



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



KREŞ VE GÜNDÜZ BAKİMEVLERİNİN KALİTE
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ, KALİTE DÜZEYİ
YÜKSEK VE DÜŞÜK KURUMLARA DEVAM EDEN
ÇOCUKLARIN GELİŞİM DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ

Burçak ÖZONUK

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Neriman ARAL

ANKARA

2025

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**KREŞ VE GÜNDÜZ BAKİMEVLERİNİN KALİTE
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ, KALİTE DÜZEYİ
YÜKSEK VE DÜŞÜK KURUMLARA DEVAM EDEN
ÇOCUKLARIN GELİŞİM DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Burçak ÖZONUK

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

DANIŞMAN

Prof. Dr. Neriman ARAL

ANKARA

2025

ETİK BEYAN

Ankara Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doktora tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Kreş ve gündüz bakımevlerinin kalite açısından değerlendirilmesi, kalite düzeyi yüksek ve düşük kurumlara devam eden çocukların gelişim düzeylerinin incelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Burçak ÖZONUK

Tarih:

İmza:

KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalında Burçak ÖZONUK tarafından hazırlanan “Kreş ve Gündüz Bakımevlerinin Kalite Açısından Değerlendirilmesi, Kalite Düzeyi Yüksek ve Düşük Kurumlara Devam Eden Çocukların Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından DOKTORA TEZİ olarak OY BİRLİĞİ/ ÇOKLUĞU ile kabul/ret edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi:

Prof. Dr. Ümit DENİZ
Gazi Üniversitesi
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Neriman ARAL
Ankara Üniversitesi
Rapörtör

Prof. Dr. Figen GÜRSOY
Ankara Üniversitesi
Üye

Prof. Dr. Ender DURUALP
Ankara Üniversitesi
Üye

Doç. Dr. Gül KADAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Fügen AKTAN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Kreş ve Gündüz Bakımevlerinin Kalite Açısından Değerlendirilmesi, Kalite Düzeyi Yüksek ve Düşük Kurumlara Devam Eden Çocukların Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi

Araştırmada, kreş ve gündüz bakımevlerinin kalite açısından değerlendirilmesi, kalite düzeyi belirlenen okullar içinde; yüksek ve düşük kaliteli olarak tespit edilen kreş ve gündüz bakımevlerine devam eden çocukların gelişimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Ankara il merkezinde bulunan 50 kreş ve gündüz bakımevi üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı yakınsayan paralel karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen- yönetici ve aile- çocuk genel bilgi formları Türkçeye uyarlama çalışması yapılan Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme ölçeği (ITERS-R3), Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R), Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), yönetici ve öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında problem durum belirlenerek gerekli izin ve onaylar alınmış, öğretmen, yönetici ve ailelerle görüşülerek genel bilgiler elde edilmiştir. İkinci aşamada ise öncelikle ITERS-R 3 ölçeğinin çevirisi ve dilimize uygunluğunun test edilmesi ile uygulama kitapçığının dil geçerliği yapılmıştır. Ölçekle ilgili uzman görüşlerinin alınması ve pilot uygulamaların yapılmasından sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşamasında kurumlarda sıfır üç yaş çocuklar için Clifford vd. (1990) tarafından geliştirilen, 2017 yılında yine Clifford vd. tarafından güncellenen, bu çalışma kapsamında Türkçe'ye uyarlaması yapılan ITERS-R3 ile sıfır üç yaş çocuklar için Harms vd. (1980) tarafından geliştirilen, Işıkoğlu, (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ECERS-R kullanılarak gözlemler yapılmıştır. Gözlemler sırasında sınıf içinde herhangi bir etkinliğe müdahale edilmeden çocuklar günlük rutinleri sırasında gözlemlenerek ITERS-R3 ve ECERS-R formları doldurulmuştur. ITERS-R3 ile ilgili yapılan geçerlik güvenilirlik analizleri sonucunda, kapsam geçerlilik oranı .78 olarak belirlenmiştir. Çalışmanın yapılan analizlerine göre madde korelasyon değeri .030 olarak bulunmuştur. Ölçeğin korelasyon katsayısının yüksek olması ölçüt geçerliliğinin sağlandığının kanıtıdır. ITERS-R3 için Cronbach alpha değeri .60'ın üzerindedir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Gözlemlerden sonra çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenler ve yöneticilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşmelerden elde edilen veriler, ITERS-R3 ve ECERS-R'den elde edilen verilerle bütünleştirilerek okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda çalışmaya dahil edilen kurumlardan ITERS-R3'e göre 31 okul yüksek; 19 okul düşük kalite değerinde bulunmuştur. ECERS-R'ye göre 32 okul yüksek, 18 okulun ise düşük kalite değerinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan değerlendirmeden sonra çalışmanın üçüncü aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada kurumlardaki çocukların ailelerinden onam alınarak çocukların gelişimsel değerlendirilmeleri yapılmıştır. Çocukların gelişimsel değerlendirilmesinde AGTE kullanılmıştır. Çalışmanın bu aşamasında elde edilen veriler uygun istatistiksel analizler kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan AGTE sonuçlarına göre kalite düzeyi yüksek olarak belirlenen okullara devam eden çocukların "İnce ve kaba motor gelişim" ile "genel gelişim" puanlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Kalite düzeyi yüksek ve düşük olarak belirlenen kreş ve gündüz bakımevlerine devam eden çocukların dil ve sosyal gelişim puanlarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Buna rağmen yapılan analizlerde sıra ortalamalarının kalite düzeyi yüksek olan okulların lehinde olduğu izlenmiştir. Bu çalışma kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların gelişimlerinin daha iyi olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Gelişimsel özellikler, kalite, okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim kurumlarında kalite.

SUMMARY

Evaluation of Kindergartens and Day Care Homes in Terms of Quality, Examination of the Development Levels of Children Attending Institutions with High and Low Quality Levels

In the research, it is aimed to evaluate the kindergartens and day care homes in terms of quality, to examine the development of children attending kindergartens and day care homes identified as high and low quality within the schools whose quality level is determined. The research was conducted on 50 kindergartens and day care centers located in the city center of Ankara. In the study, the convergent parallel mixed method was used, in which qualitative and quantitative data were used Decoupled. In the research, data were collected using the Infant and Young Child Environment Assessment scale (ITERS-R3), the Early Childhood Environment Assessment Scale (ECERS-R), the Ankara Development Screening Inventory (AGTE), a semi-structured interview form for administrators and teachers, which was conducted to adapt teacher-administrator and family-child general information forms into Turkish. At the first stage of the research, the problem situation was determined, the necessary permits and approvals were obtained, general information was obtained by interviewing teachers, administrators and families. In the second stage, firstly, the language validity of the application booklet was carried out by translating the ITERS-R 3 and testing its suitability for our language. After obtaining expert opinions about the scale and conducting pilot applications, the implementation phase has been started. Clifford et al. for children aged zero to three years in institutions at the application stage developed by (1990), it was again developed in 2017 by Clifford et al. the ITERS-R3, which was updated by Harms et al. for children aged zero to three years, was adapted to Turkish within the scope of this study. Observations were made using the ECERS-R developed by Işıkoğlu (1980) and adapted to Turkish by Işıkoğlu, (2007). During the observations, ITERS-R3 and ECERS-R forms were filled out by observing the children during their daily routines without interfering with any activities in the classroom. As a result of the validity and reliability analyses conducted on ITERS-R3, the scope validity rate.it is designated as 78. According to the analyses of the study, the item correlation value.it was found to be 030. The fact that the correlation coefficient of the scale is high is evidence that the validity of the criterion is ensured. The Cronbach alpha value for ITERS-R3 he is over 60. As a result of the analyses, it was determined that the scale is valid and reliable. After the observations, face-to-face interviews were conducted with the teachers and administrators who agreed to participate in the study through a semi-structured interview form. The data obtained from the face-to-face interviews were integrated with the data obtained from ITERS-R3 and ECERS- R and the quality levels of preschool educational institutions were determined. According to ITERS-R3 of the institutions included in the study, 31 schools were found to be high quality and 19 schools were found to be low quality as a result of the evaluations. According to ECERS-R, 32 schools were found to be high quality and 18 schools were found to be low quality. After the evaluation, the third stage of the study was started. At this stage, developmental evaluations of children were carried out by obtaining consent from the families of children in institutions. The AGTE was used for the developmental evaluation of children. The data obtained at this stage of the study were evaluated using appropriate statistical analyses. According to the results of the AGTE test, it has been observed that the “Fine and gross motor development’ and “general development” scores of children attending schools whose quality level is determined as high are high. There was no significant difference in the language and social development scores of children attending kindergartens and day care centers whose quality level was determined as high and low. Despite this, it has been observed in the analyses that the ranking averages are in favor of schools with a high quality level. This study shows that the development of children who attend high-quality preschool educational institutions is better.

Keywords: Developmental characteristics, quality, preschool education, quality in preschool educational institutions

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	i
Kabul ve Onay	ii
Özet	iii
Summary	iv
İçindekiler	v
Ön Söz	vii
Simgeler ve Kısaltmalar	viii
Şekiller	ix
Çizelgeler	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi	3
1.2. Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları ve İlkeleri	6
1.3. Kalite Kavramı ve Eğitimde Kalite	8
1.4. Okul Öncesi Eğitimde Kalite	10
1.4.1. Okul Öncesi Eğitimde Kalite Göstergeleri	12
1.5. Okul Öncesi Eğitimde Kalite Boyutları	17
1.5.1. Fiziksel Çevre ve Eğitim Ortamı	17
1.5.2. Personel	18
1.5.3. Program	20
1.5.4. Etkinlikler	20
1.5.5. Aile katılımı	20
1.6. Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartları	21
1.6.1. Alanlar ve Mobilyalar	23
1.6.2. Kişisel Bakım Rutinleri	25
1.6.3. Dil ve Kitaplar	26
1.6.4. Etkinlikler	27
1.6.5. Etkileşim	28
1.6.6. Programın Yapısı	29
1.6.7. Aile ve Personel Etkileşimi	29
1.7. Konuyla İlgili Araştırmalar	30
1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	30
1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	41
1.8. Araştırmanın Amacı	53
2. GEREÇ VE YÖNTEM	56
2.1. Araştırma Modeli ve Deseni	56
2.2. Çalışma Grubu	59
2.3. Veri Toplama Araçları	62
2.3.1. Genel Bilgi Formu	63
2.3.2. Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeği	63
2.3.3. Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği	67
2.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	69
2.3.5. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)	69
2.4. Veri Toplama Yöntemi	70
2.5. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği	72
2.6. Araştırmacı Özellikleri	73
2.7. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	74
2.7.1. Nicel Verilerin Analizi	74
2.7.2. Nitel Verilerin Analizi	76
2.8. Araştırmanın Etik Boyutu	78
2.9. Araştırmanın Sınırlılıkları	79
3. BULGULAR	80
3.1. ITERS- R3 ile İlgili Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları	80
3.1.1. ITERS- R3 ile İlgili Geçerlik Bulguları	80
3.1.2. ITERS- R3 ile İlgili Güvenirlik Bulguları	87
3.2. Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular	88
3.2.1. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular	88

3.2.2. Yönetici Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular	96
3.3. Kalite Düzeyi Yüksek ve Düşük Kurumlara Yönelik Bulgular	104
3.4. Kalite Düzeyi Yüksek ve Düşük Kurumlara Devam Eden Çocuklara Yönelik Bulgular	108
4. TARTIŞMA	110
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	119
5.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	119
5.2. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler	120
KAYNAKÇA	121
EKLER	139
Ek-1. ITERS-R3'ün Kullanım İzni	139
Ek-2. ECERS- R'nin Kullanım İzni	140
Ek-3. AGTE'nin Kullanım İzni	141
Ek-4. Etik Kurul Onayı	142
Ek-5. Kurum İzni	143
Ek-6. Aydınlatılmış Onam Formu	144
Ek-7. Öğretmen Genel Bilgi Formu	145
Ek-8. Yönetici Genel Bilgi Formu	146
Ek-9. Çocuk ve Ebeveyn Genel Bilgi Formu	147
Ek-10. Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ITERS-R3) Örnek Maddeler	148
Ek-11. Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R) Örnek Maddeler	150
Ek-12. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu Örnek Sorular	151
Ek-13. Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu Örnek Sorular	152
Ek-14. Ankara Gelişim Tarama Envanteri Örnek Maddeler	153
Ek-15. ITERS-R3 ile ilgili Alınan Eğitimler	154
Ek-16. Kurumların ITERS-R3 Alt Boyutlardan Aldıkları Puanlar	156
Ek-17. Kurumların ECERS-R Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar	163
ÖZGEÇMİŞ	171

ÖN SÖZ

Kendimi geliştirmek adına yeni bir yolculuğa çıkmak istediğimde ilk olarak Sayın Hocam Prof. Dr. Neriman ARAL’la bu fikrimi paylaştım. Bambaşka bir hedef koymuşken kendisi beni tekrar akademik çalışmaların içine dâhil ederek yarım kalan doktora çalışmamı bitirmem için yüreklendirdi. Bu kadar aradan sonra yeniden bu tarz bir çalışmanın içine girmek beni bir hayli zorladı. Bu süreçte en büyük desteği bana gösteren, her moralim bozulduğunda beni yeniden yüreklendiren Sayın Hocam Prof. Dr. Neriman ARAL’a teşekkürü bir borç bilirim. Her düştüğümde beni kaldırıp destek olmasaydı bu tez asla bitmezdi.

Uzun süren bu çalışma boyunca benden desteklerini esirgemeyen sevgili eşim ve kızıma, Yeliz AKBABA’ya, çalışmanın istatistik kısmında desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Gül KADAN’ a ayrıca teşekkür ederim.

Burçak ÖZONUK

Ocak, 2025

SİMGELER VE KISALTMALAR

AGTE	Ankara Gelişim Tarama Envanteri
DAP	Developmentally Appropriate Practice (Gelişmeye Uygun Etkinlikler)
ECERS-R	Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale)
ITERS-R3	Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Infant- Toddler Environment Rating Scale)
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEGEB	Mesleki Teknik Eğitimi Güçlendirme Projesi
NEAYC	National Association for the Education of Young Children
NİEER	National Institute For Early Education Research
TDK	Türk Dil Kurumu

ŞEKİLLER

Şekil 1.1. ECERS-R’de kaliteyi etkileyen boyutlar	22
Şekil 1.2. ITERS-R3’de kaliteyi etkileyen boyutlar	23
Şekil 1.3. Yurt içinde kaliteye yönelik yapılan araştırmaların özeti	40
Şekil 1.4. Yurt dışında kaliteye yönelik yapılan araştırmaların özeti	52
Şekil 1.5. Araştırma sürecinde yer alan aşamalar ve iş akış süreci	55
Şekil 2.1. Yakınsayan paralel karma yöntem modeli	57
Şekil 2.2. Nicel ve nitel verilerin toplandığı aşamalar	58
Şekil 2.3. ITERS- R3’nin Türkçeye uyarlama çalışması	74
Şekil 3.1. Öğretmen görüşlerine yönelik tema ve alt temalar	89
Şekil 3.2. Yönetici görüşlerine ait temalar ve alt temalar	97

ÇİZELGELER

Çizelge 2.1. Araştırmaya dâhil edilen kreş ve gündüz bakımevlerinin özelliklerinin dağılımı	60
Çizelge 2.2. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı	60
Çizelge 2.3. Araştırmaya dâhil edilen yöneticilerin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı	61
Çizelge 2.4. Araştırmaya dâhil edilen çocukların ve ebeveynlerinin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı	62
Çizelge 2.5. ITERS-R3 alt boyutları ve maddeleri	66
Çizelge 2.6. ECERS-R de yer alan alt boyutlar ve maddeleri	68
Çizelge 2.7. Kalite düzeyi yüksek ve düşük kurumlara devam eden çocukların AGTE sonuçlarına yönelik çarpıklık ve basıklık sonuçları	76
Çizelge 2.8. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonucuna göre oluşturulan temalar ve alt temalar	77
Çizelge 2.9. Yöneticilerle yapılan görüşmelerin sonucuna göre oluşturulan temalar ve alt temalar	78
Çizelge 3.1. ITERS-R3 madde toplam korelasyonu ve değerleri	83
Çizelge 3.2. Kurumların ITERS-R3'den almış oldukları toplam puanlar	84
Çizelge 3.3. Gruplara göre ITERS-R3 alt boyutlarına ve toplam puan ortalamalarına ait t testi sonuçları	85
Çizelge 3.4. ITERS-R3 ile ECERS-R arasındaki ilişkiye ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları	86
Çizelge 3.5. ITERS-R3 toplanabilirlik ve Cronbach alfa sonuçları	88
Çizelge 3.6. ITES-R3 ün ikiye bölme güvenirlik sonuçları	88
Çizelge 3.7. Araştırmaya dâhil edilen kurumların ITERS-R3 ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri	105
Çizelge 3.8. Araştırmaya dâhil edilen kurumların ITERS-R3 den elde edilen toplam puan ortalamalarına ait betimsel değerler	105
Çizelge 3.9. Araştırmaya dâhil edilen kurumların ECERS- R ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri	106
Çizelge 3.10. Araştırmaya dâhil edilen kurumların ECERS-R den elde edilen toplam puan ortalamalarına ait betimsel değerler	107
Çizelge 3.11. Kalite düzeyi yüksek ve düşük kurumlara devam eden çocukların AGTE değerlendirme sonuçlarına ait ortalamalar ve bağımsız örneklem t testi sonuçları	108

1.GİRİŞ

Gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde edinilen bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun yaşama hazırlanmasında, temel davranışların kazanılmasında çok önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun yaşına uygun eğitimin verilmesi, tüm hayatı boyunca kendisinden beklenen olumlu davranış kalıplarını kazanmasını ve çevresine karşı duyarlı olmasını sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim, çocukları gelişim alanlarında desteklerken aynı zamanda onlara kendilerini geliştirebilecekleri zengin uyarıcı bir çevre sunar ve içinde yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini öğrenmelerine de yardımcı olur. İlkokula hazır bulunuşluklarını destekler (Bedregal vd., 2016; Gjelaç vd., 2020).

Okul öncesi dönemi içine alan yıllar hayatın temellerinin atıldığı, çocukların öğrenmeye en açık oldukları süreçtir. Bu nedenle içinde bulundukları ortam, maruz kaldıkları uyaranların çeşitliliği ve niteliği çocukların gelişimleri açısından çok önemlidir. Erken yaşlarda deneyimlerle elde edilen temel alışkanlıklar ve beceriler gelecekteki başarıyı ve yaşamı etkiler (Aksoy, 2009; Schweinhard ve Weikard, 1997). Bu dönemde gelişim sürecinin olumsuz yönde etkilenmesi çocukların kendi yaşitlarıyla aralarında öğrenme düzeyi açısından fark oluşturmakta; bilişsel, sosyal, duygusal anlamda gelişimlerini yavaşlatmaktadır (Bedregal vd., 2016; Gjelaç vd., 2020).

Beyin gelişimi üzerine yapılan araştırmalar da özellikle ilk üç yaşta gelişimin diğer dönemlere göre daha hızlı olduğunu göstermektedir. Yüksek kaliteli eğitimin sağlanması, çocukların beyin gelişimiyle birlikte diğer gelişim alanlarını da etkilemekte ve çocukların ilkökula geçişte hazır bulunuşluklarını artırarak eğitim hayatlarının olumlu yönde ilerlemesini sağlamaktadır (Culkin, 2000).

Kaliteli okul öncesi eğitimin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Nitelikli okul öncesi eğitim yoluyla çocuklar yaşam süreçleri boyunca onlara fayda sağlayan yetkinlik ve kazançlarla donanmaktadır. Bu sayede öğrenme kapasiteleri yüksek seviyede artabilmektedir. Bu olumlu gelişmelerin sağlanabilmesi için çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi çok önemlidir (Barnett ve Yarosz, 2020; Solak, 2007).

Eğitimin kalitesi çocukların büyümesi ve gelişmesinde üst düzeyde etkilidir. Çocuklara verilmesi gereken eğitimden ekonomik ve sosyal anlamda dezavantajlı çocukların da yararlanabilmesini sağlamak gerekmektedir. Okul öncesi eğitim toplumun her kesimindeki çocuklara ulaşabilmeli ve gelişimlerini desteklemelidir (Ural, 1986).

Türkiye’de çalışan annelerin sayısının artmasıyla birlikte okul öncesi eğitim daha çok dikkat çekmeye ve önemsenmeye başlanmıştır. Ancak gerçek anlamda nitelikli bir okul öncesi kurumu nasıl olmalı, çocuklara nasıl bir eğitim verilmeli konusu hala tartışmaya açıktır. Gelişmiş ülkelerde yaşayan aileler çocuklarına okul seçerken pek çok araştırma okumakta ve bilinçli tercihler yaparak karar vermektedir. Ülkemizde ise çoğu ailenin bu seçimi yaparken gerektiği kadar özen göstermediği, sadece bir ya da iki özelliğe dikkat ettiği (İngilizce eğitimin olması, fiziki şartlar vs.) görülmektedir. Ailelere bu konuda rehberlik edecek yeterince kaynak olmaması, asıl üzerinde durulması gereken konuları pekiştirecek çalışmaların yeterince yapılmaması bu konuda eksikliklerin oluşmasına neden olmaktadır. Yüksek kaliteli okulları seçerken nelere dikkat edileceğinin bilinmesi bu alanda kalitenin arttırılmasında etkili olacaktır (Koç,1999).

Okul öncesi eğitimde kalite adına yapılan pek çok çalışmanın sonucu göstermiştir ki kurumlarda verilen eğitimin niteliği artıkça, çocuklar gelişim alanlarında olumlu anlamda ilerlemektedir. Alanında iyi eğitim almış öğretmenlerin uyguladığı etkili programlar yoluyla çocuk kendini bilişsel, sosyal ve dil alanında geliştirme fırsatı bulmaktadır (Peisner-Feinberg vd.,1999; Sylva vd., 2006). Kaliteli kurumlarda eğitim alan çocukların daha düşük kalitedeki okullara devam eden çocuklara kıyasla sosyal anlamda da iyi bir gelişim gösterdikleri, gruba uyum problemleri ve sosyal sorunları daha az yaşadıkları, kişiliklerini geliştirip duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildikleri ve bu etkinin hayatlarının ilk yıllarında da devam ettiği gözlemlenmiştir (Micozkadıoğlu ve Berument, 2011).

Eğitimin kalitesinin arttırılabilmesi ailelerin, çocukların güvenli ve huzurlu ortamlarda iyi eğitim almaları çok önemlidir. MEB (2020) verilerine göre özel okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı 2005 yılında 4.658 iken; bu sayı 2020-2021 eğitim yılında 5320 ulaşmıştır (Eğitim-sen, 2021). 2022-2023 MEB verilerine göre ise özel okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı 6528’e yükselmiştir (Eğitim- Sen, 2023). Okul sayılarındaki bu hızlı artış denetimi ve okulların kalitesinin incelenmesini de zorlaştırmaktadır. Her yeni açılan okul aynı zamanda bir işletme mantığı ile hareket ederek velileri çekmek için farklı farklı programlar ve sistemler oturtmaya çalışmakta, bu da ailelerin okul seçerken nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda kafalarının karışmasına neden olmaktadır. Temelde eğitimin, öğretmen ve öğrenci olmak üzere iki asıl ögesi vardır. Kaliteli eğitim ortamları bu iki temel öğenin arasında ki etkili iletişimi temel alarak bunu konu, program ve ortam kalitesinin iyileştirilmesi ile nitelikli bir öğrenme ortamına çevirmektedir (Erişkin ve Yılmaz,2022).

Okul öncesi eğitimde kalite kavramının doğru tanımlanabilmesi, kurumların sürekli bir şekilde

değerlendirilip denetlenmesi, öğretmen eğitimlerinin önemsenmesi, uygun fiziksel şartların sağlanması ile mümkün olabilmektedir. Okullarda uygulanan programların, yönetsel yaklaşımların, aile-okul iş birliğinin, çevresel koşulların ve fiziki şartların kapsamlı çalışmalar yoluyla sıklıkla ele alınması önemlidir. Ülkemizin bu alanda ilerleme sağlayabilmesi için okul öncesi eğitimde kaliteyi konu alan çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Güleş, 2011).

Çocukların erken yaşlarda kaliteli bir eğitimle tanışması, kaliteli bireylerin oluşturduğu bir toplumun şekillenmesine ve yaşam standartlarının da yükselmesine etki eder. Bu aynı zamanda toplumunda kalitesinin artması demektir. Okul öncesinde alınan kaliteli eğitim gelecekte oluşacak toplum kalitesinin de temellerini atmaktadır. İşte bu yüzden yapılması gereken erken çocukluk eğitiminde onları destekleyen okul öncesi kurumların kalitesini arttırmak için gerçek anlamda çaba sarf etmektir (Yaya, 2016).

Tüm bu bilgiler ışığında Türkiye’de kreş ve gündüz bakımevlerinin kalitesinin artırılması çok önemlidir. Özellikle ilk iki yaşa hizmet veren kurumlarda gerekli olan materyal, fiziksel donanım (mama sandalyesi, uygun yataklar, çocuk boyu masa-sandalyeler vs.), uygun eğitim programı, öğretmen- çocuk etkileşimi çocukların gelişimini etkilemektedir. Üç- altı yaşa hizmet eden kurumlarda da benzer ögelere dikkat edilmesi gerekmektedir. Toplumların temelini oluşturan çocukları geleceğe hazırlayan eğitim kurumlarının niteliği gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Bu önemden hareketle çalışmada Ankara ilinde kreş ve gündüz bakım evlerine devam eden çocuklara hizmet veren bakımevlerinin kalite düzeylerini belirlemek ve kalitenin çocukların gelişimlerine olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Kaliteli kurumların çocukların geleceğinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bu okullarda büyüyen çocukların gelişimlerinin bu kaliteden etkilendiği düşüncesi doğrultusunda çalışma planlanmıştır.

1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Eğitim toplum içinde insanların becerilerini geliştirmeye ve onları daha bilgili birer birey yapmaya dönük bir süreçtir. Kendini geliştirmiş, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip bireylerin yetişmesinde anahtar noktanın eğitime erken yaşlarda başlamak olduğu vurgulanmaktadır. Erken yaşta eğitime başlamak çocukların ilkokula uyumunu kolaylaştırmakta, başarı düzeylerini artırmaktadır (Özdemir, 2018). Gelişim ve öğrenmenin ne kadar erken başlarsa o kadar kalıcı olduğunun anlaşılması, örgün eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimi daha önemli bir hale getirmiştir (Oturaktaş, 2019). Özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren dünyadaki pek çok ülke farklı bakış açılarıyla okul öncesi eğitimi

alternatif modeller üreterek zenginleştirmeye çalışmışlardır. Ulusal ve uluslararası pek çok kurum ve kuruluş bu eğitimin önemini kavramış ve destek olmaya başlamıştır (Solak, 2007).

Okul öncesi eğitimin verildiği bu dönem, çocukların kişilik gelişimlerinin temellerinin atıldığı, hayata dair ilk alışkanlıkların kazanıldığı çok özel bir süreçtir. Çocuklar bu süreçte büyür, gelişir, yeteneklerini keşfeder, maceracı ruhunu geliştirir. Okul öncesi eğitimde; çocukların kendi yeteneklerini geliştirip yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilmelerinde iyi eğitilmiş ve işini seven bir öğretmen, çocukların merak ve yeteneklerini geliştirip ilgi alanlarını genişletecek bir ortam, uygun materyallerle donatılmış bir çevre önemli bir yer tutmaktadır. Okul öncesi eğitimde nitelik deyince ilk akla gelen unsurlar; gelişimi destekleyen çevre, pedagojik olarak desteklenen uygun bir eğitim programı, iyi eğitim almış öğretmen ve personeldir (Çobanoğlu vd., 2020; Özgül, 2011; Yılmaz, 1995).

Genel anlamda okul öncesi dönem denilen ilk altı yaş çocukların eğitimini kapsayan okul öncesi eğitim; çocukların ilk çocukluk yıllarında yaşadıkları deneyimlerin bir bütünüdür. Kendi alanlarında tecrübeli, iyi eğitim almış profesyoneller tarafından yürütülen; çocukların eğlenerek öğrendikleri özel bir programdır (Kochar, 2023). Okul öncesi eğitim; 0-6 yaş arası dönemi içine alan, çocuklara gelişim özelliklerine uygun farklı materyallerle donanmış zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, içinde yaşadıkları toplumun temel değerlerini öğreten, bireysel özellikleri doğrultusunda onları geliştiren ve en doğru biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir. Doğumdan sonraki ilk altı yılı içine alan bu süreç çocuğun bedensel, sosyal, bilişsel, duygusal, dil ve öz bakım becerilerini kazandığı önemli yılları kapsar. Bu altın yıllarda kazanılan tüm beceriler çocuğun yaşamı boyunca önemli bir etkiye sahiptir (Aral vd., 2000).

Okul öncesi eğitim ilk altı yaş aralığındaki çocukların gelişimlerini, alanında uzman olan öğretmen ve yöneticiler aracılığıyla düzenleyen, onlara kendilerini rahatça ifade edip büyüyecekleri sağlıklı ve güvenli bir ortam hazırlayan, gelişim alanlarını da destekleyen geniş bir sistemi içine almaktadır. Aynı zamanda aileleri çocuklarının gelişimi konusunda bilinçlendirmeyi ve onları yaşamın zorlu koşullarına en iyi şekilde hazırlamayı hedeflemektedir (Karapınar ve Akgül, 2015). Okul öncesi eğitimi, 14. Milli Eğitim Şurasında “0-72 ay grubundaki çocukları gelişim alanlarına uygun ve bireysel farklılıklarına göre geliştiren, zengin uyarıcı okul ve sınıf ortamı sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, toplumun temel sosyal ve kültürel değerlerini en iyi şekilde öğreten, ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim süreci” olarak tanımlanmıştır (MEB, 1993).

Tanımlar incelendiğinde okul öncesi eğitimin farklı yönlerinin ele alındığı ve bazı ortak noktaların olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimin tanımlarındaki ortak yönler aşağıda sunulmuştur. Okul öncesi eğitim;

- Çocuğun doğuduktan sonraki ilk altı yılı içine (0-72ay) alır.
- Çocuğun tüm gelişim alanlarını (bilişsel, dil, duygusal, sosyal, fiziksel, motor, kişisel) desteklemeye yöneliktir.
- Çocuktan kaynaklanan bireysel farklılıklara ve gelişim alanlarına uygundur.
- Çocuğun potansiyeline uygun olarak kendini geliştirmesini ve ifade etmesini amaçlar.
- İlkokul yıllarının gerektirdiği zihinsel ve duygusal-sosyal yeterliliklere ulaşmasını sağlar.
- Çocuğun içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini tanımasına, benimsemesine ve topluma uyumuna katkı sağlar.
- Uygun ve uyarıcı bir çevre olanağı sunar.
- Ailede ya da okul öncesi eğitim kurumunda verilen sistemli planlı bir eğitimidir (Turaşlı vd., 2007).

