteliklerin incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya (Bisceglia vd., 2009; Hestenes vd., 2007) rastlanmıştır. Oysaki kültürel özelliklere göre her ortamdan farklı kalite sonuçları elde edildiği göz önünde bulundurulduğunda kaliteyi değerlendiren araçların geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin gerçekleştirilen araştırma çeşitliliği farklı

sonuçları da beraberinde getirebilmektedir. Bisceglia ve diğerleri (2009), ITERS-R ile 153 erken çocukluk sınıfını değerlendirdiği araştırmada AFA gerçekleştirmiştir. Analiz sonuçlarında maddeler orijinal yapıda yer alan alt ölçekler altında yer almamıştır. Tüm maddelerin madde yük değerleri tek bir alt ölçek altında uyum göstermiştir. Bu bağlamda araştırmacılar ölçeğin orijinalinde belirtildiği gibi ITERS-R'nin altı alt boyutu değerlendirdiğini düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Hestenes ve diğerleri (2007), araştırmalarında ITERS-R ile 64 bütünleştirme sınıfı ve 400 TG çocukların yer aldığı sınıfı değerlendirilmiştir. Ölçeğe ilişkin AFA gerçekleştirmişlerdir. Analiz sonucunda maddeler üç faktörlü, dört faktörlü ve yedi faktörlü olmak üzere üç farklı yapı ile uyum göstermiştir. Araştırmacılar Materyal ve Etkinlikler, Güvenlik ve Organizasyon, Dil ve Etkileşim, Aile ve Personel olmak üzere yeni isim verilerek dört alt ölçekten oluşan 27 maddelik yapının kullanılmasına karar vermişlerdir. Her iki araştırmanın AFA sonuçları incelendiğinde orijinal ölçekten farklı sayıda faktör yapısı elde edildiği görülmektedir. Bu araştırma bulgularının genel olarak bu araştırmanın AFA sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Phillips ve diğerleri (2000), 0-24 ay grubu çocukların bulunduğu sınıfların ve okul öncesi sınıflarının kalitesini değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarında bebek/yeni yürüyenler sınıflarının kalitesini etkileyen değişkenlerin okul öncesi sınıflarına göre sayıca daha fazla ve karmaşık olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda erken çocukluk eğitimi ortamlarının değerlendirildiği araştırmalar incelendiğinde (Barros, vd., 2016; Goelman, vd., 2006; Kaarby ve Tandbeg, 2018; Megalanidou, 2020; Tietze ve Cryer, 2004) ülkelerin kalite puanlarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen yapı geçerliğine ilişkin istatistiksel sonuçlar ölçeğin geçerli bir araç olmadığını düşündürse de, kültürel özellikler gibi farklı değişkenlerin sonuçları etkileyebileceğinin göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

BEYODÖ-3'ün güvenilirliği incelemek amacıyla; (1) iç tutarlılık; Cronbach alfa katsayısı ve testi iki yarıya bölme ve (2) değerlendirmeler arası güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca madde ayıt edicilik analizi alt üst %27'lik dilim hesaplaması yapılmıştır. Cronbach alfa katsayısı .881 değer ile ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Testin iki yarıya bölünmesi sonucu ulaşılan katsayılar ($r=.864$) iki yarı arasında yüksek korelasyon olduğunu göstermektedir. BEYODÖ-3'e ilişkin 54 sınıfla yapılan değerlendirmeler arası güvenilirlik için gerçekleştirilen Mann Whitney U testi karşılaştırma analizine göre sınıfların ilk ve ikinci değerlendirme sonuçları arasında; tüm alt boyutlar ve ortalama puan çerçevesinde anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Bu sonuç değerlendirmelerden elde edilen puanlar arası tutarlılık olduğunu ifade etmektedir.

BEYODÖ'ye ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizlerinde sonra gerçekleştirilen madde ayırt edicilik sonuçlarına göre, 4. madde (ocuklar için görseller), 22. madde (Teknolojinin uygun kullanımı), 23. madde (eşitliliğin kabulünü teşvik), 24. madde (Kaba motor), 31. madde (Program ve geçişler) ve 32. madde (Serbest oyun etkinlikleri) için anlamlı farklılık olmadığı ($p>.05$) gözlenmiştir. İfade edilen maddeler dışında yer alan 27 madde, altı faktör ve toplam puan bağlamında alt ve st gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık olduğu görülmektedir ($U= 0.00-1032,00$; $p = .000-022$). Sonuç olarak ölçekte yer alan maddelerin alt ve st grupları anlamlı şekilde ayırt edebildiği söylenebilir.

BEYODÖ-3'n güvenirlik sonuçlarına göre istendik düzeyde ve tutarlı sonuçlar elde edildiği ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde benzer araştırmalarda (Bisceglia vd., 2009; Scarr vd., 1994) güvenirlik çalışmalarının da farklılaştığı görülmektedir. Erken ocukluk eğitimi ortamlarının kalite değerlendirmelerinin genellikle uzun soluklu projelerin parçası olduğu, verilerin toplanmasında birden fazla uzmana ihtiyaç duyulması nedeniyle zor ve finansal olarak maliyetli koşullar altında gerçekleştiği belirtilmektedir (Phillipsen vd., 1997; Tietze ve Cryer, 2004). Bu nedenle kalite değerlendirme sürecinde tasarruf sağlamak amacıyla Bisceglia ve diğerleri (2009), ITERS'in psikometrik niteliklerini ölçtükleri araştırmalarında güvenirliği belirlerken rastgele seçtikleri on iki maddenin iç tutarlılık katsayısını hesaplamışlardır. Scarr ve diğerleri (1994), ITERS'in sahip olduğu tüm maddeler yerine rastgele belirledikleri 12 maddenin psikometrik özelliklerini incelemişlerdir. Bulgular, kısa versiyondan elde edilen güvenirlik sonuçları, ITERS'in tüm maddeleriyle gerçekleştirilmiş değerlendirme sonucu elde edilen güvenirlik sonuçlarıyla benzer sonuçlar elde edildiğini göstermektedir. Barros ve diğerleri (2016) büyük bir projenin parçası olarak ITERS-R kullandıkları araştırmalarında 4-9 aylık çocukların bakım hizmeti aldığı 90 kurumda yapı kalitesini değerlendirmiştir. Araştırmanın güvenirlik çalışması kapsamında yalnızca iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Carcamo ve diğerleri (2014) 17 kurumda ITERS-R lğinden yararlanarak kalite değerlendirmesi gerçekleştirmiştir. Güvenirlik bulgularında yalnızca değerlendiriciler arası güvenirlik sonuçlarına yer vermişlerdir. lğin orijinalinin geliştirildiği ülkeden farklı ülkelerde (Güney Afrika, Almanya, Yunanistan, Birleşik Arap Emirlikleri gibi) ITERS-R ve ITERS-3 ile gerçekleştirilen araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmediği grlmştir (Biersteker vd., 2016; Echardt ve

Egert, 2018; Gahwaji, 2019; Megalonidou, 2020). Ölçeğin uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışmalarına ayrıntılı olarak yer veren sınırlı sayıda araştırmaya (Barros vd., 2016; Bisceglia vd., 2009; Bjornestad ve Os, 2017; Hestenes, vd., 2007) rastlanmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmada BEYODÖ-3'ün geçerlik ve güvenirlik analizlerine yer verilerek sonuçlar yorumlanmıştır. Bu sonuçlara göre BEYODÖ-3'ün yalnızca çeviri çalışması yapılarak kullanılmaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yeniden test edilerek sonuçların belirlenmesinin önemli olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca ülkemizde 0-3 yaşa ilişkin kalite ölçmede kullanılan hiçbir aracın kullanılmaması göz önünde bulundurulduğunda sonuçların ulusal alanyazına katkı sağladığı ancak BEYODÖ-3'ün araştırmalarda bu sonuçlar göz önüne alınarak dikkatli kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Sınıfların Kalite Sonuçları

TG ve ÖG çocukların hizmet aldıkları sınıflar ile tüm sınıfların kalite puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler ve alanyazın çerçevesinde bulguların yorumlanması bu başlık altında verilmiştir.

Geçerlik analizlerinde BEYODÖ-3'ün DFA sonuçlarının kabul edilebilir seviyenin altında bulunması nedeniyle TG ve ÖG çocukların hizmet aldığı toplam 177 sınıftan toplanan veriler doğrultusunda kalite puanlarının ölçeğin orijinal formu korunarak sadece betimleyici istatistikler çerçevesinde raporlaştırılmasına karar verilmiştir. Sunulan istatistikler TG çocukların hizmet aldığı sınıflar (n=150), ÖG çocukların hizmet aldığı sınıflar (n=27) ve tüm sınıflar (n=177) şeklinde ayrı ayrı sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 16

TG Çocukların Sınıflarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Madde ve Faktörler	N	Ort.	S.S.	Min.	Maks.	Ranj	Çarpıklık	Basıklık
1. Madde	150	2.36	0.63	1.00	4.00	3.00	0.38	0.11
2. Madde	150	2.44	0.91	1.00	7.00	6.00	0.64	3.08
3. Madde	150	2.30	0.89	1.00	4.00	3.00	0.42	-0.47
4. Madde	150	1.71	0.51	1.00	3.00	2.00	-0.32	-0.59
Alan ve Mobilyalar	150	2.20	0.52	1.25	3.75	2.50	0.41	0.09
5. Madde	150	3.86	0.68	3.00	7.00	4.00	0.71	2.06
6. Madde	150	3.83	0.74	1.00	6.00	5.00	-0.13	3.07
7. Madde	150	3.67	0.99	2.00	6.00	4.00	0.88	0.49
8. Madde	150	2.42	0.68	1.00	6.00	5.00	0.82	4.16
Kişisel Bakım Rutinleri	150	3.45	0.53	1.75	6.25	4.50	0.79	5.56
9. Madde	150	3.12	0.60	2.00	5.00	3.00	0.32	0.70
10. Madde	150	2.01	0.64	1.00	4.00	3.00	0.29	0.38
11. Madde	150	3.02	0.51	2.00	4.00	2.00	0.03	0.91
12. Madde	150	2.41	0.49	2.00	3.00	1.00	0.36	-1.90
13. Madde	150	1.37	0.55	1.00	3.00	2.00	1.13	0.30
14. Madde	150	1.19	0.54	1.00	3.00	2.00	2.79	6.41
Dil ve Kitaplar	150	2.19	0.38	1.50	3.33	1.83	0.91	0.91
15. Madde	150	1.24	0.53	1.00	4.00	3.00	2.43	6.47
16. Madde	150	1.05	0.23	1.00	2.00	1.00	4.01	14.29
17. Madde	150	1.47	0.69	1.00	3.00	2.00	1.14	-0.02
18. Madde	150	1.04	0.20	1.00	2.00	1.00	4.74	20.77
19. Madde	150	1.31	0.59	1.00	3.00	2.00	1.78	2.08
20. Madde	150	1.33	0.57	1.00	3.00	2.00	1.60	1.63
21. Madde	150	1.16	0.37	1.00	2.00	1.00	1.87	1.53
22. Madde	16	1.00	0.00	1.00	1.00	0.00		
23. Madde	150	1.05	0.23	1.00	2.00	1.00	4.02	14.32
24. Madde	150	3.07	0.39	2.00	4.00	2.00	0.72	3.40
Etkinlikler	150	1.41	0.25	1.11	2.40	1.29	1.71	3.03
25. Madde	150	3.30	0.58	3.00	5.00	2.00	1.79	2.17
26. Madde	150	3.06	0.59	2.00	5.00	3.00	0.18	0.46
27. Madde	150	3.10	0.50	2.00	4.00	2.00	0.19	0.83
28. Madde	150	2.13	0.44	1.00	3.00	2.00	0.63	1.54
29. Madde	150	1.57	0.81	1.00	4.00	3.00	1.18	0.32
30. Madde	150	2.07	0.42	1.00	3.00	2.00	0.48	2.51
Etkileşim	150	2.54	0.36	1.67	3.67	2.00	0.93	1.26
31. Madde	150	1.02	0.14	1.00	2.00	1.00	6.93	46.60
32. Madde	150	1.03	0.18	1.00	2.00	1.00	5.25	25.93
33. Madde	150	1.03	0.14	1.00	2.00	1.00	6.73	44.71
Müfredat Yapısı	150	1.03	0.12	1.00	2.00	1.00	5.71	35.58
TOPLAM	150	2.10	0.26	1.47	3.27	1.80	1.30	3.55

Tablo 17

ÖG Çocukların Sınıflarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Madde ve Faktörler	N	Ort.	S.S.	Min.	Maks.	Ranj	Çarpıklık	Basıklık
1. Madde	27	2.74	0.59	1.00	3.00	2.00	-2.25	4.14
2. Madde	27	1.37	0.69	1.00	3.00	2.00	1.66	1.42
3. Madde	27	1.81	0.48	1.00	3.00	2.00	-0.53	0.74
4. Madde	27	1.15	0.36	1.00	2.00	1.00	2.10	2.59
Alan ve Mobilyalar	27	1.77	0.37	1.00	2.50	1.50	0.10	1.07
5. Madde	27	4.05	0.49	3.89	6.00	2.11	3.20	10.24
6. Madde	27	3.11	0.32	3.00	4.00	1.00	2.62	5.27
7. Madde	27	3.00	0.00	3.00	3.00	0.00		
8. Madde	27	4.85	1.56	2.00	6.00	4.00	-0.72	-1.39
Kişisel Bakım Rutinleri	27	3.75	0.37	3.22	4.25	1.03	-0.52	-1.39
9. Madde	27	2.67	0.48	2.00	3.00	1.00	-0.75	-1.56
10. Madde	27	1.52	0.51	1.00	2.00	1.00	-0.08	-2.16
11. Madde	27	3.19	0.40	3.00	4.00	1.00	1.72	1.02
12. Madde	27	3.19	0.40	3.00	4.00	1.00	1.72	1.02
13. Madde	27	1.52	0.85	1.00	4.00	3.00	1.57	1.65
14. Madde	27	1.00	0.00	1.00	1.00	0.00		
Dil ve Kitaplar	27	2.18	0.31	1.83	3.00	1.17	1.18	0.99
15. Madde	27	1.44	0.51	1.00	2.00	1.00	0.24	-2.11
16. Madde	27	1.01	0.01	1.00	1.03	0.03	1.16	-0.70
17. Madde	27	1.11	0.32	1.00	2.00	1.00	2.62	5.27
18. Madde	27	1.07	0.38	1.00	3.00	2.00	5.20	27.00
19. Madde	27	1.11	0.58	1.00	4.00	3.00	5.20	27.00
20. Madde	27	1.07	0.13	1.00	1.28	0.28	1.16	-0.70
21. Madde	27	1.19	0.68	1.00	4.00	3.00	3.69	13.17
22. Madde	27							
23. Madde	27	1.00	0.00	1.00	1.00	0.00		
24. Madde	27	1.04	0.19	1.00	2.00	1.00	5.20	27.00
Etkinlikler	27	1.11	0.22	1.00	2.11	1.11	3.76	15.82
25. Madde	27	1.04	0.19	1.00	2.00	1.00	5.20	27.00
26. Madde	27	3.11	0.32	3.00	4.00	1.00	2.62	5.27
27. Madde	27	2.96	0.28	2.00	3.05	1.05	-3.40	10.47
28. Madde	27	3.07	0.55	2.00	4.00	2.00	0.06	0.69
29. Madde	27	4.56	0.51	4.00	5.00	1.00	-0.24	-2.11
30. Madde	27	3.52	0.51	3.00	4.00	1.00	-0.08	-2.16
Etkileşim	27	3.04	0.22	2.67	3.50	0.83	-0.04	-0.73
31. Madde	27	1.00	0.00	1.00	1.00	0.00		
32. Madde	27	1.00	0.00	1.00	1.00	0.00		
33. Madde	27	1.15	0.31	1.00	2.00	1.00	2.58	5.14
Müfredat Yapısı	27	1.05	0.10	1.00	1.33	0.33	2.53	4.97
TOPLAM	27	2.08	0.15	1.78	2.38	0.60	0.41	0.00