Okul öncesi dönemde çocuklar hızlı öğrenmekte ve gelişim göstermektedir. Bu dönemde edinilen bilgi ve deneyimler gelecekteki yaşamın çatısını oluşturmaktadır. Bu dönemde edinilen kaliteli ve iyi bir eğitimin çocukların sonraki eğitim hayatında üst düzey akademik beceriler edinmesi için temel oluşturduğuna dair önemli kanıtlar bulunmaktadır (Broekhuizen vd., 2016). Bloom'un araştırmasında da belirtildiği gibi çocuklar zihinsel gelişimlerinin %50'sini dört yaşına, %30'unu dört yaşından sekiz yaşına, %20'sini ise sekiz yaşından 17 yaşına kadar tamamlamaktadır. Çalışmanın sonuçları çocukların eğitime erken yıllarda başlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle çocukların sosyalleşebilecekleri doğru değer ve davranışları kazanabilecekleri ortamları oluşturmak hayati değer taşımaktadır. Bu da sistemli ve iyi planlanmış bir okul öncesi eğitimi ile gerçekleşebilmektedir (akt. Ünüvar, 2011).

Beyin gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, özellikle ilk üç yaşta bu gelişimin diğer dönemlerden daha hızlı olduğunu ve çevresel faktörlerin önemli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. 0-3 yaş arasında çocukların gelişimlerinin dışardan gelen farklı etkenlerden olumsuz etkilenmesi onların yaşlılarıyla aralarında gelişimsel farkların oluşmasına ya da gelişimlerinin gecikmesine neden olmaktadır (Bedregal vd., 2016; Gjelaç vd., 2020). Pagani vd., (2023) de yaptıkları araştırmalarında okul öncesi eğitimin çocukların yaratıcılıklarını ve olumlu davranış geliştirebilmelerini desteklediğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca okul öncesi

eğitim çocuğun kendine olan güvenini, bağımsız düşünebilmesini ve hayal gücünü de desteklemektedir.

Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olurken aynı zamanda onların ilkokula hazır bulunuşlarını da desteklemektir. (Gkoros ve Papageorgiou, 2022). Bu bağlamda okul öncesi dönem, çocuğun tüm hayatında önemli atılımların gerçekleştiği özel bir süreç olarak ele alınabilir. Nitekim bu dönemde çocuğun bilişsel işlevlerinde, sosyal, duygusal ve dil gelişiminde önemli ilerlemeler olmaktadır (Bodrova ve Leong, 2005; Mukhiddinova vd., 2021). Elbette bu ilerlemelerin istendik yönde gelişebilmesi için çocukların desteklenmesi önemli bir zorunluluktur. Dahası bazı çocukların aile yapısı ve ekonomik şartlarından kaynaklanan durumlarının farklı veya çocukların dezavantajlı olması onları eğitimde desteklemenin önemini daha fazla ortaya koymaktadır (Barnett ve Yarosz, 2020; Kostelnik vd., 2007; Solak, 2007). Çocukların belirtilen yeteneklerinin gelişebilmesi ve hayata iyi bir başlangıç yapabilmeleri için okul öncesi eğitim oldukça önemlidir.

Günümüzde çocukların kaliteli bir okul öncesi eğitim almasının geleceğe yönelik iyi bir yatırım olduğu vurgulanmaktadır. Bu sayede çocukların daha donanımlı bir şekilde ilkokula geçmeleri, okul başarısının temellerinin atılması, yeteneklerinin gelişmesi mümkündür (Feyman, 2006). Aynı zamanda verilen okul öncesi eğitimin niteliği sürekli olarak elden geçirilip yenilenerek iyileştirilmektedir. Okul öncesi eğitimde yapısal özelliklerin iyileştirilmesi ile elde edilecek kazanımların arttırılacağı düşünülmektedir (Peisner-Feinberg vd., 2001).

1.2. Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları ve İlkeleri

Ülkemizde okul öncesi eğitimin temel amaç ve hedefleri Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği ilkeler doğrultusunda belirlenir. Okul Öncesi Eğitimi çocukları Atatürk'e, vatanına, milletine bağlı; manevi ve milli değerlerini bilip koruyan, toplum içindeki kültürel çeşitliliğe saygı duyan, çalışkan, hoşgörülü, dürüst ve ilkeli olabilmeleri için ilkokula hazırlayan bir programdır. Okul öncesi eğitimin temel amaçları şöyle sıralanmaktadır.

- Çocukların tüm gelişim alanlarında desteklenerek doğru alışkanlıklar edinmesini sağlamak,
- Çocukların Türkçeyi doğru, düzgün ve güzel konuşup anlayabilmelerini sağlamak,
- Çocukları toplumsal hayata hazırlamak,
- Elverişsiz şartlarda yetişen çocuklara da eşit olanaklar sunmak

- Çocukların ilkokula hazır olabilmelerini sağlamaktır (MEB, 2024).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin temel ilkeleri aşağıda sıralanmıştır.

- Çocuğun bireysel farklılıklarını gözетerek gerektiği şekilde tüm gereksinimlerini karşılamalıdır.
- Okula devam eden çocukları tüm gelişim alanlarında desteklenmeli ve ilkokula hazırlamalıdır,
- Okul öncesi eğitim programları kültürel çeşitliliği göz önüne alarak planlanmalı, her türlü farklılık ve kültüre karşı duyarlı olmalıdır.
- Okulda farklı etkinlikler planlanırken çocukların ilgi ve gereksinimlerini ön planda tutmalıdır.
- Sınıf içinde planlanan çalışmalarda çocukların Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaları için yol göstermelidir.
- Oluşturulan etkili öğrenme ortamlarında çocukların kendilerini ifade edebilmelerine fırsat tanıyarak paylaşma, sevgi, saygı, yardımlaşma ve iş birliği gibi duygu ve davranışları geliştirmelidir.
- Okullarda öğrenme süreçleri planlanırken adımların somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru anlatılmasına dikkat edilmelidir.
- Yapılan planlar doğa temelli olmalı, hava şartlarına bağlı olmaksızın, her gün en az bir-bir buçuk saat bahçe etkinliklerine yer verilmeli; çocukların doğa ve canlılara karşı olan farkındalıkları arttırılmalıdır.
- Çocukların duygu ve düşüncelerini farklı ortam ve durumlarda ifade edebilmelerine olanak sağlanmalıdır.
- Çocukların bilişsel, yaşam, iletişim, esneklik becerileri ile hayal güçleri ve yaratıcılıkları geliştirilmelidir.
- Çocuklarla çalışılırken rehberlik hizmetlerinden aktif olarak yararlanılmalıdır.
- Yapılan gözlem ve değerlendirmelerin sonuçlarından çocukların gelişimini destekleyecek şekilde aktif olarak yararlanılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim çocuğun belli sınırlar içinde özsaygısını, benlik algısını, güven duygusunu geliştirmesine olanak sağlamalıdır.
- Öğretmenler çocuklarla etkili iletişim kurarak aralarında güvenli bir bağlanma olmasını sağlamalıdır.
- Çocukların empati becerileri geliştirilmeli; başkalarına yardım edebilecekleri fırsatlar yaratılmalı, öğrenme boyunca fikirlerine saygı duyularak geliştirilmelidir.

- Öğretmenler çocukların iç disiplini geliştirmeleri ve durumlar karşısında inisiyatif almaları konusunda onları desteklemelidir. Böylece karar alma, plan yapma değerlendirme sürecini sınıf içinde birlikte yönetmiş olurlar.
- Rutinler çocuklar için güvenli bir alan sağlar. Bu yüzden yapılan çalışmaların günlük, haftalık ve yıllık olarak düzenli etkinlikler şeklinde planlanması gerekir.
- Oyun okul öncesi yaş grubundaki çocuklar için çok önemlidir. Bu yüzden programda sıklıkla yer almalıdır.
- Sosyo kültürel ortamlar çocuğun öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Bu yüzden eğitim sürecine ailelerin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitim programı içinde çocuğun gelişimi-değerlendirilmesine ve öğretmenin öz değerlendirilmesine yer verilmelidir. Bu sürekli bir şekilde tekrarlanmalıdır.
- Öğretmenler kendilerine öz eleştiri yaparak, gelişimlerine önem vermelidir (MEB, 2024).

1.3. Kalite Kavramı ve Eğitimde Kalite

Kalite bir durumun nasıl olduğunu belirten, onu başka durumlardan ayıran bir süreçtir. Esnek davranabilmeyi, etkili ve verimli çalışmayı, programa uygunluğu, yatırım, kusursuzluk arayışını içine alan sistemli bir yaklaşımdır (Ünüvar, 2011). Kalite (qualites) kelimesi Latince "qualis" kelimesinden türemiştir ve "nasıl oluştuğu" anlamına gelmektedir. Bu kavram insanların mükemmelle ulaşma isteğinin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Kalite kavramı, tarih boyunca farklı alan ve anlamlarla ilişkilendirilerek kullanılmıştır. Gereksinim ve beklentiler, sosyo- ekonomik çevre, kültürel yapı, gelenek ve görenekler, ekonomik düzey, teknoloji, eğitim gibi etkenler kalitenin kullanıcı tarafından farklı şekillerde algılanmasına neden olmaktadır. Kalitenin çok boyutlu olması sebebiyle de pek çok kalite tanımı yapılmış, tam bir kavram oluşturulamamıştır (Canbeldek, 2015; Sheridan, 2001).

Kalite kavramı 1990'lı yıllardan itibaren eğitim, üretim ve hizmet sektöründe yöneticilerin karşısına çıkan önemli bir kavram olmuştur (Ensari, 2003). Türk Dil Kurumu tarafından, "Herhangi bir ürünün bilinen en iyi özelliklerini bünyesinde taşıması durumu ve niteliği" (TDK, 2020) olarak tanımlanan kalitenin klasik tanımlarının zaman zaman yetersiz kaldığı düşünülmekte bu yüzden müşteri isteklerine uygunluk olarak ifade edilmektedir (Buğday, 2010).

Kalite, örgütlerin bütününe yayılan, kontrol edilen bir süreç olmaktan çok yaratılan bir süreçtir. Sadece üretimin belli parçalarında kullanılan bir kavram değil üretim ve hizmet sürecinin her aşamasında var olan bir olgudur. Kalite kavramı günümüze kadar birçok değişimden geçmiş ve yenilenen şartlara uygun olarak gelişen bir kavram olmuştur. Kaliteye ulaşmayı amaçlayan kurumlar bir kalite politikası edinerek, bu politikaya paralel, toplam etkililik açısından uygun, korunabilir ve ekonomik olan kalite hedefleri belirlemektedir. Kalitenin hedefi, ulaşılması amaçlanan kalite performans düzeyi olarak tanımlanmaktadır (akt. Ulubeli, 2019).

Günümüzde eğitim kurumlarının çağın gerekliliklerini yakalayabilmesi ve günümüz şartlarına uyum sağlayabilecek nitelikte insan yetiştirebilmesi için belli bir kalite seviyesine ulaşması gerekmektedir. Son yıllarda dünyada farklı alanlarda uygulamaya başlanan kalite çalışmaları, eğitimin niteliğini arttırabilmek için önem kazanmaya başlamıştır. ‘‘Eğitimde kalite’’ adı altında pek çok çalışma yapılmakta alanda uygulanarak hayata geçirilmeye çalışılmaktadır (Serdaroğlu, 2019). Bu bağlamda eğitimde kalite, çocuğa da öğrenme sorumluluğu veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğretmenin öğretme sorumluluğunu kapsamakla beraber aynı zamanda, çocuğu merkeze alan, onun etkin katılımını öngören, ihtiyaçlarına uygun eğitim teknolojisi kullanan, insancıl kurumlarla ortak kavramları kullanmayı; yetişkin-çocuk oranları, grup büyüklüğü ve gelişimsel uygulamalara bağlı kalarak düzenlenen bir dizi eğitimsel uygulamalara ait nitelikleri kapsar (Ünüvar, 2011).

Fuller (1986) kaliteli okul tanımını; çocuğun bireysel beceri ve algısı, sınıfın ve okulun düzeni-nasıl örgütlendiği, teknik üretim süreci ve kurumsal anlamda dikkat çekicilik olmak üzere dört ana başlıkta toplamıştır. Kaliteli bir okul tanımının yapılmasının çok güç olduğunu ifade eden Fuller kalitenin hangi koşullar altında nasıl ölçülmesi gerektiğinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Nitelikli ve kaliteli bireyler yetiştirmek isteniyorsa, bireylerin içinde bulundukları ortamların da aynı oranda zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle çocukların içinde bulundukları çevresel ve duygusal faktörler göz önüne alındığında eğitim kurumlarının yenilenmesi ve çağı yakalayabilmesi için gerekli önlemlerin alınması bir zorunluluk olarak görülmektedir (OECD, 2006; Yaya, 2016).

Eğitimde kalitenin sağlanması ise, amaca uygunluğa bu amaca ulaşabilmek için kurumun kendi çalışma programını ve görevlerini yerine getirebilmesine bağlıdır. Kaliteli eğitim, doğru çalışan sistemin kolektif bir şekilde değerlendirilmesi ve yenilenmesi yoluyla sürekli bir iyileştirme sürecini gerekli kılmakta ve çocuğun öğrenmesini gelişimini teşvik etmektedir.

Eğitim kurumunun kalitesinin yüksekliği o kurumda eğitim alan çocukların eğitimin gerektirdiği öğrenme ve etkinliklerden en üst seviyede yararlanabilmelerini sağlamaktadır. (Buldu ve Yılmaz 2005; De Jager ve Nieuwenhuis, 2005; Sheridan, 2001).

1.4. Okul Öncesi Eğitimde Kalite

Çocukların yaşamında önemli bir yer tutan okul öncesi eğitimde kaliteye dair gelişmiş ve gelişmekte olan politikaların bu doğrultuda güncellenmesi ve geliştirilmesi çok önemlidir. Kaliteli bir okul öncesi eğitim; öncelikli olarak kendi milli değerlerini bilen ve ona sahip çıkan, özgür ve yaratıcı düşünebilen, kendine ve çevreye duyarlı nesiller yetiştirmeyi hedeflemektedir (Solak, 2007). Çocuklarda öğrenmenin sürekli olabilmesi için okulun kaliteli bir eğitim vermesi de gerekmektedir. Kaliteli bir eğitim; kendini sürekli geliştiren iyi öğretmenler, kalabalık olmayan sınıflar, çocukların ihtiyacına cevap veren fiziksel donanım ve iyi bir eğitim programı ile mümkün olabilmektedir (Ulubeli, 2019).

Kalitede önemli bir yer tutan etkili ve nitelikli şekilde düzenlenmiş sınıflar, çocukların iyi bakılıp kendilerini güvende hissettikleri, birey olarak değer verildikleri, ilgi, onay ve şefkat ihtiyaçlarının karşılandığı yerlerdir. Bu ortamlar, çocukları bilgi ve beceriler konusunda destekleyerek temel kazanımları edinmelerini, uzun vadede çocukların yüksek akademik beceriler kazanmalarını sağlamaktadır (Al-Hassana vd., 2010). Buyanov vd. (2017) Rusya’da yaptıkları bir çalışmada bebeklik döneminde fiziksel ve sosyal keşifte uyarılarla desteklenen kaliteli bir çevrenin etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda kaliteli bir çevrenin bilişsel ve sosyal gelişimleri olumlu anlamda desteklediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda okullarda çocuklar için doğru planlanmış öğrenme alanlarının ve fiziksel çevrenin oluşturulması gerektiği önerilmiştir.

Çocuğun okulda göstereceği başarı, okul öncesi dönemdeki çocuğun ve ailesinin okula hazır bulunuşluğu ve aile okul iş birliği ile orantılıdır. Bu başarı çocukların sosyal ve bilişsel becerileri hızla kazanmasını sağlar. Bu başarının sağlanmasında okulun gerekli fiziksel ve sosyal ortamı da çok önemlidir. Çocuklarda öğrenmenin sürekli olabilmesi için okulun kaliteli bir eğitim vermesi de gerekmektedir. Kaliteli bir eğitim; kendini sürekli geliştiren iyi öğretmenler, kalabalık olmayan sınıflar, çocukların ihtiyacına cevap veren fiziksel donanım ve iyi bir eğitim programı ile mümkün olabilir (Ulubeli, 2019). Cadima vd. (2013) Portekiz’de yaptıkları bir çalışmada da okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuk bakım kalitesi ile çocuk gelişim becerileri arasında bağlantı olduğu, yüksek kaliteli okullara devam eden çocukların dil, bilişsel ve sosyal beceriler alanında olumlu gelişmeler gösterdiği belirlenmiştir. Başka bir çalışmada da gündüz bakımevlerinin kalitesi çocuk ve aile özellikleri ele alınarak incelenmiş

ve çocukların sorunları ele alma ve sorunlara çözüm yolları üretme, benlik gücü, olayları içselleştirme becerilerinde kalitenin etkisine bakılmıştır. Sonuçta yüksek kaliteli kurumlara devam eden dezavantajlı ya da sorunlu çocukların bile pek çok olumlu özellikler kazandığı görülmüştür (Bahlin ve Heyakull, 1995).

Kaliteli okul öncesi eğitimde, fiziksel olarak ortamın uygun olması, hijyen konusunda gereken önlemlerin alınması, öğretmen-aile iş birliğinin sağlanması, çocukların tüm gelişim alanlarını kapsayacak etkinliklerin sunulması ve çocukların aktif olmaları oldukça önemlidir (Buyanov vd., 2017; Işıkoğlu, 2007; Özgül, 2011; Polat, 2017; Rentzou, 2014). Bu kapsamda yapılan çalışmalarda kaliteli bir okul öncesi eğitimle çocukların tüm gelişim alanlarının desteklendiği, yaratıcılık potansiyellerinin geliştiği, öncelikle ilkokula daha sonra da hayata daha iyi bir başlangıç yaptıkları, bir başka ifadeyle geleceği sağlam bir şekilde yapılandırdıkları ifade edilmektedir (De Jager ve Nieuwenhuis, 2005; Feyman, 2006; Karlıdağ ve Gönen, 2018; McClure ve Cerezci, 2020; Polat, 2017; Sevinç, 2003; Sheridan, 2001).

Rentzou (2014) Yunanistan'da kamuya ait gündüz bakımevlerinin kalitesini incelediği çalışmada; çocukların yaşamlarının ilk yıllarında sahip oldukları deneyimlerin çok önemli olduğunu vurgulayarak, bu yıllarda çocukların en önemli ihtiyacının sevgi olduğunu belirtmiştir. Zihinsel gelişimde, uygun sosyal ve fiziksel çevrenin etkili olduğunu belirleyerek fiziksel ortamın göz ardı edilmemesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Kaliteli eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuklar, sağlıklı ortamlarda iletişim ve akademik becerilerini geliştirme olanağı bulabilmekte, eğitimin ve ortamın kalitesi çocukların öğrenme ve gelişimlerinde etkili olmaktadır. Yapılan araştırmalar da kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların gelişimlerinin olumlu yönde ilerlediğini (Burchinal vd., 2002; Duyar, 2010; Eliot vd., 2006; Feyman, 2006; Sheridan, 2007), yüksek kalitedeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okul başarılarının, bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin kalite düzeyi düşük kurumlardaki çocukların gelişimlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Barnet, 1995; Clarkw-Steward, 1987). Aynı zamanda yapılan araştırmalar kaliteli bir okul öncesi eğitimin çocuklar üzerinde önemli çıktılara yol açtığını ortaya koymaktadır (Barnett, 1995; Burchinal vd., 2002; Cadima vd., 2013; Carr vd., 2019a; Duyar, 2010; Elliot vd., 2006; Feagans vd., 2018; Kalkan ve Akman, 2009; Philips, 1987; Pointz vd., 2009; Sheridan, 2007).

Boylamsal yapılan araştırmalarda da kaliteli bir okul öncesi eğitimin, çocukların dil, bilişsel-sosyal ve davranışsal gelişimlerinde, ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinde olumlu etkisinin olduğu, çocukların ilerleyen süreçlerde de okula devam oranlarının arttığı ve suça karışma

oranlarının azaldığı yönünde sonuçlar da elde edilmiştir (Burchinal vd., 2002; Lima vd., 2013; Scheinward ve Weikarda, 1997). Başka bir deyişle yüksek kalitede okul öncesi eğitim alan çocukların matematik ve dil gibi bilişsel becerileri ile akran ilişkileri ve problem çözme gibi sosyal becerilerinin diğer becerilerine göre daha yüksek olduğu, yüksek kalitede okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların bilişsel ve sosyal alanlarda gösterdikleri yüksek performansın etkisinin devam ettiği belirlenmiştir.

Sheridan (2007) de; Cadima'nın (2013)'de Portekiz'de ve Buyanov ve diğerleri (2017)'de Rusya'da yaptıkları çalışmalarda da ortak sonuçlara vararak yüksek kaliteli anaokullarında çocuklara uygun ortamların bulunduğu, kaliteli öğretmen-çocuk etkileşiminin sağlandığı, iletişimsel ve matematiksel becerilerin geliştirilmesi için fırsatların yaratıldığı ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Karin ve Tayler (2014) pek çok araştırmayı inceledikleri çalışmalarında erken çocukluk yıllarında alınan kaliteli eğitimin çocukların gelişimine olumlu katkısının olduğunu belirtmiştir. Rentzou ise (2014) Yunanistan'daki gündüz bakımevlerinde yaptığı çalışmada kurumların kalitesini incelemiş özellikle öğretmen-çocuk arasındaki etkileşim ve sevgi bağının önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca Bahlin ve Heyakull (1995) yaptıkları araştırmalarında yüksek kaliteli kurumlara devam eden dezavantajlı ya da sorunlu çocukların bile olumlu etkilenecek davranışlarında düzelme olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalarda da vurgulandığı gibi kalite çocuğun gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Okul öncesi dönemdeki kaliteli eğitim, çocukların gelişim ve öğrenmeleri üzerinde uzun vadeli olumlu bir etkiye sahiptir. Okul içinde uygulanan eğitim programı, uygulanan eğitim faaliyetleri, uygun hazırlanmış bir çevre daima kaliteyi yükseltmektedir. Bu nedenle en hızlı gelişimin yaşandığı, kişiliğin temellerinin atıldığı okul öncesi yıllarda; çocuklar kaliteli eğitim ortamlarında, kaliteli eğitim programları ile eğitim alma hakkına sahip olmalıdır. Kaliteli bir eğitim; çocukları hayata hazırlama, onların bakış açılarını geliştirme, sorgulayan, problem çözen, eleştirel düşünen, kendine güvenen bireyleri yetiştirme konusunda etkili olmaktadır.

1.4.1 Okul Öncesi Eğitimde Kalite Göstergeleri

Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinde; kurumun fiziki donanımı, sunduğu eğitim materyalleri, yönetici, öğretmen ve yardımcı personelin nitelikleri, uyguladığı eğitim programının yapısı, öğretmen/çocuk/aile iş birliği ile birlikte yetişkin başına düşen çocuk sayısı, güvenlik, hijyen gibi birçok unsur belirleyici olmaktadır (Işıkoğlu, 2007; Özgül, 2011;

Polat, 2017). Pianta vd., (2010) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimde kaliteyi eğitim programı, yapısal özellikler ve çevre, sınıf ortamı ile öğretmen-öğrenci etkileşimi olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesine çoğulcu bir bakış açısı getiren Katz (1994) ise kaliteyi dört temel boyutta ele alarak incelemektedir.

- **Birinci boyutu** yukarıdan aşağıya araştırmacı/profesyonel bakış açısı şeklinde adlandırmış ve bu boyuta yapısal öğeleri dahil etmiştir. Bunlar; sınıftaki çocuk sayısı, öğretmen nitelikleri, öğretmen başına düşen çocuk sayısıdır.
- **İkinci boyutu** aşağıdan yukarıya-çocukların bakış açısı şeklinde adlandırılan bu boyut; çocuğun okuldaki rahatlığı, etkinliklere katılım düzeyi gibi öğeleri içine alır.
- **Üçüncü boyutu** içerden dışarıya- çalışanların bakış açısı şeklinde adlandırmış ve bu boyutta yönetim, çalışanların iş birliği gibi öğeleri dâhil etmiştir.
- **Son boyutu** ise dışarıdan içeriye-ailelerin bakış açısı şeklinde adlandırmış ve bu boyutta programın esnekliği ve aile katılımı gibi öğeleri toplamıştır (akt. Işıkoğlu, 2007).

Günümüzde eğitim sektöründe hizmet veren okul öncesi eğitim kurumlarında bu hizmetin daha iyi ve kaliteli olabilmesi için belli başlı alanlarda standartların oturtulması gerekmektedir. Bu standartların; eğitim ortamı (okulda kullanılan materyaller, yetişkin başına düşen çocuk oranı, sınıftaki çocuk sayısı, öğretmen-çocuk etkileşimi vb.), personelin niteliği ve öğrenim düzeyi, okul aile iş birliği ve aile katılımı olmak üzere üç grupta incelendiği görülmektedir (Güleş, 2011).

Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği (National Association for The Education of Young Children-NAEYC); çocuğun gelişimine uygunluğu temel alarak kurum kalitesini belirlemek gerektiğini vurgulamıştır. Bunu; yetişkin çocuk iletişimi, program, yetişkin veli iletişimi, öğretmen yeterlilikleri, yönetim, çalışanlar, fiziksel çevre, sağlık ve güvenlik, beslenme ve yemek servisleri olmak üzere on alana ayırarak incelemektedir. NAEYC kurumsal kalitenin mutlaka çocuğun gelişimine uygun olması gerektiğini de vurgulamaktadır (NAEYC, 2002).

Ulusal Erken Eğitim Çalışmaları Enstitüsü (National Institute for Early Education Research-NIEER) (2002) tarafından yayınlanan raporda da (NIEER, 2002), Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneğinin (National Association for the Education of Young Children- NAEYC) son bulguları ile Gelişime Uygun Etkinlikler (Developmentally Appropriate Practices- DAP) felsefesi doğrultusunda kaliteli okul öncesi programın özellikleri belirlenmiş ve bir kurumun kaliteli olarak değerlendirilebilmesi için belirleyici birtakım göstergelerin olması gerektiğine vurgu yapılmıştır (Espinosa, 2002).

Hem NAEYC hem de NIEER kaliteyi, genelde kabul görmüş iki farklı yaklaşım olan yapısal ve işlevsel (süreç) kalite göstergelerine odaklanarak değerlendirmişlerdir. **Yapısal kalite göstergeleri boyutunda**, öğretmen başına düşen çocuk sayısı, öğretmenin öğrenim durumu, öğretmenin deneyimi ve eğitimi, grup büyüklüğü, anaokulu ücretleri, çocuk başına düşen kapalı alan ölçülerine vurgu yapmışlardır. **İşlevsel (süreç) kalite göstergeleri boyutunda** ise ailelerin ve çocukların doğrudan aldıkları hizmetler ve öğretmen çocuk ilişkisi, zengin eğitim ortamı ve uyarıcılar gibi öğeleri ön plana çıkarmışlardır (Barbarin vd., 2008; Cost Quality and Child Outcomes Study Team, 1995; Solak, 2007).

Yapısal kalite, genel olarak işlevlerin (sürecin) girdileri şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bağlamda; Yapısal kalite göstergeleri, grup büyüklüğü, öğretmen niteliği ve eğitimi, yetişkin-çocuk oranı, öğretmen-çocuk oranı, kurumdaki finansal uygulamalar gibi ölçülmesi daha somut ve kolay olan kalite göstergelerini kapsamaktadır. Yapısal kalite göstergeleri, herhangi bir eğitime gerek duyulmaksızın izlenebilen özelliklerdir (Bassok ve Curry, 2016; Howes vd., 2008; Smith, 2005). Yapısal kalite göstergeleri aşağıda açıklanmıştır:

Grup büyüklüğü, çocuğun yaşına bağlı olarak sınıfta bulunması gereken çocuk sayısı olarak ifade edilebilir. Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde belirtildiği gibi okul öncesi eğitimde sınıftaki çocukların sayıları en fazla 25 olacak (3-6 yaş aralığı) şekilde ayarlanmaktadır. Ancak burada önemli olan yaş grubunu dikkate almaktır. Çocukların yaş grubu küçüldükçe sınıftaki çocuk sayısı azaltılmaktadır (MEB, 2014).

Öğretmenin niteliği ve eğitimi, sınıf kalitesini belirleyen en önemli unsurdur. Buna paralel olarak öğretmenin öğrenim durumu, kendini mesleki anlamda geliştirmesi, alan uzmanlıkları önem kazanmaktadır (Canbeldek, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özellikleri ve eğitimlerinin niteliği okullarda kaliteli öğrenme fırsatları, sınıf içinde eğitilen çocukların gelişimi açısından önemlidir (Kluczionak ve Roßbach, 2014). Burchinal vd., (2002) okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ve öğretmenlerin duyarlılıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir çalışmada kurum kalitesini “Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale- ECERS-R)”, ve “Bebek ve Küçük Çocuk Ortamını Derecelendirme Ölçeği (Infant/Toddler Environment Rating Scale- ITERS-R3) ölçeklerini kullanarak değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe kalite puanlarının yükseldiği ve çocukla öğretmen arasındaki iletişimin üst düzeye çıktığı belirlenmiştir.

Yetişkin çocuk oranı / öğretmen çocuk oranı, sınıf içinde bulunan çocuk sayısı ile yetişkin sayısının birbirine oranlaması olarak ifade edilebilir. Türkiye’de bu konuda belirlenen net bir

standart değer bulunmamasına rağmen sınıfta 10 ocukdan az 24 ocukdan fazla olmaması gerektiği ve okul bazında tek bir sınıf varsa bu sayının en fazla 25'e çıkabileceği vurgulanmaktadır. Bu sayıların ifade edilmiş olmasına karşın ocuk başına kaç yetişkinin dūřeceęine dair net bir veri bulunmamaktadır (MEB, 2014). NAEYC'e göre 0-15 aylık bebeklerin bulunduğu bir sınıfta en fazla ocuk sayısı sekiz olup her dört çocuğa bir ğretmen; 12-18 aylık bebekler için bir sınıfta en fazla 12 ocuk olup yine dört çocuğa bir ğretmen; 21-36 aylık çocuklar bir sınıfta en fazla 12 ocuk olup altı çocuğa bir ğretmen dūřecek şekilde ayarlama yapılmaktadır. Ő yař çocukları için belirlenen sınıf sayısı en fazla 18 ocuk olup 9 çocuğa bir ğretmen olacak şekilde dūzenlenmektedir. Aynı oran dört yař çocukları için en fazla 20 ocuk olup ğretmen başına 10 ocuk olacak şekilde belirlenmiştir (NAEYC, 2013).

Personel űcretleri ya da kurumdaki finansal uygulamalar, okul öncesi öğretmenin çalıřtıęı kurumda motivasyonun yūkselmesinde ve verdięi eęitimin kalitesinin artmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan bazı arařtırmalar personel űcretlerinin ya da kurumdaki finansal uygulamaların önemli bir kalite bileřeni olduęunu ortaya koymuřtur (Canbeldek, 2015).

İşlevsel (sūre) kalite göstergeleri, genel olarak sıcak ve duyarlı etkileşimlerle ortaya çıkan gūvenli ve sağlıklı bakımı ifade etmektedir. İşlevsel (sūre) kalite göstergeleri, çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenmelerinin gelişimsel olarak uygun şekilde uyarılmasını, duygusal gelişimin teşvik edilmesini ve olumlu sosyal ilişkileri içine almaktadır (Trifonova ve Peneva, 2023). Çocukların sınıf içindeki gerçek deneyimleri şeklinde ifade edilen işlevsel (sūre) kalite göstergeleri; zengin uyarıcılı eğitim ortamı ve etkinliklerden, ğretmen- ocuk ilişkileri, eğitim programı, aile katılımı gibi göstergelerden oluşmaktadır. Öğretmen ve ocuk arasındaki kaliteli etkileşimin olumlu ocuk davranışlarına yansıdığı ve işlevsel (sūre) kalitesinin etkili iletişimde çok önemli olduğu farklı çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Bassok ve Curry, 2016; Howes vd., 2008; zgūl, 2011).

Zengin uyarıcılı eęitim ortamı ve etkinlikler, okul öncesi eęitim kurumlarının en önemli görevlerinden biridir. Çocukların kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, gūvenli ve rahat bir ortamda eęitim almaları gerekmektedir. Sınıf ortamının dūzenlenme biçimi çocukların yapacaęı tūm çalıřmaları etkilemektedir. Bu ortamın nitelięi çocukların merak duygularını gidermede ve tūm geliřim alanlarını desteklemede önem arz etmektedir (Canbeldek, 2015). Cheng (2010) yaptıęı çalıřmasında okullardaki öğrenme ortamlarını dıř ortamlardan gelen farklı faktörlerin, iç ortamda dnūřtūrūlmesiyle oluřan sosyal bir sistem olarak ifade etmiřtir. İç ortam öğrenmeye baęlı olup psikolojik ve fiziksel ortamların bir bütūnūdūr (akt. Oturakbař, 2019). Eęitim ortamı dūzenlenirken; sınıf içindeki öğrenme merkezleri özenle dūzenlenmeli,

kullanılan masa sandalye gibi materyaller çocukların fiziksel gelişimlerine uygun olmalı, yumuşak malzemeler ile düzenlenmiş özel oturma köşeleri oluşturulmalı, her çocuğun kendi eğitim ve kişisel eşyalarını koyabileceği dolapların olmasına özen gösterilmelidir. Çocukların yalnız kalma ve dinlenme ihtiyacını gidereceği özel alanlar da hazırlanmalıdır (Demiriz vd., 2011).

Öğretmen-çocuk iletişimi, nitelikli ve kaliteli bir okul öncesi eğitim için önemli göstergelerden biridir. İyi bir eğitimci, çocuklarla olumlu bir iletişim kurarak onlara rehber olur, çocuğun en yakın destekçisi ve eğitiminden sorumlu en önemli kişidir (Oktay ve Polat Unutkan, 2007). Öğretmenin sınıf içindeki davranışları doğal olarak çocukların davranışlarını da etkiler ve şekillendirir. Olumlu ve keyifli bir sınıf ortamı öğrenmenin niteliğini artırır. Öğretmen ve çocuk arasında oluşan olumlu etkileşim sayesinde çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve motor alandaki gelişimi hızlı bir gelişme gösterir (Canbeldek, 2015).

Eğitim programı, okul öncesi eğitimin en önemli unsurlarından biridir. Okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan eğitim programının temel amacı çocuğun gelişimini merkeze almak, gelişim alanlarını desteklemek ve esnek niteliklere sahip olmaktır. Çocuğun gelişimine ihtiyaçlarına odaklanan ve çevresel özellikler dikkate alınarak hazırlanan okul öncesi eğitim programında amaç ve kazanımlar, etkinlikler, aile katılımı çok önemlidir (MEB, 2013). Günümüzde farklı eğitim modelleri okular da uygulanmaya başlamıştır. Bu farklı modellerle desteklenen eğitim programları çocukların öğrenme potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaktır. Hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın nitelikli ve kaliteli bir eğitim programı içinde yaşanan toplumun kültürel değerlerinin, yaratıcılık, paylaşma, yardımlaşma gibi konularının yerleştirilmesi çocuklarda olumlu davranış değişikliklerinin oluşturulması açısından çok önemlidir (Diken, 2012; Uyanık Balat, 2015).

Aile katılımı, okul öncesi eğitimde çocuklara verilen eğitimin kalitesini arttırmada önemli olup nitelikli okul aile iş birliği ile doğru orantılıdır. Okul öncesi eğitim kurumları sadece çocuğu desteklemekle kalmaz, aynı zamanda aileye de önemli destekler sağlar. Örneğin öğretmen gelişim alanları hakkında ailelere bilgiler vererek onlara yol gösterebilir. Bu sayede aileler çocuklarına gelişim özelliklerine göre davranabilir ve çocukların öğrenmeleri ve davranış değişiklikleri de pekiştirilebilir (Gülaçtı ve Tümkaya, 2012). Öğretmenlerin anne ve babalara farklı yollarla aktaracağı farklı bilgiler aile ile sağlıklı bir iletişim ağını kuvvetlendirebilir. Ailelerin çocukların gün içinde neler yaptıklarını bilmesi, farklı alanlarda bilgiler alması onların okula bakış açılarını değiştirebilir. Aile katılım günleri ile farklı etkinlikler düzenlenerek okul aile iş birliği artırılabilir (MEB, 2013).

Araştırmacılar, yapısal göstergelerin ve işlevsel (süreç) göstergelerinin birbiri ile doğrudan ilişkili olduğunu ve öğrencilerin eğitsel deneyimlerini etkilediğini ortaya çıkarmışlardır. Örneğin, gruplardaki çocuk sayısı azaldıkça, öğretmenlerin çocuklarla daha olumlu, destek verici ve uyarıcı etkileşimde bulundukları görülmüştür. Gruplarında az çocuk sayısına sahip öğretmenlerin bireyselleştirilmiş ve tepkiye duyarlı öğrenme ortamlarını sağlama da çok daha etkili oldukları belirlenmiştir. Ayrıca alınan yüksek öğretmen maaşlarının da işlevsel (süreç) kaliteyi yükselttiği görülmüştür. Kalitenin yapısal göstergelerinin de işlevsel (süreç) kalitede etkili olduğu belirlenmiştir (akt. Espinosa, 2002). Cryer vd. (1999) geliştirdikleri modelde işlevsel (süreç) ve yapısal kalitenin birbirini etkilediği gözlemlemiştir Yapısal kalite arttıkça işlevsel (süreç) kalitenin de arttığını vurgulamışlardır.

1.5. Okul Öncesi Eğitimde Kalite Boyutları

Okul öncesi dönemde kaliteli bir eğitimden söz edebilmek için kalitenin boyutlarının bilinmesi gerekmektedir. Jalongo vd. (2004) yaptıkları çalışmada kaliteli okul öncesi eğitimin çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişimlerine uygun bir eğitim programı, iyi düzenlenmiş fiziksel çevre, sağlıklı okul aile iş birliği ile alanında uzman öğretmen ve personel tarafından yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmadan hareketle okul öncesi eğitimde kalitenin boyutları fiziksel çevre ve eğitim ortamı, personel program, etkinlikler, aile katılımı olmak üzere beş boyutta ele alınarak incelenmiştir.

1.5.1 Fiziksel Çevre ve Eğitim Ortamı

Okul öncesi eğitimde, eğitimin niteliği kadar fiziksel konum ve donanım da önemli rol oynamaktadır. Çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen, güvenli ve sağlıklı materyallerle donatılmış bir eğitim ortamı, çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar çevrelerindeki iyi ya da kötü tüm koşullardan etkilenmekte ve bu durum, fiziksel çevrenin düzenleniş şeklinin çocuklar üzerindeki etkisini göstermektedir (Gülaçtı ve Tümkeya, 2012; Maxwell vd., 2007; Ünüvar, 2011). Ancak fiziksel çevre düzenlemeleri çoğunlukla çocukların bakış açısı dikkate alınmadan yetişkinler tarafından yapılmaktadır (Babaroğlu, 2018). Çocukların görüşleri alınarak düzenlenen ortamlar, onların sağlıklı, güvenli ve gelişim dönemlerine uygun bir ortamda büyümelerini sağlamaktadır (Demiriz vd., 2011). Bu tür ortamlar, çocukların aktif ve hızlı öğrenmelerine katkıda bulunmakta ve eğitim programlarının başarısını artırmaktadır (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim kurumlarının temel görevi, çocuklara nitelikli bir eğitim ortamı sunmaktır. Bu ortamda öğretmenle çocuk arasındaki bağ ve çevrenin niteliği, eğitimin kalitesini etkileyen

önemli faktörlerdir. Duygusal destek, sınıf yönetimi ve öğretim desteği, çocukların paylaşma, yardımlaşma ve sosyalleşme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, çocuklar çeşitli yetenek ve ilgilerini keşfederek kendilerini geliştirmektedir (Oktay ve Polat Unutkan 2007).

Sınıf düzenlemesi de çocukların eğitim deneyimi açısından kritik öneme sahiptir. Sınıf ortamı, çocukların rahat hareket edebileceği, huzurlu ve sağlıklı bir şekilde vakit geçirebileceği şekilde planlanmalıdır. Bu bağlamda, sınıfın doğal havalandırılması, aydınlık ve havadar olması, uygun masa ve sandalyelerle donatılması gerekmektedir. Sınıf içi alan, küçük çocuklar için kişi başına bir buçuk, büyük çocuklar için ise üç metre kare olarak planlanmalıdır. Sınıf ortamının ısısının 18-20 derece arasında tutulması, duvar renklerinin sade ve rahatlatıcı tonlarda seçilmesi ve pencerelerin güvenli bir şekilde tasarlanması önemlidir (Babaroğlu, 2018; Cin, 1989; Demiriz vd., 2011). İyi düzenlenmiş sınıf ortamları, çocukların kendilerini ait hissetmelerini ve rahatlamalarını sağlar, eğitimlerini desteklemektedir. Tersine, iyi yapılandırılmamış sınıf ortamları düzensizlik ve kargaşaya neden olabilmekte, bu durum hem çocukları hem de öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. İyi düzenlenmiş çevreler, çocukların sağlıklı bir şekilde sosyalleşmelerine, bağımsız davranmalarına ve problem çözme yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Coughlin vd., 1997).

Okul öncesi eğitimde, çocuğun duygusal güvenliğinin sağlanması ve ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir. Çocuklar, sosyal-duygusal olarak güvende hissetmeleri için özgürce hareket edebilmelidir. Ayrıca, çocukların sağlıklı bir gelişim göstermesi için sevgi ve kabul gördükleri ortamların oluşturulması, sosyal bir ortamda bulunmaları ve yalnız kalma ihtiyaçlarının karşılanması, yetişkinlerin hataları kabul etmesi ve yönlendirici olması gerekmektedir (Feyman, 2006).

1.5.2. Personel

Okullarda eğitimin liderliğini üstlenen yöneticiler, öğretmenler ile yardımcı öğretmenler ve destek personeli kalitenin devamlılığını sağlayan önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Okul öncesi eğitimde yöneticiler, öğretmenler ve destek personeli, kalitenin sürekliliğini sağlayan temel unsurlardır. Yöneticiler, eğitim ve yönetim süreçlerinden sorumlu olup, eğitim programlarının niteliği ve personelin eğitimi üzerinde etkilidir (Ulubeli, 2019; Ünüvar, 2011). Nitelikli yöneticiler, öğretmen ve diğer personeli olumlu yönde etkileyerek kurumun kalitesini artırmaktadır (Kluczionak ve Roßbach, 2014). Türkiye'de yöneticiler, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak okulun tüm işleyişini düzenlemek ve denetlemekle yükümlüdür. Belirlenen kalite anlayışına uygun olarak kurumun yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden de sorumludur (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin niteliği, okul öncesi eğitimin kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyi, mesleki deneyimi ve mesleğe yönelik tutum ve davranışları kaliteli bir eğitim ortamında etkili olmaktadır. Olumlu sınıf atmosferi ve öğretmen-çocuk iletişimi, eğitimin kalitesini artır (Brophy, 1999) Sınıf içinde oluşan sevgiye dayalı atmosfer çocukların öğretmenleri ile rahatlıkla iletişim kurmalarını, istek ve ihtiyaçlarını ifade edebilmelerini sağlamaktadır. Sınıf atmosferinin huzurlu olması ve öğretmenin davranışlarının çocuklara olumlu yansımaya neden olmakta, bu durum eğitimin kalitesi üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Olumlu sınıf atmosferinin oluşmasında etkili olan öğretmenlerin çocuklarla kurduğu sağlıklı iletişim doğrudan çocukların davranışlarına yansımaktadır ve eğitim ortamının kalitesi üzerinde olumlu bir etki oluşturmaktadır (Canbeldek, 2015).

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenle birlikte sınıfa giren yardımcı öğretmenler de bulunmaktadır. Yardımcı öğretmenler, sınıf öğretmeni ile birlikte çocukların öğrenme ve bakım ihtiyaçlarını desteklemektedir. Ancak bazı okullarda sınıf öğretmeni ile yardımcı öğretmen arasındaki görev ve sorumluluk dağılımında sorunlar oluşmaktadır. Bunlardan dolayı görev dağılımlarına dikkat edilmesi gerekmektedir (Göle ve Köroğlu, 2020).

Yönetici ve öğretmenlerin dışında okuldaki eğitim sürecine etkisi olan yardımcı personellerin giyinişi, konuşma tarzı çocuklar tarafından sürekli olarak gözlemlenmektedir. Bu nedenle destek personeli seçilirken dikkatli ve özenli olunması gerekmektedir. Okulun işleyişine önemli katkı sağlayan, destek, bakım, onarım, temizlik gibi işlerden sorumlu olan çalışanlar teknik işlerden sorumlu teknisyenler, idari hizmetlerde görevli memurlar ve yardımcı hizmetleri üslenen diğer personeller olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Köse vd., 2018).

Türkiye’de resmi eğitim kurumlarında çalıştırılacak personel sayısı, okulun fiziksel ve ekonomik olanaklarına, kapasitesine, okuldaki mekânın ve materyallerin kullanım kolaylığına/ zorluğuna göre değişmektedir. Resmî Gazetede 10.8.1999 tarih ve 23782 sayı ile yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik maddeleri doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarında görevlendirilen yönetici, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmeni, öğretmen, yardımcı öğretmen, sağlık personeli, psikolog, memur, hizmetli, aşçı ve teknisyen olarak sıralanmıştır. Sorumlu personelin kişisel ve mesleki ihtiyaçlarının karşılanması kalite sürecinde önemli bir yer tutmaktadır (MEGEP, 2013).

1.5.3. Program

Okul öncesi eğitimde en önemli öğelerden biri de okulda uygulanan eğitim programıdır. Bu programın işlerliği ve niteliği o okulun kalitesini belirleyen en önemli unsurlardandır. Okul öncesi eğitimde çocukların gelişimsel seviyeleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanan ve çocuk merkezli olan programların uygulanması çocukların farklı yaşamsal deneyimler edinmelerine katkı sağlamaktadır (Feyman, 2006). Okulun belirlediği hedeflere ulaşmak için hazırlanan eğitim programları; çocuğun- ailenin beklenti ve isteklerinin de içinde barındırmalıdır. Bunun için kaliteli okul öncesi eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Canbeldek, 2015).

1.5.4. Etkinlikler

Okul öncesi eğitim programları, aslında çocukların ilgisini yaş ve gelişim dönemlerine uygun olan etkinliklere yönlendirmek için kullanılan birer araçtır. Etkinlik ilkelerinin amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların deneyimlerinin kalitesinin artırılmasıdır. Bu ilkeler; eğitim programında çocuğun gelişim ve öğrenme ilkelerini kullanmak, çocuğun başlattığı ve yönlendirdiği etkinliklere güvenmek, oyunu, gelişimsel alanları ve öğrenmeyi teşvik eden temel araç olarak etkinlikleri tanımak olarak sıralanmaktadır. Çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak çocuk merkezli olarak hazırlanan etkinlikler çocukların daha çok dikkatini çekmektedir. Bu nedenle çocukların gelişimine destek olacak oyun temelli etkinliklerin seçilmesi, etkinliği çocuğun başlatıp bitirebilmesi için fırsat tanınması çocuğun gelişimi açısından çok önemlidir. Bu etkinliklere çocuklar etkin katılım sağlamakta, farklı deneyimler yaşayabilmektedir. Yapılan etkinliklerin niteliği eğitimin kalitesinin belirlenmesinde aktif rol oynamaktadır (Feyman, 2006; Ulubeli, 2019; Ünüvar, 2011).

1.5.5. Aile Katılımı

Aile, çocuğun doğup büyüdüğü ve kişiliğinin temellerinin atıldığı toplumun en küçük birimidir. Çocuklar, okula başlamadan önce aileleri tarafından ilk öğretici ve eğitici olarak desteklenmekte ve gelişimlerinden ailenin sorumlu olduğu kabul edilmektedir. Ailenin duyarlı ve destekleyici ilgisi, çocuğun ileriki yaşantısında başarı ve topluma uyum için gerekli öz değer ve öz yeterlilik duygularının gelişimine zemin hazırlamaktadır. Ailelerin, çocuklarının gelişimini desteklemek amacıyla eğitim programlarına katılımı, okul öncesi eğitimde kalitenin belirleyici unsurlarından biridir. Aileler, okul yıllarında çocuklarıyla ilgili sorumluluklarını

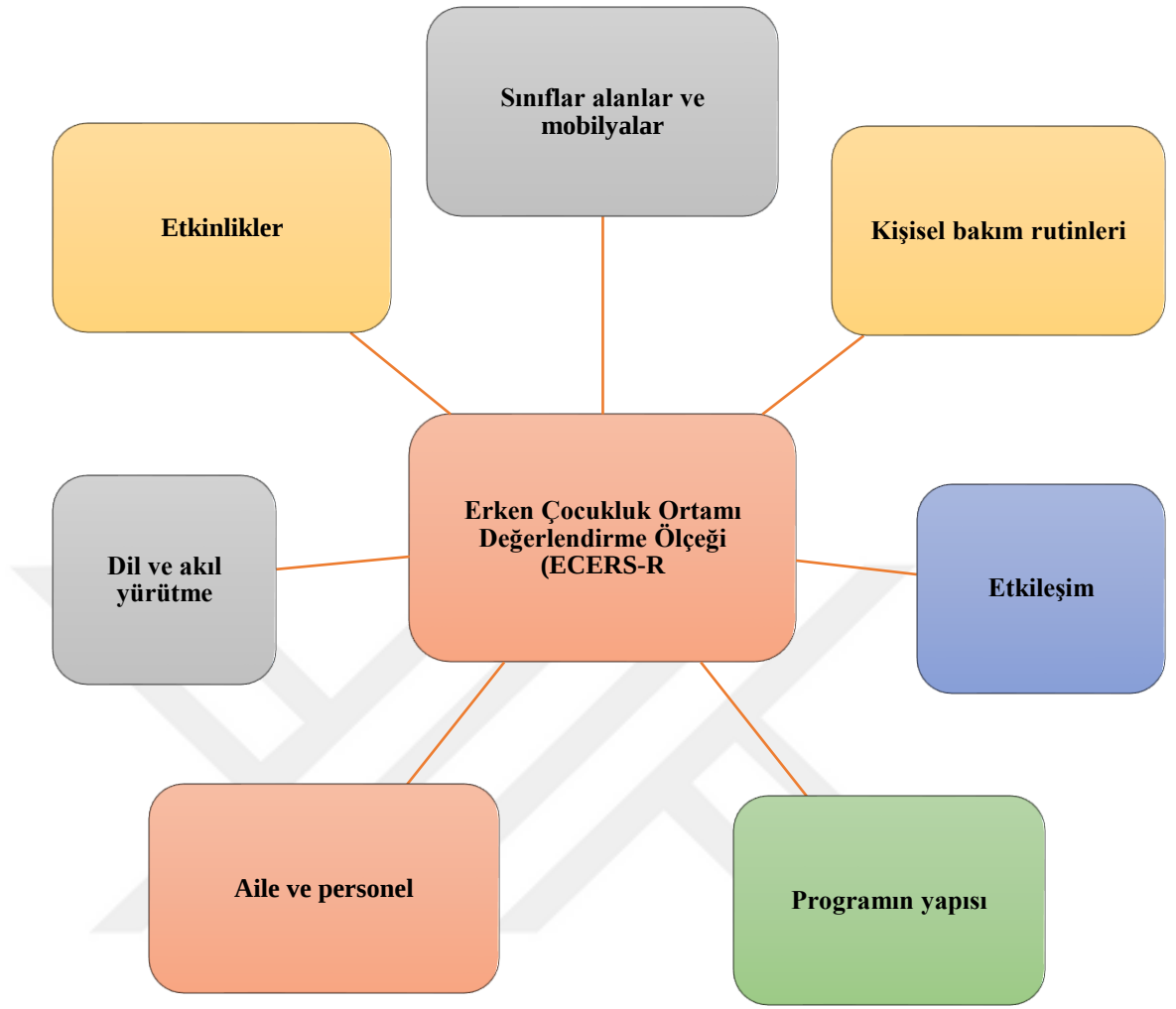
öğretmenlerle paylaşarak, okulda verilen nitelikli eğitimle çocukların gelecekteki yaşamlarına olumlu ve kalıcı etkiler bırakmaktadır. Aile içindeki olumlu ilişkiler, çocuğun toplumsal gelişimini desteklemekte ve akranlarıyla daha rahat iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır (Çakmak, 2010; MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim, yalnızca çocuklara hizmet eden bir yer değil, aynı zamanda okul-aile iş birliğinin sağlandığı bir ortamdır. Okul-aile iş birliği, öğretmenlerin aileyi ve çocuğu tanıması kadar, ailenin de okulu, eğitim programını ve öğretmeni tanımasına olanak tanımaktadır. Bu süreç, ailelerin çocuğun eğitim ortamını ve öğretmenin koşullarını anlamalarını sağlamaktadır. Öğretmenler, çocukların en iyi gelişimini sağlamak için, onların bireysel özelliklerini ayrıntılı bir şekilde öğrenmeli ve bu bilgileri çocukların gelişimlerini takip etmek ve geliştirmek amacıyla kullanmalıdır. Dolayısıyla, öğretmenler ile aileler arasında sürekli iş birliği gerekmektedir. Okul öncesi eğitim programlarının etkisinin uzun ömürlü olması, ailelere sunulan destek programlarıyla desteklenebilir (Canbeldek, 2015; Morrison, 2008; Ünüvar, 2011).

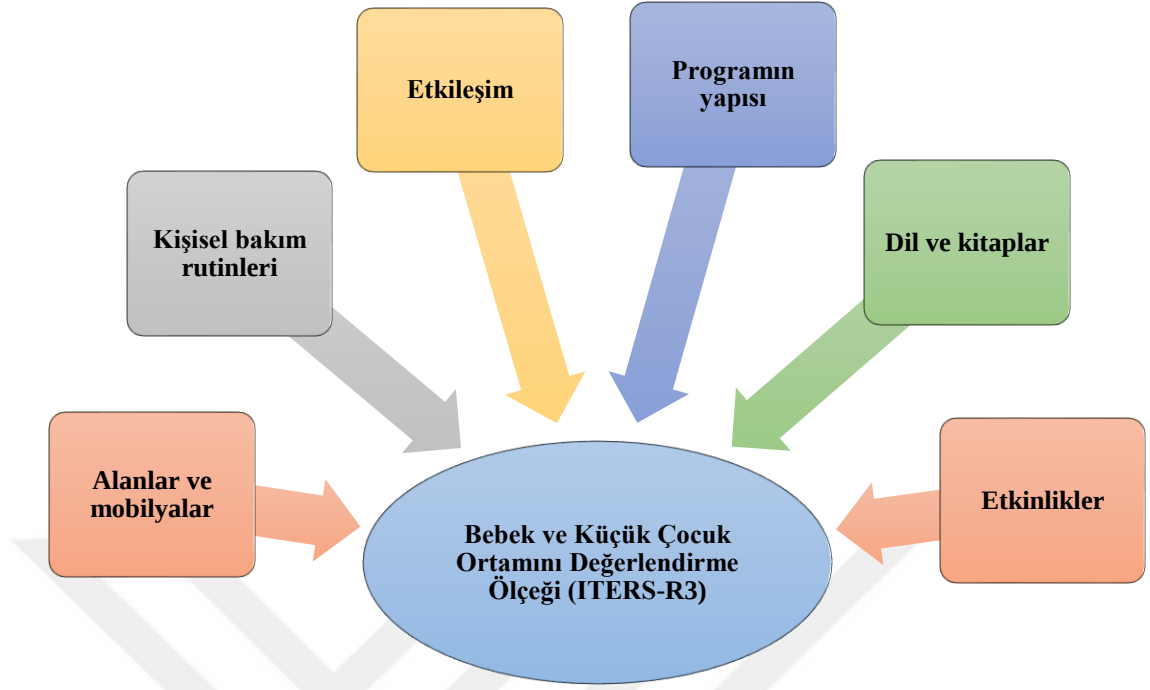
1.6. Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartları

Okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi artırmada standartların rolü büyüktür. Yüksek kalite standartlarına sahip eğitim kurumlarında, çocukların gelişim alanlarında olumlu ilerlemeler gözlemlenmektedir. Kalite, fiziksel çevre, eğitim programı, öğretmen, araç-gereç ve yetişkin-çocuk oranı gibi faktörlere bağlıdır. Kaliteyi belirleyen unsurlar tartışılırken, etkili bir eğitim sistemi için standartların oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır (Işıkoğlu, 2007; NAEYC, 1996).

Türkçeye uyarlanmış Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale-ECERS-R) ve Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Infant/Toddler Environment Rating Scale-ITERS-R3), okul öncesi kurumlarda standartları açıklamada önemli rol oynamaktadır. ECERS-R, üç-beş yaş arası çocukların devam ettiği kurumları yedi boyutta değerlendirirken, ITERS-R3 bebek ve küçük çocukların devam ettiği kurumları altı boyutta değerlendirme yapmaktadır. Bu ölçeklerin boyutları Şekil 1.1 ve Şekil 1.2’de sunulmuştur.



Şekil 1.1. ECERS-R’de kaliteyi etkileyen boyutlar



Şekil 1.2. ITERS-R3’de kaliteyi etkileyen boyutlar

Şekil 1.1 ve Şekil 1.2’de, Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R) ve Bebek ve Küçük Çocuk Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ITERS-R3) kapsamındaki kaliteyi etkileyen boyutlar yer almaktadır. ECERS-R, üç-beş yaş arasındaki çocuklar için yedi boyutu değerlendirirken, ITERS-R3 bebek ve küçük çocuklar için altı boyutta kaliteyi incelemektedir. Bu boyutlar, okul öncesi eğitimde standartların belirlenmesinde ve kaliteyi artırmada kritik bir rol oynamaktadır.

1.6.1 Alanlar ve Mobilyalar

Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel yapısı, eğitim kalitesinin belirleyici unsurlarındandır. Çocukların günlerini geçirdikleri mekânların işlevselliği ve mobilyaların kalitesi, bu kalitenin somut göstergelerindendir. Aileler için ayrılmış alanlar, personel toplantı ve dinlenme alanları, çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak düzenlemeler büyük önem taşır. Okulda öğretmen ve idare odaları, kapalı ve açık oyun alanları, tuvaletler, sağlık birimi, yemekhane ve uyku/dinlenme odaları bulunmalıdır (Solak, 2007).

Sınıf ortamları, çocukların iletişim kurdukları, oyun oynadıkları ve dinlendikleri alanlar olarak düzenlenmelidir. Bu ortamlar rahatlatıcı, sağlıklı ve güvenli olmalı, çocuk boyutlarına uygun

mobilyalarla donatılmalıdır. İyi yapılandırılmış bir sınıf, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Burçak, 2018; Demiriz vd., 2011; Serdaroğlu, 2019).

Okul öncesi dönemde hareketli ve enerjik yapıya sahip olan çocuklar, serbestçe hareket edebilecekleri geniş alanlara ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, iç mekânların yeterince geniş olması, rutin bakım, oyun ve öğrenme faaliyetleri için gerekli mobilyaların kolayca yerleşebilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, geniş pencere ve kapılı odalar güvenlik önlemleriyle donatılmalı; yükseklikten düşme riskine karşı uygun güvenlik özellikleri sağlanmalıdır (Harms vd., 2017). Eğitim ortamlarının yeterli havalandırılması için tavan fanları kullanılmalı ve aydınlatmanın doğal ışık kaynaklarıyla sağlanmasına özen gösterilmelidir (Hutchison, 1999). Yetersiz aydınlatma ve havalandırma, çocukların dikkatini olumsuz etkileyebileceğinden, bu faktörlerin uygun şekilde düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır (Demiriz vd., 2011).

Sınıf ortamında çocukların rahat olması için ısı ve aydınlatmanın önemi de büyüktür. Mümkün olduğunca doğal aydınlatma tercih edilmeli ve sınıf sıcaklığı 18-20 derece arasında, nem oranı %35 olmalıdır. Sınıfın sıcaklığı mevsim koşullarına göre ayarlanmalı, mobilyalar ise sağlıklı materyallerden yapılmış olmalı ve köşeleri yuvarlatılarak güvenlik riski en aza indirilmelidir. Çocukların oturdukları sandalyelerde ayaklarının yere değmesi, dizlerinin masanın altına rahatça sığması ve masa üstlerinin dirsek seviyesinde olması gerekmektedir (Cin, 1989; Demiriz vd., 2011; Harms vd., 2017).

Çocuklar için dinlenme alanları, onların rahatlayıp hayal kurabileceği, kitap okuyabileceği veya sessizce oyun oynayabileceği yumuşak materyallerle donatılmış özel alanlar olarak düzenlenmelidir. Bu alanlarda minderli halılar, döşemeli kanepeler veya minderlerle donatılmış yataklar bulunabilir (Harms vd., 2017).

Okul öncesi eğitim kurumlarında duvar ve zeminlerde kullanılan renklerin rahatlatıcı etkisi olmalı, kullanılan boyaların nem oluşturmeyen, hava geçiren ve kolay temizlenebilen özellikte olması gerekmektedir. Sanat köşeleri gibi alanlarda, özellikle kolay temizlenebilen duvar boyaları tercih edilmelidir (Demiriz vd., 2011).

Sınıf içindeki merkezler, karmaşadan uzak ve gerektiğinde değişiklik yapılmasına olanak tanıyacak esneklikte olmalıdır. Bu alanlar, kaliteli ve güvenlik standartlarına uygun materyallerle ve oyuncaklarla donatılmalıdır (Burçak, 2018).

Sınıf mevcudu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da eğitimin kalitesini etkileyen önemli faktörlerden biridir. NAEYC'e (2013) göre, 12-36 ay arası çocuklar için sınıf mevcudu en fazla 12, 30-48 ay arası çocuklar için en fazla 18, 48-60 ay arası çocuklar için ise en fazla 20 olmalıdır.

1.6.2 Kişisel Bakım Rutinleri

Kişisel bakım rutinleri, günlük okul akışında yer alan etkinlikleri, yani okula geliş-gidiş, kahvaltı, öğle yemeği, tuvalet kullanımı ve dinlenme sürelerini kapsamaktadır (Aral vd., 2000). Çocuklar okula geldiklerinde, yetkili personel tarafından karşılanmakta ve bu karşılamada personelin güler yüzlü olması, günün detaylarını paylaşması, ailelerin rahatlamasını sağlaması önemlidir (Ünüvar, 2011). Okulda görevli tüm personel, özellikle sınıf öğretmenleri, çocuklarla yakından ilgilenmeli ve beslenme, uyku ve temizlik gibi öz bakım ihtiyaçlarını doğru bir şekilde karşılamalıdır.

Dinlenme saatleri için uygun ve sakin ortamlar sağlanmalı ve çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. Uyku odası ve malzemeleri özenle seçilmeli ve hijyen kurallarına uyulmalıdır. Yataklar, bir kişinin geçebileceği aralıklarla yerleştirilmeli ve uyku süresi bir buçuk-iki saat olarak belirlenmelidir. Uyku uyumak istemeyen veya erken kalkan çocuklar için özel alanlar oluşturulmalıdır (Harms vd., 1998).