Tablo 18

Tüm Sınıflara İlişkin Betimleyici İstatistikler

Madde ve Faktörler	N	Ort.	S.S.	Min.	Maks.	Ranj	Çarpıklık	Basıklık
1. Madde	177	2.42	0.64	1.00	4.00	3.00	0.04	-0.21
2. Madde	177	2.28	0.96	1.00	7.00	6.00	0.60	1.97
3. Madde	177	2.23	0.86	1.00	4.00	3.00	0.54	-0.19
4. Madde	177	1.63	0.53	1.00	3.00	2.00	-0.06	-1.03
Alan ve Mobilyalar	177	2.14	0.53	1.00	3.75	2.75	0.46	0.18
5. Madde	177	3.89	0.65	3.00	7.00	4.00	0.79	2.51
6. Madde	177	3.72	0.74	1.00	6.00	5.00	0.14	2.29
7. Madde	177	3.56	0.95	2.00	6.00	4.00	1.13	1.06
8. Madde	177	2.79	1.23	1.00	6.00	5.00	1.59	2.12
Kişisel Bakım Rutinleri	177	3.49	0.52	1.75	6.25	4.50	0.57	4.68
9. Madde	177	3.05	0.61	2.00	5.00	3.00	0.29	0.70
10. Madde	177	1.94	0.65	1.00	4.00	3.00	0.31	0.28
11. Madde	177	3.05	0.50	2.00	4.00	2.00	0.10	1.07
12. Madde	177	2.53	0.55	2.00	4.00	2.00	0.38	-0.91
13. Madde	177	1.40	0.60	1.00	4.00	3.00	1.42	1.73
14. Madde	177	1.16	0.50	1.00	3.00	2.00	3.11	8.38
Dil ve Kitaplar	177	2.19	0.37	1.50	3.33	1.83	0.94	0.96
15. Madde	177	1.27	0.53	1.00	4.00	3.00	2.06	4.72
16. Madde	177	1.05	0.21	1.00	2.00	1.00	4.41	17.64
17. Madde	177	1.42	0.66	1.00	3.00	2.00	1.32	0.47
18. Madde	177	1.05	0.23	1.00	3.00	2.00	5.68	35.35
19. Madde	177	1.28	0.59	1.00	4.00	3.00	2.18	4.24
20. Madde	177	1.29	0.53	1.00	3.00	2.00	1.83	2.57
21. Madde	177	1.16	0.43	1.00	4.00	3.00	3.10	12.34
22. Madde	16	1.00	0.00	1	1	0		
23. Madde	177	1.05	0.21	1.00	2.00	1.00	4.42	17.70
24. Madde	177	2.76	0.82	1.00	4.00	3.00	-1.17	0.79
Etkinlikler	177	1.36	0.27	1.00	2.40	1.40	1.47	2.50
25. Madde	177	2.95	0.98	1.00	5.00	4.00	-0.54	0.64
26. Madde	177	3.07	0.56	2.00	5.00	3.00	0.22	0.81
27. Madde	177	3.08	0.48	2.00	4.00	2.00	0.19	1.33
28. Madde	177	2.27	0.57	1.00	4.00	3.00	0.88	1.06
29. Madde	177	2.02	1.32	1.00	5.00	4.00	1.08	-0.12
30. Madde	177	2.29	0.68	1.00	4.00	3.00	1.12	1.14
Etkileşim	177	2.61	0.39	1.67	3.67	2.00	0.55	-0.05
31. Madde	177	1.02	0.13	1.00	2.00	1.00	7.55	55.61
32. Madde	177	1.03	0.17	1.00	2.00	1.00	5.74	31.34
33. Madde	177	1.05	0.18	1.00	2.00	1.00	5.06	24.32
Müfredat Yapısı	177	1.03	0.12	1.00	2.00	1.00	5.38	32.90
TOPLAM	177	2.13	0.25	1.470	3.270	1.800	1.31	3.97

Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18’de görüldüğü gibi değerlendirilen sınıfların BEYODÖ-3’ten alabilecekleri en düşük toplam puan 33 (ort. 1), en yüksek toplam puan ise 231’dir (ort. 7). BEYODÖ-3, Likert tipi bir yedili derecelendirme ölçeğidir. Her bir madde bir-yedi puan arasında değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan puanların artması sınıf kalitesinin arttığı anlamına gelmektedir.

Tablo 16’da verilen TG çocukların hizmet aldığı sınıfların puanları incelendiğinde ülkemizde 0-3 yaş grubunda çocuklara hizmet veren tüm sınıfların kalite puan ortalamasının 2.10 (yetersiz) düzeyde olduğu görülmektedir. Alanyazında yer alan diğer

araştırmalar doğrultusunda Portekiz, Afrika, Kanada, Yunanistan gibi ülkelerde gerçekleştirilen kalite araştırma sonuçları benzer bulgular sunarak bebek/yeni yürüyenlerin eğitim ortamlarının kalite puanlarının yetersiz-sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedir (Barros, vd., 2006; Biersteker vd., 2016; Goelman vd., 2006; Megalonidau, 2020). Ülkemizde 0-3 yaş grubunda TG ve G çocukların hizmet aldıkları kurumların kalitesinin değerlendirilmesine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini değerlendiren araştırma sonuçlarında ifade edilen kalite puanlarıyla (yetersiz-sınırlı düzeyde) bu araştırmada elde edilen kalite puanlarının paralellik gösterdiği görülmektedir (Aksoy, 2009; Güçhan zgl, 2011; Solak, 2007).

Tablo 17’de verilen G çocukların hizmet aldığı sınıfların puanları incelendiğinde tüm sınıfların kalite puan ortalamasının 2.08 (yetersiz) düzeyde olduğu görülmektedir. Ulusal alanyazında 0-3 yaş gurubundaki G çocukların bulunduğu eğitim ortamlarının kalitesini değerlendiren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak okul öncesi kaynaştırma ortamlarının kalitesini değerlendiren sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar ele alındığında da Yılmaz’ın (2014) alışmasında da bu okul öncesi sınıfların ortalama kalite puanlarının yetersiz-sınırlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Yine Bakkaloğlu ve diğerlerinin (2019) araştırmasında ise kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıfların ortalama kalite puanlarının yetersiz-ortalama düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda G çocukların bulunduğu sınıfların kalite puanlarının yetersiz düzeyde olması kaynaştırma ortamlarında gerçekleştirilen araştırmaların kalite puanlarıyla benzerlik göstermektedir.

Tablo 18’de sunulan 0-3 yaş gurubundaki tüm sınıflara ilişkin kalite puanları incelendiğinde ortalama kalite puanlarının 2.13 (yetersiz) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aşağıda ayrıca BEYODÖ-3’te yer alan alt ölçekler çerçevesinde TG ocukların sınıflarına, G çocukların sınıflarına ve tüm sınıflara ilişkin sonuçlar karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Alan ve Mobilyalar

Bu alt ölçekte yer alan maddeler sınıf büyüklükleri, mobilyaların özellikleri ve sınıf düzeni gibi yapı kalitesi unsurlarını değerlendiren göstergeleri içermektedir.

Bu alt ölçeğe ilişkin alınan puanlar incelendiğinde Tablo 16’da yer alan TG ocukların bulunduğu sınıfların *Alan ve Mobilyalar* alt leğine ilişkin kalite ortalama

puanının 2.20 (yetersiz), Tablo 17’de yer alan ÖG çocukların hizmet aldıkları sınıfların kalite ortalama puanının ise 1.77 (yetersiz) olduğu görülmektedir. Tüm sınıfların aldığı kalite ortalama puanının da 2.14 (yetersiz) düzeyindedir. Alan ve Mobilyalar alt faktörü yapı kalitesiyle ilişkili olarak ortamın fiziksel olarak uygunluğunun gözlemlendiği maddeleri içermektedir. Ülkemizde yasa ve yönetmeliklerde yer verilen standartların genellikle fiziksel yapı kalitesiyle ilgili olduğu görülmektedir. Mili Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği’nde yer alan standartlara uygun olmayan kurumların açılma işlemlerinin gerçekleştirilmediği belirtilmesine rağmen değerlendirme sürecinde bazı kurumların küçük alanlara sahip olduğu ve standartlarını karşılamadığı belirlenmiştir. Bu kurum binalarının inşa edilirken okul olarak yapılmadığı daha sonra okul ruhsatı alınarak hizmet vermeye başladığı düşünülmektedir. Sınıflar değerlendirildiğinde bazı kurum sınıflarının fiziksel büyüklük olarak yetersiz olduğu belirlenmiştir. TG çocukların bulunduğu sınıfların sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre küçük olduğu, çocuklar için depolama alanlarının yetersiz olduğu gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 5). Ancak ÖG çocukların bulunduğu sınıflar yeterli alana sahiptir. Bu durumun nedenin ÖG çocukların sayısının az olması ve en fazla dört kişilik grup oluşturularak eğitim almaları olduğu düşünülmektedir. TG çocukların eğitim aldığı bazı sınıfların çocukların denetim ve kontrolünde sorun oluşturabilecek şekilde kör noktaları olduğu ve sınıf içinde yumuşak zemin alanı, öğrenci askılığı gibi alanların bulunmadığı gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 115). Bu araştırmada elde edilen gözlemlere paralel olarak Göl-Güven (2009) kamuya bağlı ve özel kurumlarda gerçekleştirdiği araştırmasında okul öncesi sınıflarında dinlenme, konfor ve oyun gereksinimlerini karşılayan yumuşak alanların göz ardı edildiğini ve mobilyaların yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Materyal ve araç gereç çeşitliliği ele alındığında hem TG hem ÖG çocukların hizmet aldığı sınıflarda sınırlı sayıda materyal olduğu gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 12). Daha donanımlı ve ÖG çocukların hassasiyetlerine uygun olarak tasarlanmış sınıflara gereksinim duyulduğu gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 12). Materyal ve donanımdaki eksiklikler çocuklara nesneler aracılığıyla birçok deneyimin sunulamaması açısından endişe vericidir. Özellikle ÖG çocukların çevreyi nesneler aracılığı ile algıladıkları düşünüldüğünde (Bordrova ve Leong, 2013). ÖG çocuklar için zenginleştirilmiş çevre donanımı önem kazanmaktadır. ÖG çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenleri de ÖG çocukların TG akranlarına göre daha donanımlı ve materyal açısından zengin sınıflara gereksinim duyduğu yönünde görüş belirtmiştir (Çıtak-Yıldız, 2020). Ancak değerlendirme sürecinde ÖG çocukların

eğitim aldığı sınıflardaki öğretmenlerin bazı ÖG çocukların sergiledikleri problem davranışlarını gerekçe göstererek materyalleri erişilebilir olmayan alanlara kaldırdığı veya dolap içlerine yerleştirdiği belirlenmiştir. Bu durum ÖG çocuk sınıflarında materyal ve donanım açısından zengin olsa dahi ilgili araç gereçlerin etkili şekilde kullanılamadığı sonucunu ortaya çıkarabilir. Öğretmenlerin sınıflarda araç gereçlerin yetersizliklerine vurgu yapması (Himmetoğlu, Shikhkamalova ve Bayrak, 2022) ile materyalleri erişilebilir şekilde konumlandırmaması tezat oluşturmaktadır.

Değerlendirilen kurumlarda sınıf dışı alanlara ilişkin gözlemler sonucu lavabo, alt değiştirme alanı gibi öğretmenin gün içerisinde sıklıkla kullandığı alanların sınıf dışında konumlanması nedeniyle yardımcı personel olmayan sınıflarda zaman zaman çocukların denetimsiz şekilde kaldıkları gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 38). Bu durumun çocukların birbirlerine zarar verme ya da sınıfta kaos oluşmasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle kullanılan alanlara kolay erişimin sorunsuz bir işleyiş için önemli olduğu düşünülmektedir. Sınıflara ait bahçe ve oyun alanı gibi dış mekânda gerçekleştirilen değerlendirmelerde hemen her kurumda oyun parkı ve kaba motor becerilere yönelik materyallerin yer aldığı gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 38). Ancak ÖG çocukların sınıflarının bulunduğu kurumlarda dış mekân düzenlemesinin çocukların gereksinimlerine uygun olarak gerçekleştirilmediği gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 75). Ayrıca sınırlı sayıda kurumda sınıflardan bahçeye doğrudan erişimin olduğu gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 78). Bu durumun özellikle fiziksel yetersizliğin eşlik ettiği ÖG çocukların erişiminde sınırlılık oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmadaki gözlemlere paralel olarak Pouya ve Bayındır (2021) tarafından ÖG çocukların hizmet aldığı kurumlarının dış mekân alanlarının değerlendirilmiş, sonuç olarak fiziksel alanlarda çocukların ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadığı belirtilmiştir. Ayrıca ÖG çocukların eğitim ortamlarında evrensel tasarım ilkeleri göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılması gerekliliği vurgulanmıştır. Sınıflarda oyun ve ekstra alanların oluşturulması çocukların problem davranışlarının azalması, meşgul olma sürelerinin artması ve etkinliklerin daha etkin şekilde sürdürülmesi açısından önemlidir (Tarman ve Tarman, 2011). Özellikle ilgi merkezlerinin oluşturularak drama oyun alanları, kitap köşesi gibi alanların yapılandırılmasıyla bebekler, hayvanlar, alışveriş malzemeleri gibi materyaller olması gereklidir (Harms vd., 2017). Ayrıca erken çocukluk eğitimi ortamlarında öğrenme merkezlerinin önemi düşünüldüğünde sınıfların tamamına yakınında merkezlerin oluşturulmadığı ve etkin kullanılmadığı gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 2).

Çocukların günlük yaşantılarında karşılaştıkları nesne ve durumları sınıf ortamında deneyimledikleri ortamların oluşturulması, Vygotsky ve Bronfenbrenner'in kuramında belirtildiği gibi çocuğun çevresini anlamlandırma çabasına katkı sağlayacaktır (Bordrova ve Leong, 2013; Bronfenbrenner, 1994).

Sınıfların alan ve mobilya donanımlarına ilişkin kalite sonuçlarını etkileyen en önemli gösterge finansal kaynak aktarımıdır (Biersteker vd., 2016). Gerçekleştirilen bir araştırmada Güzelyurt, Dayanan, Ahmetoğlu ve Çakır (2019) öğretmenlerin öğrenme merkezlerini oluşturmama ve etkin kullanamama nedenlerini finansal kaynak problemi ve öğretmenlerin yeterli bilgi ve birikime sahip olmaması şeklinde ifade etmiştir. Finansal kaynak problemleri ve öğretmen eğitimleri politika yapıcıların sorumluluğundadır. Kurumlar için uygun destek politikalarının belirlenmesi ve öğretmenlerin eğitim düzeylerinin artırılmasıyla eğitim ortamlarının kalitesi artırılabilir. Warash ve diğerleri (2008) erken çocukluk eğitimi ortamlarını değerlendirdikleri çalışmada öğretmenlere eğitim ortamlarının kalitesine ilişkin eğitimler vermişler ve sonuç olarak kalite artışındaki en anlamlı farklılığın Alan ve Mobilyalar alt ölçeğinde gerçekleştiğini bulmuşlardır. Bu bağlamda ülkemizdeki erken çocukluk eğitimi sınıflarında kalitenin artırılması için fiziksel ortam ve donanım araç gereçlere ilişkin finansal kaynakların doğru kullanımı ve uygun politikaların oluşturulmasına gereksinim duyulduğu ifade edilebilir.