Beslenme saatlerinde, yaş ve özel gereksinimlere göre düzenlenen menüler haftalık veya aylık olarak ailelerle paylaşılmalı, çocuklar yemek hazırlığına dâhil edilmelidir. Öğretmenler, yemek saatlerinde çocuklarla birlikte olmalı ve onlarla sohbet etmeli ve etkili iletişimi sürdürmelidir (Burçak, 2018; Harms vd., 1998; Serdaroğlu, 2019).

Tuvalet ve temizlik alışkanlıklarının doğru bir şekilde kazandırılması ve okulun bu konudaki desteği de son derece önemlidir. Tuvalet alışkanlıklarının ve temizlik kurallarının erken yaşlardan itibaren en doğru şekilde öğretilmesi gerekmektedir (Apak, 1984). Tuvaletlerin sınıfın içinde veya sınıfa en yakın alanda olması, çocuklara kullanım kolaylığı sağlamaktadır. Tuvaletler, lavabolar ve aynaların çocuk boylarına uygun olması önemli olup bu alanların temizliğine dikkat edilmelidir. Bezli bebekler için özel bez değiştirme alanlarının bulunması gerekmektedir (Harms vd., 1998; Serdaroğlu, 2019).

Okulun ilk gününden itibaren çocuklar, sağlık ve güvenlik kuralları hakkında bilgilendirilmeli ve bu konuda ortak çalışmalar yapılmalıdır. Çocuklara da temizlik ve sağlıkla ilgili işlerde yetişkin gözetiminde görevler verilmelidir (Harms vd., 1998). Okul öncesi eğitimde

öğretmenin çocuklarla kurduğu etkili iletişim, çocukların ihtiyaçlarını karşılarken büyük önem taşımaktadır. Bu iletişim, çocuğun kendini güvende hissetmesini sağlamakta ve güven duygusunun gelişimini desteklemektedir. Çocuğun benlik algısı bu sayede olumlu yönde geliştiği için kişisel bakım rutinleri sırasında öğretmen-çocuk diyalogunun kesintisiz ve destekleyici olması gerekmektedir (Oktay, 1985).

1.6.3 Dil ve Kitaplar

Okul öncesi eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biride çocukları dil gelişimi alanında desteklemek, ana dillerini kurallarına uygun şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Dil gelişimine yönelik yapılan etkinlikler çocukların hissettikleri duygularını ve düşüncelerini en doğru şekilde ifade etmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bunun için eğitim programlarının içinde anadili etkinliklerine yer verilmelidir. Çocuklar bu sayede dili kuralına göre öğrenmekte ve doğru bir iletişim aracı olarak kullanabilmektedir (Aral vd., 2000; Solak, 2007).

Dil etkinlikleri çocukların farklı konularda kendilerini ifade edebilmelerinde ve zihinsel gelişimin desteklenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Problem çözebilme, kavramları doğru şekilde kullanabilme yetisinin kazanılması açısından da çok önemlidir. Çocuklar kelimelerin yanı sıra buna uygun olarak jest ve mimiklerini de kullanarak kendini ifade etmeyi öğrenmektedir (Ünüvar, 2011). Çocukların dili kullanma becerilerinin gelişebilmesi için soru-cevap yöntemi idealdir, akranları ile etkileşime girmeleri desteklenmeli eğitim programının içine şarkı, şiir ve tekerlemeler bolca yerleştirilmelidir (Koçak, 2000).

Okul öncesi eğitim kurumlarında dinleme becerisi (alıcı dil) ve konuşma becerisi (ifade edici dil) önemli bir yer tutmaktadır. Dinleme eğitimi ailede ve okulda anlatılan hikâye ve masallar yoluyla pekişmekte, konuşma ise bilgi duygu ve düşüncelerin sesler aracılığıyla aktarılması şeklinde gelişmektedir. Çocuklar da dinleme eğitimi çok erken dönemden itibaren başlamakta ve konuşan kişinin anlattığı şeyi net bir şekilde anlama ve bu uyarana tepki verme şeklinde ifade edilmektedir. Çocukların gelişimine ve yaşına uygun kitaplar, anlatılan masallar bu becerinin gelişmesinde etkin rol oynamaktadır. En önemli iletişim becerisi olan konuşma ise duygu ve düşüncelerin sesler yolu ile aktarılmasıdır. Konuşmanın gelişmesinde cinsiyet, kültür, öğrenme, zekâ düzeyi etkili olmaktadır (Demirel, 1999; Koçak, 2000).

Okul öncesi dönem için kitaplar özenle seçmeli, kitapların renkli, dikkat çekici olmalarına özen gösterilmelidir. Öğretmen sınıf içinde yaptığı dil etkinlikleri sırasında bir kitabı eline alıp

okuyup sonra çocuklardan anlatmalarını isteyebilir. Bu sayede çocukları değişik konularda konuşmaya teşvik edilebilir.

Dil gelişimine yönelik sınıf içi etkinliklerde kullanılan kitaplar, eğitimciler tarafından dikkatlice seçilmelidir. Kitapların çocukların ilgisini çekecek şekilde renkli ve dikkat çekici olması, dil gelişimi açısından önemlidir. Öğretmenler, kitap okuma etkinliklerinden sonra çocuklardan okunanları anlatmalarını isteyerek onları konuşmaya teşvik edebilir. Ayrıca, dil gelişimi için sınıflarda sessiz ve rahat alanlar oluşturulmalı, bu alanlarda çocukların yaşlarına uygun ve onların ilgi alanlarına yönelik kitaplar bulundurulmalıdır. Farklı kültürleri yansıtan ve araç olarak belirlenen konularla paralellik gösteren kitapların tercih edilmesi de dil gelişimine katkı sağlayacaktır. Eğitimciler, okunan kitaplarla ilgili çocuklara sorular yönelterek onların anlatım becerilerini desteklemeli ve bu merkezlerde sessizlik ihtiyacını karşılayacak şekilde minderler, rahat sandalyeler ve masalar bulundurulmalıdır (Harms vd., 1998). Bunlar çocukların dil gelişiminde bütünsel bir yaklaşım sergilenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

1.6.4 Etkinlikler

Etkinliklerin etkili olabilmesi için planlı ve iyi donatılmış eğitim ortamlarına, çocukların rahatça hareket etmelerine ve oyun oynamalarına olanak tanıyan alanlara ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu alanlarda gerçekleştirilen etkinlikler çocukların gelişim alanlarına önemli katkılar sunmaktadır (Bower vd., 2008).

Sınıf içinde oluşturulan merkezlerden blok merkezleri çocukların el-göz koordinasyonunu güçlendirmekte, büyük kas gelişimini desteklemekte ve çocuklara sabretme, paylaşma, yardımlaşma gibi sosyal becerileri kazandırmaktadır. Sınıflarda oluşturulan evcilik ve drama merkezleri sınıf içinde özel bir yere sahiptir. Drama ve fen-doğa merkezleri de sosyal, bilişsel ve motor becerilerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Drama ve fen-doğa merkezlerinde gerçekleştirilen etkinlikler çocukların sosyal, bilişsel ve motor becerilerine katkıda bulunmaktadır. Drama ve evcilik merkezlerinde yer alan kostümler, evcilik oyuncakları, bebekler, çocuk boyu ev eşyaları, şapkalar, çantalar ve buna benzer pek çok materyal drama etkinliklerinde etkin bir şekilde kullanılmaktadır (Aktaş, 2002; Burçak, 2018).

Eğitim programlarındaki merkezlerde yapılan etkinlikler çocukların büyüme ve gelişimlerine önemli katkı sağlamaktadır. Zengin materyallerle donatılmış sanat merkezleri, çocuklara uyarıcı bir ortam sunmaktadır. Okul öncesi dönemde sanat etkinlikleri, kesme ve yoğurma çalışmalarıyla küçük kas gelişimini desteklerken, müzik ritim, sayı, renk, motor beceriler ve

ses algısını geliştirmektedir. Sanat etkinlikleri, çocukların el becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmekte, çalışma sonunda bir ürün ortaya koymanın mutluluğunu yaşamalarını sağlamaktadır (Burçak, 2018; Solak, 2007).

Drama çalışmaları, çocukların yaratıcılıklarını, hayal güçlerini ve kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirmektedir. Drama ve evcilik merkezlerinde gerçekteştirilen etkinlikler, çocukların gerçekte hayattan kesitleri sergilemelerine olanak tanıyarak eğitimciye çocukları daha iyi tanıma fırsatı vermektedir. Çocukların birlikte keyifli çalışmalar yapmalarını sağlayan, öğretmenlerin liderliğinde farklı deneyimler kazandıran etkinlikler arasında yer alan grup etkinlikleri arasında dil çalışmaları, grup oyunları, eğitici oyunlar ve proje çalışmaları bulunmaktadır. Kısacası okul öncesi dönemde hazırlanan eğitim programlarında farklı etkinliklerin yapılması çocukların büyüme ve gelişimine çok önemli katkılar sağlamaktadır (Burçak, 2018; Önder, 2001).

1.6.5 Etkileşim

Okul öncesi dönemde sosyalleşme ve etkileşim, eğitim kalitesini belirlemede kritik rol oynamaktadır. Okul-aile; öğretmen-çocuk, çocuk-çocuk ve okul personeli arasındaki denge ve sağlıklı etkileşim eğitimin niteliğini belirlemede önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu etkileşimlerin sağlıklı ve nitelikli olması öğrenmenin artmasına ve çocuğun mutluluğuna neden olmaktadır (NAEYC, 1996). Küçük çocuklar, önce yetişkinlerle bağ kurarak yalnız oynamaya başlamakta, ardından "paralel oyun" aşamasında diğere çocukların yanında oynamaktadır. Yaş ilerledikçe, çocuklar iş birliği yaparak etkileşimli oyunlar oynamaya başlanmaktadır. Çocuklar bu dönemde birbirleriyle oyun oynarken öğretmenleri ile de aktif iletişim kurabilmektedir. Bu süreçte öğretmenin sınıfı iyi gözlemlemesi, pozitif ve yol gösterici olarak örnek olması çok önemlidir (Harms vd., 2017).

Öğretmen ve çocuk arasındaki olumlu etkileşim, öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Öğretmenler, çocukların yetenek ve ihtiyaçlarına odaklanarak rehberlik etmekte ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanarak sınıf yönetimini sağlamaktadır. Etkin öğrenme ortamı, öğretmen-çocuk etkileşiminin kalitesine bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Hohmann ve Weikart, 2000; Solak, 2007). Öğretmenler, sınıfta vücut dilini ve ses tonunu doğru kullanmalı, pekiştirici ve ipuçlarıyla destek vermelidir. Öğretmen niteliği arttıkça sınıfın öğrenme düzeyinin de arttığı vurgulanmaktadır (Serdaroğlu, 2019).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuklar için ikinci bir ev niteliğinde olup burada da toplumsal kuralların geçerliği söz konusudur. Sınıf kuralları, dönemin başında çocuklarla birlikte

belirlenebilir ve öğretmen bu süreçte örnek bir rol üstlenmektedir. Öğretmen çocuklara küçük sorumluluklar vererek çocukların sınıf dinamiğine katkı sağlamalarına fırsat tanımaktadır. Öğretmen, oyunlar ve sohbetlerle çocukların kurallara uyma ve sınıf düzenini sağlama konusunda onlara destek olmalıdır (Solak, 2007).

1.6.6. Programın Yapısı

Okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteli eğitimin temelini, doğru hazırlanmış eğitim programları oluşturmaktadır. Bu programlar, çocukların gelişim alanlarını destekleyici, yaratıcı, çocuk merkezli ve aileyi de sürece dâhil eden bir yapıda olmalıdır. Ayrıca programların her yaş grubuna uygun şekilde düzenlenmesi de gerekmektedir (European Commission, 2014; NAEYC, 1996).

Okul öncesi eğitim programları çocukların bireysel gelişimlerini destekleyecek, kendilerini keşfetmelerine olanak tanıyacak, yeni yetenekler edinmelerine katkı sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır. Programda kültürel ve sosyal değerler ile aile katılımına da önem verilmelidir. Oyun temelli, esnek, yaratıcı ve çocuk merkezli olarak hazırlanan programlar, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmeli ve rehberlik hizmetlerine dikkat edilmelidir (Serdaroğlu, 2019).

Eğitim programlarında etkileşimi teşvik eden serbest oyuna ve özel zaman etkinliklerine yer verilmelidir. Program, çocukların bireysel ve özel durumlarına göre esnek bir şekilde düzenlenmelidir. Programda yer alan etkinlikler, çocuklara genel bir iletişim ve paylaşım ortamı sağlamaktadır (Burçak, 2018).

1.6.7. Aile ve Personel Etkileşimi

Okul öncesi eğitim kurumları sadece çocukların eğitime odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda ailelerin eğitim ve desteklenmesi konusunda da önemli bir rol oynamaktadır. Sağlıklı bir okul-aile iş birliği, çocuklarda kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde kritik etkidir. Bu nedenle ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılması çok önemlidir. Öğretmenin çocuğa daha etkili ulaşabilmesi için aileyi yakından tanınması gerekmektedir. Aileler de okul ve öğretmeni tanıyıp benimseyerek rahatlık ve güven duygusu geliştirmektedir (Serdaroğlu, 2019).

Çocuğun doğumundan itibaren gelişim sürecinin bilinmesi, okulda etkili bir takip yapılmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, okul-aile iş birliği büyük önem taşımaktadır. Eğitimcilerin çocuk hakkında kapsamlı bilgiye sahip olabilmesi, aileden alınan verilerle mümkündür. Düzenli

toplantılar yaparak karşılıklı bilgilendirme sağlayan öğretmen ve yöneticiler ailenin çocuğu yetiştirirken izlediği yöntemleri takip etmelidir. Ailelere çocuğun okulda işlediği konular, yürütülen çalışmalar ve günlük etkinlikler hakkında düzenli bilgi verilmelidir. Günlük bilgi akışı ve gelişim dokümanlarıyla ailelerin çocuklarını sağlıklı bir şekilde büyütmeleri desteklenmelidir. Öğretmenlerin etkin ve memnun bir şekilde çalışabilmesi için ihtiyaçlarının karşılanması ve huzurlu bir çalışma ortamının sağlanması önemlidir. Başarılı bir okul öncesi eğitim kurumunun temeli, mutlu ve iyi çalışan öğretmenler ve personel ile mümkündür. Ayrıca, ücretlerin uygunluğu, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak verimliliği yükseltmektedir (Solak, 2007).

1.7. Konuyla İlgili Araştırmalar

Son yıllarda okul öncesi eğitimde kalite konusu giderek daha fazla araştırılmaktadır. Çocukların bu dönemdeki eğitimlerinin kritik önemi, bu kurumların kalitesine verilen önemin artmasına yol açmıştır. Araştırmalar, kaliteyi farklı açılardan ele alarak özellikle çocukların gelişimine olan etkisini incelemeye odaklanmıştır. Bu bölümde okul öncesi eğitim ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.7.1.Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldız ve Perihanoğlu (2004), Van il merkezinde gerçekleştirdikleri araştırmada, okul öncesi eğitim ortamlarında bulunması gereken araç-gereç ve materyallerin düzeyinin, çocukların motor, dil ve bilişsel gelişimlerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma, oyun odalarındaki oyuncak ve materyallerin (oyun köşeleri, müzik aletleri, doğa ve fen köşesi vb.) çocukların gelişimine nasıl katkı sağladığına odaklanmıştır. Bu kapsamda, 31 anaokuluna devam eden 1040 çocuk ve 72 öğretmen üzerinde araştırma yapılmıştır. Veriler, "Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, eğitim ortamında yer alan araç-gereç ve materyallerin niteliği, çocukların motor becerilerinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır. Ancak dil ve bilişsel gelişim üzerinde bu araç-gereçlerin daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle dil ve bilişsel gelişimi destekleyen materyallerin ve öğrenme ortamlarının çocukların bu alanlardaki gelişimini anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. Sonuç olarak, araştırma eğitim ortamlarında bulunan materyallerin ve bu ortamların kalitesinin, çocukların gelişiminde farklı alanlarda farklı etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, eğitimde kullanılan materyallerin, sadece motor becerileri değil, aynı zamanda dil ve bilişsel gelişimi destekleyecek şekilde çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Tekmen (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Ankara il merkezinde yer alan farklı okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini yapısal ve işlevsel kalite özelliklerine göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na (SHÇEK) bağlı olan kurumlar ile Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğini değerlendirmeye odaklanmıştır: Bu iki farklı yapının kalite açısından nasıl bir fark yarattığını analiz eden çalışma, çocukların bu ortamlarda aldıkları eğitimin niteliğini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırmada hem nitel hem de nicel veriler bir arada kullanılarak kapsamlı bir analiz yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised) ile toplanmıştır. ECERS-R ile kurumların hem yapısal (fiziksel ortam, materyal, personel) hem de işlevsel (eğitim süreçleri, öğretmen-çocuk etkileşimi) kalitesi ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise gözlemler ve görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Bu sayede, kurumların kalite düzeyleri sayısal verilerle belirlenirken, aynı zamanda öğretmenlerin, yöneticilerin ve çocukların deneyimleri de dikkate alınmıştır. Çalışmanın bulguları, her iki kurum tipinde de kalite düzeyinin genel olarak düşük olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle SHÇEK ve MEB'e bağlı kurumlar arasında belirgin bir kalite farkı olmadığı gözlemlenmiştir. Her iki kurumda da eğitim ortamlarının çocukların gelişimini destekleme açısından yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Yapısal eksiklikler (fiziksel koşullar, materyal eksikliği, sınıf düzeni vb.) ve işlevsel sorunlar (yetersiz öğretmen-çocuk etkileşimi, sınıf içi etkinliklerin kalitesi) her iki kurum tipinde de ortak sorunlar olarak öne çıkmıştır. Çalışma, Ankara il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukların eğitim ihtiyaçlarına tam anlamıyla yanıt verecek kalite seviyesine ulaşmadığını ve bu alanda iyileştirme çalışmalarına ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Feyman (2006) çalışmasında, devlet ve özel ilköğretim okullarına bağlı anasınıfının kalitesini ve bu kalitenin çocukların gelişim düzeylerine etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırma, Ankara ilindeki üç devlet ve üç özel ilköğretim okulunda eğitim gören 48-72 aylık 120 çocukla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak ECERS-R ve DAYC (Okul Öncesi Çocuklar için Gelişimsel Değerlendirme Testi) kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, özel ilköğretim okullarındaki anasınıfının kalitesinin devlet okullarındakinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, kalite düzeyinin artmasının çocukların bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilediği ve öğretmenlerin genç ve mesleğe yeni başlamış olmalarının sınıf kalitesini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Solak (2007), Adana il merkezinde 16 okulda (8 resmi, 8 özel) okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini incelemek için bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada ECERS-R veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde; özel okul öncesi eğitim kurumlarının alan

kalitesinin daha iyi olduğu, materyallerinin yeterli ve çeşitli olduğu belirlenmiştir. Özel okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların farklı materyallere daha kolay ulaşılabilmesi, resmî kurumlara göre çocuklara daha rahat ve verimli bir çalışma ortamı sağlamıştır. Özel kurumlarda farklı etkinliklerin özel öğretmenler tarafından yürütüldüğü, resmî kurumlarda ise bu etkinliklerin genellikle sınıf öğretmenleri tarafından yürütüldüğü tespit edilmiştir. Özel okul öncesi eğitim kurumlarında, okul aile iletişimine daha çok önem verildiği ve eğitim programlarının yapısı ile uygulanmasının daha etkili olduğu gözlenmiştir. Ancak hem özel hem de resmi okul öncesi eğitim kurumlarında kültürel çeşitliliğe yönelik çalışmaların yapılmadığı ve personel gelişimine yeterince destek verilmediği belirlenmiştir.

Durmuşoğlu (2008) çalışmasını, Ankara'daki resmi anasınıflarında görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma evrenini oluşturan öğretmenler arasından rastgele seçilen 180 öğretmenin görüşleri, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Öncesi Öğrenme Ayarı Kontrol Listesi" araçları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler genellikle kendi çalıştıkları anasınıflarında eğitim ortamlarını olumlu değerlendirmiştir. Özellikle aydınlatma, havalandırma, ısıtma, masa ve sandalye gibi sınıf içi temel gereçler ile materyallerin yeterliliği, sağlık ve güvenlik gibi konularda memnuniyet bildirmişlerdir. Bu bağlamda, okullarındaki altyapı unsurlarının eğitim sürecini destekleyici nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Ancak eğitim verdikleri okulların bahçeleri konusunda öğretmenler daha eleştirel bir görüş sergilemiştir. Bahçelerin kısmen yeterli olduğunu ifade eden öğretmenler, özellikle oyun ekipmanlarının yetersiz olduğunu ve daha uygun, çeşitli oyun ekipmanlarının sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu durum, okul dışı alanların da çocukların eğitim ve gelişimi üzerindeki etkisini artırma ihtiyacını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğunluğu okul içi eğitim ortamlarının birçok yönünü yeterli bulurken, dış mekânların geliştirilmesi gerektiği yönündeki görüşleri, okul öncesi eğitim kurumlarının genel kalite ve etkinliğini artırma konusunda önemli bir göstergedir.

Aksoy (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Tokat il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının kalitesini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, eğitim ortamlarının kalitesini değerlendirmek için ECERS-R kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarının farklı alt boyutlarda değişken kalite düzeylerine sahip olduğu ve kalitesinin genel olarak düşük olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Çocukların dil becerilerini ve bilişsel gelişimlerini destekleyecek materyal ve etkinliklerin yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Etkileşim alt boyutunda da benzer şekilde, Okulların kalitesinin düşük olduğu belirlenmiştir. Çocuklar arasında ve çocuk-öğretmen etkileşimlerinde yetersizlikler saptanmıştır. Kişisel bakım rutinlerinde de okul

kalitesinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların kişisel bakım ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli altyapı ve hizmetlerin yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Alan ve mobilyalar boyutunda sınıfların fiziksel donanımının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Aile ile olan iletişim ve personelin sağladığı olanaklar açısından da okulların kalitesi yetersiz bulunmuştur. Araştırmanın önemli bulgularından biri, öğretmenlerin veya yöneticilerin aynı okulda uzun süreli çalışmalarının, okul kalitesini olumlu yönde etkilediğidir. Bu durum, öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimlerinin, okul ortamının genel kalitesini artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Göl (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, İstanbul il merkezinde bulunan altı okul öncesi eğitim kurumunun (üç özel ve üç resmi) eğitim ortamlarının kalitesini ölçmek ve bu bağlamda özel ve resmî kurumlar arasındaki farklılıkları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda özel okul öncesi eğitim kurumlarının, günlük rutin programlar, aile-öğretmen etkileşimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri konularında daha yüksek standartlara sahip olduğu belirlenmiştir. Özel kurumlar, çocukların günlük programlarını daha sistematik bir şekilde düzenlemiş, ailelerle daha etkili iletişim kurmuş ve öğretmenlerinin mesleki gelişimine daha fazla önem vermiştir. Resmi okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi ise, günlük rutin programların uygulanması, aile-öğretmen etkileşimi ve öğretmen mesleki gelişimi konularında özel kurumlarla karşılaştırıldığında daha düşük puanlar almıştır. Resmî kurumlarda, bu alanlarda iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada eğitim programlarının, çocukların bireysel ihtiyaçlarına ve ailelerin beklentilerine daha iyi cevap verecek şekilde tasarlanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırma, Türkiye'deki eğitim kurumlarında uygulanan programların çocuk ve aile merkezli olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, eğitim ortamlarının kalitesinin artırılması ve çocukların gelişim süreçlerinin daha etkili bir şekilde desteklenmesi amacıyla, daha fazla oranda çocuk ve aile odaklı yaklaşımların benimsenmesi önerilmiştir.

Kalkan ve Akman (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ankara'daki özel anaokulları, bağımsız anaokulları ve kurum anaokulları olmak üzere üç farklı türdeki okul öncesi eğitim kurumunda araştırma gerçekleştirilmiş, bu anaokulları kalite açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmaya Ankara ilindeki anaokulları arasından rastgele seçilen 26 anaokulu dâhil edilmiştir. Araştırmada veriler ECERS-R kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda devlet okulları, özel anaokulları ve bağımsız anaokulları arasında kalite açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her üç tür kurum da belirlenen kalite standartlarını karşılamada benzer performanslar sergilemiştir. İncelenen özel anaokulları, bağımsız

anaokulları ve kurum anaokullarının kalite düzeyleri, genel olarak “iyi” olarak nitelendirilen seviyenin altında kalmıştır. Araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin artırılması amacıyla, tüm kurum türlerinde benzer düzeyde iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, eğitim ortamlarının iyileştirilmesi ve kalite standartlarının yükseltilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Güleş (2011), okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel kalite standartlarının nasıl geliştirilebileceğini araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Meram, Selçuklu ve Karatay merkez ilçelerinde bulunan toplam 15 bağımsız, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumundan 538 veli ile 66 öğretmen ve yönetici dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak ECERS-R kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, sınıflarda en yaygın olarak bulunan materyallerin kitaplar ve sanat materyalleri olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, fen ve doğa köşelerinde ve bahçe bölümünde yer alan kum/su materyallerinin eksik olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, mevcut materyallerin çoğunu yeterli ve kaliteli olarak değerlendirmiş, ancak bazı alanlarda materyal eksiklikleri ve iyileştirme ihtiyaçları vurgulanmıştır. Çalışma, ortaya konulan eksikliklerin giderilmesi ile eğitim ortamlarının kalitesinin artacağına, kaliteli kurumların da çocukların eğitimine daha iyi hizmet edeceğine katkı sunmuştur.

Özgül (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Balıkesir il merkezinde bulunan 15 okul öncesi eğitim kurumunda yürütülmüştür. Bu kurumlar arasında bir özel ilköğretim bünyesindeki anasınıfı, üç resmi bağımsız anaokulu, yedi resmi ilköğretim okuluna bağlı anasınıfı (şehir merkezi) ve dört resmi ilköğretim bünyesindeki anasınıfı (merkez köy) yer almıştır. Veri toplama aracı olarak ECERS-R kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, incelenen eğitim ortamlarının kalite düzeyi "Çok az" ile "İyi" arasında puanlanmıştır. Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarının genel kalite düzeyinin genellikle "çok az" seviyede olduğu bulunmuş ve bu nedenle kalite standartlarının artırılmasının önemi vurgulanmıştır. Çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel kalitesinin artırılması gerekliliğini ortaya koyarak, bu alandaki iyileştirme çalışmalarının önemini ön plana çıkarmıştır.

Ünüvar (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Isparta ve Konya il merkezlerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel yapısı, öğretmen niteliği, bakım, etkileşim ve rutinelere ilişkin eğitimcilerin, ailelerin ve yöneticilerin görüşleri araştırılmıştır. Çalışmaya Konya ve Isparta'daki üç MEB'e bağlı anasınıfı, bir özel ilköğretim okuluna bağlı anasınıfı,

beş MEB'e bağlı bağımsız anaokulu ve bir üniversiteye bağlı uygulama anaokulu olmak üzere toplam on (10) okul öncesi eğitim kurumu dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak ECERS-R kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin kalitesini belirleyecek standartların oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, tüm okul öncesi eğitim kurumlarının yüksek nitelikli hizmet sunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel standartlarını iyileştirme gerekliliğini ön plana çıkararak eğitim kalitesinin artırılması için somut adımlar atılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Berument vd. (2012), Türkiye'deki çocuk sığınma evlerinde yaşayan bebeklerin ve küçük çocukların dil ve bilişsel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada ITERS-R kullanılmıştır. Bu ölçek, çocukların eğitim ortamlarının kalitesini ve etkisini değerlendirerek, gelişimsel destek sağlayan uygulamaların etkinliğini ölçmek için kullanılan bir araçtır. Çalışma, deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir. Ankara'daki bir çocuk sığınma evinden seçilen, ortalama yaşı 35 ay olan 12 çocuk deney grubuna dâhil edilmiştir. Bu gruptaki çocukların bakımevlerinin kalitesinin artırılmasına ilişkin çalışmalarla çocukların dil ve bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik müdahaleler uygulanmıştır. Ankara ve Sakarya ilinde bulunan çocuk sığınma evlerinden seçilen, ortalama yaşı 36 ay olan 12 çocuk kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Kontrol grubundaki çocuklar mevcut bakım ve eğitim uygulamalarına devam etmiştir. Araştırmanın sonuçları, bebek bakım evlerinin kalitesinin artırılmasının çocukların dil ve bilişsel gelişimlerinde önemli bir iyileşme sağladığını ortaya koymuştur. Müdahale grubundaki çocukların gelişim düzeylerinde belirgin bir artış gözlemlenmiş, kontrol grubundaki çocuklarda ise bir değişiklik görülmemiştir. Çalışma, bebek bakım evlerindeki kaliteli bakım ve eğitim uygulamalarının çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada etkili olduğunu ve bu konuda yapılacak iyileştirmelerin önemini vurgulamıştır.

Canbeldek (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak faaliyet gösteren 20 bağımsız anaokulu ve 35 ilkokul bünyesindeki anasınıflarında yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini toplamda 846 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini ve çocukların gelişim düzeylerini değerlendirmek amacıyla ECERS-R, AGTE ve Okul Öncesi Davranış Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul ortamının kalitesinin çocukların gelişim düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve pedagojik kalitesinin, çocukların bilişsel,

dilsel ve sosyal gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle, kaliteli eğitim ortamlarının çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını daha iyi karşılayarak onların genel gelişim düzeylerini desteklediği tespit edilmiştir. Çalışmanın bulguları, okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin artırılmasının, çocukların gelişim süreçleri üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamakta ve bu bağlamda eğitim politikalarının ve uygulamalarının gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Polat (2017) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeylerinin, bu kurumlara devam eden çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Toplamda 100 çocuk üzerinde yürütülen bu araştırma, İstanbul il merkezinde resmi ilkokula bağlı bir anasınıfı, bağımsız bir anaokulu, koleje bağlı bir anasınıfı ve özel bir anaokulu olmak üzere dört farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak ECERS-R kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin arttıkça çocukların yaratıcılık düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Kaliteyi ölçen alt boyutlar (dil ve akıl etme, etkinlikler, etkileşim, proje yapısı ve aile-personel gibi) çocukların yaratıcılık puanları ile olumlu bir ilişki göstermiştir. Bu bulgular, eğitim ortamlarının kalitesinin artırılmasının çocukların yaratıcı gelişimlerine olumlu katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Karlıdağ ve Gönen (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi eğitim kalitesinin çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2015-2016 eğitim döneminde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında eğitim gören beş-altı yaş grubundaki 117 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada eğitim ortamlarının kalitesini değerlendirmek için ECERS-R ve çocukların yaratıcılık düzeylerini ölçmek amacıyla Yaratıcı Düşünce Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kalite düzeyi yüksek ortamlarda eğitim gören çocukların yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkiler gözlemlenmiştir. Özellikle, bu ortamlarda eğitim alan çocukların esneklik, akıcılık ve orijinallik gibi yaratıcılık alt boyutlarında daha yüksek performans sergiledikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, yüksek kaliteli eğitim ortamlarının çocukların yaratıcılık yeteneklerini destekleyici bir rol oynadığını ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Çalışma, okul öncesi eğitim kalitesinin çocukların yaratıcılık gelişimi üzerindeki etkilerini vurgulayarak, eğitim ortamlarının iyileştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Ulubeli (2019) tarafından yürütülen çalışmada, Aydın ilindeki resmî kurumlara bağlı anaokullarının kalitesinin, bu okullarda eğitim gören 60-72 aylık çocukların ilkokula başladıklarındaki okul olgunluğu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, toplamda 145

çocuk üzerinde gerçekleştirilmiş olup veri toplama araçları olarak ECERS-R ve Metropolitan Okul Olgunluğu Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, incelenen anaokullarının kalite düzeyleri genellikle yüksek ve çok yüksek seviyelerde bulunmuştur. Ancak, bu yüksek kalite düzeyine rağmen, çocukların okul olgunluğu testlerinde elde ettikleri puan ortalamaları orta olgunluk seviyesinde bulunmuştur. Bu bulgular, yüksek kaliteli eğitim ortamlarının okul olgunluğunu olumlu yönde etkileyebileceğini, ancak bunun yanı sıra çocukların okula hazır olma düzeylerinin sadece ortam kalitesiyle değil, diğer bireysel ve çevresel faktörlerle de ilişkilendirilebileceğini göstermektedir.