Kişisel Bakım Rutinleri

Bu alt ölçekte yer alan maddeler çocuklara kurumlarda verilen gıdaların uygunluğu, beslenme zamanlarında denetim, el yıkama tuvalet gibi hijyen kuralları, diğer sağlıkla ilgili ve çocukların güvenliği ile ilgili göstergeleri içermektedir.

Bu alt ölçek puanları incelendiğinde Tablo 16'da yer alan TG çocukların bulunduğu sınıfların kalite ortalama puanının 3.45 (yetersiz), Tablo 17'de yer alan ÖG çocukların hizmet aldıkları sınıfların kalite ortalama puanının 3.75 (sınırlı) olduğu görülmektedir. Tablo 18 incelendiğinde tüm sınıfların Kişisel Bakım Rutinleri alt ölçeğinden aldığı kalite ortalama puanının da 3.49 (sınırlı) olduğu belirlenmiştir. Kişisel Bakım Rutinleri alt ölçeği yemek ve ara öğünlerin uygunluğu, temizlik ve hijyen, sağlık ve güvenlik uygulamaları gibi göstergeleri içermektedir. Kurumlar küçük çocuklar için hem öğretici ve teşvik edici hem de tüm hijyen ve sağlık kuralları açısından gereksinimlerinin en mükemmel şekilde karşılandığı ortamlar olamayabilir. Ancak ülkemizde yürürlükte olan Kreş ve Gündüz Bakımevi Kuruluş ve İşleyiş Esasları

Hakkında Yönetmeliği'nde (2015) kurum yöneticilerinden beklenen, çocuklar için olası riskleri belirleyerek asgari düzeyde sağlık ve güvenlik tedbirlerinin alınması yönündedir. Ayrıca temizlik standartlarına ilişkin sınırlı sayıda madde yer almaktadır. Çocukların bezleme, tuvalet, el yıkama sırasında kullanacağı araç gereç özellikleri, hijyen kuralları (sıvı veya katı sabun, evcil hayvana dokunma sonrası el yıkama) gibi standartlaştırılmış kurallar olmamasına rağmen sınıfların alt ölçeklerden aldıkları kalite puanları incelendiğinde en yüksek puanın Kişisel Bakım Rutinlerine ait olduğu belirlenmiştir. Bu durum ülkelerin kültürel özelliklerine göre değişiklik gösterebilir. Norveç'te Bjornestad ve Os (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ölçek genel kalite puanları 3.0-4.0 (sınırlı-iyi) düzeyde olmasına rağmen en düşük alt ölçek puanının Kişisel Bakım Rutinleri alt ölçeğine ait olduğu ifade edilmiştir. Bu sonucun ülkemizde 0-3 yaş eğitim hizmetlerinde çocukların fiziksel gereksinimlerine daha fazla önem verilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca çocuklar için eğitim kazanımlarından daha fazla bakıma önem verildiği düşünülmektedir. Belirlenen etkinliklerin doğal bağlamda (yemekten önce el yıkanması, etkinliklere başlamadan önce çocukların çantalarının kontrol edilmesi) rutinlerin dışına çıkılmadan gerçekleştirildiği gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 32). Yemek saatlerine uyulması, uyku öncesi çocukların pijamalarının giydirilmesi, belirli aralıklarda çocuklara su gereksinimlerinin sorulması gibi öğretmen davranışlarının sınıflarda her gün uygulanan rutinler içerisinde gerçekleştiği izlenimi vermiştir (Araştırmacı Günlüğü Sayfa 32). Etkinliklerin belirli rutinlerle gerçekleştirilmesi çocukların kuralları öğrenmelerini kolaylaştırması, kuruma uyum sağlamaları, bir sonraki adımı tahmin etmeleri dolayısıyla sosyal duygusal gelişimlerine katkı sunması açısından önemlidir (Akgün, 2013).

Dil ve Kitaplar

“0-36 ay Çocuklar Programı” ve “Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı” gibi MEB tarafından oluşturulmuş ve okul öncesi dönemdeki çocuklar için geliştirilen birçok programda dil ve konuşma gelişimine ilişkin kazanımlara yer verilmektedir. Öğretmenlerin çocuklarla gerçekleştirdiği dilsel etkileşim sonucu çocuklarda konuşma, kendini ifade etme, sıra alma gibi becerilerin kazanıldığı görülmektedir. Sınıflarda sözlü dilin yanı sıra öğretmenlerin görsel ve yazı dilini içeren materyallere vurgu yaparak okula hazırlık becerilerini desteklediği gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 26). Daha kaliteli eğitim ortamlarında çocukların dinleme

ve konuşma becerilerinin geliştiği bilinmektedir (La Paro vd., 2014). Bu bağlamda çocukların öğretmenlerle sohbet etmesi, sorular sorulması ve konuşmanın teşvik edilmesi gibi göstergelere bu alt ölçekte yer verilmiştir.

Bu alt ölçek puanları incelendiğinde Tablo 16'da yer alan TG çocukların bulunduğu sınıfların kalite ortalama puanının 2.19 (yetersiz), Tablo 17'de yer alan ÖG çocukların hizmet aldıkları sınıfların kalite ortalama puanının ise 2.18 (yetersiz) olduğu görülmektedir. Tablo 18 incelendiğinde tüm sınıfların Dil ve Kitaplar alt ölçeğinden aldığı kalite ortalama puanının da 2.19 (yetersiz) olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme sürecinde birçok sınıfta çocukların kitaplara kolay erişim sağlayabileceği kitaplık gibi alanların oluşturulmadığı gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 25). Özellikle ÖG çocukların eğitim aldığı sınıfların hemen hepsinde herhangi bir kitaplık köşesi oluşturulmamıştır (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 82). Kitaplara sınırlı düzeyde erişim olması, kitapların sayıca az olması ve çocukların yaş düzeyine uygun olmadığı gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 82). Materyallere erişimde sınırlıklar olmasına rağmen TG ve ÖG çocuklarla gerçekleştirilen etkinliklerde Dil ve Kitap çalışmalarına ilişkin en az bir etkinlik gerçekleştirilmektedir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 175). Özellikle ÖG çocukların eğitim aldığı sınıflarda etkinliklere daha uzun süre zaman ayrıldığı gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 175). ÖG çocukların TG akranlarına göre dil becerilerinde sınırlılıklar yaşadığı ve dil sınırlıklarının taklit, ortak dikkat, jest ve mimiklerin kullanımı gibi söz öncesi dönemine dayandığı bilinmektedir (Ökcün Akçamuş, 2015). Bu nedenle ÖG çocukların sınıflarında çocuklara dil becerilerine ilişkin beceri kazandırılması hedeflenerek bu etkinliklere daha uzun süre zaman ayrıldığı düşünülmektedir. Dil deneyimlerine ilişkin kaliteli ortam sağlanmasının (konuşmanın genişletilmesi, çocukların okul dışındaki deneyimlerine ilişkin konuşmak, kitaplarda yer alan hikayelerle günlük yaşantı arasında bağlantı kurmak, etkinliklerin masa dışında yumuşak zeminde çember saatinde yapılması vb) çocukların dil ve iletişim becerilerine olumlu anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında yüksek kalitede eğitim ortamlarının özellikle risk grubunda ve dezavantajlı çocukların, dil ve iletişim becerilerine önemli düzeyde etkisi olduğunu ifade edilmektedir (Buysse ve Hollingsworth, 2009; Mashburn vd., 2008). Çocukların dil becerilerinin desteklenmesinde öğretmen önemli bir faktördür. Çocuklara daha sıcak yaklaşan öğretmenlerin, çocukları daha hızlı yanıtladığı, daha uzun sohbet ettiği gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 3). Bu durumun nedeninin öğretmenlerin bireysel özellikleri olduğu düşünülmektedir. Eckhart ve Egert (2018) araştırmasında öğretmenlerin bireysel

özelliklerinin süreç kalitesine etki ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca dil ve konuşma becerilerinin desteklenmesi ile öğretmenlerin eğitimleriyle ilişkilidir. 0-3 yaş çocuklara ilişkin eğitim alan öğretmenlerin yer aldığı sınıflarda bulunan çocukların dil becerilerinin daha gelişmiş düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Biersteker vd., 2016). Bu bağlamda kurumların kalitesinin ve öğretmen yeterliklerinin artırılması ile çocukların dil ve iletişim becerilerinin daha fazla desteklenebileceği ifade edilebilir.

Etkinlikler

Bu alt ölçekte yer alan maddeler, çocuklar için öğrenme fırsatlarının sunulmasına ve etkileşim ortamının hazırlanmasına zemin hazırlamaktadır. İnce motor, sanat, müzik, drama, doğa/bilim ve matematik gibi sosyal ve akademik hedef davranışları içeren göstergelerle değerlendirilmektedir.

Bu alt ölçek puanları incelendiğinde Tablo 16'da yer alan TG çocukların bulunduğu sınıfların kalite ortalama puanının 1.41 (yetersiz), Tablo 17'de yer alan ÖG çocukların hizmet aldıkları sınıfların kalite ortalama puanının ise 1.11 (yetersiz) olduğu görülmektedir. Tablo 18 incelendiğinde tüm sınıfların Etkinlikler alt ölçeğinden aldığı kalite ortalama puanının da 1.36 (yetersiz) olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen etkinliklerin oyuna dayalı olarak (yetişkin önderliğinde, serbest oyun, drama oyunları vb) düzenlendiği gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 18). Ancak ÖG çocukların sınıflarında gerçekleştirilen etkinliklerin ağırlıklı olarak bilişsel becerileri destekleyici nitelikte olduğu araştırmacı tarafından gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 189). Bu durumun ÖG çocukların TG akranlarına göre daha yoğun desteğe ihtiyaç duymasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü ÖG çocukların bilişsel alanda sınırlılık yaşadıkları bilinmektedir (Özyürek, 2005). Etkinlikler açık alanda ve sınıfta olmak üzere iki farklı ortamda gerçekleştirilmektedir. ÖG çocukların eğitim aldığı sınıflarda bahçe alanın daha az kullanıldığı, genellikle sınıf ortamında çocukların bilişsel ve akademik becerilerinin desteklenmesine yönelik çalışıldığı gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 189). Çocukların problem davranış sergilediği ya da etkinliklerden sıkıldığı durumlarda öğretmenler dış mekân etkinlikleri gerçekleştirmektedir. Bu durum öğretmenler tarafından açık alanların ÖG çocuklarla etkinlikler için kullanılacak ortamdaki ziyade yalnızca çocuğu rahatlatmak için çıkılan açık hava olarak görüldüğünün kanıtı niteliğindedir.

Alt ölçekte yer alan teknolojinin uygun kullanımı maddesi ile, teknolojik araçlarla çocukları pasifleştirilmesi yerine, etkinliklerde teknolojik araçların ne şekilde kullanıldığı ve çocuklara yarar sağlayıp sağlamadığının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Gözlenen 177 kurumdan sadece 14'ünde teknoloji araçlarının kullanıldığı ancak, bu kullanımın çocukları ekran karşısında hareketsiz kalmalarına neden olduğu gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 225. Uygunsuz kullanım gerekçesiyle düşük puan verilmiştir. Kurumların büyük çoğunluğunda etkinlik olarak teknoloji araçlarının kullanılmaması istendik bir durum gibi görünse de etkinliklerin farklı araçlarla desenlenmesi açısından dezavantajlı bir durumdur. Örneğin kitaplardan ya da gerçek nesne figürleri üzerinden gösterilen hayvan resimleri tablet ya da büyük ekran aracılığı ile çocuklara sunulabilir. Hayvan sesleri çocuklara dinletilebilir. Ancak teknolojinin uygun kullanımına ilişkin bir etkinlik gözlenmemiştir.

Etkinlikler içerisinde yer alan çeşitliliğin kabulü maddesi ile dil, din, ırk ve kültürel ayırım gözetmeden çeşitliliği simgeleyen materyallerle çocuklara çeşitli deneyimlerin sunulmasını değerlendirilmektedir. Ancak TG ve ÖG çocukların sınıflarında bu maddeyi temsil eden materyal ve etkinlik gözlenmemiştir. Gözlenemeyen maddeler araştırmacı günlüğüne not edilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 5-6).

Gerçekleştirilen etkinliklerin kalitesi öğretmen yeterlikleriyle ilişkilidir. Örgün eğitim kurumunda eğitim alan öğretmenlerin atölye çalışmalarına katılan öğretmenlere göre daha iyi etkinlikler planlayarak çocukların gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Burchinal vd., 2002). Etkinliklerin kalitesi ve çeşitlendirilmesi materyal ve donanım ile ilgilidir. Kaliteli ve birden fazla amaca hizmet eden materyaller, çocukların ilgisini çekmekte, yıpranmadan uzun süre kullanılabilmekte ve farklı alanlara ilişkin birden fazla etkinlikte kullanılabilir. Kurumların materyal ve donanım eksikleri göz önünde bulundurulduğunda etkinlik kalite puanlarının düşük düzeyde çıkmasının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda politik ve yasa yapıcılar tarafından erken çocukluk eğitimi hizmetlerine ayrılan finansal kaynaklar konusu önem kazanmaktadır. Burçak'ın (2018) ülkemizde kalite ve dış mekân kullanımı konusunda gerçekleştirdiği araştırmasında yüksek SED olan kurumların dış mekân etkinlik puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilmektedir. Bu sonuç dış mekân materyallerine daha fazla bütçe ayıran kurumların daha çeşitli etkinlikler gerçekleştirerek kalite puanlarında artış sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Etkileşim

Bu alt ölçekte yer alan maddeler çocukların gereksinimlerine duyarlı, karşılıklı sıcak ilişkiler oluşturan ve zenginleştiren öğretmen özelliklerini temsil etmektedir. Öğretmenler her çocukla etkileşim kuran, gereksinimleri hızla yanıtlayan bireyler olmalıdır. Ayrıca ölçek maddelerinde öğretmenden yalnızca çocuğun kendisiyle olan ilişkilerini değil, akran ilişkilerini tesis etmesi, iyi bir oyun arkadaşı olması ve çocuğun davranışlarını düzenlemesine destek olması ifade edilmektedir. Dalli ve diğerlerinin (2011) araştırmasında küçük çocukların eğitim aldığı kreşte öğretmen-öğrenci etkileşimi incelenmiş ve öğretmenlerle çocuk arasında kısa ve uzun vadede yakın ilişki kurulduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen bir başka araştırmada çocukların oyuna katılım ve davranışlarının; (1) öğretmenin çocuklarla etkileşimi, (2) oyun etkinlikleri sunma ve geliştirme ve (3) oyun etkinliklerinin kalitesi (küçük grup etkinlikleri, sosyal etkinlik ortamı sunulması) ile ilişkili olduğu ileri sürülmüştür (Singer, Nederend, Penninx, Tajik ve Boom, 2014). Araştırmalarda öğretmen-çocuk etkileşimini etkileyen bir diğer etmenin yapı kalitesinin unsurlarından grup büyüklüğü olduğu ifade edilmiş ve öğretmen-öğrenci oranlarının uygun olmadığı kalabalık sınıflardaki etkileşimin puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur (Hestenes vd., 2007; Goelman, vd., 2006; Phillips vd., 2000). Etkileşim kalite puanlarını etkileyen bir diğer unsur öğretmenlerdir. Barros ve diğerleri (2016) araştırmasında etkileşimin merkezinde çocuk ve öğretmenin yer alması nedeniyle öğretmen eğitimlerinin etkileşime ilişkin kalite puanlarıyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça Etkileşim puanlarının da arttığı belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmen eğitimlerinin etkileşimin kalitesini artırmada önemli rol oynadığı söylenebilir.