Kaygısız (2021) bağımsız anaokullarında kalite; yapı ve süreç kalitesi hakkında paydaş görüşlerine dayalı bir çalışma yapmıştır. Araştırma, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi ile yürütülmüştür. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinin farklı ilçelerinde bulunan, araştırmacı tarafından belirlenen okullara devam eden 10 okul müdürü, 10 okul öncesi öğretmeni, 10 diğer personel ve çocukları bu okula devam eden 10 veli oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma deseninde yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre bağımsız anaokullarının yapısının okul içinde olumlu bir iş birliği ve kültür oluşturmaya katkı sunduğu belirlenmiştir. Verilen bütçelerin kısıtlı olması fiziki yapının iyileştirilmesini zorlaştırdığı ve istenilen düzeyde personel alımının yapılamadığı belirtilmiştir. Katılımcıların genel fikrinin, anaokullarının çoğunlukla oyun yeri ve bakım evi şeklinde olduğu yönündedir. Araştırmanın sonuçlarına göre bir okul öncesi eğitim kurumunda çalışan tüm personel (Yönetici, öğretmen vs.) çocuğun gelişimi ve öğrenmesi konusunda sürekli eğitimlerle bilinçlendirilmelidir. Yine okulların daha iyi olanaklara sahip olabilmesi için bütçe ve insan kaynakları anlamında geliştirmesi sağlanmalıdır.

Arsan vd. (2022) okul öncesi eğitim kurumlarının ebeveynlerin beklentilerini karşılamadaki hizmet ve kalite düzeyinin değerlendirmesine yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Diyarbakır, Zonguldak, Kahramanmaraş ve Karaman illerinde yaşayan 428 anne-baba oluşturmaktadır. Yürütülen bu çalışmada bilgiler kişisel bilgi formu ve Servqual Hizmet Kalitesi Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin yüksek olduğu, kurumlardan beklentilerini karşılanması boyutunda, okul ile ilgili oluşturulan algının etkisinin olduğu gözlemlenmiştir.

Hayber (2022) tarafından okul öncesi öğretmenlerin düşünceleri doğrultusunda kurumlarında yaşadıkları sorunların tespitine yönelik bir çalışma yürütülmüştür. Bilgiler araştırmacının hazırladığı yapılandırılmamış soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini Türkiye'nin farklı illerinde hizmet veren okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler 22 farklı ilde ve 62 ayrı okulda çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırma da kullanılan yarı yapılandırılmamış soru formu sekiz ayrı başlık altında 26 sorudan oluşmaktadır. Yapılan araştırmanın sonucunda, sınıf büyüklüklerinin yeterli olmadığı, okul öncesi eğitim sınıflarının ilkokul bünyesinden daha farklı bir alanda olmasının gerektiği, sınıf içi donanım malzemelerinin yeterli olmadığı, tuvaletteki ayna, tuvalet ve lavaboların çocukların boylarına uygun olması gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Topaç vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi eğitimde kalite faktörlerinin öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yürütülen çalışmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında devlet okullarında görev yapan 13 okulun yönetici ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler bu form aracılığıyla yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda fiziksel ortamın çevre ile örtüşmesi, sağlıklı bir sosyal ve duygusal ortamın olması, kaliteli bir eğitim için destekleyici lider ve yöneticilerin gerekliliği, eğitimin kalitesinin iyi olması için öğrenme ortamının fiziksel koşullarının artırılması, aile katılım çalışmalarına ve iletişime önem verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

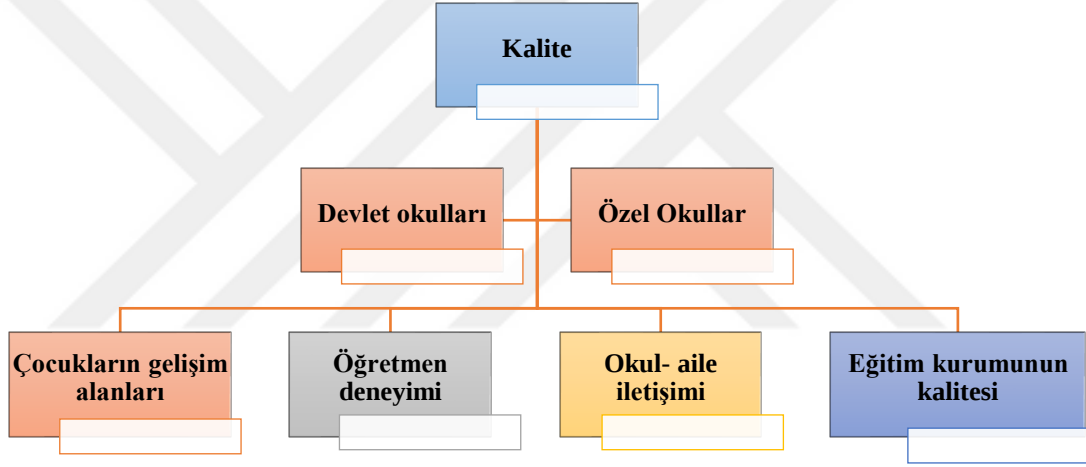
Koçyiğit ve Ulubeli (2023) okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Aydın Efeler ilçesinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokulları ve bu okullara devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Aydın ili Efeler ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı yedi resmi anaokulu ve bu okullara devam eden normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Toplamda 145 çocuk bu araştırmaya dâhil edilmiştir ve örneklem grubu oransız küme örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak çalışmada "Metropolitan okul olgunluk testi" ve "Okul öncesi kurumlarda çevresel koşullar" testi kullanılmıştır. Yapılan araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel koşullar açısından kalite düzeyleri çok yüksek olarak bulunmuştur. Bu okullara devam eden çocukların "Metropolitan Okul Olgunluk Testi" ile tespit edilen değerlerine göre orta olgunluk seviyesinde oldukları söylenebilir. Bu kapsamda incelenen okulların kalite düzeyleri ile çocukların okul olgunluğu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir.

Kaya vd. (2024), okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin 2010- 2023 yılları aralığında yapılan makalelerin incelemesine yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara sunulan eğitim ortamlarının kalitesinin öneminden yola çıkılarak yapılmıştır. Kaliteli uyaranlar içeren eğitim ortamlarının çocukların gelişimlerine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Buna paralel olarak 2010-2023 yılları arasında eğitim ortamlarının kalitesine yönelik yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelenmiştir. Çalışmada doküman inceleme tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda alan yazında gereksinim duyulan araştırmalar ortaya konmuş ve bu araştırma ile nitelikli eğitim hedefine ulaşmayı destekleyecek çalışmalara ışık tutulmuştur.

Yurtiçinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; eğitim materyallerinin çocukların dil ve bilişsel gelişim üzerindeki olumlu etkisini vurgulanırken motor beceriler üzerinde etkisinin sınırlı olduğu belirlenmiştir (Feyman, 2006; Yıldız ve Perihanoğlu, 2004). Solak (2007) ve Göl (2009), Devlet okullarına bağlı olmayan anaokullarının genellikle daha yüksek standartlara sahip olduğunu ve aile-öğretmen etkileşimi ile materyal kalitesinin yüksek olduğunu vurgulamıştır. Ancak, Kalkan ve Akman (2009) ve Aksoy (2009), tüm kurumlarda iyileştirme ihtiyaçlarını ortaya koymuş, bazı kurumlarda kalite standartlarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Tekmen (2005) ve Durmuşoğlu (2008), kamu kurumlarındaki düşük kaliteyi ve eksiklikleri vurgulamış, Gülden (2007) ve Solak (2007) şahsa ait özel anaokullarının temizlik ve materyal kullanımı açısından daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Göl (2009), aynı şekilde bu okulların aile-öğretmen etkileşimi ve öğretmen mesleki gelişimi açısından üstün olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, özel anaokullarının genellikle daha yüksek kalite standartlarına sahip olduğunu destekler niteliktedir.

Güleş (2011) ve Ünüvar (2011), fiziksel kalite standartlarının eksikliklerine dikkat çekmiş ve bu eksikliklerin giderilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yıldız ve Perihanoğlu (2004), materyallerin dil ve bilişsel gelişim üzerindeki olumlu etkisini belirtirken, Güleş (2011), materyal eksikliklerinin eğitim kalitesini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Özgül (2011), genel kalite düzeyinin düşük olduğunu belirterek kalite standartlarının artırılması gerekliliğine dikkat çekmiştir. Micozkadıoğlu ve Berument (2011) ve Canbeldek (2015), yüksek kaliteli ortamların çocukların gelişim düzeyleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve bilişsel gelişimi desteklediğini bulmuştur. Karlıdağ ve Gönen (2018) ve Ulubeli (2019), yüksek kaliteli eğitim ortamlarının çocukların yaratıcılık ve okul olgunluğu üzerinde olumlu etkiler yarattığını vurgulamıştır. Aksoy (2009), uzun süreli öğretmen ve yönetici deneyiminin kaliteyi olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bu, öğretmen deneyiminin eğitim kalitesi üzerindeki uzun vadeli etkisini destekler niteliktedir. Kaygısız (2021) bağımsız anaokullarının daha

kaliteli bir eğitim verebilmesi için bütçe olanaklarının artırılması ve insan kaynakları alanında geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Hayber (2022) aynı yıl yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerimizin sınıf ve okullarını özellikle fiziksel donanım anlamında yeterli bulmadıklarını belirtmiştir. Topaç vd. (2023) okul öncesi eğitimde kaliteyi öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirmiş ve bu konuda destekleyici ve eğitici liderlerin önemine vurgu yapmışlardır. Koçyiğit ve Ulubeli (2023) yaptıkları çalışmalarında okulların kalite düzeyi ve okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelemişler ancak anlamlı bir orantı gözlemleyememişlerdir. Kaya vd. (2024) yaptıkları araştırmalarında 2010-2023 yılları arasında okul ortamlarına yönelik hazırlanan makaleleri incelemişler ve gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutacak önerilerde bulunmuşlardır. Şekil 1.3 de yurt içinde yapılan araştırmaların özeti verilmiştir.



Şekil 1.3. Yurt içinde kaliteye yönelik yapılan araştırmaların özeti

Şekil 1.3. de de görüldüğü gibi yurtiçinde yapılan araştırmalar, eğitim kurumlarının kalitesinin çocukların dil ve bilişsel gelişim, motor becerileri üzerindeki etkileri, fiziksel standartlar, öğretmen deneyimi ve aile-öğretmen etkileşimi gibi birçok faktöre bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi inceleyen araştırmaların genelde eğitim ortamının kalitesi (fiziksel ortam, materyal kalitesi vs.) ile kalitenin çocukların gelişim dönemlerine etkisine (bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal) odaklandığı görülmektedir. Ayrıca çalışmaların genellikle üç-altı yaş grubunun devam ettiği eğitim ortamlarını kapsadığı (Feyman, 2006; Solak, 2007) ilk üç yaş çocuklarının devam ettiği okul öncesi kurumlarında kaliteye dair yapılan çalışmaların sınırlı olduğu (Micozkadioğlu ve Berument 2011) gözlemlenmektedir. Çalışmalarda özel okul öncesi eğitim kurumlarının genellikle daha yüksek kalite standartlarına sahip olduğu, ancak her tür kurumda iyileştirme ihtiyaçlarının

bulunduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca, yüksek kaliteli eğitim ortamlarının çocukların gelişimi, yaratıcılığı ve okul olgunluğu üzerindeki olumlu etkileri geniş bir şekilde desteklenmiştir.

1.7.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Lera vd. (1996) İngiltere'de gerçekleştirdikleri çalışmada, okul öncesi eğitim sınıflarının kalitesi ve eğitim uygulamalarını incelemişlerdir. Çalışma, toplamda 59 okul öncesi sınıfında yürütülmüş olup, sınıfların kalitesini değerlendirmek için ECERS-R (Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Değerlendirme Ölçeği) ve Okul Öncesi Etkinlikleri Gözlemi Formu kullanılmıştır: Bu araçlar, sınıfların yapısal özelliklerinden gelişimsel uygulamalarına kadar geniş bir yelpazede veri toplamak ve analiz yapmak amacıyla kullanılmıştır. Çalışmada sınıflar öğretim yaklaşımlarına ve kullanılan eğitim materyallerine göre geleneksel, yarı geleneksel ve geleneksel olmayan sınıflar olmak üzere üç farklı kategoriye ayrılmıştır. Geleneksel sınıflar, daha yapılandırılmış ve katı bir eğitim anlayışını benimserken, geleneksel olmayan sınıflar daha esnek, çocuk merkezli ve yaratıcı öğrenme deneyimlerine dayalı bir ortam sunmaktadır. Yarı geleneksel sınıflar ise, bu iki yaklaşımın bir karışımı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, geleneksel olmayan sınıfların diğer sınıf türlerine kıyasla daha yüksek kalitede eğitim sağladığı tespit edilmiştir. Geleneksel olmayan sınıflarda, çocuk merkezli bir eğitim anlayışının hâkim olduğu, çocukların keşif yapmalarına ve bağımsız düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan daha zengin bir öğrenme ortamı sunulmuştur. Ayrıca bu sınıflarda, öğretmenlerin esnek ve yaratıcı yaklaşımlar kullanarak, çocukların bireysel ilgi ve yeteneklerine uygun etkinlikler düzenledikleri gözlemlenmiştir. Geleneksel olmayan sınıflarda eğitim alan çocukların gelişimsel alanlarda da daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Özellikle dil gelişimi, ince ve kaba motor beceriler ve yaratıcı etkinlikler açısından bu çocuklar, geleneksel sınıflardaki akranlarına göre daha yüksek performans sergilemiştir. Çalışma, okul öncesi eğitimde esnek, yaratıcı ve çocuk merkezli uygulamaların, çocukların öğrenme süreçlerine olan katkısının önemini vurgulamaktadır.

Munton vd. (1997) İngiltere'deki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu araştırma, kreşlerde sunulan hizmetler ve okul içi donanım üzerine odaklanmıştır. Kalite değerlendirmesi için ECERS-R (Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Değerlendirme Ölçeği) kullanılmıştır. Araştırma, 113 okul öncesi eğitim kurumu üzerinde gerçekleştirilmiş olup bu kurumlar arasında farklı bölge ve sosyo-ekonomik arka planlara sahip okullar yer almıştır. Sonuçlara göre, kreşlerin özellikle hizmet kalitesi ve donanım açısından yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir. Kreşlerde sağlanan hizmetler,

çocukların günlük ihtiyaçlarının karşılanmasından gelişimsel desteklere kadar geniş bir yelpazede ele alınmıştır. Ayrıca, donanım açısından da kreşlerin kaliteli materyaller ve ekipmanlarla donatıldığı tespit edilmiştir. Bu donanımlar, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerine katkıda bulunacak şekilde tasarlanmış ve yerleştirilmiştir. Kreşlerde sunulan hizmetlerin yüksek kalitede olması, çocukların sağlıklı, güvenli ve destekleyici bir ortamda büyümelerini sağlarken, donanımların yeterliliği de çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerine doğrudan katkı sunmaktadır. Çalışma, aynı zamanda okul öncesi eğitimde altyapı ve donanım yatırımlarının önemine dikkat çekmekte ve bu tür yatırımların uzun vadede çocukların bilişsel ve motor becerilerini geliştirebilecek olumlu bir eğitim ortamı yaratılmasına yardımcı olduğunu savunmaktadır.

Burcnihal vd. (2000) okul öncesi eğitim sınıf ve ortamlarının kalitesinin çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma, kalite düzeyi yüksek olarak değerlendirilen okul öncesi kurumlara devam eden 1307 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çocuklar, farklı etnik ve sosyoekonomik geçmişlere sahip gruplardan seçilmiştir. Araştırma sonuçları, yüksek kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların tüm gelişim alanlarına olumlu katkı sağladığını açıkça ortaya koymuştur. Bu katkılar, özellikle sosyal-duygusal gelişim, dil becerileri, bilişsel yetenekler ve motor gelişim alanlarında belirgin olmuştur. Araştırma, çocukların yalnızca genel gelişimlerini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda risk altında olan gruplar için de bu etkilerin gözle görülür derecede olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Risk grupları arasında yer alan çocukların, kaliteli eğitim ortamları sayesinde potansiyel gelişimsel dezavantajlarının üstesinden gelebildikleri gözlemlenmiştir. Kaliteli okul öncesi eğitim kurumları, çocukların dil becerilerinin ve sosyal becerilerini gelişimine anlamlı bir katkı sağlamış ve bu katkı özellikle etnik çeşitliliğin yoğun olduğu gruplarda daha belirgin hale gelmiştir. Bu sonuçlar, okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini arttırmanın çocukların gelecekteki akademik ve sosyal başarıları için de önemli bir adım olduğunu ortaya koymaktadır.

Peisner-Feinberg vd. (2001) yaptıkları araştırmada, eğitim ortamlarının kalitesinin çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine olan etkisini incelemeye odaklanmışlardır. Araştırma, 733 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiş ve bu çocuklar sekiz yaşına kadar izlenerek boylamsal bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde, çocukların bilişsel ve sosyal becerilerinde meydana gelen değişimlerle okul öncesi eğitim kalitesi arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda yüksek kaliteli sınıf uygulamaları, çocukların dilsel yetkinliklerini artırarak akademik başarılarını desteklemiş ve öğrenme süreçlerinde çocuklara daha sağlam bir temel sunmuştur. Ayrıca öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimin kalitesinin, çocukların

bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişmesinde güçlü bir role sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma, risk altındaki çocuklar üzerinde de kaliteli bir okul öncesi eğitim ortamının olumlu etkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışmada kaliteli sınıf uygulamaları ve öğretmen-çocuk etkileşimi, çocukların öğrenme süreçlerini desteklerken, özellikle risk altındaki çocuklar için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli bir faktör olarak öne çıkmıştır. Bu bulgular, erken çocukluk döneminde yüksek kaliteli eğitim ortamlarının hem bireysel gelişimi hem de toplumsal faydayı artırma potansiyelini vurgulamaktadır.

Villalon vd. (2002) Şili’de gerçekleştirdikleri araştırmada, farklı okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini değerlendirmişlerdir. Araştırma, Şili’nin iki bağımsız bölgesindeki 120 okuldan veri toplanarak gerçekleştirilmiş ve ortamın kalitesini değerlendirmek amacıyla ECERS-R (Erken Çocukluk Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği) kullanılmıştır. Araştırma, okul öncesi eğitime devam eden çocukların özellikle yaratıcılık ve sosyal gelişim alanları ile ihtiyaçlarını karşılayabilme alanından düşük puanlar aldığını ortaya koymuştur. Bu durum, eğitim ortamlarının çocukların bireysel ihtiyaçlarına ve yaratıcılık ve sosyal gelişim alanlarına yeterince cevap veremediğini göstermektedir. Bunlara karşılık, araştırmada, çocukların büyük ve küçük kas gelişimi, dil gelişimi alanları ile akıl yürütme becerilerinden yüksek puanlar aldıkları belirtilmiştir. Okulların personel ihtiyaçlarını karşılama konusunda yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu, eğitim kurumlarının öğretmenlerin ve diğer personelin eğitim ve profesyonel gelişim gereksinimlerine yeterince önem verdiğini ve personelin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde donanıma sahip olduğunu göstermektedir.

Buldu ve Yılmaz (2005), Amerika Birleşik Devletleri’nde yer alan farklı okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim kalitesini karşılaştırmak ve bu kurumlarda sunulan eğitim olanaklarının çocukların gelişimine etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma ABD’nin Ortabatı bölgesinde yer alan 10 okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Erken Çocukluk Ortamını Değerlendirme Ölçeğinin revize edilmiş versiyonu olan ECERS-R kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, incelenen tüm okul öncesi kurumları genel olarak kabul edilebilir düzeyde kalite ortalamasını tutturmuşlardır. Ancak üniversiteler tarafından desteklenen eğitim kurumlarının, kalite açısından daha yüksek seviyelere ulaştığı tespit edilmiştir. Özellikle bu kurumlar, ABD’deki düşük gelirli ailelere hizmet veren okul öncesi eğitim programlarından biri olan Head Start programına kıyasla daha iyi eğitim olanakları sunmaktadır. Ayrıca, bu kurumlarda öğretmen-çocuk etkileşimlerinin daha yoğun ve kaliteli olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler, çocuklarla daha bireysel düzeyde ilgilenmekte ve onların öğrenme ihtiyaçlarına daha fazla yanıt vermektedir. Üniversitelerin eğitim programlarını destekledikleri bu kurumlar hem fiziksel olanaklar açısından hem de

öğretmen kalitesi bakımından, çocukların gelişimini daha üst düzeyde desteklemektedir. Bu bulgular, okul öncesi eğitimin kalitesinin artırılması için materyal zenginliği, öğretmen-çocuk etkileşimi ve eğitim destekli programların önemini vurgulamaktadır.

Ander's vd. (2012), Almanya'da ev ve okul kalitesinin çocukların matematik becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya 97 okul öncesi sınıfına devam eden yaklaşık 532 çocuk katılmıştır. Araştırmada, okul ortamının kalitesini değerlendirmek için ECERS-E (Erken Çocukluk Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği Genişletilmiş) ve ECERS-R (Erken Çocukluk Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği) kullanılmıştır. Matematik becerilerini ölçmek için ise Gizli Büyüme Eğrisi Modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, evdeki öğrenme ortamının çocukların matematik becerilerinin gelişimi üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Evde çocukların matematikle ilgili oyunlar, oyuncaklar ve etkinliklerle karşılaşmaları, onların sayısal düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarıyla matematiksel kavramlar üzerine konuşmaları ve onları desteklemeleri, çocukların bu alandaki başarılarına katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde, okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin de çocukların matematik becerilerindeki gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Araştırma, çocukların okulda geçirdikleri süre ile matematik becerilerindeki gelişim arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Uzun süre kaliteli bir okul öncesi eğitim ortamında bulunan çocukların matematik becerileri, daha kısa süreli eğitim alan çocuklara göre belirgin bir şekilde daha fazla gelişmiştir.

Yamamoto ve Li (2012), Çinli göçmen aileler ile Avrupa-Amerika kökenli ailelerin okul öncesi eğitime yönelik kalite algılarını karşılaştıran bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya, düşük sosyoekonomik düzeyde ve orta sınıf Çinli göçmen ebeveynler ile 4 yaşındaki çocukları olan orta sınıf Avrupalı-Amerikalı ebeveynler dâhil edilmiştir. Toplamda 225 ebeveynin katıldığı bu çalışmada, ebeveynlerin "Yüksek kaliteli okul öncesi eğitim ne sağlar?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Sonuçlar, kültürel ya da sosyoekonomik farklılıklardan bağımsız olarak, ebeveynlerin kaliteli bir okul öncesi eğitimi sağlamak için benzer unsurlar üzerinde hemfikir olduklarını ortaya koymuştur. Hem Çinli göçmen aileler hem de Avrupalı-Amerikalı aileler, öğretmenlerin niteliklerini, müfredatın içeriğini ve fiziksel çevrenin kalitesini, yüksek kaliteli bir anaokulunun temel bileşenleri olarak tanımlamışlardır. Çinli göçmen aileler, eğitim ortamının disiplinli ve yapılandırılmış olmasına önem verirken, Avrupalı-Amerikalı aileler daha çok çocukların bireysel gelişimini destekleyen ve yaratıcılıklarını teşvik eden bir eğitim ortamını tercih etmişlerdir. Ancak her iki grup da öğretmenlerin çocuklarla kurduğu etkileşimin ve öğretim programlarının çocuğun gelişimine

katkı sağlama potansiyelinin yüksek kaliteli okul öncesi eğitiminin belirleyici unsurları olduğu konusunda ortak bir görüş bildirmiştir.

Iruka ve Morgan (2014) çalışmalarında, okul öncesi eğitim ortamı kalitesi ile bu ortamda eğitim gören çocukların akademik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma, 350 okul öncesi kurumunda gerçekleştirilmiş ve araştırmanın verileri ECERS-R (Erken Çocukluk Eğitim Ortam Derecelendirme Ölçeği) ile Öğretmen Etkileşim Ölçeği (Caregiver Interaction Scale-CIS) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada öğretmen-çocuk etkileşimi, dil ve matematik etkinlikleri değerlendirilmiş; bu bağlamda öğretmenlerin öğrenim düzeyi, mesleki doyumu ve mesleki gelişimi önemli bir faktör olarak ele alınmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin öğrenim seviyesinin ve iş tatmininin eğitim ortamının kalitesinde kritik rol oynadığını ortaya koymuştur. Yüksek kaliteli etkileşim ve gelişimsel olarak zengin ortamlar sunan öğretmenler, çocukların dil ve matematik alanlarındaki gelişimlerinde anlamlı bir artış sağlamıştır. Çalışma, kaliteli okul öncesi eğitimin, çocukların bilişsel gelişimlerine önemli katkılar sağladığını ve öğretmen gelişiminin bu süreçte merkezi bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Paro vd. (2014), Kuzey Carolina eyaletinde bebek ve küçük çocuklara hizmet veren 93 eğitim kurumunun kalitesini değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada ITES-R (Bebek ve Küçük Çocuk Ortamını Değerlendirme Ölçeği) ve Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi kullanılmıştır. Araştırma, özellikle öğretmen-çocuk etkileşiminin ve kurum kalitesinin, davranış bozukluğu yaşayan çocuklar üzerindeki etkilerini incelemeye odaklanmıştır. Sonuçlar, değerlendirilen kurumların büyük çoğunluğunun orta kalite düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, kaliteli eğitim ortamına sahip olan ve sağlıklı bir öğretmen-çocuk ilişkisi sürdüren kurumların, özellikle davranış bozukluğu olan çocuklar üzerinde olumlu etkiler yarattığı gözlemlenmiştir. Bu çocukların problemli davranışlarının, düzenli ve destekleyici bir çevrede azaldığı ve olumlu gelişim sergiledikleri tespit edilmiştir. Araştırma ayrıca, öğretmenlerin gelişimlerinin sürekli eğitimlerle desteklenmesinin hem kurum kalitesinin artması hem de çocukların gelişimi açısından kritik bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle öğretmenlerin performanslarını artırmaları, çocuklarla olan etkileşim kalitesini iyileştirerek çocukların genel gelişimine katkı sağlamaktadır. Ortam kalitesinin ve öğretmen eğitimlerinin, çocukların sosyal ve duygusal becerileri üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Broekhuizen vd. (2016) çalışmasında, okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş süreçlerinde sınıf ortamının kalitesinin etkilerini incelemişlerdir. Araştırma, ABD'deki düşük gelirli kırsal bölgelerde yaşayan ve farklı etnik kökenlerden gelen 1175 çocuk üzerinde yapılmıştır.

Çalışmada, anaokulu ve ilkokul sınıf kalitesinin çocukların sosyal becerileri ve davranış sorunları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sonuçlar, anaokulunda yüksek düzeyde duygusal ve örgütsel sınıf kalitesi deneyimleyen çocukların, daha düşük kaliteli kurumlardan gelen çocuklara kıyasla, birinci sınıfta daha iyi sosyal beceriler geliştirdiğini ve daha az davranış sorunu sergilediğini göstermiştir. Bu bulgular, yüksek kaliteli okul öncesi eğitim ortamlarının çocukların ilkokulda başarılı sosyal uyumlarına ve davranışsal gelişimlerine önemli katkılarda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonuçları, teorik ve pratik açılarından okul öncesi eğitimin kalitesinin ilkokul başarısı üzerindeki etkilerini vurgulamakta ve eğitim politikaları açısından da önemli tavsiyeler sunmaktadır. Eğitim ortamlarının kalitesinin çocukların gelişimsel sonuçları üzerindeki uzun vadeli etkileri, eğitim politikalarının ve uygulamalarının iyileştirilmesi için bir temel teşkil etmektedir.