Bu alt ölçeğe ilişkin puanlar incelendiğinde Tablo 16’da yer alan TG çocukların bulunduğu sınıfların kalite ortalama puanının 2.54 (yetersiz), Tablo 17’de yer alan ÖG çocukların hizmet aldıkları sınıfların kalite ortalama puanının ise 3.04 (sınırlı) olduğu görülmektedir. Tablo 18 incelendiğinde tüm sınıfların Etkinlikler alt ölçeğinden aldığı kalite ortalama puanının da 2.61 (yetersiz) olduğu belirlenmiştir. ÖG çocukların bulunduğu sınıfların etkileşim alt ölçeğinden aldıkları puanın TG çocukların aldıkları puandan yüksek olduğu belirlenmiştir. Etkileşim alt ölçeği ortalama puanının yüksek olmasının özel eğitim birimlerinde kullanılan 0-36 ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Programı’nın etkileşim temelli yapısından (MEB, 2018) kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ÖG çocukların bulunduğu sınıflarda çocuk sayısının az olduğu

ve daha çok bireysel eğitim yapıldığı gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 238). Bu bağlamda ÖG çocukların bulunduğu sınıfların Etkileşim alt ölçeğinden görece daha yüksek puan almasının beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Müfredat Yapısı

Bu alt ölçekte yer alan geçişler, grup etkinlikleri ve serbest zaman etkinlikleri maddelerine ilişkin göstergeler yer almaktadır. Müfredat yapısı erken çocukluk dönemi çocuk eğitiminin temel bakış açısını yansıtmaktadır. MEB okul öncesi eğitim programları oyun temelli bir yaklaşımı benimsemektedir (MEB, 2015). Bu alt ölçeğe ilişkin maddeler ülkemizdeki kurumlarda öğretmenlerin bireysel ve grup oyun etkinliklerini yönetimi ve geçiş uygulamalarının kalitesini yansıtmaktadır.

Bu alt ölçeğe ilişkin puanlar incelendiğinde Tablo 16’da yer alan TG çocukların bulunduğu sınıfların kalite ortalama puanının 1.03 (yetersiz), Tablo 17’de yer alan ÖG çocukların hizmet aldıkları sınıfların kalite ortalama puanının ise 1.05 (yetersiz) olduğu görülmektedir. Tablo 18 incelendiğinde tüm sınıfların Müfredat Yapısı alt ölçeğinden aldığı kalite ortalama puanının da 1.03 (yetersiz) olduğu belirlenmiştir. Sınıfların en düşük kalite ortalama puanını Müfredat Yapısı alt ölçeğinden aldığı görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin geçiş stratejileri, serbest ve grup etkinliklerini etkili şekilde yönetemedikleri sonucunu yansıtmaktadır. Ergin ve Bakkaloğlu’nun (2015) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında sınıf içi geçişleri kolaylaştırma stratejilerini kullanmasının önemli olduğu uluslararası alanyazından örneklerle açıklanmıştır. Buna karşın araştırmacı program ve sınıf içi geçişlere ilişkin geçiş planlarının olmadığını, geçişleri kolaylaştırmak amacıyla geçiş stratejilerinin uygulanmadığını, etkinlikler arası geçişlerde çocukların 10 dakikadan fazla bekletildiğini gözlemlemiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 5). Serbest zaman etkinlikleri maddesine ilişkin göstergeler çocukların kendi başlarına denetimsiz oynamalarından ziyade oyun süresince materyal desteği sunulması, çocukları yönlendirme ve oyunu kesmeden yönlendirme gibi göstergeleri içermektedir. Ayrıca kaliteli serbest zamanlarda öğretmenlerden oyun saatini çocuklarla etkileşimde bulunmak için fırsata çevrilmesi beklenmektedir. Ancak gözlemlerde öğretmenlerin serbest zaman etkinliği süresinde çocukları destekleme ve etkileşim sağlamak yerine yalnızca güvenliği sağlamak için denetim sağladıkları, fotokopi çekmek gibi farklı işlerle ilgilendikleri izlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 12). Bu durumun öğretmenlerin etkinliklere plansız olarak başlamaları, bir sonraki etkinlik hazırlığını

serbest oyun etkinlikleri saatinde yapmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu alt ölçekte yer alan ilk göstergeler genellikle H olarak işaretlenmiştir. Grup etkinliklerinde, etkinlik süresince çocukların grup çalışmasından çıkarak farklı ilgi alanlarına yönelmesiyle öğretmen çocuğu etkinliğe katılmaya zorlamak yerine ilgi alanını desteklerse bu maddeye daha yüksek puanlanmaktadır. Ancak çocukların dikkat sürelerinin kısa olması ve zaman zaman etkinliklere katılmak istemeyerek farklı ilgi alanlarına yönelmesi sonucu öğretmenlerin öğrencileri fiziksel olarak grup etkinliklerine katılıma zorladıkları ayrıca küçük grup etkinliklerine yer verilmedikleri gözlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, sayfa 73). Bu nedenle grup etkinlikleri maddesine ilişkin ilk göstergelere 1.0 (yetersiz) puanı verilmiştir. Soydan (2019), sanat ve serbest zaman etkinliklerini incelediği araştırmasında okul öncesi eğitim ortamlarında sanat etkinlikleri hariç tüm etkinliklerin büyük gruplarla gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada araştırmacının gözlemlerini destekler nitelikte kanıt sunmaktadır.

Kalite puanlarına ilişkin bulgular bütün olarak ele alındığında kalitenin birbiri ile ilişkili faktörleri kapsayan dinamik ve değişken bir yapı olduğu söylenebilir. Rentzou (2017) birden fazla ölçeğin güvenilirlik düzeylerini incelediği araştırmasında etkinlik ve etkileşim gibi kalite unsurları sonuçlarının değerlendirmenin gerçekleştiği gün, değerlendiren kişi, gözlem günü ve saati, uygulanan program gibi değişkenlere doğrultusunda farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda her ne kadar TG çocukların benzer gelişim süreçlerinden geçerek birbirlerine yakın düzeyde performans sergiledikleri düşünülse de BEYODÖ-3 ile gerçekleştirilen benzer araştırma sonuçlarının ortam, kültürel özellikler, öğretmen, program gibi birden fazla etkene göre farklılaşabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak EÇE sınıflarının ve EÇÖZE sınıflarının BEYODÖ-3'ten benzer düzeyde puan alarak 2.00'lik ortalama puanla kalitesinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu durum her iki gruba hizmet veren sınıfların kalitesinin farklılaşmadığını göstermektedir. Bulgular Booth ve Kelly (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın ÖG çocukların bulunduğu ve TG çocukların bulunduğu 0-3 yaş grup sınıfları arasında kalite farkının olmaması sonucu ile benzerlik göstermektedir. Hestenes ve diğerleri (2007) bu araştırma bulgularından farklı olarak TG çocukların ve ÖG çocukların yer aldığı bütünleştirme sınıflarının kalitesini karşılaştırdığı araştırmasında ÖG çocukların bulunduğu sınıfların kalite puanlarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Sonuçta ülkemizdeki 0-3 yaş çocukların hizmet aldığı eğitim ortamlarının kalitesinin okul öncesi eğitim kalitesi sonuçları ile (Aksoy, 2009; Güçhan Özgül, 2011; Tekmen, 2005) benzerlik

göstererek yetersiz düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda ülkemizdeki 0-3 yaşa ilişkin TG ve ÖG çocukların eğitim ortamlarının kalitesini artırılmasına ilişkin çalışmalar yapılması gerektiğini sonucuna varılmıştır.

Kalite Puanlarında Fark Yaratan Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde 0-3 gurubunda çocukların hizmet aldığı sınıfların kalite puanlarında fark yaratan değişkenlerin (kurum statüsü ile öğretmenlerin öğrenim durumu, 0-3 yaşa ilişkin eğitim alma durumları, mezun olduğu branş ve mesleki deneyim) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tüm sınıfların betimleyici istatistiklerinin yer aldığı Tablo 19'daki bilgiler incelendiğinde tüm değişkenlerde madde bazında en düşük basıklık değerlerinin -1.03 en yüksek basıklık değerinin 55.61 olduğu, madde bazında en düşük çarpıklık değerlerinin -1.17 en yüksek çarpıklık değerinin 7.55 olduğu görülmektedir. Verilerin normal dağılım göstermesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında referansın kabul edildiği ifade edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Bu bilgiler doğrultusunda, araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin ölçümlerin normal dağılım göstermediği kabul edilerek non-parametrik testlerden Mann Whitney U uygulanmıştır. Analizler, ölçek ortalama kalite puanı referans alınarak gerçekleştirilmiştir. ÖG çocukların hizmet aldığı kurumların tamamının devlet kurumu olması nedeniyle *kurum statüsü*, öğretmenlerin tamamının lisans mezunu olması nedeniyle *öğrenim durumu*, 0-3 yaşa ilişkin ekstra eğitim alıp almadıkları sorusuna hayır yanıtını vermeleri nedeniyle *eğitim alma durumu*, öğretmenlerin özel eğitim branşı mezunu olması nedeniyle *mezuniyet branşı ve mesleki deneyim* değişkenlerini ele alan analizler TG çocukların hizmet aldığı sınıflarda çalışan 166 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Değişkenlere ilişkin analiz sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Kalite Puanlarında Fark Yaratan Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

Değişkenler		n	Ort	SS	Min.	Maks.	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p
Okul	Statü										
	Kamu	15	2.25	0.24	1.47	2.94	110.27	1654.00	491.00	-3.27	.001
	Özel	135	2.06	0.25	1.47	3.27	71.64	9671.00			
Öğretmenler	Branş										
	Çocuk Gelişimi	127	2.10	0.27	1.47	3.27	73.75	6257.50	1601.50	-.16	.871
	Okul Öncesi	37	2.10	0.26	1.47	2.94	75.04	2257.50			
	Öğrenim Durumu										
	Önlisans ve Lisans	87	2.06	0.26	1.47	3.27	71.25	6199.00	2371.00	-1,40	.159
	Lisans ve Yüksek Lisans	63	2.09	0.24	1.47	2.94	81.37	5126.00			
	0-3 Yaş Eğitim Alma Durumu										
	Evet	241	2.09	0.26	1.47	2.76	78.40	2430.50	1754.50	-.41	.676
	Hayır	42	2.08	0.26	1.47	3.27	74.74	8894.50			
	Mesleki Deneyim										
1-5 Yıl	71	64.2	6.80	47	84	79.03	5611	3055	3.48	.000	
6 Yıl ve Üzeri	123	68.00	8.01	53	108	108.16	13304				

Tablo 19’da sunulan karşılaştırma analizlerine göre sınıfların kalite ortalama puanları bağlamında; kurumda çalışan öğretmenlerin branşı ($U = 1601.50$; $p > .05$), öğrenim durumları [$(U = 2371.00$; $p > .05)$], 0-3 yaş grubuna yönelik eğitim alma durumları ($U = 1754.5$; $p > .05$) açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumları değişkenine ilişkin sonuçlar alanyazında yer alan araştırmalarla zıtlık göstermektedir. Araştırmalar öğretmenlerin öğrenim düzeyi yüksek olan ve ekstra eğitim alan öğretmenlerin bulunduğu sınıfların kalite puanlarının yükseldiğini ortaya koymaktadır (Burchinal vd., 2002; Campbell ve Milbourne, 2005; Goelman vd., 2006; Phillipsen vd., 1997). Bu sonucun olası bir gerekçesinin ülkemizde var olan maaş politikaları olduğu düşünülmektedir. Değerlendirilen kurumların büyük çoğunluğunun özel kreş ve gündüz bakım evleri olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin gelir düzeyine ilişkin alınan bilgiler doğrultusunda, maaş politikalarının belirlemede öğretmenlerin öğrenim durumlarının ya da eğitim almalarının etkisi olmadığı, tüm eğitim düzeyindeki öğretmenlerin benzer maaşları aldığı belirtilmiştir. Alanyazında yapılan araştırmalar maaşların kalite puanlarını etkilediğini göstermektedir. Daha yüksek maaş alan öğretmenlerin bulunduğu sınıfların kalite puanlarının da arttığı ifade edilmiştir (Goelman, vd., 2006; Phillips vd., 2000). Bu bağlamda öğretmenlerin maaş politikalarının gözden geçirilmesinin ülkemizdeki kaliteyi etkileyecek etmenlerden biri olması açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

Kurumların statüleri bağlamında yapılan analizlerde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($U = 491.000$, $p < .05$). Tablo 19’da yer alan analiz sonuçlarına göre kamuya ait olan kurumların kalite ortalama puanlarının özel kurumlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada belediye kreşlerinin kamu kurumları olarak değerlendirildiği düşünüldüğünde son yıllarda belediyelerin ailelere destek sunmak için kreş ve gündüz bakımevleri sayısını artırması, bu kurumların işleyişi ve düzenlemeleri ile ilgili güncel kaynaklardan yararlanıldığı göz önünde bulundurulduğunda, kalite puanlarının yüksek çıkması olası sonuçtur. Ayrıca MEB kurumların devlete bağlı kurumlar olması nedeniyle fiziksel standartları net şekilde karşılaması ve son yıllarda okul öncesi eğitime ayrılan kaynakların artırılmasıyla materyal desteği alması nedeniyle kalite puanlarının daha iyi düzeyde olduğu düşünülmektedir. Belediyelere bağlı kurumların daha geniş fiziksel alana ve daha fazla sayıda materyale sahip olduğu araştırmacı tarafından gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 18). Ayrıca bazı derslerin (müzik, dans ve İngilizce vb.) dışarıdan gelen

farklı bir öğretmen ile işlendiği, ders saatinde sınıfta iki öğretmen bulunduğu ve öğretmen-öğrenci etkileşim sıklığının arttığı gözlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, sayfa, 26). Bulgular Goelman ve diğerleri (2006) araştırması ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmada devletten teşvik alan bir kuruma bağlı ya da veliler tarafından finanse edilen kurumların kalite puanlarının daha yüksek olduğunu ifade edilmiştir. Ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalardan birinde Güçhan Özgül (2011) kamuya bağlı okul öncesi sınıflarının kalite puanlarının özel kurumlara göre daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Solak (2007) ise özel ile devlet kurumlarının kalite puanları arasında herhangi bir fark olmadığını belirtmiştir. Phillipsen ve diğerlerinin (1997) özetlenen araştırma sonuçlarından farklı olarak devlete bağlı okul öncesi sınıflarının kalite puanlarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Yönetimsel süreçlerin ve politikaların eğitim ortamı kalitesi ile ilişkili olduğu göz önüne alındığında (Biersteker vd., 2016; Yaya, 2016) farklı kültürel özellikteki ülkelerde gerçekleştirilen kurum statüsüne göre karşılaştırılan kalite puanlarının farklılaşabileceği düşünülmektedir.

Mesleki deneyim değişkenine ilişkin Tablo 19’da yer alan sonuçlar incelendiğinde anlamlı farklılık elde edildiği ($U = 3055$; $p < .05$) görülmektedir. Alanyazındaki araştırmalar (Aksoy, 2009; Phillipsen vd., 1997) bu araştırma bulgularıyla paralellik göstererek mesleki deneyim değişkenine ilişkin sınıfların kalite puanlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermektedir. Gözlem süresince öğretmenlerin deneyimlerini sınıf kontrolü, çocukların davranışlarının yönetilmesi, etkinliklerin planlanması gibi uygulamalara yansıttıkları gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 158). Daha az yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin gün içerisinde rutinlerin takibi ve organizasyon konusunda zorlandığı ifade edilebilir. Öğretmen özelliklerinin kalitenin güçlü bir belirleyicisi olduğu düşünüldüğünde (Eckhardt ve Egert, 2018) daha deneyimli öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sınıf içi uygulamalara aktardıkları, öğrencilerle daha güçlü ilişkiler kurabildikleri düşünülmektedir. Bu doğrultuda çıkan sonuçların öngörülebilir olduğu ifade edilebilir.