King vd. (2016) çalışmasında, ilk üç yaş grubundaki çocuklara hizmet veren okulların kalitesini ITERS-R'yi kullanarak incelemişlerdir. Çalışma, 287 bebek ve 479 yeni yürümeye başlayan çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, çocukların bulunduğu sınıf ortamları ITERS-R'nin sınıf kalitesi, materyal ve etkinlikler, güvenlik ve organizasyon, dil ve etkileşimler, ebeveyn ve personel alt boyutları açısından değerlendirilmiştir. Sonuçlar, bebek sınıflarının yeni yürümeye başlayan çocukların sınıflarına kıyasla, güvenlik/organizasyon ve materyal/etkinlikler alt başlıklarında daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Özellikle, dil/etkileşim ve aile/personel alt boyutlarında yüksek puanların alınmasında, öğretmenlerin deneyimli olması ve yüksek kalitede etkileşimlerde bulunmasının önemli bir etken olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, bebeklerin ve yeni yürümeye başlayan çocukların eğitim ortamlarındaki farklı ihtiyaçlarının, sınıf kalitesi değerlendirmelerinde dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bjornestad ve Os (2018) tarafından yapılan çalışmada, Norveç'teki ilk üç yaş grubundaki çocuklara hizmet eden kurumların kalitesi incelenmiştir. Araştırma, 206 yeni yürümeye başlayan bebek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, kalitenin değerlendirilmesinde ITERS-R kullanılmıştır. Çalışmada bebeklerin eğitim aldığı kurumların kalitesi, nitelikli öğretmenlerin varlığı, personel-çocuk oranı ve grupların organizasyonu alt boyutlarında değerlendirilmiştir. Nitelikli öğretmenlerin varlığı, çocukların gelişimini destekleyen ve olumlu bir öğrenme ortamı sağlayan bir etken olarak öne çıkmaktadır. Personel-çocuk oranı ise, her çocuğa yeterli ilgi ve bakım sunulmasını garanti ederken, grupların organizasyonu da eğitim ortamlarının etkin yönetilmesini sağlamaktadır. Çalışmanın sonucunda, Norveç'teki bebek ve küçük çocuklara hizmet veren kurumların genel olarak minimum seviyede kaliteli olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, sınıfların hijyen ve güvenlik standartlarının yeterli

olmadığı tespit edilmiştir. Hijyen koşulları, çocukların sağlığını korumak için kritik öneme sahipken, güvenlik önlemleri de çocukların fiziksel ve duygusal güvenliğini sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Bu bulgular, Norveç'teki erken çocukluk eğitim kurumlarının hem hijyen hem de güvenlik konularında iyileştirmelere ihtiyaç duyduğunu ve bu alanlarda daha yüksek standartlar benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Feagans vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, anaokulundan üçüncü sınıfa kadar olan süreçte çocukların devam ettikleri okulların sınıf kalitesinin okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma, ABD'nin düşük gelirli kırsal ilçelerinde yaşayan ve doğumdan itibaren üçüncü sınıfa kadar takip edilen 1292 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu boylamsal çalışma, çocukların uzun vadeli gelişimlerini izlemek ve eğitim ortamlarının kalitesinin okuryazarlık becerilerine olan etkisini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal çevrelerinde yaşadıkları değişiklikler (örneğin ev ortamının kalitesi, yoksulluk gibi faktörler) eğitim ortamlarının kalitesine bağlı olarak farklı etkiler yaratmıştır. Özellikle, çocuklar kaliteli sınıf ortamlarında eğitim aldıklarında, sosyal ve ekonomik zorluklardan etkilenmiş olsalar bile okuryazarlık becerilerinin olumlu yönde etkilendiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, kaliteli bir eğitim ortamının çocukların okuryazarlık gelişimini destekleyici bir rol oynadığını ve ortaokul üçüncü sınıfa kadar bu etkilerin sürdüğünü ortaya koymaktadır. Özellikle düşük gelirli ve dezavantajlı bölgelerdeki çocuklar için kaliteli eğitim ortamlarının sağlanması, okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

Chan (2019) tarafından Hong Kong'da gerçekleştirilen araştırmada, ilk üç yaş grubundaki çocuklara hizmet veren okullardaki personel-çocuk oranının bakım ve eğitim kalitesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak ITERS-R kullanılmıştır. Çalışmaya, tam gün eğitim veren 15 çocuk bakım merkezi dâhil edilmiştir. Çalışmada personel sayısının çocuk sayısına oranını değerlendirerek, düşük personel-çocuk oranlarının öğretmen-çocuk etkileşimini nasıl iyileştirdiği gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda, personel-çocuk oranının azaltılmasıyla öğretmen ve çocuklar arasındaki etkileşim ve iletişimin önemli ölçüde arttığı bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin çocuklara daha fazla bireysel dikkat ve destek sunabilmesini sağlamaktadır. Düşük bir personel-çocuk oranı, öğretmenlerin çocukların bireysel ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmesini ve onlara daha etkili bir şekilde rehberlik edebilmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca, bu durum çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen sağlıklı bir eğitim ortamının oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Eğitim merkezlerinde personel sayısının artırılması, çocuklara yönelik eğitim ve bakım kalitesini iyileştirmekte ve onların gelişimsel ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde

karşılamaktadır. Bu bulgular, çocuk bakım merkezlerinin organizasyon yapısının çocukların eğitim ve bakım kalitesini artırmadaki önemini vurgulamaktadır.

Megalonidou (2020) tarafından Kuzey Yunanistan'da gerçekleştirilen araştırmada, ilk üç yaş grubuna hizmet veren farklı türdeki okul öncesi kurumlarının kalitesi incelenmiştir. Araştırmaya 46 belediye kreşi, 12 kâr amacı gütmeyen belediye kreşi ve 73 özel kreş ile bu kurumlara devam eden 2033 bebek dâhil edilmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak ITES-R kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, Yunanistan'daki okul öncesi kurumların genel kalitesinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, Yunanistan'da okul öncesi eğitim kurumlarına dair sınırlı sayıda araştırma yapıldığını ve bu kurumların kalite standartlarına yeterince önem vermediğini göstermiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite standartlarının artırılması ve kalite odaklı yaklaşımların benimsenmesi ile gelen göçmen akınlarına göre yeni düzenlemelerin oluşturulması gerektiğine vurgu yapan araştırma Yunanistan'daki okul öncesi eğitim sisteminde yapısal iyileştirmeler ve kalite artırıcı önlemler alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Hansen ve Broekhuizen (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ilk üç yaş grubuna hizmet veren okul öncesi kurumlarda ortam kalitesinin çocukların dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu boylamsal çalışmada, 1131 çocuk değerlendirilmiştir. Araştırmada, ortam kalitesini ölçmek için ITES-R kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, yeni yürümeye başlayan bebeklerin dil öğrenme kalitesi, üç yaşında ve beş yaşında olmak üzere iki kez değerlendirilmiştir. Sonuçlar, yüksek kaliteye sahip sınıf ortamlarının çocukların dil gelişimini önemli ölçüde desteklediğini göstermiştir. Özellikle, yüksek kaliteli eğitim ortamlarında eğitim gören çocukların kelime dağarcıklarının daha geniş olduğu, konuşurken daha uzun ve anlamlı cümleler kurabildikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgular, ortam kalitesinin dil gelişimi üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Yüksek kaliteye sahip okul öncesi kurumların, çocukların dil becerilerini geliştirici bir etkiye bulunduğu ve onların erken dil öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Macdoniel vd. (2022) Amerika Birleşik Devletleri'nde okul öncesi eğitimde sınıf ve ortam kalitesini ölçmek için sıklıkla kullanılan Erken çocukluk ortamını değerlendirme ölçeği- ECERS-R (The Early Childhood Environment Rating System – Revised) ve sınıf değerlendirme ve puanlama sistemi CLASS (Classroom Assessment Scoring System) 'ın, ölçüm yapılan okullarda yıllar içinde herhangi bir gelişmeye sebep olup olmadıklarını tespit etmeye çalıştıkları bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmaya San Francisco bölgesinde düşük gelirli ailelerin çocuklarının devam ettiği beş okul dâhil edilmiştir. Bu okullar içinde okul

öncesi sınıflarına devam eden çocukların bulunduğu 164 sınıf “CLASS” ve 131 sınıf “ECERS-R” kullanılarak sonbahar, kış ve ilkbaharda gözlemlenmiştir. Çocuklar özellikle okula hazır bulunuşlukları; bilişsel, fiziksel, öz denetleme, sosyal-duygusal alanlarda takip edilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında yaygın olarak kullanılan ECERS-R ve CLASS değerlendirmeleri ile ölçülen sınıf kalitesi alanlarının, güz döneminden ilkbahara kadar çocukların okula hazırlık becerilerindeki değişikliklerle büyük ölçüde ilişkili olmadığını doğrulamıştır. Çocukların ilkbahar ve kış ölçümlerine bakıldığında sınıf kalitesi ile çocukların becerilerinin gelişimi arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir. Sadece ECERS-R’de önemle vurgulanan öğretmen – çocuk etkileşiminin bu gelişime olumlu düzeyde katkı sağladığı görülmüştür. Araştırmanın sonucunda sınıf kalitesini ölçümleyecek araçların kullanımı için çocukların ve sınıf dinamiğinin oturduğu doğru zamanı bulup, uygulamanın önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin sürekli olarak koçluk eğitimleri ile desteklenmesinin önemi ifade edilmiştir.

Ramirez ve Linberg (2022) okul öncesi eğitim alan çocukların, bu eğitimlerinin ilk yılında ve son yılında kendilerine özgü olarak belirlenen etkileşim kalitesinin; çocuk- aile özellikleri ile nasıl ilişkilendiğini araştırdıkları bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmaya Almanya’da anaokullarına devam eden üçbuçuk-beşbuçuk yaş aralığında 160 çocuk dahil edilmiştir. Çocuğa özgü etkileşim kalitesi CLASS (Bireyselleştirilmiş sınıf değerlendirme puanlama sistemi) aracılığıyla ölçülmüş, kişisel bilgiler anketler ve öğretmen görüşleri ile belirlenmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde çocukların son yıllarındaki etkileşim kalitesinin ilkokul yılına göre olumlu düzeyde bir anlamlı farklılık yarattığı gözlemlenmiştir.

Nasby ve Sperling (2023) Danimarka anaokullarında üç farklı kuşak olarak eğitim veren öğretmenlerin yapısal ve süreç kalitelerine olan etkilerini araştırdıkları bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın içeriğini oluştururken okul öncesi eğitimde kaliteyi arttıran en önemli unsurlardan biri olan öğretmen-çocuk etkileşimin öneminden yola çıkılmıştır. Çalışmanın verileri Danimarka’nın üç bölgesinde Belediyelere bağlı olarak çalışan 96 öğretmenle yürütülmüştür. Bu araştırmada veriler; süreç kalitesi (ECERS-R ile ölçülen) ve yapısal kalite (Danimarka istatistik kurumu verileri) baz alınarak elde edilmiştir. Üç kuşak öğretmen profili belirlenerek sonuçlar karşılıklı olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler 1993 öncesi başlayanlar, 1993- 2014 arası mezun olup çalışanlar ve 2014 sonrası mezun olanlar şeklinde ayrılmıştır. 1993-2014 yılları arasında mezun olup öğretmenlik yapan öğretmenlerin önceki ve sonraki kuşağa kıyasla çocukla etkileşim ve sınıf içi etkinlikleri, bu etkileşimle birleştirme konusunda daha zayıf kaldıkları gözlemlenmiştir. Bunu o dönemde Danimarka’da okul öncesine yönelik yaklaşımların etkilediği gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda

öğretmenlerin kalitesini artırmaya yönelik çalışmalara önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. ECERS-R ile yapılan kalite ölçümlerinde öğretmen- çocuk etkileşimi konusunun geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Oppermann ve Burghardt (2023) okul öncesi eğitimde kalite ve okul öncesi eğitimden ilköğretim ikinci sınıfa kadar çocukların sosyal-duygusal gelişimleri arasındaki boylamsal ilişkileri araştırdıkları bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmaya başlanırken okul öncesi öğrenme ortamlarının kalitesinin çocukların sosyal-duygusal öğrenmeleri ve gelişimleri için çok önemli olduğu düşüncesinden yola çıkılmıştır. Çalışmaya %48'i kız olan 554 Alman etnik kökenli çocuk katılmıştır. Çocukların yaşları 3.7 ile 8.3 arasındadır. Çalışmanın verileri ECERS-R ve ECERS-E ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların sosyal -duygusal gelişimleri ile okul öncesinde kalite arasındaki ilişki cinsiyetle doğru orantılı olarak bulunmuştur. İyi kalitede okullara devam eden erkek çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin daha yüksek olduğu ve daha yüksek puan aldığı görülürken, bunun kız çocukları üstünde anlamlı bir etki oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu tarz çalışmalarda bireysel özellikler ve cinsiyet faktörünün önemini vurgulamışlardır.

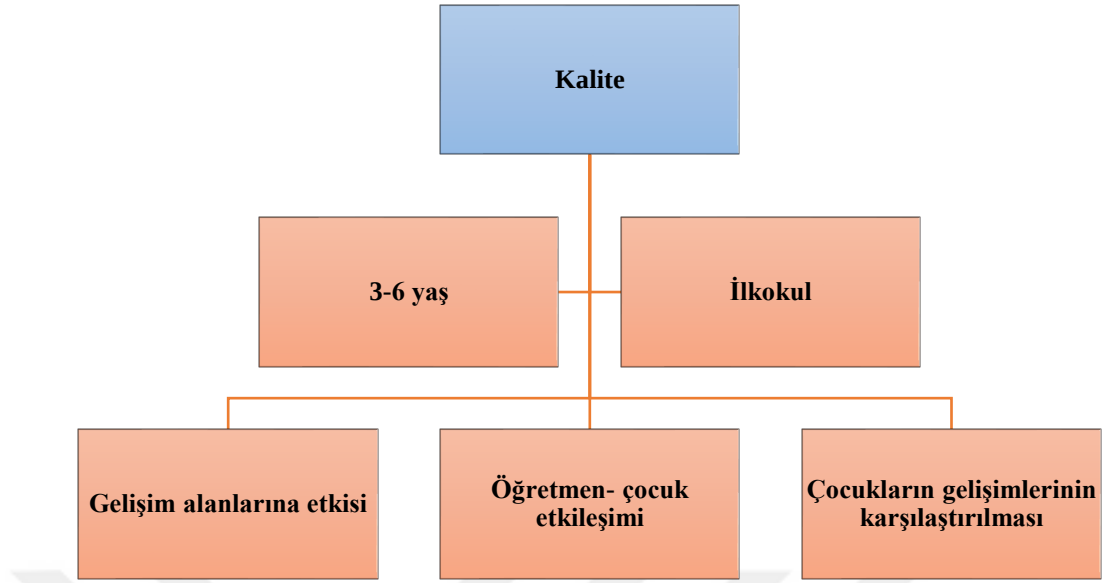
Eadie vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erken çocukluk eğitim ve kalitesini araştıran farklı araştırmaları inceleyerek bir kapsam belirleme çalışması yapmışlardır. Hakemli heyetler tarafından uygun görülen 85 çalışma incelenmiştir. Bu kapsam belirleme incelemesi bilgi boşluklarını belirlemek ve gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutmak amacıyla yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında özellikle en çok araştırmanın süreç kalitesiyle ilgili olarak yapıldığı (program ve müfredat) bunu yapısal kaliteye (mesleki gelişim ve destek) yönelik diğer araştırmaların izlediği gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular yapısal kalitenin alt boyutu olan mesleki gelişim ve desteğin erken çocukluk eğitim ortamlarını sürekli olarak etkilediğini göstermiştir. Bu alandaki olumlu etkileşimler süreç kalitesinin de artmasını sağlamaktadır. Yine bu çalışmanın sonuçları göstermiştir ki alanda yapılan araştırmalarda kalite alanları arasında net bir tanımlama yapılamamıştır. Kaliteyi ölçmek için kullanılan araçların bazılarının yapısal bazılarının ise süreç kalitesi üstünde odaklandığı görülmüştür. Çalışmalar sentezlendiğinde literatürde "kalite" nin tekil bir kavram olmadığı, kaliteyi oluşturan alt boyutların birbiri ile etkileşim halinde etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Valliers vd. (2024) yılında Kanada'nın Quebec bölgesinde hizmet veren iki farklı sistemle çalışan (Merkez tabanlı çocuk bakımı- Gündüz bakım evi) ve dört yaş anaokulları (Kanada'da zorunlu olmayan ailelerin isteği üzerine bundan sonraki eğitim hayatına temel oluşturmak için dört yaş itibarıyla başlanan bir ön okul) arasındaki eğitimlerin kalitesinin incelenmesi

amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Çalışmaya bu okullarda çalışan öğretmenler dâhil edilmiştir. Her iki okuldan 45 olmak üzere toplamda 90 eğitimci üzerinde çalışma yürütülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ışığında her iki okulda özellikle pedagojik ve etkileşim kalitesi açısından anlamlı bir fark bulunmadığı, buna karşılık yapısal kalite göstergeleri anlamında gündüz bakım evi şeklinde hizmet veren okulların daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Her iki okul tipinde de çocuk ve öğretmen arasındaki etkileşim kalitesinin çocukların başarılarını arttırdığı ve bu konuya önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yurtdışında okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini inceleyen araştırmalar incelendiğinde; geleneksel olmayan sınıfların çocuk merkezli yaklaşımlar sayesinde dil, motor beceriler ve yaratıcı etkinliklerde daha başarılı olduğu (Lera, 1996), öğretmen-çocuk etkileşiminin ve yüksek kaliteli ortamların dil, bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişimi ve akademik başarı ile büyük ve küçük kas gelişimini olumlu yönde desteklediği, davranış sorunlarını azalttığı, uzun vadeli okuryazarlık becerilerini desteklediği, risk grubundaki çocukların dezavantajlarının aşıldığı (Broekhuizen vd., 2016; Burcnihal vd., 2000; Feagans vd., 2018; Munton vd., 1997; Paro vd., 2014; Peisner-Feinberg vd., 2001; Villalon vd., 2002), öğretmenlerin eğitim seviyesi ve mesleki doyumunun eğitim kalitesini artırdığı (Buldu ve Yılmaz, 2005; Iruka ve Morgan, 2014), düşük personel-çocuk oranlarının öğretmen-çocuk etkileşimini ve bireysel ihtiyaçlara yanıt verme yeteneğini iyileştirdiği (Chan, 2019) belirlenmiştir.

Almanya’da evdeki öğrenme ortamının çocukların matematik becerilerine etki ettiği (Ander’s vd., 2012), bebek sınıflarında öğretmen deneyiminin dil ve etkileşim kalitesini artırdığı (King vd., 2016) belirlenmiştir. Çinli ve Avrupalı-Amerikalı ailelerin okul öncesi eğitim kalitesi algılarının benzer olduğunu, öğretmen niteliklerinin ve fiziksel çevrenin önemli olduğuna vurgu yaptıkları (Yamamoto ve Li, 2012), Norveç’te bebeklerin eğitim aldığı kurumların genel kalitesinin düşük olduğu, hijyen ve güvenlik standartlarının yetersiz olduğu (Bjornestad ve Os, 2018), Yunanistan’daki okul öncesi kurumların düşük kalite standartlarına sahip olduğu ve bu standartların artırılması gerektiği (Megalonidou, 2020) vurgulanmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmaların özeti Şekil 1.4’de verilmiştir.



Şekil 1.4. Yurt dışında kaliteye yönelik yapılan araştırmaların özeti

Şekil 1.4. de de görüldüğü gibi konu ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmaların çoğunlukla üç-altı yaş ve ilkökul dönemini içine alan yaş grubundaki kurumlara odaklandığı (Broekhuizen vd., 2016; Buldu ve Yılmaz, 2005; Feagons, vd., 2018; Iruka ve Morgan, 2014; Lera vd., 1996), çoğunlukla ortam kalitesinin gelişim dönemlerine etkilerinin araştırıldığı görülmüştür (Burcnihal vd., 2000; Fegaonson vd., 2018; Lera vd., 1996; Peisner Feinberg vd., 2001). Ayrıca yapılan boylamsal çalışmalarla (Feagans vd., 2018; Hansen ve Broekhuizen, 2021; Peisner Feinberg vd., 2001) kurumların kalitesinin çocukların gelişim dönemlerine etkisini incelemişlerdir. Çocukluğun ilk yıllarında alınan kaliteli eğitimin okul yaşantılarına olan etkileri üzerinde durulmuştur. Macdoniel vd. (2022), Ramirez ve Linberg (2022), Nasby ve Speling (2023) ve Vallies vd. (2024) okul öncesi eğitimde kaliteyi inceledikleri çalışmalarında kaliteye farklı açılardan baksalar da buradaki en önemli ögenin öğretmen - çocuk arasındaki etkileşim olduğunu belirtmişlerdir. Oppermann ve Burghardt (2023) yaptıkları boylamsal çalışmada iyi kalitede okullara devam eden erkek çocuklarının sosyal-duygusal anlamda atak yaptıklarını tespit etmişlerdir. Eadie vd. (2024) erken çocukluk eğitim ve kalitesini inceleyen farklı araştırmaları inceleyerek bir kapsam belirleme çalışması yapmışlardır.

Araştırmalar genel olarak, yüksek kaliteli okul öncesi eğitim ortamlarının çocukların çeşitli gelişim alanlarında olumlu etkiler sağladığını göstermektedir. Özellikle öğretmen-çocuk etkileşimi, öğretmen kalitesi ve eğitim ortamının genel kalitesi, çocukların dil, sosyal, bilişsel ve motor becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, yüksek kaliteli eğitim

ortamlarının risk gruplarındaki çocuklar için de olumlu etkiler sağladığı, okuryazarlık becerileri ve sosyal beceriler üzerinde uzun vadeli etkiler yarattığı görülmektedir. Bu bulgular, okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin çocukların gelişimi üzerindeki kritik önemini anlamaya katkı sağlamaktadır.

Yurtiçinde ve yurtdışında okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi üzerine yapılan araştırmalar, çeşitli faktörlerin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Yurtdışında ve yurtiçinde yapılan araştırmalar, yüksek kaliteli okul öncesi eğitim ortamlarının çocukların çeşitli gelişim alanlarında olumlu etkiler sağladığını göstermektedir. Ancak, yurtdışında eğitim ortamlarının genellikle daha geniş bir yelpazede ve daha çeşitli faktörler açısından incelendiği, yurtiçinde ise özel anaokullarının genellikle daha yüksek kalite standartlarına sahip olduğu ve kamu kurumlarındaki eksikliklerin öne çıktığı görülmektedir. Hem yurtiçinde hem de yurtdışında yapılan araştırmalar, yüksek kaliteli eğitim ortamlarının çocukların dil, sosyal, bilişsel ve motor becerilerini desteklediği, ancak materyal kalitesi, öğretmen deneyimi ve fiziksel standartlar gibi unsurların farklı derecelerde önem taşıdığı, eğitim ortamlarının kalite açısından değerlendirilmesinde genellikle ECERS-R'nin kullanıldığı, özellikle ilk üç yaş grubuna hizmet veren kurumların değerlendirilmesinde yurtdışında ITERS-R'nin sıklıkla kullanıldığı, yurt dışında boylamsal yapılan çalışmalara daha çok yer verildiği görülmüştür.

1.8 Araştırmanın Amacı

İnsan hayatındaki en önemli dönem olarak belirtilen bebeklik ve ilk çocukluk yıllarında, çocuklara kazandırılacak her türlü alışkanlık, onun nasıl bir birey olacağını şekillendirmesi açısından oldukça önemlidir. Çocukların ilk öğretmenleri olan anne-babalarının bu alışkanlıkları şekillendirmesiyle başlayan süreç, çocukların okul öncesi eğitime başlamaları ile devam etmektedir. Toplumların gelişmişlik göstergelerinde dikkate alınan önemli kriterlerden biri eğitime erken başlanmasının önemidir. Eğitime erken başlama ile birlikte eğitimin başarılı olmasında eğitimin canlı ve yaşayan unsurları olan öğretmen ve yöneticiler ile bu eğitimin gerçekleştirildiği ortamlar da önem kazanmaktadır. Bu ortamların çocukların gelişim seviyelerine uygun olarak yapılandırılması, çocukların sadece gelişim alanlarını desteklemekle kalmayacak, aynı zamanda temel alışkanlıkların kazanılmasında ve çocukların geleceğe hazırlanmasında önemli katkı sağlayacaktır. İnsan yaşamında oldukça önemli olan ilk altı yaşın eğitim açısından gözden kaçırılmaması gereken yıllar olduğu, bu yıllarda sunulan eğitimin ve ortamın kalitesinin de çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle araştırmada ilk altı yaşa hizmet veren okul öncesi eğitim kurumlarından Kreş ve gündüz bakımevlerinin kalite düzeylerinin değerlendirilmesi, bu değerlendirmeler

doğrultusunda kalite düzeyi yüksek ve düşük olarak belirlenen bakımevlerine devam eden çocukların gelişimsel özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılması beklenen hedefler aşağıda sunulmuştur.

- Bebek- Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin (Infant-Toddler Environment Rating Scale- ITERS-R3) Türkçeye uyarlanması ve norm değerlerinin belirlenmesi,
- Okul öncesi eğitim kurumlarından kreş ve gündüz bakımevlerinin kalite açısından değerlendirilmesi,
- Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ile kreş ve gündüz bakımevlerinin kalitesi ile ilgili verilerin bütünleştirilmesi,
- Kalite düzeyi yüksek veya düşük olarak belirlenen kreş ve gündüz bakımevlerine devam eden çocukların gelişimlerinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın amacı ve hedefleri doğrultusunda araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda her bir aşamada yapılacaklar ve akış süreci Şekil 1.5'te sunulmuştur.



Şekil 1.5. Araştırma sürecinde yer alan aşamalar ve iş akış süreci

2. GEREÇ VE YÖNTEM

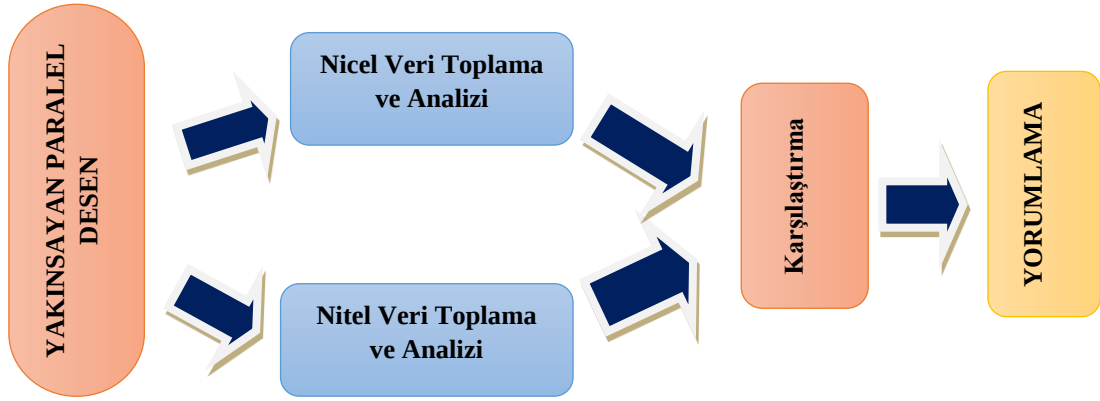
Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeylerini belirlemek ve bu kalite düzeyine göre çocukların gelişim alanlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.1 Araştırma Modeli ve Deseni

Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeylerini belirlemek ve bu kalite düzeyine göre çocukların gelişim alanlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemle ilgili araştırma ve çalışmalar 1980-1990 yılları arasında artış göstermiştir. Birbirlerinden tamamen bağımsız şekilde Amerika Birleşik Devletleri'nde, İngiltere'de ve Kanada'da daha çok araştırılmış, ana hatlarının belirlenmesi ve kavramsallaştırılabilmesi için üzerinde durulmuştur. Bugün karma yöntemler araştırması, uluslararası anlamda dikkat çeken ve desteklenen bir yöntemdir (Toraman, 2021).

Karma yöntem sonuçların bütünleştirilerek araştırmanın yorumlanmasını sağlar ve daha çok sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılır. Karma yöntemde bir yöntemi kullanmanın yarattığı eksiklikler diğer yöntemin veri çeşitliliği ile giderilmiş olmaktadır. Karma yöntemde verilerin birleştirilmesi ve bir araya getirilerek bütünleştirilmesi için nicel ve nitel yöntemlere yer verilmektedir. Karma yöntem nitel ve nicel verilerin birlikte toplanarak analiz edilmesini kapsamaktadır. Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılması, araştırmacıya problemin benzer sonuçların olup olmadığını teyit etmek için farklı bakış açıları sunmaktadır. Nicel yöntem çalışmayı daha çok pozitivist- objektivist açıdan ele almakta, nitel yöntem ise yapılandırıcı-yorumlayıcı açıdan çalışmayı değerlendirmektedir (Alkan vd., 2019; Fetters vd., 2013; Schoonenboom vd., 2017)

Karma yöntemde genellikle açılımlayıcı sıralı, yakınsayan paralel ve keşfedici sıralı karma desen olmak üzere üç desenden yararlanılmaktadır. Bu çalışmanın amacına uygun olarak nicel ve nitel verilerin birleştirilmesini kapsayan yakınsayan paralel desen (yakınsayan desen) kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen, nicel ve nitel verilerin bir arada toplanmasını, analizinin farklı gerçekleştirilmesini ve sonuçlara birlikte varılmasını gerektiren bir modeldir (Creswell, 2016). Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel veriler bir arada toplanarak yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan yakınsayan paralel desen Şekil 2.1'de sunulmuştur.



Şekil 2.1. Yakınsayan paralel karma yöntem modeli

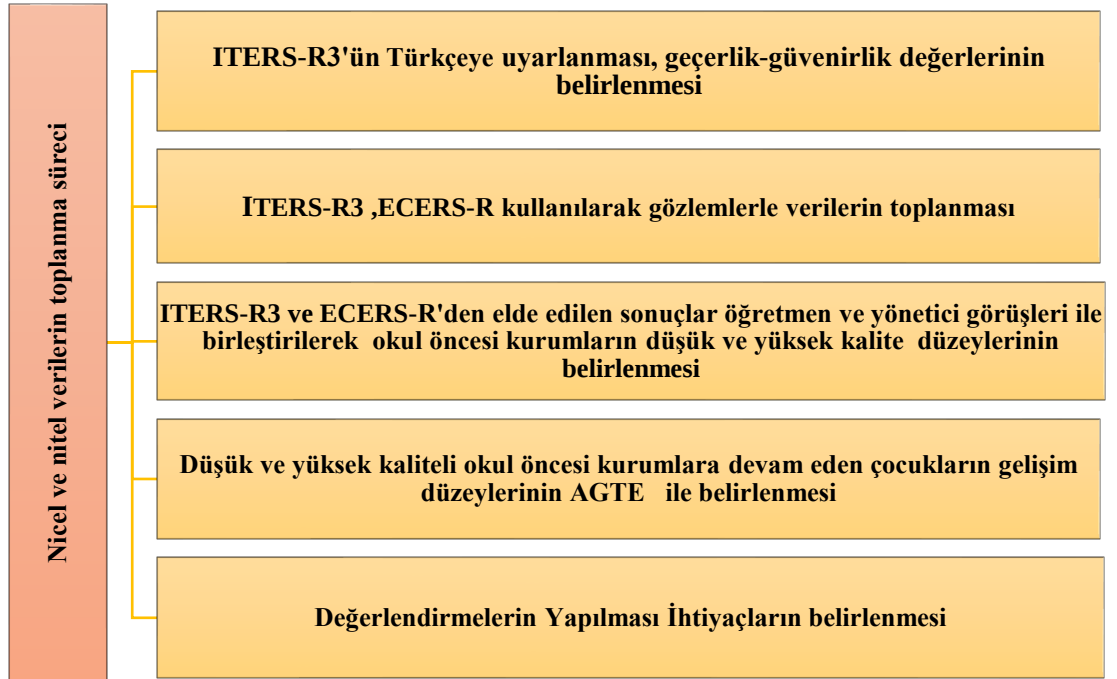
Araştırmanın nicel boyutunda eğitim ortamı ile yönetim süreçlerinin kalitesini belirleyebilmek için okul öncesi eğitim kurumları; çalışma kapsamında Türkçeye uyarlanması yapılmış olan Bebek ve Küçük Çocuk Ortamını Değerlendirme Ölçeği (Infant/Toddler environment rating scale- ITERS-R3) ile Işıkoğlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılmış olan Erken Çocukluk Ortamını Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale ECERS-R) aracılığı ile değerlendirilmiş, değerlendirme sonucunda kalite düzeyi yüksek ve düşük kurumlardaki çocukların gelişim durumlarını belirlemek için Savaşır vd. (1992) tarafından geliştirilen Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) annelere uygulanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın bağımsız değişkenini kurumların kalite durumları, bağımlı değişkeni ise çocukların gelişim düzeyleri oluşturmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise gözlem ve görüşmelere yer verilmiştir. Bu kapsamda çalışmaya dahil edilen kurumların fiziksel şartlarını, kurumlarda uygulanan eğitim programı ve özelliklerini, kurumlardaki beslenme sürecini, çocukların öz bakım ihtiyaçlarını, çocuklarla yapılan etkinliklerin sınıf içi ve sınıf dışı ortamda dağılımını, kurumda temizlik ve hijyen durumunu, öğretmen- çocuk iletişimini, aile katılımını, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik destekleri, kurumdaki etkileşim durumlarını belirleyebilmek için “Bebek-Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Infant- Toddler Environment Rating Scale- ITERS-R3)” ve “Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale ECERS-R)” aracılığıyla gözlemler yapılmıştır.

Gözlem, araştırılan bilgilerin insan, doğa ya da toplum gibi belirlenmiş hedefler çerçevesinde gözlenerek veri toplanması süreci olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Gözlem sayesinde araştırmacı olayların doğal ortamda nasıl ve ne şekilde gerçekleştiğini görme imkânı bulmaktadır. Gözlemlenen bireylerin kendi doğal ortamlarında incelenmesiyle bireylerin olaylara karşı gerçek davranışlarının belirlenmesini (Karasar, 2007) ve doğal ortamdaki

karmaşık etkileşimlerin anlaşılmasını mümkün kılmaktadır. Bu kapsamda çocuklar kuruma geldikleri andan itibaren sınıflarda yapılan çocuklara yönelik faaliyetler (etkinlikler, uyku/dinlenme, öz bakım, beslenme saatleri) gözlenmiştir. Gözlemler iki farklı yaş grubunda (0-3 yaş ve 3-6 yaş grubu) ayrı ayrı yapılmıştır. Gözlemlerde sıfır-üç yaş gözlemi üç saat, üç-altı yaş grubu gözlemi üç saat sürmüştür. Sıfır-üç yaş grubundan 3(üç) sınıf, üç-altı yaş grubundan 3(üç) sınıf gözleme dâhil edilmiştir. Gözlemler altı hafta devam etmiştir. Altı hafta boyunca haftanın her günü gözlem yapılmıştır. Çocukların gözlemlenmesinin yanında ayrıca, aile katılımı, öğretmen-çocuk-aile iletişimi, kurumun fiziksel şartları ve kurumun temizlik ve hijyen konularına yönelik olarak da gözlem yapılmıştır. Çocuklar dışındaki gözlemler düzenli olarak her hafta haftanın bir günü olacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Gözlemler tamamlandıktan sonra kalite süreçleri hakkında yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla derinlemesine yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yöntemi insanların herhangi bir konudaki bilgi birikimlerini, deneyimlerini hissettikleri duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için oluşturulan güçlü bir yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacı çalıştığı konu ile ilgili önceden sormayı planladığı sorularla görüşmeyi gerçekleştirir, görüşmenin akışına göre değişik yan ya da alt sorularla kişinin yanıtlarını açması sağlanabilir (Türnüklü, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nicel ve nitel verilerin toplandığı araştırmanın veri toplama süreci Şekil 2.2’de sunulmuştur.



Şekil 2.2. Nicel ve nitel verilerin toplandığı aşamalar

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma Ankara il merkezindeki Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı kreş ve gündüz bakımevlerinde yürütülmüştür. Yapılan incelemeler doğrultusunda Ankara il merkezindeki Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı 2020 yılındaki 83 kreş ve gündüz bakımevinin olduğu belirlenmiştir (URL 1). Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulması ve nicel bir çalışmanın sonuçlarına göre derinlemesine bir izleme yapılmak istendiğinde kullanılabilir (Büyüköztürk vd. 2020).

Araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilecek kurumların ilk altı yaş çocuklarına hizmet vermesi, en az iki yıllık bir kurum olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmaya dâhil edilen öğretmen ve yöneticilerin en az üç aydır kurumda çalışıyor olması ölçüt olarak belirlenirken, çocukların en az iki aydır kuruma devam ediyor olmaları, sağlıklı olmaları ve anne-babalarıyla yaşamaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler kapsamında kurumlarla tek tek iletişime geçilerek çalışmanın amacı ve yapılacak işlemler kurum yöneticilerine açıklanmış, izin veren ve ölçütlere uygun olan Ankara il merkezindeki Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı kreş ve gündüz bakımevlerinin bir listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan listede yer alan kurumlarda araştırmanın yapılabileceğine karar verilmiştir.

Araştırmanın amacı ve hedefleri doğrultusunda öncelikle çalışmada kullanılacak ölçeklerin kullanım izinleri (Ek-1, 2, 3) alınarak etik kurul onayı için başvuru yapılmıştır. Bilkent Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından 27 Kasım 2020 tarihinde Etik Kurul onayı alınmıştır (Ek-4). Daha sonra Ankara il merkezindeki Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı kreş ve gündüz bakımevlerinden belirlenen ölçütlere göre listelenen kurumlara yönelik kurum izini (Ek-5) alınmıştır. İzin alınan kurumların yöneticileri ile ön görüşmeler yapılarak sözlü izinler alınmış, uygulamanın yapılmasına izin veren yöneticilere çalışma hakkında tekrar bilgi verilerek yöneticilere aydınlatılmış onam formları (Ek-6) teslim edilmiştir.

Bu kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenler ile bu kurumlardaki çocukların ebeveynlerinden onamlar alınmış, COVID-19 pandemisi nedeniyle bazı kurum yöneticileri ya da aileler onam formlarını doldurmamışlardır. Verilerin toplanmasına izin veren, onam formlarını dolduran ve gönüllü olarak katılmayı kabul eden yöneticilerin kurumları çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu kapsamda Ankara il merkezindeki Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı 83 kreş ve gündüz bakımeviden 50 kreş ve gündüz bakımevi, kurumların yöneticileri (50 yönetici) ve çalışmaya katılmayı kabul eden her bir kurumdan ölçütlere uygun bir

öğretmen (50 öğretmen); araştırma verileri toplandıktan ve analizlerden sonra kalite düzeyi yüksek ve düşük olarak değerlendirilen iki kuruma devam eden, ailelerinden onam alınan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 100 çocuk (50 çocuk kalite düzeyi düşük okullara devam eden, 50 çocuk ise kalite düzeyi yüksek okullara devam eden) dâhil edilmiştir.

Çalışmaya dâhil edilen kurumların özelliklerine yönelik bilgiler Çizelge 2.1 de verilmiştir.

Çizelge 2.1. Araştırmaya dâhil edilen kreş ve gündüz bakımevlerinin özelliklerinin dağılımı (n=50)

Kurumun bulunduğu ilçe ve semt	f	%
Çankaya (Çankaya, Dikmen, Alacatlı, Balgat, Oran, Ayrancı, Bilkent, Çiğdem, Ümitköy, Öveçler, Çukurambar, Yaşamkent, Anıttepe, Ahlatlıbel, Mustafa Kemal, Beysukent)	27	54
Gölbaşı (Gölbaşı, İncek)	3	6
Yenimahalle (Yenimahalle, Gazi, Batıkent)	6	12
Çubuk	1	2
Etimesgut (Bağlıca)	2	4
Sincan	5	10
Mamak	4	8
Keçiören	2	4
TOPLAM	50	100

Çizelge 2.1’de araştırmaya dâhil edilen kreş ve gündüz bakımevlerinin özellikleri görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi araştırmada Çankaya ilçesinden %54, Gölbaşı ilçesinden %6, Yenimahalle ilçesinden %12, Çubuk ilçesinden %2, Etimesgut ilçesinden %4, Sincan ilçesinden %10, Mamak ilçesinden %8 ve Keçiören ilçesinden %4 kurum dâhil edilmiştir.

Kurumlarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin sosyodemografik özelliklerine yönelik dağılım Çizelge 2.2, Çizelge 2.3’te verilmiştir

Çizelge 2.2. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı (n=50)

Sosyodemografik özellikler	f	%	Sosyodemografik özellikler	f	%
Yaş			Mesleki kıdem		
25 yaş ve altı	11	22	5 yıl ve altı	18	36
26-30 yaş	16	32	6-10 yıl	19	38
31-35 yaş	4	8	11-15 yıl	5	10
36 yaş ve üstü	19	38	16 yıl ve üstü	8	16
Öğrenim durumu			Sınıftaki çocuk sayısı		
Lise	6	12	5-10 çocuk	25	50
Ön lisans	28	56	11-15 çocuk	19	38
Lisans	16	32	16-23 çocuk	6	12
Sınıfta yardımcı personel			Konferansa katılım		
Evet	30	60	Evet	48	96
Hayır	20	40	Hayır	2	4

Çizelge 2.2’de araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin tamamının (%100) kadın, %38’inin

36 ve üstü yaş grubunda, %56'sının ön lisans mezunu, %38'inin altı-on yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %50'si sınıfında beş-on çocuk olduğunu, %60'ı sınıfında yardımcı personel bulunduğunu, %96'sı konferanslara katıldığını ifade etmişlerdir.

Çizelge 2.3. Araştırmaya dâhil edilen yöneticilerin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı (n=50)

Sosyodemografik özellikler	f	%	Sosyodemografik özellikler	f	%
Cinsiyet			Görev tanımı		
Kadın	42	84	Müdür/kurucu	46	92
Erkek	8	16	müdür/yönetici/müdür yard.	4	8
Yaş			Mesleki kıdem		
26-30 yaş	6	12	4-10 yıl	18	36
31-35 yaş	7	14	11-15 yıl	8	16
36-40 yaş	17	34	16-20 yıl	14	28
41 yaş ve üstü	20	40	21 yıl ve üstü	10	20
Öğrenim durumu			Sorumlu olduğu sınıf sayısı		
Lise	7	14	3-4 sınıf	21	42
Ön lisans	35	70	5-6 sınıf	22	44
Lisans	8	16	7-10 sınıf	7	14
Yöneticilikteki mesleki kıdemi			Mezun olunan bölüm		
2-5 yıl	19	38	Psikoloji	3	6
6-10 yıl	23	46	Çocuk gelişimi	33	66
11-15 yıl	4	8	Eğitim fakültesi	3	6
16 yıl ve üstü	4	8	Diğer (S. Hizmet, Aile dan. vb.)	11	22
Bul. Kur.daki yöneticilik süresi			Sor. Olduğu personel sayısı		
2-7 yıl	27	54	5-7 kişi	14	28
8-11 yıl	12	24	8-10 kişi	15	30
12-15 yıl	5	10	11-16 kişi	15	30
16 yıl ve üstü	6	12	17 ve üstü kişi	6	12

Çizelge 2.3'te görüldüğü gibi yöneticilerin %84'ü kadın, %16'sı erkek, %34'ü 36-40 yaş grubunda, %92'si müdür/müdür yardımcısı/kurum müdürü/yönetici olarak görev yapmaktadır. Yöneticilerin %70'i lisans mezunu olup, %66'sı çocuk gelişimi mezunudur. Yöneticilerin %36'sının mesleki kıdemi dört-on yıl, %46'sı müdür olarak altı-on yıllık mesleki kıdeme sahip, %54'ü bulunduğu kurumda iki-yedi yıldır görev yapmaktadır. Yöneticilerin %44'ünün yönetiminde beş-altı sınıf, %60'ının yönetiminde 8-16 personel görev yapmaktadır.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda kalite düzeyi yüksek ve düşük kurumlara devam eden çocukların ve ebeveynlerinin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı ise Çizelge 2.4'te verilmiştir.

Çizelge 2.4. Araştırmaya dâhil edilen çocukların ve ebeveynlerinin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı (n=100)

Sosyodemografik Özellikler		Düşük kalite (n=50)		Yüksek kalite (n=50)	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	26	52	27	54
	Erkek	24	48	23	46
Yaş	12 ay ve altı	3	6	4	8
	13- 30 ay	9	18	10	20
	31 ay ve üstü	38	76	36	72
Kardeş sayısı	Kardeşi yok	45	90	40	80
	Bir- iki kardeş	5	10	10	20
Anne yaşı	25- 30 yaş	26	52	7	14
	31- 35 yaş	13	26	17	34
	36- 41 yaş	11	22	26	52
Baba yaşı	25- 30 yaş	9	18	5	10
	31-35 yaş	24	48	10	20
	36- 41 yaş	17	34	35	70
Anne meslek	Ev hanımı	10	20	9	18
	Çalışıyor	40	80	41	82
Baba meslek	Memur	20	40	20	40
	Serbest	30	60	30	60
Anne öğrenim	İlköğretim	1	2	0	0
	Lise	16	32	3	6
	Üniversite	33	66	47	94
Baba öğrenim	Lise	9	18	0	0
	Üniversite	40	80	50	100
	Lisansüstü	1	2	0	0

Çizelge 2.4. incelendiğinde, kalite düzeyi düşük olarak belirlenen kurumlara devam eden çocukların %52’si kız, %48’i erkek, %76’sı 31 ay ve üstü yaş grubunda, %90’ının kardeşi bulunmamaktadır. Kalite düzeyi düşük kuruma devam eden çocukların annelerinin %52’si 25-30 yaş grubundayken, babalarının %48’i 31-35 yaş grubundadır. Annelerinin %80’i çalışmakta, babalarının ise %60’ı serbest meslek sahibidir. Kalite düzeyi düşük kuruma devam eden çocukların annelerinin %66’sı, babalarının ise %60’ı üniversite mezunudur.

Kalite düzeyi yüksek kuruma devam eden çocukların %54’ü kız, %46’sı erkek, %72’si 31 ay ve üstü yaş grubunda, %80’inin kardeşi bulunmamaktadır. Kalite düzeyi yüksek kuruma devam eden çocukların annelerinin %52’si, babalarının %70’i 36-41 yaş grubundadır. Annelerin %82’si çalışmakta, babaların %60’ı serbest meslek sahibidir. Kalite düzeyi yüksek kuruma devam eden çocukların annelerinin %94’ü, babalarının ise %100’ü üniversite mezunudur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen ve yöneticiler ile çocuk ve aileleri hakkında bilgi edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu (Öğretmen, Yönetici, Çocuk ve Aile

Formu)” (Ek- 7, 8, 9), Harms vd. (1990) tarafından geliştirilen çalışma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Bebek-Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Infant-Toddler Environment Rating Scale- ITERS-R3)” (Ek-10), Işıkoğlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale ECERS-R)” (Ek-11), yönetici ve öğretmenlerin kaliteye ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” (Ek-12) ve “Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu” (Ek-13) ile çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacı ile Savaşır vd. (1992) tarafından geliştirilen “Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)” (Ek-14) kullanılmıştır.

2.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmaya dâhil edilen öğretmen ve yöneticiler ile çocukların ve ailelerinin, sosyodemografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen formdur. Öğretmenlere yönelik formunda cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, sınıftaki çocuk sayısı, sınıfta yardımcı personel olma durumu ve konferanslara katılıma durumuna (Ek-7), yöneticiye yönelik formda ise cinsiyet, yaş, görev tanımı, mesleki kıdem, öğrenim durumu, mezun olduğu bölüm, yönetici olarak çalışma süresi, bulunduğu kurumda görev yapma süresi, sorumlu olduğu sınıf sayısı ve sorumlu olduğu personel sayısına (Ek-8); yönelik sorular bulunmaktadır Yapılan değerlendirmeler sonucunda kalite düzeyi yüksek ve düşük kurumlara devam eden çocukların ve ebeveynlerinin sosyodemografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan formda; çocuğun cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, anne-baba yaşı, anne-baba mesleği, anne-baba öğrenim düzeyine yönelik sorular yer almaktadır (Ek-9).

2.3.2. Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeği

Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Infant/Toddler environment rating scale- ITERS-R3), bebek ve küçük çocuklar için eğitim ortamı değerlendirme ölçeği Harms vd. tarafından 1990 yılında geliştirilmiştir. Bu ölçekte yedi alt boyut ve 39 madde bulunmakta, 0-30 aylık bebek ve küçük çocukların daha sağlıklı ve güvenilir ortamlarda eğitim ve bakım almasını sağlamak amacıyla ortamlarını değerlendirmektedir. Ölçek sağlık, kalkınma ve eğitim gibi ilgili alanlardaki araştırmalara dayanılarak geliştirilmiş, aynı zamanda uygulamalar yapılırken pek çok profesyonelin görüşü de dikkate alınmıştır (Bjornestad ve Os, 2018).

Ölçek çocukların gelişimsel kilometre taşları olan dil, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim dâhil olmak üzere hem çevresel hem de öğretmen-çocuk etkileşimini de içinde barındırmakta, aynı zamanda hizmet sunumundaki sağlık, güvenlik ve risk faktörlerini de

değerlendirmektedir. Harms vd. tarafından 1990 yılında geliştirilen ölçek daha sonra güncellenen ölçeğin pilot aşaması olarak belirlenmiştir. Bu ölçek, Amerika'da dört eyaletteki (Georgia: 15, Pennsylvania: 16, Washington: 18, Nort Carolina: 4) 53 sınıfta uygulanmıştır. Çalışmanın gösterge güvenilirliği 86.9 bulunmuştur (Solak, 2007).

ITERS-R, 2006 yılında Harms vd. tarafından güncellenmiş ve bu güncellemede puanlama çizelgesi ile notlar bölümü genişletilmiştir. ITERS-R kalitenin fiziksel düzenleme, materyal ve etkinlikler, rutinler, denetim, etkileşimler ve program boyutlarını ele almaktadır. Geniş kapsamı nedeniyle küresel kaliteyi araştırmak için bir araç olarak da kabul edilmektedir (Bjornestad ve Os, 2018).

Güncellenen *Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeği* (Infant/Toddler environment rating scale- *ITERS-R*) 2017 yılında Harms ve diğerleri tarafından güncellenen ITERS-R3'ün temellerini oluşturmuştur. Güncellenen ölçekte, yaş boyutunda değişiklik yapılmıştır. ITERS-R3, 0-36 aylık Bebeklerin ve küçük çocukların tüm ihtiyaçlarına odaklanmakta ve kaliteyi arttırmak için bir çerçeve yaratmaktadır. ITERS-R3'ün göstergelerinin güvenilirliği, sınıf içinde bağımsız olarak çalışan iki farklı değerlendirici tarafından yapılan değerlendirmelerle belirlenmiş ve her bir gösterge için tam olarak eşleşen puanların oranı ve yüzdesi hesaplanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin gösterge güvenilirliği %86.9 olarak bulunmuş, güvenilirliği %75'in altına düşen birkaç madde çıkarılmıştır. ITERS-R3'ün maddeleri göstergeleri ve ölçeğin tamamı arasında yüksek uyum bulunmuş, aynı zamanda alt ölçekler ve ölçeğin tamamında yüksek düzeyde tutarlılık görülmüştür. Bu ölçeğin, küçük çocuklar için ortam kalitesini değerlendirmeye yönelik farklı çalışmalarda oldukça yararlı olduğu kanıtlanmıştır (Harms vd., 2017).

Ölçeğin son versiyonu olan ITERS-R3, altı alt boyut, 33 alt bölüm ve 461 göstergeden oluşmaktadır. Toplam ölçek ve madde güvenilirliği 86.1 olup ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) 0.76'dır (Harms vd., 2017). Tamamen gözleme dayanan ölçeğin uygulanmasında üç saatlik gözlem sürelerinin kullanılması önerilmekte, ancak tüm maddelerin puanlanabilmesi için daha uzun süre gözlem yapılabileceği vurgulanmaktadır. Bu gözlemlerin, sınıfın çoğunluğunun aktif olduğu günlerde gerçekleştirilmesinin etkili olacağı belirtilmektedir. Gözlemcinin, sınıftaki çocuklara veya etkinliklere müdahale etmemesi ve personelle herhangi bir etkileşime girmemesi gerekmektedir (Harms vd., 2017).

Ölçekte yer alan göstergeler "evet", "hayır" ve "uygulanamaz" şeklinde değerlendirilmektedir. Gözlemciler maddeleri yetersiz (1), minimum (3), iyi (5) ve mükemmel (7) şeklinde puanlandırmaktadır. Ölçeğin değerlendirmesi alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından alınan

toplam puanlarla yapılmaktadır. Alt boyutlarda değerlendirme, gözlemlenen alt boyuttan alınan toplam puanın alt boyutlarda gözlemlenen öge sayısına bölümü ile; toplam puan değerlendirme ise tüm alt ölçeklerden alınan toplam puanın toplam gözlemlenen öge sayısına bölümü ile gerçekleştirilmektedir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen puan kalite puanını vermektedir. Örneğin sınıf içinde yapılan gözlemlerde, sınıflardaki materyallerden olan sandalyelerde çocuğun boyuna uygun olan masa ve sandalyelerin bulunup bulunmadığı belirlenmektedir. Bu kapsamda eğer çocuk boyuna uygun olan masa ve sandalye bulunuyorsa mükemmel şeklinde, masa ve sandalye olmakla birlikte çocuğun boyuna uygun değilse minimum, masa ve sandalye yoksa yetersiz olarak değerlendirilmektedir.

ITERS-R3 (2017) ve önceki sürümü olan ITERS-R (2006) arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar şu şekilde sıralanmaktadır:

- ITERS-R, 0-30 aylık bebek ve küçük çocukların eğitim aldığı merkezleri değerlendirirken, ITERS-R3, yaş aralığını genişleterek 0-36 aylık bebek ve küçük çocukların eğitim aldığı merkezleri değerlendirmektedir.
- ITERS-R, gözlem sırasında öğretmenlerin verdiği raporları da kullanarak değerlendirme yaparken, ITERS-R3, etkinlikler, etkileşimler ve dil de dâhil olmak üzere tüm alanlara ilişkin değerlendirmeyi yalnızca üç saatlik bir zaman diliminde gözlemlenenlere göre yapmaktadır. Ek süre sadece oyun alanı materyallerini veya güvenlik özelliklerini incelemek veya rutinleri gözlemlemek için eklenmektedir.
- ITERS-R, yedi alt boyut ve 39 maddeden oluşurken, ITERS-R3, altı alt boyuta ve 33 maddeye sahiptir. ITERS-R3'te ebeveynler ve personeller alt boyut gözleme dayanmaktan ziyade tamamen personel raporuna dayandığı için kaldırılmıştır. Ayrıca, karşılama/ayrılma ile uyku/dinlenme gibi sıklıkla gözlenmeyen bazı maddeler kaldırılmış veya değiştirilmiştir.
- ITERS-R, mevcut materyallerin sayısına ve kalitesine çok fazla odaklanırken, ITERS-R3, erişilebilir materyallere daha az odaklanmış, ancak öğretmenin materyalleri nasıl kullandığına daha fazla odaklanmıştır.
- ITERS-R'de dinleme ve konuşma alt boyutunda üç madde bulunurken, ITERS-R3, dinleme ve konuşma alt boyutu dil etkileşimlerinin önemini vurgulayan dil ve kitaplar olarak değiştirilmiş ve madde sayısı altıya çıkarılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenmeyi yönlendirmek için dil kullanımını ölçmek için ölçeğe daha spesifik göstergeler eklenmiştir.

- ITERS-R'de etkinlikler alt boyutunda öğretme becerilerine odaklanırken, ITERS-R3'te matematik öğreniminin doğumda başladığı kabul edilmiş ve matematik ile ilgili bir madde eklenmiştir.
- ITERS-R'de etkileşim alt boyutunda dört madde bulunurken, ITERS-R3, küçük çocukların öğrenme ve gelişimindeki ilişkilerin merkezi rolünü vurgulayan etkileşim alt boyutunda madde sayısı altıya çıkarılmıştır (Harms vd., 2017).

ITERS-R3 deki alt boyutlar ve maddeler Çizelge 2.5. sunulmuştur

Çizelge 2.5. ITERS-R3 alt boyutları ve maddeleri (Harms vd., 2017)

Alt Boyutlar/ Top. Gösterge	Alt Bölümler ve Gösterge Sayıları
Alan ve Mobilyalar 56 gösterge	1. Kapalı alan (13 gösterge) 2. Bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalar (15 gösterge) 3. Oda düzenlenmesi (14 gösterge) 4. Çocukların görebileceği görsel materyaller (14 gösterge)
Kişisel Bakım Rutinleri 69 gösterge	5. Yemekler ve atıştırma (20 gösterge) 6. Bezleme ve tuvalet (15 gösterge) 7. Sağlık uygulamaları (18 gösterge) 8. Güvenlik uygulamaları (16 gösterge)
Dil ve Kitaplar 82 gösterge	9. Çocuklarla konuşma (13 gösterge) 10. Kelime gelişimini teşvik etme (13 gösterge) 11. Çocukların iletişimine cevap verme (14 gösterge) 12. Çocukları iletişim kurmaya teşvik etme (14 gösterge) 13. Personelin çocuklarla kitap kullanımı (14 gösterge) 14. Çocukların kitap kullanımını teşvik etme (14 gösterge)
Etkinlikler 137 gösterge	15. İnce motor (14 gösterge) 16. Sanat (16 gösterge) 17. Müzik ve hareket (13 gösterge) 18. Bloklar (13 gösterge) 19. Dramatik oyun (13 gösterge) 20. Doğa ve bilim (14 gösterge) 21. Matematik/Sayı (14 gösterge) 22. Teknolojinin uygun kullanımı (11 gösterge) 23. Çeşitliliğin kabulünü teşvik etme (14 gösterge) 24. Kaba motor (15 gösterge)
Etkileşim 77 gösterge	25. Kaba motora yönelik oyunun desteklenmesi (12 gösterge) 26. Oyun ve öğrenme denetimi (14 gösterge) 27. Akran etkileşimi (12 gösterge) 28. Personel-çocuk etkileşimi (11 gösterge) 29. Fiziksel sıcaklık ve dokunuş sağlama (12 gösterge) 30. Çocukların davranışlarına rehberlik etme (16 gösterge)
Program Yapısı 40 gösterge	31. Zaman planı ve geçişler (14 gösterge) 32. Serbest oyun (15 gösterge) 33. Grup oyun etkinlikleri (11 gösterge)

Çizelgede de görüldüğü gibi ITERS-R3'ün alt boyutlarından **Alan ve Mobilyalar**; iç mekân ve mobilya düzenlemelerini, **Kişisel Bakım Rutinleri**; uyku, yemek, sağlık ve güvenlik uygulamalarını, **Dil ve Kitaplar**; dil gelişimini ve sınıfta kullanılan kitapları, **Etkinlikler**; çocukların oyun, ince motor becerileri, bilim ve müzik etkinliklerine katılımını, **Etkileşim**;

denetim, akran ve personel-çocuk etkileşimini, **Programın Yapısı**; eğitim ve öğrenim faaliyetlerini kapsamaktadır (Megalonidou, 2020).

Çalışma kapsamında, gerekli izinler alınarak Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin (Infant/Toddler environment rating scale- ITERS-R) Türkçe uyarlaması doğrultusunda geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

2.3.3. Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği

Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale ECERS-R): Harms vd. (1980) tarafından erken çocukluk öğrenme ortamının kalitesini değerlendirmek amacıyla geliştirilen, Towin (1996) tarafından güncellenen ölçme aracı Işıkoğlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte erken çocukluk eğitim ortamı gözlemlenerek değerlendirilmektedir. Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği; okul öncesi ortamının, günlük faaliyetleri ve etkileşimi inceleyen bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. Ölçek ilk geliştirildiğinde; öz bakım becerileri, mobilya ve araçlar, dil ve kavramlar, motor gelişim, yaratıcılık, sosyal beceriler ve çalışan-aile ihtiyaçlarına yönelik boyutların ölçülmesi amacıyla oluşturulmuştur.

ECERS-R çevreyi geniş anlamda tanımlamakta ve gözlemciye mekânın düzenini, çocuklara sunulan materyalleri, etkinlikleri, sınıfta gerçekleşen denetim ve etkileşimleri ve günün programını değerlendirme konusunda rehberlik etmektedir (Kluczionak ve Roßbach, 2014). Yaklaşık iki- üç saat süren gözlemlere dayanılarak puanlanan bir sistemdir. Buna göre 1-yetersiz, 3-az, 5-iyi, 7-çok iyi şeklinde puanlanmaktadır. Değerlendirme, gözlemlenen alt boyutlardan alınan puanın, alt boyutlarda gözlemlenen öğe sayısına bölünmesi ile yapılmaktadır. Tüm ölçek için alt boyutlardan elde edilen toplam puanın, toplam gözlemlenen öğe sayısına bölünmesi ile toplam kalite puanı elde edilmektedir. Ölçeğin Türkçe versiyonunun güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.96 olarak hesaplanmıştır (Işıkoğlu, 2007).

Ölçek yedi alt boyut ve 37 alt bölüm ile 37 göstergeden oluşmakta, ölçek yedili likert tipinde değerlendirilmektedir. Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Versiyonu da (Early Childhood Environment Rating Scale- ECERS-R), erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitim ortamlarının niteliğini ölçmek için kullanılmaktadır. Bu ölçek çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini bütünleştiren “Bütün çocuk” yaklaşımını benimsemektedir (Carreno vd. 2021).

Ölçekte yer alan alt boyutlar ve maddeler Çizelge 2.6’da sunulmuştur.

Çizelge 2.6. ECERS-R’de yer alan alt boyutlar ve maddeler (Yaya, 2016)

Alt Boyutlar	Alt bölümleri ve göstergeleri
Mobilya ve Araçlar 5 gösterge	1. Sınıf (yemek, uyku, depo, vestiyer araçları ve genel durum) (1 gösterge) 2. Sınıf (sınıf içi öğrenme araçları, masa, sandalye ve dolaplar) (1 gösterge) 3. Sınıf (dinlenme ve oturma alanları) (1 gösterge) 4. Sınıf düzenlemesi (1 gösterge) 5. Çocuklara yönelik dekorasyon (1 gösterge)
Kişisel Bakım Rutinleri 5 gösterge	6. Karşılama ve uğurlama alanları (1 gösterge) 7. Yemek ve kahvaltı (1 gösterge) 8. Uyku veya dinlenme (1 gösterge) 9. Tuvalet ve temizlik alanları (1 gösterge) 10. Kişisel bakım (sağlık uygulamaları) (1 gösterge)
Dil ve Kavram Deneyimleri 4 gösterge	11. Dili anlamayla ilgili çalışmalar (kitaplar, resimler, pazen tahta vb.) (1 gösterge) 12. Dili kullanmayla ilgili çalışmalar (1 gösterge) 13. Kavramlar (sıralama, sınıflama, şekil, sayı vb.) (1 gösterge) 14. Dilin günlük kullanımı (1 gösterge)
Büyük- Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri 6 gösterge	15. Küçük kas geliştirici çalışmalar (lego, yap-boz, boncuklar, makas, boyalar vb.) (1 gösterge) 16. Rehberlik (1 gösterge) 17. Büyük motor gelişimine yönelik alan (1 gösterge) 18. Büyük motor gelişimine yönelik araçlar (tırmanma, denge araçları, kaydırak, salıncak vb.) (1 gösterge) 19. Büyük motor gelişimini destekleyici etkinlikler (1 gösterge) 20. Rehberlik (1 gösterge)
Yaratıcı Etkinlikler 7 gösterge	21. Sanat (1 gösterge) 22. Müzik (1 gösterge) 23. Blok (1 gösterge) 24. Kum/su alanları (1 gösterge) 25. Dramatik oyun (1 gösterge) 26. Program çizelgesi (1 gösterge) 27. Rehberlik (1 gösterge)
Sosyal Gelişim 6 gösterge	28. Çocukların tek başına kalabilecekleri alan (1 gösterge) 29. Serbest oyun (1 gösterge) 30. Grup etkinlikleri (1 gösterge) 31. Kültürel farkındalık (1 gösterge) 32. Etkileşim kalitesi (1 gösterge) 33. Kaynaştırma eğitimi (1 gösterge)
Yetişkin İhtiyaçları 4 gösterge	34. Çalışanlar için alanlar (1 gösterge) 35. Mesleki gelişim fırsatları (1 gösterge) 36. Toplantı alanı (1 gösterge) 37. Aile katılımı (1 gösterge)

Çizelgede de görüldüğü gibi ECERS-R’nin alt boyutlarından **Mobilyalar ve Araçlar**; öz bakım becerilerine yönelik alanlarını (tuvalet, yemek, uyku vb.), sınıf içi öğrenme araçlarını, dinlenme ve oturma alanları ile sınıf düzenlemesini, **Kişisel Bakım Rutinleri**; karşılama ve uğurlama, yemek, uyku ve temizlik alanları ile sağlık uygulamalarını, **Dil ve Kavram Deneyimleri**; dil gelişimini, dilin günlük kullanımını ve sınıfta kullanılan kitapları, **Büyük-**

Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri; büyük ve küçük motor gelişime yönelik alanlar; **Yaratıcı Etkinlikler;** çocukların oyun, ince motor becerileri, bilim ve müzik etkinliklerine katılımını, **Sosyal Gelişim;** çocukların tek başına kalabilecekleri alanları, kültürel farkındalık etkileşim kalitesini, **Yetişkin İhtiyaçları;** çalışanlar için alanlar, aile katılımı faaliyetlerini kapsamaktadır (Canbeldek, 2015; Işıkoğlu, 2007).