Analiz sonuçları anlamlı çıkan değişkenlere ilişkin grup ortalamaları farkının hangi düzeyde olduğunu gösteren, aynı zamanda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösteren değer etki büyüklüğüdür. Değerler .30 altındaysa küçük etki, .30-.50 arasındaysa orta .50 üzerindeyse büyük etki olarak yorumlanmaktadır (Field, 2009). Son yıllarda Amerikan Psikoloji Derneği (APA) anlamlı farklılık bulunan araştırma sonuçlarında etki büyüklüğü hesaplamasının da raporlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada analiz sonuçları anlamlı çıkan kurum statüsü ve mesleki

deneyim değişkenlerine ilişkin etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Değişkenler parametrik olmayan testle analiz edildiği için etki büyüklüğü hesaplamasında “Z / karakk N” formülü kullanılmıştır (Field, 2009). Kurum statüsüne ilişkin etki büyüklüğünün .26 ile küçük etki düzeyinde olduğu ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ilişkin etki büyüklüğünün ise .25 küçük etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Her araştırmada olduğu gibi çalışmaların güçlü ve zayıf yanları bulunmaktadır. Bu araştırma ulusal alanyazında 0-3 yaş grubundaki TG ve G çocukların hizmet aldığı eğitim ortamlarının kalitesini değerlendiren ilk araştırma olma özelliğini taşımaktadır. Araştırmada kullanılan BEYODÖ-3 diğer ülkelerdeki alan uzmanları tarafından bilinirliği olan geçerli ve güvenilir araçlar arasında yer almaktadır. Ulusal alanyazında ise ilk kez kullanılacak olması ve alana yeni bir ölçek kazandırılması araştırmanın güçlü yanlarıdır. Analiz sonuçlarında güvenilir sonuçlar elde edilmesi benzer ölçeğin kullanıldığı birçok araştırma ile tutarlılık göstermekte ve kullanılabilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak 0-3 yaş grubundaki çocukların eğitim ortamlarının kalitesi çocukların gelişimsel özellikleri ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde (Burchinal vd., 1996; Campbell ve Ramey, 1995; Peisner-Feinberg ve Burchinal, 1997) kalite konusundaki çalışmalarının önemi yadsınamaz bir geek olarak ortaya çıkmaktadır. İlgili araştırmalar incelendiğinde kalite çalışmalarında genellikle veri toplama sürecinin birden fazla araştırmacı ile geekleştirildiği görülmektedir. Ancak bu araştırmada verilerin tek bir araştırmacı tarafından toplanması nedeniyle belirli bölgelere ve sınıflara ulaşılmış olması araştırmanın zayıf yönünü oluşturmaktadır. Bu bağlamda katılımcı sayısının fazla olması analiz sonuçlarını etkilediği için değerlendirilen sınıf sayısının sınırlı olması ve AFA geçekleştirilen verilere sınırlı sayıda yeni veri eklenerek aynı verilerle DFA’nın geçekleştirilmesi araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada BEYODÖ-3’e ilişkin sadece yapı geçerliğinin incelenmiş olması ve ölçekteki maddelerin alt faktörler altında yer alıp/almasına ilişkin değerlendirmede uzman görüşüne dayalı olarak kapsam geçerliğine baş vurulmamış olması da araştırmanın sınırlılıkları arasında görülmektedir.

BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

0-3 yaş grubunda TG ve ÖG çocukların hizmet aldıkları kurumların kalitesini değerlendirmeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma amaçlarına uygun olarak bu araştırmada üç soruya yanıt aranmıştır; BEYODÖ-3 Türkçe Formunun bu araştırma özelinde geçerlik ve güvenilirliğinin nasıl olduğuna, 0-3 yaş grubunda TG ve ÖG çocukların hizmet aldıkları kurumların kalitesinin nasıl olduğuna ve kurumların kalite puanlarının çeşitli değişkenlere göre (kurum statüsü ile öğretmenlerin öğrenim durumu, 0-3 yaşa ilişkin eğitim alma durumu, branşları ve mesleki deneyim) farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

- Ölçeğin geçerlik çalışmaları doğrultusunda DFA, AFA ve yeni yapıya ilişkin DFA gerçekleştirilmiştir. Her iki DFA sonuçlarında bazı uyum değerleri istendik düzeyde elde edilememiştir. Gerçekleştirilen AFA sonucunda beş faktörlü 26 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir.
- Güvenirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık ve değerlendirmeler arası güvenirlik hesaplanmıştır. İç tutarlılık için Cronbach alfa ve testi iki yarıya bölme analizleri gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik sonuçlarına göre BEYODÖ-3'ün yüksek güvenirlik sonuçlarına sahip olduğu söylenebilir.
- Madde ayırt edicilik analizinden alt ve üst %27'lik dilim için gerçekleştirilen karşılaştırma analizi sonuçlarına göre maddelerin genel olarak kalite puanlarını anlamlı derecede ayırt ettiği belirlenmiştir.
- TG çocukların hizmet aldıkları sınıfların toplam kalite puan ortalamalarının 2.10 (yetersiz-sınırlı), ÖG çocukların hizmet aldıkları sınıfların toplam kalite puan ortalamalarının 2.08 (yetersiz-sınırlı) ve tüm sınıfların toplam kalite puan ortalamalarının 2.13 (yetersiz-sınırlı) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

- Kalite puanları alt ölçekler bağlamında değerlendirildiğinde; TG çocukların hizmet aldığı sınıfların en yüksek puanı Kişisel Bakım Rutinleri alt ölçeğinden, en düşük puanı Müfredat Yapısı alt ölçeğinden aldıkları görülmüştür.
- Kalite puanları alt ölçekler bağlamında değerlendirildiğinde; ÖG çocukların hizmet aldığı sınıfların en yüksek puanı Kişisel Bakım Rutinleri alt ölçeğinden, en düşük puanı Müfredat Yapısı alt ölçeğinden aldıkları görülmüştür.
- Kurumların statüsüne ilişkin gerçekleştirilen karşılaştırma analizleri sonucunda anlamlı farklılık elde edilerek kamu kurumlarının özel kurumlardan anlamlı düzeyde yüksek kalite puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin mezun olduğu branş, öğrenim durumu ve 0-3 yaşa ilişkin eğitim alma durumu değişkenlerine göre kurum kalite puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı karşılaştırma analizi ile test edilmiş ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre sınıfların kalite puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı karşılaştırma analizi ile test edilmiş ve anlamlı farklılık bulunmuştur. Deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin bulunduğu sınıfların kalite puanlarının deneyimi daha az olan öğretmenlerin bulunduğu sınıfların kalite puanına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

0-3 yaş grubundaki TG ve ÖG bireylerin hizmet aldıkları kurumların kalitesinin değerlendirildiği bu araştırmanın sonuçlarına yönelik geliştirilen uygulamalara ve ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Kurumların değerlendirme sonuçları ortaya koyularak kalitenin artırılmasına ilişkin çalışmalar yapılabilir ve politikalar üretilir.
- Öğretmen yetiştirme programlarına kaliteye ilişkin dersler/konular eklenebilir.
- Öğretmenler ve yöneticiler için hizmet içi eğitimler planlanarak kalitenin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Yapı ve süreç kalitesi unsurları göz önünde bulundurularak kurumlara ilişkin kalite standartları oluşturulabilir.
- 0-3 yaş gurubu TG çocukların ve ÖG çocukların hizmet aldıkları kurumlar kalite standartları açısından denetlenebilir.
- Kalite değerlendirme araştırmalarına ilişkin sonuçlar dikkate alınarak kalitenin artırılmasına yönelik kaynakların aktarımı sağlanabilir.
- BEYODÖ-3'te yer alan maddeler sınıfların kalitesinin artırılması amacıyla uzmanlar tarafından kullanılabilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Yapılan analiz ve değerlendirmeler sonucu BEYODÖ-3'ün hedef dile çevrilerek doğrudan kullanılması yerine geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması daha büyük örneklemelerde yeniden test edilebilir.
- 0-3 yaş grubunda TG ve ÖG çocukların eğitim ortamları kalitesini değerlendiren Türk kültürüne uyumlu yeni bir ölçek geliştirilebilir.
- BEYODÖ-3 ile yapılan kalite değerlendirme araştırmalarında veri toplama sürecine birden fazla araştırmacı dahil edilerek değerlendirmeciler arası güvenirlik incelenebilir.
- BEYODÖ-3'ten daha az sayıda madde ve alt ölçek belirlenerek kalitenin daha az sayıda boyutuna odaklanan değerlendirmeler yapılabilir ve ölçeğin kısa formu oluşturulabilir.
- BEYODÖ-3'ün geçerlik çalışmalarına ilişkin gerçekleştirilecek gelecek araştırmalarda uzman görüşü alınarak kapsam geçerliliği çalışması yapılabilir.
- BEYODÖ-3 farklı şehirlerde ve farklı kurumlarda uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Öğretmenler kalite değerlendirme sürecinin önemli bir parçası olduğu için öğretmen eğitimleri ile kalite puanları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada TG ve ÖG çocukların eğitim aldığı sınıfların kalite puanları ayrı ayrı verilmiştir. İleri araştırmalarda puanların karşılaştırılmasına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada G çocukların eğitim aldıkları sınıflar tanı gruplarına ayrılmaksızın değerlendirilmiştir. OSB, zihinsel yetersizlik ya da diğer tanı gruplarındaki çocukların bulunduğu sınıfların kalitesi karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmada yalnızca BEYODÖ-3 ile gerçekleştirilmiştir. Diğer kalite değerlendirme yöntemleri ve araçları kullanarak kalite puanları karşılaştırılabilir.
- Öğretmenlere kaliteyi artırma konusunda eğitim verilerek deneysel çalışmalarda sınıfların kalitesi BEYODÖ-3 ile değerlendirilebilir.



KAYNAKLAR

- Abbott-Shim, M., Lambert, R. & McCarty, F. (2000). Structural model of head start classroom quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (1), 115-134. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00037-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00037-X)
- Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB). (2015). *Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150430-4.htm>
- Akgün, E. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Sabah Rutinlerinin İncelenmesi: Fransa örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24), 77-85.
- Akköse, M. C. (2019). *Fizyoterapistlerin Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklar ile Etkileşimlerinin Niteliğini Artırmaya Yönelik Yetişkin Eğitimi Uygulamalarının Etkililiği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Aksoy, P. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Ortamlarının Niteliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A comparative analysis of alternative models of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 52, 337-353.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173. doi:10.1007/BF02294170
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), (2008). 7 Çok Geç. Erken Çocukluk Eğitimi Üzerine Düşünceler ve Öneriler. *AÇEV Raporu*. Erişim adresi: <https://www.acev.org/directory/7-cok-gec-erken-cocukluk-egitiminin-uzerine-dusunce-ve-oneriler/>
- Aslan, D. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4371/59790>
- Atay, M. (2016). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 1* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avrupa Birliği Başkanlığı (ABB). (2021). Erişim adresi: https://www.ab.gov.tr/okul-oncesi-egitimin-guclendirilmesi_52808.html

- Aytekin, Ç. ve Bayhan, P. (2015). Erken Müdahale Uygulama Basamakları. *H.Ü Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88910>
- Bailey, D. B., Raspa, M., & Fox, L. C. (2012). What is the future of family outcomes and family-centered services. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31 (4), 216-223.doi: 10.1177/0271121411427077
- Bakkaloğlu, H. (2023). Erken Müdahale Programlarına Giriş. *Erken Müdahale Programları Ders Notları*. Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri. Erişim adresi: <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=6383>
- Bakkaloğlu, H., Altındağ Kumaş, Ö. ve Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249. doi: 10.17679/inuefd.303060
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B. ve Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 223-238. doi: 10.15390/EB.2019.7839
- Baker M., Gruber J., & Milligan K. (2008). Universal childcare, maternal labor supply, and family wellBeing. *Journal of Political Economy*, 116(4), 709-45. Erişim adresi: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w11832/w11832.pdf
- Baker, M., & Milligan, K. (2005). How does job-protected maternity leave affect mothers employment and infant health. Working Paper. Erişim adresi: <http://www.nber.org/papers/w11135>
- Ball, C. (1994) The importance of early learning. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED372833>
- Balageur, I., Mestres, J., & Penn, H. (1992). Quality in services for young children: A discussion paper. Comission of the European Communities Directorate-General for Employment, *Industrial Relation and Social Affairs*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED346957>
- Barnett, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implementation. *Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Reseach Unit*. Erişim adresi: <https://nepc.colorado.edu/publication/preschool-education>
- Barnett, W. S., & Frede, E. (2010). The promise of preschool: Why we need early education for all. *American Educator*, 34(1), 21-29. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ889144>
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care pro-grams for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 527-535. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.12.003>

- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D. M., Coelho, V., Pinto, A. I., Pessanha, M., & Peixoto, C. (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 118-130. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.05.003>
- Bayat, B. (2014). Uygulamalı Sosyalbilim Araştırmalarında Ölçme, Ölçekler ve Likert Ölçek Kurma Tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/287205>
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (2020).
- Bentram, T., Pascal, C., Cummins, A., Delaney, S., Ludlow, C., Lyndon, H., Hencke, J., Kostek, M., Knoll, S. & Stancel-Platak, A. (2016). *Early childhood policies and systems in eight countries*. Springer Open.
- Berk, L. (2009). *Çocuk Gelişimi* (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları. (2013).
- Biersteker, L., Dawes, A., Hendricks, L., & Tredoux, C. (2016). Center-based early childhood care and education program quality: A South African study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 334-344. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.004>
- Birkan, B. (2002). Erken Özel Eğitim Hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 99-109. doi: https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000062
- Bisceglia, R., Perlman, M., Schaack, D., & Jenkins, J. (2009). Examining the psychometric properties of the infant-toddler environment rating scale-revised edition in a high-stakes context, *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 121-132. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.02.001
- Bjornestad, E., & Os, E. (2017). Quality in Norwegian childcare for toddlers using iters-r. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 1752-1807. doi: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Blanden, J., Del Bono, E., Hansen, K., & Rabe, B. (2022). Quantity and quality childcare and children's educational outcomes. *Journal of Population Economics*, 35, 785-828. doi: <https://doi.org/10.1007/s00148-021-00835-4>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). Vygotsky Sistemi: Kültürel-Tarihsel Gelişim Kuramı (A. Yılmaz, Çev.) G. Haktanır (Ed.), *Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı* (ss. 12-44). Ankara: Anı Yayınları.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). Gelişimsel İlerlemeler ve Hâkim Etkinlik (F. Şahin, Çev.) G. Haktanır (Ed.), *Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı* (ss. 204-230). Ankara: Anı Yayınları

- Boocock, S. S. (1995). Early childhood programs in other nations: Goals and outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 94-114. Doi: <https://doi.org/10.2307/1602369>
- Booth, C. L., & Kelly, J. F. (1999). Childcare and employment in relation to infants' disabilities and risk factors. *American Journal on Mental Retardation*, 104 (2), 117-130.
doi:[https://doi.org/10.1352/08958017\(1999\)104<0117:CCAEIR>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/08958017(1999)104<0117:CCAEIR>2.0.CO;2)
- Bou, F. L., Araujo, M. C., & Tome, R. (2016). How is child care quality measured. *Inter-American Development Bank Toolkit*. Erişim adresi: <https://publications.iadb.org/en/publication/17065/how-child-care-quality-measured-toolkit>
- Bowe, F. (2007). *Early childhood special education: Birth to eight*. Thomson Delmar Learning.
- Bredekamp, S. (2015). Erken çocukluk eğitiminde devamlılık ve değişim (K. Alat, Çev.) H. Z. İnan ve T. İnan (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar* (ss. 4-32). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bricker, D., Xie, H., & Bohjanen, S. (2018). A history of EI/ECSE in the United States: A personnel perspective. *Journal of Early Intervention*, 40(2), 121-137. doi: <https://doi.org/10.1177/1053815118771392>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings of the development of children* (pp. 37-43). Newyork, NY: Freeman.
- Brown, T. A. (2014). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Bruder, M. B., Mogro-Wilson, C., Stayton, V. D., & Dietrich, S. L. (2009). The national status of in-service professional development systems for early intervention and early childhood special education practitioners. *Infants and Young Children*, 22(1), 13-20. doi: 10.1097/01.IYC.0000343333.49775.f8
- Bryant, D., Burchinal, M., Lau, L. B., & Sparling, J. J. (1994). Family and classroom correlates of head start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-304.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows: A guide for social scientists. *Routledge*. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203471548>
- Burchinal, M. R. (2017). Measuring early care and education quality. *The Society for Research in Child Development*, 0(0), 1-7. doi: 10.1111/cdep.12260
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6, 2-11. doi: <http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS060101>

- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A., & Bryant, D. M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 67(2), 606-620. doi: <https://doi.org/10.2307/1131835>
- Buyse, V., & Hollingsworth, H. (2009). Program quality and early childhood inclusion. *Topics of Early Childhood of Special Education*, 29(2), 119-128. Erişim adresi: <https://journals.sagepub.com/home/tec>
- Burçak, F. (2018). *Okul ncesi Eğitim Ortamlarındaki Dış Mekân Kalitesi ile Dış Mekân Ortamlarına İlişkin ğretmen Algıları ve Kullanımlarının belirlenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Büyükoztürk, ř., Kılıç-akmak, E., Erkan-Akgün, ., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükoztürk, ř. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, P. H., & Milbourne, S. A. (2005). Improving the quality of infant, toddler care through professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 3-14. doi: <https://doi.org/10.1177/02711214050250010101>
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37(2), 231-242. doi: 10.1037/0012-1649.37.2.231
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1995). Cognitive and school outcomes for high-risk African-American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal*, 32(4), 743-772. <https://doi.org/10.3102/00028312032004743>
- Canbeldek, M. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/229527>
- Carcamo, R. A., Vermeer, H. J., De La Harpe, C., Van Der Veer, R., & IJendoorn, H. (2014). The quality of childcare in Chile: Its stability and international ranking. *Child Youth Care Forum*, doi: 10.1007/s10566-014-9264-z
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum
- Cawthon, S. W. (2007). Hidden benefits and unintended consequences of no child left behind policies for students who are deaf or hard of hearing. *American Educational Research Journal*, 44(3), 460-492. doi: 10.3102/0002831207306760
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Corsi-Bunker, A. (2015) Guide to the education system in the United States. *Minnesota University*. Erişim adresi: https://hablaidiomaseoi.weebly.com/uploads/4/5/8/0/45800285/edu_overview_us.pdf
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı* (14. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çıtak Yıldız, M. (2020). *Okul Öncesinde Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Farkındalık Geliştirme Konusundaki Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (6. Baskı). Ankara; Pegem Akademi.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care*. London: Falmer Press.
- Dalli, C. (2014). Quality for babies and toddlers in early years settings. Occasional Paper 4. TACTYC, Association for the Professional Development of Early Years Educators. Erişim adresi: <https://tactyc.org.uk/wp-content/uploads/2014/04/Occ-Paper-4-Prof-Carmen-Dalli.pdf>
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L., & Wang, B. (2011). Quality early childhood education for under two-year-olds: What should it look like? *A Literature Review: Report to the Ministry of Education*. Wellington, New Zealand. Erişim adresi: https://thehub.swa.govt.nz/assets/documents/41442_QualityECE_Web220320110.pdf
- Degotardi, S. (2010) High-quality interactions with infants: Relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27-41. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09669761003661253>
- Doğan, C. D. ve Aybek, E. C. (2023). *RSP: Shiny Applications for Statistical and Psychometric Analysis*. E packet version 0.1. Erişim adresi: <https://CRAN.R-project.org/package=RSP>
- Doğan, C. D. ve Aybek, E. C. (2021). *R-Shiny ile Psikometri ve İstatistik Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi. Erişim adresi: <http://ekitap01.kitabi.gen.tr/k%C3%BCnye.html>
- Dunn, L. (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 167-192.

- Duy, B. (2021). Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar. A. Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 499-546). Ankara: Pegem Akademi.
- Eckhardt, A. G., & Egert, F. (2018). Process quality for children under three years in early childcare and family childcare in Germany. *Early Years International Research Journal*, 40(3), 1-19. doi: <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1438373>
- Elkind, D. (1979). Erik Erikson: İnsanda Gelişimin Sekiz Evresi (A. Dönmez, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1), 27-38. doi: https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000613
- Erdoğan, S. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Kurum Çeşitleri. İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (ss. 362-367). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergin, E. ve Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 16(2), 173-191.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Eurydice Brief: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Erişim Adresi: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fd227cc1-ddac-11e9-9c4e-01aa75ed71a1>
- European Comission Network on Childcare. (2004). *Childcare Briefing Notes*. Erişim adresi: https://childcarecanada.org/sites/default/files/BN_qualityservicetargets.pdf
- European Parliament, Directorate-General for Internal Policies (EPDG). (2013). *Quality in early childhood education and care*. Erişim adresi: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET\(2013\)495867\(SUM01\)_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET(2013)495867(SUM01)_EN.pdf)
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376. doi:10.1037/0022-0663.92.2.367
- Farooq, M. S., Akhtar, M. S., Ullah, S. Z. & Memon, R.A. (2007). Application of total quality management in education. *Journal of Technology and Management*, 3(2), 87-97. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED506778>
- Farquhar, S. (1993). Constructions of quality in early childhood centres. (Unpublished doctoral dissertation). University of Otago, Wellington, New Zeland.
- Feyman, N. (2006). *Okul ncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Gelişim Alanları zerine Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. (4th ed.). Los Angeles: Sage Publishing

- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS* (3th ed.). Los Angeles: Sage Publishing.
- Fox, S. E., Leavitt, P., & Nelson, C. A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, 81(1), 28-40. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x.
- Fukkink, R., & Blok, H. (2010). Home-based and institutional early childhood education and care services. *International Encyclopedia of Education*, 2, 98-103. Erişim adresi: www.researchgate.com
- Gahwaji, N. M. (2019). Quality of Saudi Nurseries: application of the translated infants and toddlers evaluation rating scale-third edition (ITERS-3). *London Journal of Research in Humanities and and Social Scinces*, 19(7), 39-54.
- Garda, R. A., & Rev, A. L. (2004). The new IDEA; shifting educational paradigms to achieve racial equality in special education. *Heinonline*. Erişim Adresi: <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/bamalr56&div=41&id=&page=>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D., & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian chilcare centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 280-295. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.07.005
- Gomby, D. S., Lerner, M. B., Stevenson, C. S., Lewit, E. M., & Behrman, R. E. (1995). Lonf term outcomes of early childhood programs: analysis and recommendations. *The Future of Children*, 5(3), 6-24. doi: <https://doi.org/10.2307/1602365>
- Göl- Güven, M. (2009). Evaluation of the early childhood classrooms in Turkey. *Early Childhood Development and Care*, 179(4), 437-451.
- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants and Young Children*, 23(2), 73-83. doi: 10.1097/IYC.0b013e3181d22e14
- Guitez, P. (2010). Early childhood intervention in Spain: Standart needs and changes. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 2(2), 136-148. doi: <https://doi.org/10.20489/intjecse.107965>
- Gupta, N. D., & Simonsen, M. (2007). Non-cognitive child outcomes and universal high quality child. Erişim adresi: <http://ftp.iza.org/dp3188.pdf>
- Güçhan Özgöl, S. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Kalite Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.

- Güleç Aslan, Y. ve Subaşı Yurtçu, A.B. (2017). Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) Eğitimcilerinin OÇİDEP'e İlişkin Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 971-984. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/325822>
- Güleş, F. (2013). *Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Gürel-Selimoğlu, Ö. (2015). *Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM) Otizm Spektrum Bozukluğu Sergileyen Çocukların Sosyal Etkileşim Becerileri ve Anne-Çocuk Etkileşimi Üzerindeki Etkililiği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Güven, G. ve Efe Azkeskin, K. (2016). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (ss. 2-50). Ankara: Eğiten Kitap.
- Güzelyurt, T., Dayanan, F., Ahmetoğlu, A., ve Çakır, S. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezlerine İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(1), 62-75. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/728917>
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*. <https://www.testpublishers.org/assets/documents/volume%201%20issue%201Increasing%20validity.pdf>
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/Toddler Environment Scale* (3. ed.). New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (1990). *Infant/Toddler Environment Scale*. New York: Teachers College Press.
- Helburn, S. W. (1995). Cost, quality and child outcomes in child care centers: Technical report, public report and executive summary. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386297.pdf>
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(33), 393-416. doi: <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Hegde, A. V., & Lower, J. K. (2007). Quality in inclusive and noninclusive infant and toddler classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 69-84. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02568540709594613>

- Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V., Wang, Y. C., La Paro, K., Mims, S. U., Crosby, D., & Cassidy, D. J. (2015). Comparisons among quality measures in child care settings: Understanding the use of multiple measures in North Carolina's QRIS and their links to social-emotional development in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 199-214.
- Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V. ve Bayrak, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (3), 1597-1618.
- Hoffman, T. K. (2016). An exploration service delivery in early intervention over the last two decades. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 8(2), 107-112. doi: 10.20489/intjecse.284568
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60doi: 10.21427/D7CF7R
- Howard, V. F., Williams, B., & Lepper, C. (2011a). Özel Gereksinimi Olan Bebekler ve Çocuklar İçin Programlar (S. Akalın, Çev.) G. Akçamete (Ed.), *Özel Gereksinimi Olan Küçük Çocuklar* (ss. 409-452). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based childcare. *Child Development*, 63, 449-460.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., & Bryant, D.M. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kidergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (1), 27-50. doi: [10.1016/j.ecresq.2007.05.002](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002)
- Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290. doi: 10.1111/ejed.12043
- Ishimine, K., Tayler, C., & Bennett, J. (2010). Quality and early childhood education and care: a policy initiative for the 21st century, *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4 (2), 67-80. doi: 10.1007/2288-6729-4-2-67
- Kabaklı Çimen, L. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Sosyalleşme. Ö. Özyılmaz ve H. Kadioğlu Ateş (Eds.), *Erken Çocukluk Dönemine Disiplinler Arası Bakış* (ss. 99-151). Lambert Academic Publishing.
- Kaarby, K. M. E., & Tandberg, C. (2018). ITES-R as a tool for improving quality in Norwegian ECEC settings: A critical reflection. *Journal of the European Teacher Education Network*, 13, 58-70.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. ve Cemalcılar, Z. (2005). Erken Müdahalenin Erişkinlikte Süren Etkileri. *Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) Erken Destek Projesinin İkinci Takip Araştırmasının Ön Bulguları Raporu*. Erişim adresi: <https://www.acev.org/directory/erken-mudahalenin-eriskinlikte-suren-etkileri/>

- Kalkan, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Fiziksel Koşullar Açısından İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kamerman, S. B., & Gatenio-Gabel, S. (2007). Early childhood education and care in the United States: An overview of the current policy picture. *International Journal of Child Care and Policy*, 1, 23-34. doi: 10.1007/2288-6729-1-1-23
- Karaaslan, Ö. (2010). *Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı'nın (EDEP) Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Anneleri ile Etkililiği* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katz, L. G. (1993) Multiple perspectives on the quality of early childhood programmes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(2), 5-9. <http://dx.doi.org/10.1080/13502939385207411>
- Keilty, B. (2010). *The early intervention guidebook for families and professionals: Partnering for success*. New York: Teachers College Press. Erişim adresi: books.google.com.tr
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press.
- Kelly, J. F., & Booth, C. L. (2002). The early child care study of children with special needs. *International Review of Research in Mental Retardation*, 25, 71-106. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(02\)80006-4](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(02)80006-4)
- Kurt, G. (2015). Dünya'da ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Bugünkü Durumu. N. Evcı ve M. Toran (Eds.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (ss. 21-42). Ankara: Eğiten Kitap.
- La Paro, K. M., Williamson, A. C., & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the Class-Toddler and ITERS-R. *Early Education and Development*, 25(6), 875-893. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2014.883586>
- Layzer, J. I., & Goodson, B. D. (2006) The quality of early care and education settings. *Evaluation Review*, 30(5), 556-576. <https://doi.org/10.1177/0193841X06291524>
- Love, J.M, Kisker, E.E., Ross, C.C, Constantine, J., Boller, K., Cohen, R. C., Smith, C. B., Flugni, A. S., Raikes, H., Gunn, J. B., Tarullo, L. B., Schochet, P. Z., Paulsell, D., & Vogel, C. (2005). The effectiveness of Early Head Start for 3 years old children and their parents: Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, 41(6), 885-901. doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.885>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of early childhood education and care environmen. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-82. doi: <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>

- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107-117.
- Marshall, C. (2017). Montessori education: A review of the evidence base. *Science of Learning*, 2(11), 1-8. doi: <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>
- Marshall, N. L, Creps, C. L, Burstein, N. R., Roberts, J., Glantz, F. B., & Robeson, W. (2004). The cost and quality of full day year round early care and education in Massachusetts infant and toddler classroom. *A Report on the Findings from the Massachusetts Cost and Quality Study Funded by the Administration for Children and Families and the Massachusetts Department of Education*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495098.pdf>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C, Hamre, B.K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measure of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Mc William, R. A., & Scott, S. (2001). A support approach to early intervention: A three-part framework. *Infants and Young Children*, 13(4), 55-66. Erişim adresi: https://journals.lww.com/iyjournal/Citation/2001/13040/A_Support_Approach_to_Early_Intervention__A.11.aspx
- Mc William, R.A. (2015). Future of early intervention with infant and toddlers for whom typical experiences are not effective. *Remedial and Special Education*, 36(1), 33-38. doi: <https://doi.org/10.1177/0741932514554105>
- McWilliam, R.A. (2016). Birth to three: Early intervention. In S. Odom, B. Reichow, B. A. Boyd & E. E. Barton (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 75-88). Newyork, NY: Springer.
- Megalonidou, C. (2020). The quality of early childhood education and care services in Greece. *International Journal of Chilcare and Education Policy*, 14(9), 2-12. doi: <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00074-2>
- Melekoğlu, M., Diken, İ., Çelik, S. ve Tomris, G. (2014). Anti Sosyal Davranışları Önemeye Yönelik Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programının Etkililiği ile İlgili Yapılan Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 55-79. doi: <https://doi.org/10.20489/intjecse.45092>
- Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K., Movellan, J., & Sejnowski, T. J. (2009). Foundations for a new science of learning. *Science*, 325(5938), 284-288. doi: 10.1126/science.1175626
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). *12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar Genelgesi*. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1567.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013a). *0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı*. Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/0-36program.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013b). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014a). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: <http://tegm.meb.gov.tr/www/Millî-egitim-bakanligi-okul-oncesi-egitim-ve-ilkogretim-kurumlari-yonetmeliği/icerik/207>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2014b). *Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi. Tebliğler Dergisi*, Ocak 2014, Sayı: 2676.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı*. Erişim adresi: https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/12103838_kilavuz_kitap_12_08_2016.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Kurum, Açma, Kapatma Ad verme Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-kurum-acma-kapatma-ve-ad-verme-yonetmeliginde-degisiklik-yapilmasina-dair-yonetmelik/icerik/1042>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). *Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145213_Erkencocukluk.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018c). *Erken Çocukluk Özel Eğitim Programı Değerlendirme Kitapçığı*. Erişim adresi: <https://orgm.meb.gov.tr/derskitaplari/ciltler/okuloncesi/0-36aydegerlendirmekitapciği.pdf>
- Mims, S. U., Scott-Little, C., Lower, J. K, Cassidy, D. J., & Hestenes, L. L. (2009). Educational level and stability as it relates to early childhood classroom quality: A survey of early childhood program directors and teachers. *Journal of Research in Childhood Education* 23(2), 227-237.
- Nelson, C. A, Zeanah, C. H, Fox, N. A, Marshall, P. J, Smyke, A. T., & Guthrie, D. (2007). Cognitive recovery in socially deprived young children: The bucharest early intervention Project. *Science*, 318(5858), 1937-1940. doi:10.1126/science.1143921

- National Association for The Education of Young Children (NAEYC). (2007). *Early childhood program standards and accreditation criteria*. Erişim adresi: <https://www.naeyc.org/our-work/higher-ed/standards>
- National Child Care Staffing Study (NCCSS). (1989). *Child care teachers and the quality of care in America final report*. Erişim adresi: <http://cscce.berkeley.edu/files/1990/Who-Cares-full-report.pdf>
- National Institute Child Health and Human Development (NICHD). (2000). The relation of child care to cognitive and language development, *Child Development*, 71, 960–980. doi: 10.1111./1467-8624.00202
- National Institute Child Health and Human Development (NICHD). (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39 (1), 133-164. doi: <https://doi.org/10.3102/00028312039001133>
- National Institute Child Health and Human Development (NICHD). (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 (1/2)? *Developmental Psychology*, 39, 451-469. Doi: 10.1037/0012-1649.39.3.451.
- National Institute Child Health and Human Development (NICHD). (2006). *Findings for Children up to 4 Years*. Erişim adresi: https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccy_d_06.pdf
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164-173. doi: <https://doi.org/10.1177/0022466903037003>
- Odom, S. L., Yoder, P., & Hill, G. (1988). Developmental intervention for infants with handicaps: Purposes and programs. *The Journal of Special Education*, 22(1), 11-24.
- Olaleye, O., Florence, O., & Omotayo, K.A. (2009). Assessment of quality in early childhood education in Ekiti-State Nigeria. *World Applied Sciences Journal*, 7(5), 683-688. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/242554052_Assessment_of_Quality_in_Early_Childhood_Education_in_Ekiti-State_Nigeria
- Oral, I., Yaşar, D. ve Tüzün, I. (2016). Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler. *Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) Raporu*. Erişim adresi: <https://www.acev.org/directory/her-cocuga-esit-firsat-turkiyede-erken-cocukluk-egitiminin-durumu-ve-oneriler/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.htm>

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Ökcün Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 163-190. doi: <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246293>
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitapevi.
- Özdemir, D., Eruzun, H.M. ve Kuru, N. (2021). 1952'den 1921'e Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programlarında sosyal-duygusal gelişim. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 314-335. doi: <https://doi.org/10.51725/etad.944339>
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hakkında Kararname (1997). 573 Sayılı Kararname. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/4.5.573.pdf>
- Özyürek, M. (2005). *Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (1999). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Technical report*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center. Erişim adresi: https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/NCEDL_CQO_technical_report.pdf
- Peisner-Feinberg, E., & Burchinal, M. R. (1997). Relation between preschool children's child care experiences and concurrent development. *Merrill Palmer Quarterly*, 43(3), 451-477. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/23093333>
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00077-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00077-1)
- Phillips, D. A., Voran, M., Kisker, E., Howes, C., & Whitebook, M. (1994). Child care for children in poverty: Opportunity or inequity? *Child Development*, 65, 472-492.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90004-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90004-1)

- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R. Early, D. & Barbarin, O. Features of pre-kindergarten programs, classrooms and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144-159. doi: https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Polat, E. (2014). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Kalitenin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Pouya, S. ve Bayındır, E. (2021). Özel eğitim okul bahçelerinin değerlendirilmesi. *Akademik Ziraat Dergisi*, 10(1), 153-164. doi: <https://doi.org/10.29278/azd.782965>
- Pretis, M. (2016). Early childhood intervention and inclusion in Austria. *Infants & Young Children*, 29(3), 188-194. doi: <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000064>
- Robertson, C., & Messenger, W. (2010). Early childhood intervention in the UK: Family, needs, standards and challenges. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(2), 161-171. doi: <https://doi.org/10.20489/intjecse.107967>
- Saldıroğlu, H., Çakıroğlu, A., Onat, E. ve Çevik Avcı, S. (2015). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Klavuz Kitabı*. Erişim adresi: https://www.memurlar.net/common/news/documents/509189/08034550_kurums_tandartlarklavuzkitab.pdf
- Salminen, J. (2017). Early childhood education and care system in Finland. *Nauki o Wychowaniu*, 2(5), 135-154. doi: 10.18778/2450-4491.05.09
- Santrock, J. W. (1997). *Life-span development* (16th ed.). Brown & Benchmark Publishers.
- Sazak Pınar, E. (2006). Dünya’da ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 71-83. doi: https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000098
- Scarr, S. (1992). Developmental theories fort he 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, 63(1), 1-19. doi: <https://doi.org/10.2307/1130897>
- Scarr, S., Eisenberg, M., & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131-151. doi: [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90002-7](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90002-7)
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Routledge.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40. Ypsilanti, MI: High/Scope Press. Erişim adresi: https://nieer.org/wp-content/uploads/2014/09/specialsummary_rev2011_02_2.pdf

- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind*. Guilford Press. Erişim adresi: <https://books.google.com>
- Simeonsson, R. J., Bailey, D., Smith, T., & Buysse, V. (1995). Young children with disabilities: Functional assessment by teachers. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 7(4), 267-284. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02578431>
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M. & Boom, J.S. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184 (8), 1233-1249. doi: 10.1080/03004430.2013.862530
- Smith, A. B., Grima, G., Gaffney, M., Powell, K., Masses, L., & Barnett, S. (2000). Early childhood education. *Strategic Research Initiative Literature Review: Report to the Ministry of Education*. Wellington, New Zealand. Erişim adresi: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6891d13c53754667330fe6c99535e3d2ef2088d4>
- Sohns, A, Hartung, A., & Camargo, O. K. (2010). The early aid-system in Germany. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 2(2), 111-123. doi: <https://doi.org/10.20489/intjecse.107963>
- Solak, N. (2007). *Adana İl Merkezinde Bulunan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>
- Snell, M. E., & Brown, F. (2000). *Teaching functional communication skills instruction of students with severe disabilities* (5th ed.), New Jersey; Prentice-Hall.
- Soydan, S. (2019). Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik çeşidi ve bireysel/küçük-büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1081-1092. doi: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2585>
- Soukakou, E. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classroom: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Quarterly*, 27(3), 478-488. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.12.003
- Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB). (2019). *2019-2023 Stratejik Planı*. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/
- Setodji, C. M., Le, V. N., & Schaack, D. (2013). Using generalized additive modeling to empirically identify thresholds within the ITERS in relation to toddlers cognitive development. *Developmental Psychology*, 49(4), 632.

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/2006-04302-005>
- Switzer, J. V. (2003). *Disabled rights: American disability, policy and fight for equality* (pp. 58-64). Georgetown University Press. Erişim adresi: <https://books.google.com>
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *SAS for windows workbook for Tabachnick and Fidell using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. M. Baloğlu (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tarman, I. & Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: A case study of exploring a teachers's understanding and practices. *The Journal of International Social Research*, 4 (17), 578-598. Erişim adresi: <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/developing-effective-multicultural-practices-a-case-study-of-exploring-a-teachers-understanding-and-practices.pdf>
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tekmen, B. (2005). *A Study on the Structural and Process Quality of Early Childhood Education and Care Centers in Ankara* (Yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tietze, W., & Cryer, D. (2004). Comparisons of observed process quality in German and American infant/toddler programs. *International Journal of Early Years Education*, 12(1), 43-62. <http://dx.doi.org/10.1080/0966976042000182370>
- Toper Korkmaz, Ö. (2015). *Eve Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programının (ETEÇOM) Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocuklar ile Anneleri Üzerindeki Etkililiği* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Tovim, K. K. (1996). *The Turkish Adaptation of the Early Childhood Environment Rating Scale* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20, 285-304. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10409280902773351>

- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986) Join attention and early language. *Society for Research in Child Development*, 57(6), 1454-1463. <https://doi.org/10.2307/1130423>
- Tomris, G. ve Çelik, S. (2022). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(1), 243-269. doi: <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893>
- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2012). *Early childhood care and education*. Erişim adresi: <http://www.unesco.org/new/en/education/the-mes/strengthening-education-systems/early-childhood/>
- Vandell, D.L., Belsky, J., Burchinal, M., Vandergrift, N. & Steinberg, L. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Result from the NICHD study of early child care and youth development, *Child Development*, 81, 737-756. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x
- Walsh, G., & Gardner, J. (2005). Assessing the quality of early years learning environments. *Early Childhood Research and Practice*, 7(1), 1-17. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/26444562_Assessing_the_Quality_of_Early_Years_Learning_Environments.
- Warash, B., Ward, C., & Rotilie, S. (2008). An exploratory study of the application of Early Childhood Environment Rating Scale Criteria. *Education*, 128(4), 645-658.
- Whitebook, M. (2003). *Early education quality: Higher teacher qualifications for better living environments: A review of the literature*. Center for the Study of Child Care Employment, University of California, 1-26 Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED481219>
- Woodhead, M. (1996). *In search of the rainbow: pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children. early childhood development: Practice and reflections*. The Open University Milton Keynes, United Kingdom. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399037.pdf>
- World Bank ve Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2015). *Türkiye'de Çocuk Bakım Hizmetlerinde Arz ve Talep Durumu*. Washington, D.C.: World Bank Group. Erişim adresi: <http://documents.worldbank.org/curated/en/690781468000932565/Türkiye-de-cocuk-bakim-hizmetlerinde-arz-ve-talep-durumu>
- Xu, Z., & Gulosino, C.A. (2006). Teacher-parent partnership on early childhood performance in public and private schools. *Education Economics*, 14(3), 345-367. doi: <https://doi.org/10.1080/09645290600777550>

- Yaya, D. (2016). *Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite Uygulamaları. Sistemler Arası Bir Karşılaştırma* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E. ve Polat, M. (2016). TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu. MEB Ölçme ve Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/23161945_timss_2015_on_raporu.pdf
- Yılmaz, B. (2014). *Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Kalitesinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I* (ss. 53- 61). Ankara: Pegem Akademi.





EKLER

EK 1. Bilgi Formu

BİLGİ FORMU

1-Kurum Adı:

2-Kurum Adresi:

3-Kurum İletişim Numarası / Mail:

4-Faaliyet başlangıç yılı:

5-Kurumun statüsü? Devlet okulu____ Özel Kurum____ Belediye____ Hastane____

6-Kurumda yer alan grup sınıfı sayısı:

7-Sınıfın adı:

10-Sınıftaki toplam çocuk sayısı:

8-Sınıf yaş grubu:

11-Kız çocuk sayısı:

9-Sınıftaki öğretmen sayısı:

12-Erkek çocuk sayısı:

13-Kurumda çocuklar için ayrı tuvalet var mı? Evet____ Hayır____

14-Kurumda yemekhane var mı? Evet____ Hayır____

15-Kurumda oyun odası var mı? Evet____ Hayır____

16-Kurumda uyku/oyun gibi farklı amaçlara hizmet eden oda var mı? Evet____ Hayır____

17-Kurumda açık oyun alanı var mı? Evet____ Hayır____

18-Kurumda kapalı oyun alanı var mı? Evet____ Hayır____

19-Çocukların ulaşımı için kuruma ait servis var mı? Evet____ Hayır____

20-Kurumda 0-3 yaş gurup sınıflarında çalışan öğretmen sayısı: _____

21-Öğretmenlerin ilk göreve başladığından itibaren olan hizmet süresi: _____

22-Şu anda çalıştığı kurumdaki hizmet süresi: _____

23-En son mezun olduğu branş/alanı: Okul Öncesi Öğretmenliği____

Çocuk Gelişimi Bölümü____ Özel Eğitim Öğretmenliği____ Sınıf Öğretmenliği____

Diğer____

24-Öğretmenlerin öğrenim durumu: Lise____ Ön Lisans____ Lisans____

Yüksek Lisans____ Doktora____

23-Öğretmenlerin 0-3 yaşa ilişkin ekstra eğitim aldılar mı? Evet____ Hayır____

24- 0-3 yaş çocuklara ilişkin alınan ekstra eğitimin süresi: _____

25-Öğretmenlerin özel gereksinimli bir çocukla çalışma deneyimi? Evet____ Hayır____

26-Öğretmenler daha önce özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda eğitim aldılar mı?

Evet____ Hayır____

27-Özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda alınan eğitimin süresi: _____

EK 2. Aydınlatılmış Onam Formu ve Çalışmaya Katılım Onayı

Kurum İçin Aydınlatılmış Onam Formu

Sayın yetkili,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Doktora Programı kapsamında planlanmış olan “Özel Gereksinimli Olan ve Tipik Gelişim Gösteren 0-3 Yaş Grubundaki Çocukların Hizmet Aldıkları Kurumların Kalitesinin İncelenmesi” başlıklı Merve ÜNAL’ın doktora tez çalışması Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU danışmanlığında yürütülmektedir.

Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu araştırmada özel gereksinimli olan ve tipik gelişim gösteren 0-3 yaş çocukların hizmet aldıkları kurumların kalitesinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 0-3 yaş grubunda tipik gelişim gösteren çocukların hizmet aldığı Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na bağlı kreş ve gündüz bakım evleri, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ana okulları ve 0-3 yaş grubundaki özel gereksinimli çocukların hizmet aldığı Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı erken çocukluk birimlerinin dahil edilmesi planlanmaktadır. Araştırmada kurum ve öğretmen bilgileri için Bilgi Formu doldurulacak, kurumların kurum değerlendirilmesi amacıyla “*Infant Toddler Environment Rating Scale-Third Edition (ITERS-3)*” uygulanacaktır. Ölçeğin uygulanması için kurumlarda saha ziyareti ile araştırmacı tarafından ortalama 3-4 saatlik gözlem yapılacaktır. Gözlem sürecinde kurumlarda yer alan açık, kapalı alanlar, sınıflar, yemekhane, bahçe ve diğer bölümler ziyaret edilecektir.

Araştırmaya katılımda gönüllü olmanız esas olmakla birlikte uygulamalar sırasında araştırmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırmaya katılmanız durumunda, yapılacak olan gözlem kurumunuz için herhangi bir risk taşımayacak psikolojik, fiziksel, duygusal, ekonomik ve sosyal olarak herhangi bir zarara veya rahatsızlığa neden olmayacaktır.

Araştırma için tarafınıza bir ücret ödenmeyecek ve sizden herhangi bir ücret talep edilmeyecektir.

Araştırma süresince kurumunuzda yapılacak görüşmeler, doldurulacak yazılı dokümanlar gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Araştırma bitirildiğinde sonuçlar hakkında size bilgi verilecektir. Bunun yanı sıra araştırma sonuçları kurumunuzun bilgileri gizli tutulması şartıyla doktora tezi ve bilimsel makale olarak yayınlanacaktır.

Sayın kurum yetkilisi, araştırmaya sağlamış olduğunuz katkı için çok teşekkür ederiz.

Merve ÜNAL

Çalışmaya Katılım Onayı

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum ve sözlü olarak da dinledim. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığımı kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu araştırma kapsamında elde edilen kuruma ait bilgilerin bilimsel amaçlar dışında kullanılmaması, gizlilik kurallarına uyulması koşuluyla Merve ÜNAL tarafından yapılması planlanan “Özel Gereksinimli Olan ve Tipik Gelişim Gösteren 0-3 Yaş Grubundaki Çocukların Hizmet Aldıkları Kurumların Kalitesinin İncelenmesi” başlıklı doktora tez çalışmasında kullanılmasına izin veriyorum.

İmza:

Tarih:

Kurum Yetkilisi:

İmza

Tarih:

Merve ÜNAL

EK 3. ITERS-3 Kullanım İzni



Teachers College Press
Teachers College, Columbia University
Permissions Department
1234 Amsterdam Ave, New York, NY 10027
Fax: (212) 678-4149
Phone: (212) 678-3929

July 16, 2019

TO: Merve Unal,
Ankara University
Turkey

TCP Reference Number: 2020700

Licensed Work:

Thelma Harms, Debby Cryer, Richard M. Clifford, and Noreen Yazejian

Infant/Toddler Environment Rating Scale® Third Edition (ITERS-3)

This letter shall serve as a non-exclusive, non-transferable grant of permission for one edition only, subject to the following terms:

Selection: Entire Text

Use: To create a lightly adapted version of the Selection for Merve Unal's PhD thesis at Ankara University in 2019, according to the specifications regarding adaptation outlined below.

Term: 2019-2020

Fee: \$Gratis

Territory: Ankara University

Language: English

Print Run/Number of Copies: a maximum of one printed copy

Complimentary copy(s) requested: One (1)

Note: Permission is granted to create a lightly adapted version of the Selection for Merve Unal's PhD thesis at Ankara University in 2019-2020, according to the following specifications: The adaptation shall be strictly limited to substituting in new examples if there is no Turkish equivalent, and footnotes should indicate how the original version of the ITERS-3 has been modified. Any supplementary or new items developed should be clearly delineated from the original version and contained in a separate section. The Selection shall be used in English and shall not be translated into Turkish. Permission includes print format rights only; no electronic copies of the Selection may be made, stored, or distributed. Additional permission is required for the use of the Selection beyond the scope of this grant, including but not limited to commercial publication and/or widespread distribution of the adapted version for any use beyond that directly related to the PhD thesis referenced herein. One complimentary copy of the adapted Selection must be sent to Teachers College Press once it is available.

This grant does not include rights to copyrighted materials utilized by permission in the Selection. You must apply to each rights holder separately for permission. No changes may be made to the copyrighted material without formal written permission from Teachers College Press. Access to the content must be limited to the use described above. This grant includes the right to create Braille, large-print and tape-recorded editions for the handicapped. Licensee consents to jurisdiction of federal and state courts sitting in New York, NY.

If you no longer require these rights, please mark this letter CANCELLED and fax or mail a copy to Teachers College Press. Payment is due at time of printing and must include either the TCP Reference Number noted above or a copy of this permission form. This document serves as an invoice. Permission is conditioned upon timely payment of any and all fees.

The following credit must appear with the copyrighted material:

Reprinted by permission of the Publisher. From Thelma Harms, Debby Cryer, Richard M. Clifford, and Noreen Yazejian. Infant/Toddler Environment Rating Scale® Third Edition (ITERS-3). New York: Teachers College Press. Copyright © 2017 by Thelma Harms, Debby Cryer, Richard M. Clifford, and Noreen Yazejian. All rights reserved. ERS® and Environment Rating Scale® are registered trademarks of Teachers College, Columbia University.

Please sign one copy of this form and return it to Teachers College Press with the fee, when applicable.

EK 4. ITERS-3 Eğitim Sertifikası



EK 5. BEYODÖ-3 Madde Örneği

Yetersiz 1	2	Sınırlı 3	4	İyi 5	6	Mükemmel 7
ALAN VE MOBİLYALAR						
1. İç Mekan Alanı*						
1.1 Alan, bir seferde içinde bulunulmasına izin verilen maksimum sayıda çocuğa uygun bakımı sağlamak için yetersizdir. (Örn: temel mobilyaların alanı daraltmasından dolayı çocukların ve personelin özgürce hareket edememesi; kalabalığın çocuklar arasında çatışmaya yol açması)*		3.1 Çocuklar, yetişkinler ve mobilyalar için yeterli iç mekan alanı bulunmaktadır.*		5.1 Rutin etkinlikler ve bakım gereklilikleri, grup ve oyun etkinlikleri için çocukların ve personelin rahatça hareket etmesine izin veren geniş iç mekan alanı bulunmaktadır.*	7.1 Alanın aldığı gün ışığı kontrol edilebilir durumdadır. (Örn: iç mekanda ayarlanabilir panjur veya perdenin bulunması)*	
1.2 Alan, yeterli aydınlatma, havalandırma ve sıcaklık kontrolünden yoksundur ve çok gürültülüdür. (Örn: personelin veya çocukların sıcaklıktan şikayet etmesi; ortamdaki sabit gürültü nedeniyle, personelin sesini duyurabilmek için yüksek sesle konuşmak zorunda olması)*		3.2 Direkt alınan bir miktar gün ışığıyla birlikte sağlanan yeterli aydınlatma, havalandırma kontrolü, uygun sıcaklık ve makul gürültü seviyesi bulunmaktadır. (Örn: personel ve çocuklar kendilerini duyurabilmek için çoğunlukla seslerini yükseltmek gereği duyurmamaktadır; ortam havasız veya kasvetli değildir.)*		5.2 Havalandırma oda personeli tarafından kontrol edilebilir durumdadır. (Örn: pencereler açılabilir; ortamda fan bulunmaktadır; ısıtma sistemi kontrol paneli oda içerisinde yerleşiktir.)*	7.2 Çocuklara tahsis edilen alan, özel gereksinimli çocuk veya yetişkin halihazırda orada bulunmasa bile, özel gereksinimli çocuklar ve yetişkinler için erişilebilir durumdadır.*	
1.3 Alan, genel olarak fiziki şartlar ve onarım açılarından kötü durumdadır. (Örn: duvarlardaki soyulmuş boyalar, sıva dökülmeleri, hasarlı zeminler, tavandaki büyük su lekeleri)*		3.3 Alanda genel olarak fiziksel şartlar ve onarım açısından büyük sorunlar bulunmamaktadır ve iyi durumdadır.				
1.4 Alan bakımsızdır. (Örn: zemin ve halılardaki kir tabakası, kirliliği, lavabolar, süpürgeliklerin veya mobilyaların etrafında birikmiş toz öbekleri, günlük temizliğin yapılmaması)		3.4 Alan, dayanıklı ve temizlemesi kolay iç mekan yüzeylerine sahiptir, oldukça temizdir ve bakımı iyi yapılmaktadır.				
		3.5 Çocuklara tahsis edilen alan, halihazırda odayı kullanan tüm çocuklar ve yetişkinler için erişilebilir durumdadır.*				

EK 6. BEYODÖ-3 Puanlama Tablosu

PUANLAMA TABLOSU			
Bebek/Yeni Yürüyenler Ortam Derecelendirme Ölçeği - Üçüncü Baskı			
Gözlemci: _____	Gözlemci Kodu: _____	Gözlem Tarihi (GG/AA/YYYY): _____	
Okul: _____	Kurum Kodu: _____	Kayıtlı çocukların doğum tarihi: En büyük (GG/AA/YYYY): _____	
Sınıf: _____	Sınıf Kodu: _____	En küçük (GG/AA/YYYY): _____	
Öğretmen(ler): _____	Öğretmen Kodu: _____		
Ortamda bulunan personel sayısı: _____		Çocuk sayısı	0-5 ay: _____
Kayıtlı çocuk sayısı: _____			6-11 ay: _____
Sınıfta aynı anda bulunmasına izin verilen azami çocuk sayısı: _____			12-17 ay: _____
Gözlem sırasındaki azami çocuk sayısı: _____			18-23 ay: _____
Önceki ay kayıtlı olan çocuk sayısı: _____			24-29 ay: _____
Yetersizlik tanısı almış olan çocuk sayısı: _____			30 ay ve üstü: _____
Yetersizlik türleri:		Sınıfın dış mekana erişimi var mı? {Evet/Hayır}: _____	
☐ fiziksel/duyusal	☐ bilişsel/dil	(Eğer varsa ve sınıf dışarıya çıkmazsa, ortamdan ayrılmadan personelden size göstermesini isteyiniz.)	
☐ sosyal/duygusal	☐ diğer: _____	Gözlem başlangıç saati: _____	
		Gözlem bitiş saati: _____	
ALAN VE MOBİLYALAR			
1. İç mekan alanı			
1 2 3 4 5 6 7 3.5, 7.2 Erişilebilirlik:			
E H	E H UD	E H	E H
1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	5.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐
1.2 ☐ ☐	3.2 ☐ ☐	5.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐
1.3 ☐ ☐	3.3 ☐ ☐		
1.4 ☐ ☐	3.4 ☐ ☐		
	3.5 ☐ ☐		

EK 7. Etik Kurul İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 29/03/2021

Toplantı Sayısı : 5

Karar Sayısı : 115

115-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Merve Ünal**'in "Özel Gereksinimli Olan ve Tipik Gelişim Gösteren 0-3 Yaş Çocukların Hizmet Aldıkları Kurumların Kalitesinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Merve Ünal**'in "Özel Gereksinimli Olan ve Tipik Gelişim Gösteren 0-3 Yaş Çocukların Hizmet Aldıkları Kurumların Kalitesinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 8. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : E-27250534-605.01-22311029
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Merve ÜNAL)

12.03.2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün 26.01.2021 tarihli ve 98761816 sayılı yazısı.
c) Merve ÜNAL'ın 23.02.2021 tarihli ve 21106186 sayılı dilekçesi.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Merve ÜNAL Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Özel Gereksinimli Olan ve Tipik Gelişim Gösteren 0-3 Yaş Çocukların Hizmet Aldıkları Kurumların Kalitesinin İncelenmesi" konulu çalışmada uygulama çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) ve ilgi (c) yazı ve ekleri incelenmiş olup Genel Müdürlüğümüzce ilgi (a) Genelge kapsamında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Nezir GÜL
Bakan a.
Genel Müdür

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Varlık Mah. Eşref Bitis Cad. No:10 Yenimahalle/Ankara

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 413 30 03

E-Posta: oen@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gülşim SAYIN
Unvan : Öğretmen
İnternet Adresi: _____
Faks: _____



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d6f2-114b-354d-9e52-9600 kodu ile teyit edilebilir.

EK 9. Araştırma Günlüğü Örneği

11.03.2022

Sınıf Kodu:33

Grup: 24-36 ay

Sabah 8.15'te kuruma gelindi. Yettuli ile görüşülerek katılım oranı inceletildi. Gözlem yapılarak sınıfta bir öğretmen bir yardımcı öğretmenin görev yaptığı öğrenildi. Yardımcı öğretmen çocukları karşılarken sınıf öğretmeniyle Bilgi Formu dolduruldu. 09.00'da en üst kattaki yemekhane açıldı. Kurum beş kattan oluşmaktaydı. Merdivenler kaydırmaz asit ve tırbazlarla güvenli bir şekilde kullanılmıyordu. Ancak sadece üst katta yemekhane girişi ve en alt katta kapı vardı. Diğer katlar arasında kapı yoktu. Kalıftaki saatlerde iki öğretmen bulunuyordu. Yardımcı öğretmen çocuklara kalıftaki (peynir, zeytin, tahin - peynir, peynir, süt) dağıtılarak sınıf öğretmeni çocuklarla ilgilenirdi. Sınıfta gitmeden eller yıkandı ancak kalıftaki elbise çocukların elleri yıkandı. Yemek saatlerinde çocuklar öğretmenler tarafından ve öğretmenler tarafından ve ilgili davranışları. Sınıfta geçerken her çocuk için alınan kitap setlerinden seçilen kitaplar okutuldu. Çocuklar masada kalıftaki esime yaptırıldı. Öğretmen yapamayan yada başka ihtiyaçları olan (wc - su v.b.) çocuklara hızlı şekilde yanıt verdi. Etkinlik izlenirken Alan ve Mobilyalar alt öğesi dolduruldu. Sınıfta köşeler kitaplık, oyun sandığı, mutfak, blok, grup masası, oyun alanı vardı. Tüm materyaller erişilebilirdi. Ancak pano ve çocuklar çocuk boyunu yapıyorlardı. Sekil esime etkinlik: sırasında öğretmen mutfakta. Daha sonra yemekhaneye gidilerek ritim materyalleriyle mutfak salınması yapıldı. 15 dakika sonra salınma sırasında çocukların ellerine sticker yapıştırıldı. Daha sonra çocuklarla sırasıyla serbest boyama, karalama salınması yapıldı. Kurumda her sınıfın Montessori sınıfına giderek salınma saati olduğu için Montessori sınıfına gidildi. Aynı bir öğretmenler her çocuk istediği materyali seçerek etkinlik: tamamlandı. Öğretmen 20 dakika sonra çocukların materyallerini değiş tokuş yaptırdı. Bu ders sonrası yemek yemekhaneye çıkılarak öğle yemeği için aynı kattaki kantinde eller yıkandı. Yemekte çorba, sebze, tavuk ve pilav menüsü vardı. Yemek yendikten sonra el yıkama ve tuvalet ihtiyaçları giderildi. Çocuklar sınıflarında aynı kattaki uyku odasına götürüldü. Her çocuğun pijaması değiştirildi. Altı bezi olan beş çocuğun kumbaralarında bezi değiştirildi. Öğretmenler bezi değişimi sonrası el yıkadı. Uyku sonrası çocuklar kurumun bahçesine çıkarılarak serbest oyun saati yapıldı. Bu süre boyunca öğretmenler gözlem yaptı.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Özel Gereksinimli Olan ve Tipik Gelişim Gösteren 0-3 Yaş Grubundaki Çocukların Hizmet Aldıkları Kurumların Kalitesinin İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	:12.07.2023
Gönderim Numarası	:2129999261
Sayfa Sayısı	:149
Sözcük Sayısı	:37,658
Karakter Sayısı	:267,305
Benzerlik Oranı	: %9
Savunma Tarihi	:26.07.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Merve ÜNAL

Tarih: 12.07.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Merve Ünal

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Uzman Öğretmen	Ramazan-Hatice Savaş Özel Eğitim ve İş Uygulama Okulu (MEB)	2013-Halen
Öğretmen	Zeytinburnu Otistik Çocuklar Özel Eğitim Merkezi (MEB)	2010-2013
Öğretmen	Gölyaka Yunus Emre İlk Okulu (MEB)	2008-2010

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Zihin Engellilerin Eğitimi	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2011
Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Ankara Üniversitesi	2008

Yayınlar ve Bildiriler

Ünal, M. (2021). Erken Çocukluk Dönemi ve Teknoloji. A. Kaya (Ed.), *Zihin Yetersizliği ve Teknoloji* (ss. 41-62). Ankara: Nobel Yayınları.

Ünal, M. (2017). Akademik Becerilerin Öğretiminde Teknoloji Kullanımı. Ö. Eliçin (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Teknoloji Destekli Öğretim* (ss. 69-90). Ankara: Vize Yayıncılık.

Ünal, M., Ece, A. S. ve Yıkılmış, A. (2016). Zihin Engelli Çocuklara Özbakım Becerilerinin Şarkı Yoluyla Öğretilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (17), 139-153. doi: 10.20875/sb.30725

Ünal, M. (2011, Ekim). *Zihin Engelli Çocuklara Özbakım Becerilerinin Şarkı Yoluyla Öğretilmesi*. 21.Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Kıbrıs.