2.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, öğretmen ve yöneticilerin kaliteye yönelik algılarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir formdur. Formun oluşturulması aşamasında okul öncesi eğitimde kalite konusunda çalışan öğretmen elemanları ile yüz yüze görüşmeler yapılmış ve kalite konusundaki görüşleri öğrenilmiştir. Bu görüşme ve ilgili literatür araştırması sonrasında elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen ve yönetici formları oluşturulmuştur. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Yönetici Görüşme Formunda (Ek-12, Ek-13); öğretmenlere yönelik 19; yöneticilere yönelik 20 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Formlarda hem öğretmenlere hem de yöneticilere okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik sorularla kurumlarında kaliteyi arttırmak için yapılacaklara, kendilerini ve çocuklarını nasıl değerlendirdiklerine, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşulları, okul öncesi eğitim programına ve etkinliklerine ilişkin sorular bulunmaktadır.

Hazırlanan taslak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu; çocuk gelişimi (5), psikolog (1), okul öncesi eğitim kurum yöneticisi (1), okul öncesi öğretmeni (2) olmak üzere toplam dokuz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden elde edilen verilerin kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indeksleri (KGI) hesaplanmıştır. Görüş bildiren uzman sayısının dokuz olması nedeniyle Lawshe tekniğine göre anlamlılık düzeyi .78 olarak alınmıştır. Görüş bildiren uzmanlardan biri formda yer alan beş maddenin tek madde şeklinde birleştirilmesini, uzmanlardan dördü ifadelerde anlamsal sorun olduğunu ve farklı şekilde ifade edilmesi gerektiğini önermişlerdir. Diğer uzmanlar ise görüşme formundaki maddelerin içerik ve anlam olarak uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu maddelerin KGO ortalamaları ile belirlenen Kapsam Geçerlik İndeksi 1 (bir) olarak bulunmuştur. Uzman görüşünden sonra öneriler doğrultusunda maddeler tekrar düzenlenmiş, ancak görüşme formundan soru çıkarılmamıştır.

2.3.5. Ankara Gelişim Tarama Envanteri

Ankara Gelişim Tarama Envanteri, bebek ve küçük çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla Savaşır vd. (1992) tarafından geliştirilen bir ölçme aracıdır. Envanter, çocuğu

tanıyan ebeveyn ya da öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Çocuğu en yakından tanıyan anne ya da öğretmenden alınan bilgiler esas kabul edilmekte, uzun süreli gözleme dayalı bilgiler sorgulandığı için uykusuzluk, hastalık gibi çocuğu olumsuz etkileyen özelliklerin envantere etkisi bulunmamaktadır. Envanter aracılığıyla Bebek ya da küçük çocuklarda görülebilecek gelişimsel problemler erken tespit edilmekte, soruna yönelik müdahaleler erkenden başlamaktadır (Çiçek, 2017; Savaşır vd., 1992).

Ölçek 154 maddeden oluşmaktadır. Envanterin ve alt testlerinin ilk üç yaş grubunda (0-12,13-44,45-72 aylar) Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla: dil-bilişsel alan için .93, .97,.84; ince motor gelişim için .92, .80, .64; kaba motor gelişim için .91, .80, .81; sosyal beceriler ve özbakım alanı için .92, .85,.87; madde toplam değerleri için ise .98, .97 ve .88 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ise ilk üç yaş grubunda (0-12,13-44,45-72 aylar) Cronbach Alfa değerleri sırasıyla, dil-bilişsel alan için .96, .95, .90; ince motor gelişim için .94, .85, .70; kaba motor gelişim için .95, .79, .80; sosyal beceriler ve özbakım alanı için .95, .78, .90 ve toplam ölçek için .95, .96, .80 olarak belirlenmiştir.

Ankara Gelişim Tarama Envanteri, dil- bilişsel, ince ve kaba motor ve sosyal-öz bakım alt boyutlarından oluşmaktadır. Envanter çocuğa birincil bakım veren (anne-öğretmen) kişiye soruların yönlendirilmesi ile uygulanmaktadır. Envanterdeki sorulara verilen her ‘‘evet’’ cevabı 1(bir) puan, her ‘‘hayır-bilmiyorum’’ cevabı ise sıfır (0) puan ile değerlendirilmektedir. Envanterdeki sorulardan arka arkaya sekiz soruya hayır-bilmiyorum cevabı alındığında uygulama sonlandırılmaktadır. Envanter çocuğun takvim yaşının bir yıl altından başlanmaktadır. Bu şekilde çocuğun daha başarılı bir şekilde yaptığı cevaplardan başlanması bilgi veren kişinin rahatlamasını sağlamaktadır (Savaşır vd., 1992).

2.4. Veri Toplama Yöntemi

Kreş ve gündüz bakımevlerinin kalite açısından değerlendirilmesi, kalite düzeyi belirlenen kurumlardan kalite düzeyi yüksek ve düşük olarak belirlenen kurumlara devam eden çocukların gelişimlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın verileri nicel ve nitel yöntemle üç aşamada toplanmıştır.

Çalışmanın birinci aşamasında problem durumu ortaya konularak araştırmanın modeli ve hedefleri belirlenmiştir. Araştırmanın amacı ve hedefleri doğrultusunda çalışmada kullanılacak ölçeklerin kullanım izinleri alınmıştır. Bunun için öncelikle Bebek ve Küçük Çocukları Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin yazarları ile iletişime geçilmiş ve ölçeğin Türkçeye uyarlanması izni alınmıştır (Ek-1). Aynı zamanda Erken Çocukluk Ortamı

Değerlendirme Ölçeğinin kullanılabilmesi için de uyarlama yapan araştırmacılardan izin alınmıştır (Ek-2). Araştırmada kullanılacak olan Ankara Gelişim Tarama Envanterine yönelik olan izinde (Ek-3) alındıktan sonra etik kurul ve çalışma izinleri için gereken yazışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma için Bilkent Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından 27 Kasım 2020 tarihinde Etik Kurul onayı alınmıştır (Ek-4). Daha sonra Ankara il merkezindeki Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı kreş ve gündüz bakımevlerinden belirlenen ölçütlere göre listelenen kurumlara yönelik kurum izini (Ek-5) alınmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında öncelikle Bebek- Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin (Infant- Toddler Environment Rating Scale- ITERS-R3) Türkçeye uyarlanması, geçerlilik-güvenirlilik değerlerinin belirlenmesi çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda Bebek- Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin Türkçeye çeviri çalışmalarına Aralık 2020 tarihinde başlanmıştır. Türkçeye uyarlama çalışmasında ITERS-R3 ölçeğini Türkçe çevirisi uzmanlar tarafından yapılmıştır. Çeviri tamamlandıktan sonra geri çevir tekniği uygulanarak tekrar orijinal diline çevrilip tutarlılığına bakılmıştır. Çeviri sonrası ölçme aracı, alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Ocak 2021 tarihinde alan uzmanlarından ölçeği, anlam, dil ve içerik yönünden değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşüne göre Şubat 2021 tarihinde kapsam geçerliliği hesaplanmıştır.

Kapsam geçerliği yapıldıktan sonra ölçeğin pilot çalışmasına başlanmıştır. Bu pilot çalışmada okul öncesi eğitimde görev yapan bir öğretmen ölçeğin nasıl uygulanacağına yönelik araştırmacıdan Mart 2021 tarihinde bir haftalık bir eğitim almıştır. Öğretmene verilen eğitimden sonra, öğretmen ve araştırmacı aracılığıyla eş zamanlı olarak pilot uygulama Mart 2021-Mayıs 2021 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma Haziran 2021'de tamamlanmıştır. Pilot uygulamaların yapılmasından sonra ölçme aracı ile belirlenen kurumlardan veri toplama işlemine başlanmıştır. Bu kapsamda Eylül 2021 tarihinde kurum yöneticileri ve öğretmenlerle ön görüşmeler yapılarak sözlü izinler alınmıştır. Daha sonra izin veren kurumlarda yönetici ve öğretmenlerle bir araya gelinerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir Bilgilendirmeden sonra yöneticilere ve öğretmenlere aydınlatılmış onam formları teslim edilmiş (Ek-6) doldurmaları istenmiştir. Kurumlar aracılığıyla Ekim 2021 tarihinde aydınlatılmış onam formları ailelere gönderilmiştir. Ailelere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek gönüllü olarak araştırmaya katılan ailelerden aydınlatılmış onam formları alınmıştır. Aydınlatılmış onam formlarının alınmasından sonra Kasım 2021 tarihinde çocuklarla bir araya gelinerek, onlarla farklı etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Çocukların güveni kazanıldıktan sonra araştırmada gözlemlere başlanmıştır. Bu kapsamda ITERS-R3 (Ek-10) ve ECERS-R (Ek-11) kullanılarak kreş ve gündüz bakımevlerinin kalite düzeylerini belirlemek için 1 Mart 2022 tarihinde başlayan gözlem çalışmaları 20 Haziran 2022 tarihinde tamamlanmıştır. Gözlemler sırasında sınıf içinde herhangi bir etkinliğe müdahale edilmemiş, çocuklar günlük rutinleri sırasında ölçme araçlarının kriterlerine göre gözlemlenmiştir.

Gözlemler yapılırken aynı zamanda kurum yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler pandemi koşulları nedeniyle çevrimiçi yapılmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşmeye başlamadan önce yönetici ve öğretmenlerden izin alınarak görüşme kayıt altına alınmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin düşüncelerini tam olarak açıklayabilmeleri için görüşme formunda yer alan sorular “neden?”, “nasıl?”, “tam olarak ne demek istediniz?”, “açıklayınız” şeklinde ek sorularla derinleştirilmiştir.

Yönetici ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ile ITERS-R3 ve ECERS-R’den elde edilen verilerin analizleri Aralık 2022- Ocak 2023 tarihleri arasında yapılarak okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda kurumların kalite düzeyleri yapılan gözlemler ile öğretmen ve yönetici görüşlerinden de yararlanılarak belirlenmiştir. Kalite düzeylerinin belirlenmesinden sonra çalışmanın üçüncü aşamasına geçilmiştir.

Üçüncü aşamada ise kalite düzeyleri belirlenen kurumlar arasından kalite açısından yüksek ve düşük olarak belirlenen kurumlara devam eden çocukların aileleri ile Şubat 2023 tarihinde tekrar bir araya gelinmiş, yapılacaklarla ilgili ailelere bilgi verilerek aydınlatılmış onam formlarını doldurmaları istenmiştir. Aydınlatılmış onam formlarını doldurarak onam veren ailelerle Mart 2023- Mayıs 2023 tarihleri arasında bir araya gelinmiş ve çocukların gelişimleri Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ile değerlendirilmiştir. Çocukların gelişimsel değerlendirme testinden elde edilen verilerin istatistiksel analizi Haziran 2023- Ekim 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

2.5. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Araştırmalarda iç geçerlilik en genel anlamda, araştırmada yer alan bağımlı değişkenlerde ortaya çıkacak değişimlerin bağımsız değişkenle açıklanma düzeyi olarak ifade edilmektedir. Dış geçerlilik ise, araştırmada bağımlı değişkende gözlenen değişimlerin evrene

genellenebilme derecesi olarak tariflenmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu kapsamda bağımlı değişkende ortaya çıkabilecek değişimlerin kontrol altına alınması gerekmektedir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni çocukların gelişim düzeyleridir. Ancak gelişim, bilindiği gibi pek çok etkenden etkilenebilmektedir. Özellikle çevrenin bu kapsamda gelişim üzerinde etkisi oldukça büyüktür. Dahası erken dönemlerde çevrenin etkisi daha da önem kazanmaktadır (Köksal- Akyol, 2015). Bu kapsamda araştırmada bebek/çocukların kurum dışındaki gelişimlerini etkileme potansiyelinde olan ebeveynlerin öğrenim düzeyleri, ekonomik gelirleri, kardeş sayısı gibi değişkenler dışta tutularak, araştırmada bağımsız değişken olan kurumun kalite durumunun gelişim üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın iç geçerliliği, bebek/çocukların devam ettikleri kurumların kalite düzeyinden etkilenmiştir. Bir başka ifadeyle iç geçerlilik sağlanmıştır.

Araştırmada farklı özellik ve kalitede bulunan kurumlarla çalışılması ise dış geçerliliği arttırmada önemlidir. Nitekim farklı kaliteye sahip olan kurumlardaki çocukların gelişimlerinin incelenmesi sonucunda, kalite düzeyi yüksek ve düşük olan kurumlara devam eden çocukların gelişimlerinin kaliteden nasıl etkilendiğinin belirlenmesi ile araştırmanın dış geçerliliği de sağlanmıştır.

Nitel veriler, iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak temalara ve alt temalara ayrılmış, araştırmacılar arası güvenilirlik dikkate alınmıştır. Nitel çalışmalardan elde edilen verilerin doğru bir şekilde analiz edilmesi ve yorumlanması oldukça önemlidir. Bu nedenle, çalışmada nitel veri analizi yapan kişilerin güvenilirliğinin hesaplanması için veri kodlama güvenilirliğine (uyuşum yüzdesine) bakılmıştır. Bu amaçla çalışmayı yürüten araştırmacı ve bir başka uzman tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

2.6. Araştırmacı Özellikleri

Araştırmacı, konu alanına karar verdikten sonra bu alanda gerek yurt içinde gerekse yurt dışında ölçme aracının uygulanmasına yönelik eğitimler almıştır. Yurt dışında Kuzey Kaliforniya Üniversitesi'ne Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin kullanılmasına yönelik, ölçeğin yazarları tarafından davet edilmiştir. Ancak COVID-19 pandemisi nedeniyle bu mümkün olmamıştır. Bunun üzerine ölçek yazarları tarafından hazırlanan çevrim içi kursa katılan araştırmacı bu kapsamda, haftada üç gün ve bir saat dört hafta eğitim almıştır (Ek-15). Bu süreçte eğitimin tamamlanmasından sonra, araştırmacı ölçeğin uygulanma yetkisini almıştır. Ancak çevrim içi uygulamanın etkisiyle araştırmacı,

Türkiye’de Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeğini Türkçeye uyarlayan araştırmacıdan uygulamaya yönelik eğitimler de almıştır.

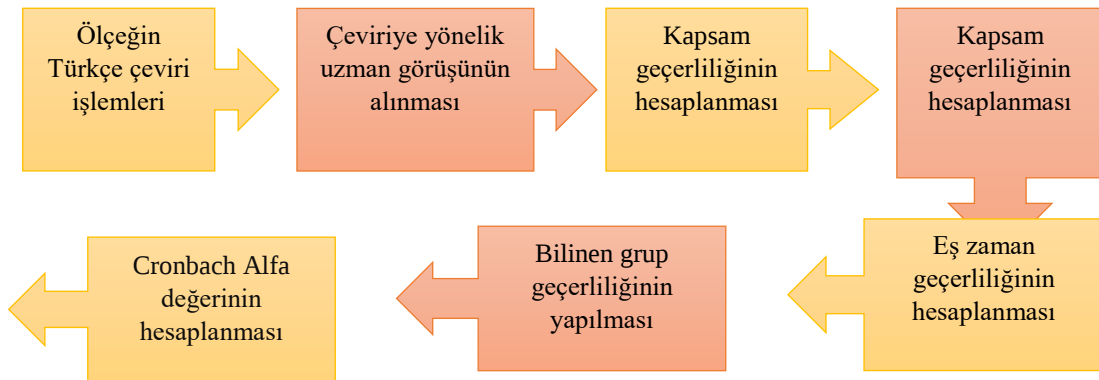
2.7. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmada karma yöntem kullanılmasından dolayı verilerinin değerlendirilmesi ve analizi için ölçme araçlarından alınan puanlar ile yarı yapılandırılmış yönetici ve öğretmen görüşme formundan elde edilen nicel ve nitel veriler bir araya getirilerek istatistiksel analizler yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen nicel veriler SPSS paket programına aktarılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Nicel ve nitel verilerin analizi ayrı başlıklar altında aşağıda sunulmuştur

2.7.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada yer alan kurumlar ve çalışma gruplarına ait sosyodemografik değişkenler için betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada Bebek-Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin Türkçeye uyarlama işlemleri için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin analizler yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sırasında gerçekleştirilen işlemler Şekil 2.3’de verilmiştir.



2.3. ITERS-R3’nin Türkçeye Uyarlama Çalışması

Şekil 2.3’te ITERS-R3’nin Türkçeye uyarlama çalışması sırasında gerçekleştirilen işlemler görülmektedir. Şekilde de görüldüğü gibi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları doğrultusunda geçerlik için dil geçerliği (İngilizce’den Türkçe’ye Türkçe’den İngilizce’ye çeviri) ve kapsam geçerliği (Uzman Görüşü alma= Kapsam Geçerlik İndeksi-KGİ) yapılmıştır. Kapsam

geçerliliğinin yapılmasından sonra pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmadan sonra geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin geçerlik analizleri için eş zaman geçerliliği ve bilinen grup geçerliği analizleri gerçekleştirilmiştir. Eş zaman geçerliliğine yönelik olarak Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği ile Bebek/Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme ölçeği arasında Pearson Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bilinen grup geçerliği ile ilgili olarak kurumlar kalite açısından alt ve üst gruplara ayrılmıştır. Gruplar belirlenirken, ölçeklerden alınan puan ortalamaları belirleyici olmuştur. Ölçeklerden elde edilen kalite puan ortalamaları her bir alt boyut doğrultusunda yüksek ortalama puandan düşük puana doğru sıralanmış, her bir alana ait ortanca değer bulunmuştur. Ortanca değer üstünde kalan kurumlar kalite açısından üst, ortanca değer altında kalan kurumlar ise kalite açısından alt grup olarak belirlenmiştir. Daha sonra alt ve üst gruplar arasında farklılık olup olmadığı incelenerek bilinen grup geçerliliği test edilmiştir. Bilinen grup geçerliliğinde alt ve üst gruplar için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenirliğine yönelik olarak Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Aynı zamanda güvenirliğin zaman içindeki değişimini belirlemek için testi ikiye bölme tekniği ve maddeler arasındaki korelasyona bakmak için madde korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir (Başol, 2018; Çapık vd., 2018).

Nicel verilerin analizinin ikinci aşamasında kurumlarda ITERS-R3 ile ECERS-R aracılığıyla gerçekleştirilen gözlemler sonrasında, kurumların kalitesine yönelik analizler yapılmıştır. Analizlerin yapılabilmesi için her iki ölçme aracının değerlendirme kriterleri doğrultusunda ölçme araçlarının alt boyutlarından alınan puanın toplam gözlenen sayısına bölünmesi ile elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Bu kapsamda her iki ölçeğin alt boyutlarından alınan puanın toplam gözlenen sayısına bölünerek her bir kuruma ait kalite düzeyine ilişkin ortalama değerler elde edilmiş ve ortalama değerlere yönelik betimsel analizler yapılmıştır.

Nicel verilerin analizinin üçüncü aşamasında nitel verilerden de yararlanarak kurumlar, kalite düzeyine göre sıralanmış, kalite düzeyi yüksek ve düşük olan kurumlar belirlenmiştir. Bu kurumlara devam eden çocukların gelişimsel düzeyleri AGTE ile değerlendirilmiştir. Çocukların gelişimsel düzeyi ile ilgili elde edilen AGTE sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için her grupta 50 çocuk olması nedeniyle Shapiro Wilk test sonuçları ile çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirlenmesinde örneklem sayısına bakılmaksızın Shapiro Wilk testinin kullanılabileceği vurgulanmaktadır (Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Çarpıklık katsayısı değerlerinin +2 ile -2

arasında, basıklık katsayısının ise -3,0 ile +3,0 arasında olması verinin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (George ve Mallery, 2019). Bunlar dikkate alınarak kalite düzeyi yüksek ve düşük kurumlara devam eden çocukların verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonuçları Çizelge 2. 7’de verilmiştir

Çizelge 2.7. Kalite düzeyi yüksek ve düşük kurumlara devam eden çocukların AGTE sonuçlarına yönelik Çarpıklık ve Basıklık sonuçları (n=100)

AGTE Alt Boy.	Kalite düzeyi düşük (n=50)			Kalite düzeyi yüksek (n=50)		
	Ort.	Çarpıklık	Basıklık	Ort.	Çarpıklık	Basıklık
DİL	55,08	-0,23	-0,96	55,82	-0,42	-0,18
İNCE	22,00	-0,82	1,21	23,38	-0,97	0,14
KABA	22,22	-1,87	2,19	23,02	-1,84	1,66
SOSYAL	34,40	0,39	-0,74	35,08	-1,26	2,05
GENEL	134,00	0,42	0,15	137,62	-0,82	-0,10

Çizelge 2.7.’de kalite düzeyi yüksek ve düşük olan kurumlara devam eden çocukların AGTE sonuçlarına yönelik yapılan normallik analizi sonuçları görülmektedir. Çizelgede de görüldüğü gibi, çocukların gelişim düzeyleri için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları -2 ile +2 arasında; değişmektedir. Bu katsayı değerlerine göre elde edilen verilerin analizde parametrik analizler kullanılmıştır. Kalite düzeyi yüksek ve düşük olan kurumlara devam eden çocukların gelişim düzeylerinin karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t Testi kullanılmıştır.

2.7.2. Nitel Verilerin Analizi

Olay ve olguların gerçekleşme sürecine ilişkin derinlemesine analizleri ve araştırmacının özel betimlemelerini içeren (Golafshani, 2003), nitel araştırmaların analizi hem veri toplama sürecinde hem de veri toplama süreci bittikten sonra yapılabilir (Büyüköztürk vd., 2020). Nitel araştırmaların analizinde genellikle tematik analiz daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Tematik analiz, verilerdeki temaların belirlenmesi, analiz edilmesi ve yeniden kodlanarak raporlanması süreçlerini içeren bir yöntemdir (Seidman, 2006). Nitel araştırmalarda önemli bir yer tutan temalar, bireylerden elde edilen verilere çoklu perspektifler sunmaktadır (Creswell, 2016). Bunlar doğrultusunda çalışmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda öğretmenler ve yöneticilerle kalitenin değerlendirilmesine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşme yapılmış, bu görüşmelerin içeriği analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde elde edilen yazılı belgeler güvenilirlik açısından araştırmacı ve iki okul öncesi öğretmeni tarafından okunarak deşifre edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar, iki bağımsız araştırmacı tarafından kodlanmış, güvenilirlik analizleri kapsamında değerlendirilmiş ve bağımsız

araştırmacılar arası güvenilirlik Cohen Kappa formülü ile hesaplanmıştır. Bağımsız araştırmacılar arası güvenilirlik %90 bulunmuştur. Bu değer Cohen'e göre araştırmacılar arasında iyi düzeyde uyum olduğunu göstermektedir (Gisev vd., 2013). Bir başka ifadeyle nitel araştırmada öğretmenlere yönelik güvenilirlik sağlanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin formdaki sorulara vermiş oldukları yanıtların geçerliği sağlamak amacıyla yanıtlar doğrudan alıntı şeklinde bulgulara sunulmuş ve her bir öğretmen Ö₁, Ö₂,..... Ö₄₉. Ö₅₀ şeklinde, yöneticiler de Y₁, Y₂,..... Y₄₉. Y₅₀ şeklinde kodlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara öğretmen ve yöneticilerin vermiş oldukları yanıtlar içerik analizi doğrultusunda ortak tema ve alt temalara ayrılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlardan “Kalite”, “Programı Hazırlama”, “Programın Uygulanması”, “Değerlendirme” ve “Kurumsal” olmak üzere 5 ana tema ve her bir ana tema için alt temalar; yöneticilerin vermiş oldukları yanıtlardan “Kalite”, “Programın Uygulanması”, “Değerlendirme” ve “Kurumsal” olmak üzere dört ana tema ve her bir ana tema için alt temalar oluşturulmuştur.

İçerik analizi doğrultusunda öğretmenler ve yöneticilerin yanıtları doğrultusunda oluşturulan temalar ve alt temalar Çizelge 2.8 ve 2.9 da sunulmuştur.

Çizelge 2.8. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonucuna göre oluşturulan temalar ve alt temalar

Tema	Alt temalar
Kalite	Okul öncesi eğitimde kalite
	Kalite standartları
	Kurumun kalite standartlarında sorumluluk
	Kurum memnuniyeti
	Okul öncesi programı
Planlama	Programın hazırlanma zamanı
	Programı hazırlayan
	Aylık planda odak
Program Uygulama	Uygulama şekli
	Öğretmen sorumlulukları
Değerlendirme	Kurum
	Çocuk
	Program
	Öz değerlendirme
Kurumsal	Mesleki gelişim
	İletişim şekli

Çizelge 2.8. de öğretmenlerin yarı yapılandırılmış sorulara yönelik vermiş oldukları cevaplara yönelik içerik analiz formu verilmiştir.

Çizelge 2.9. Yöneticilerle yapılan görüşmelerin sonucuna göre oluşturulan temalar ve alt temalar

Tema	Alt temalar
Kalite	Okul öncesi eğitimde kalite
	Kalite standartları
Programın uygulanması	Öğretmen
	Yaşanılan zorluklar
Değerlendirme	Öğretmen
	Çocuk
	Program
Kurumsal	Mesleki gelişim
	İletişim şekli
	Okul aile iş birliği
	İmkânlar

Çizelge 2.9 da yöneticilerin yarı yapılandırılmış sorulara yönelik vermiş oldukları cevaplara yönelik içerik analiz formu verilmiştir.

2.8. Araştırmanın Etik Boyutu

Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeylerini belirlemek ve bu kalite düzeyine göre çocukların gelişim alanlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada kullanılacak Bebek-Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeğini geliştiren yazarlarla mail yoluyla iletişime geçilmiş ve araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek geliştirmiş oldukları ölçeğin Türkçeye uyarlanmak istendiği bilgisi verilmiştir. Yazarlardan ölçeğin Türkçeye uyarlaması için kullanım izinleri (Ek-1) alınmıştır. Bu süreçte yazarlara araştırma hakkında bilgi verilerek Bebek-Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme ölçeğinin geçerliliği için eş zaman geçerliliğinde kullanılmak ve aynı zamanda örneklem profilinin özelliğinden dolayı Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeğini Türkçeye uyarlayan yazarlar (Ek-2) ile çocukların gelişim özelliklerini belirlemek için kullanılan Ankara Gelişim Tarama Envanterinin (AGTE) yazarlarından (Ek-3) izinler alınmıştır. Çalışmanın yapılabilmesi için Bilkent Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından 27 Kasım 2020 tarihinde (sayı: 2020_11_27_01) etik kurul onayı alınmıştır (Ek-4). Daha sonra Ankara il merkezindeki Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı kreş ve gündüz bakımevlerinden belirlenen ölçütlere göre listelenen kurumlara yönelik kurum izni (Ek-5) alınmıştır. İzin alınan kurumların yöneticileri ile ön görüşmeler yapılarak sözlü izinler alınmış, uygulamanın yapılmasına izin veren kurum yöneticilerine araştırma hakkında bilgi verilmiş, öğretmenlere ve ailelere kurum yönetimi aracılığıyla ulaşılmıştır. Bilgilendirmeden sonra yöneticilere ve öğretmenlere aydınlatılmış onam formları (Ek-6) teslim edilmiş, bu formlar kurumlar aracılığıyla ailelere gönderilmiştir. Araştırmada gönüllü katılım esas olduğu için onam alınan yöneticilerin kurumlarında çalışma yürütülmüştür. Kalite düzeyi yüksek ve düşük olarak belirlenen kurumlara devam eden çocukların ailelerinden de

onam alınmış, çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan çocukların gelişim düzeyleri değerlendirilmiştir.

2.9. Araştırmanın Sınırlılıkları

Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeylerini belirlemek ve bu kalite düzeyine göre çocukların gelişim düzeylerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen araştırma, Ankara il merkezindeki Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı ölçütlere göre listelenen kurumlardan çalışmanın yapılmasına izin verilen kreş ve gündüz bakımevleri ile bu kurumlardaki yönetici ve öğretmenlerden çalışmaya gönüllü olarak katılan ve onam alınan yönetici ve öğretmenler ve ailelerinden onam alınan ve çalışmaya katılmak isteyen çocuklarla sınırlıdır.

3. BULGULAR

Kurumların kalite düzeyinin yönetici, öğretmen ve kurum boyutundan değerlendirilmesi ve çocukların gelişimlerine etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen karma yöntem kullanılan araştırmanın bulguları dört bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde Bebek-Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına, ikinci bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmelere yönelik sonuçlara, üçüncü bölümde kalite düzeyi düşük ve yüksek kurumlara ait betimsel bulgulara, son bölümde ise kalite düzeyi yüksek ve düşük olarak belirlenen kurumlara devam eden çocukların gelişimsel düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. ITERS-R3 ile İlgili Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları

Bu bölümde Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmasında öncelikle geçerlik bulguları ile ilgili sonuçlar daha sonra güvenirlik analizlerine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

3.1.1. ITERS-R3 ile İlgili Geçerlik Bulguları

Çalışma kapsamında **ITERS-R3**'ün geçerliğinin sağlanması amacıyla yapılan dil geçerliği ve eşdeğerliği, kapsam, yapı ve ölçüt geçerliğine ilişkin yapılan çalışmalar ve analizler aşağıda açıklanmıştır.

Dil geçerliği ve dilsel eşdeğerlik: Orijinal adı “Infant/Toddler Environment Rating Scale” olan ölçme aracının Türk toplumunda veri toplamaya elverişli hale getirilebilmesi için çeşitli işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin kaynak dilden hedef dile çevrilmesi amacıyla Türkçe ve İngilizce dillerine hâkim, iki kültüre aşina, ölçeğin yapısı ile terminolojisi hakkında bilgi sahibi olan, alan ve ölçme değerlendirme uzmanlarının da yer aldığı uzman çevirmenlerden bir grup oluşturulmuştur.

Ölçme aracı ile ilgili gerekli izin alındıktan sonra iki uzman tarafından ölçeğin orijinal formu ile uygulama kitapçığı 10.09.2020 tarihinde İngilizce'den Türkçeye çevrilmiştir. Çevirilerdeki ortaklıklar ve farklılıklar değerlendirilmiş, maddelerin Türkçe çevirileri alternatifler halinde yazılmış ve araştırmacı ile alanda çalışan İngilizce açısından yetkinliğe sahip iki öğretim üyesi ve bir okul müdür yardımcısı tarafından ölçek maddelerine ait İngilizce-Türkçe çeviriler 11.09.2020-11.10.2020 tarihleri arasında karşılaştırılmıştır. Türkçe çeviriler değerlendirilerek çeviriler arasındaki tutarlılıklara bakılmış ve çeviriler üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Üzerinde

uzlaşa sağlanan ölçme aracı çocuk gelişimi alanından iki (2) öğretim üyesi, İngiliz Dil ve Edebiyatı bölümünden dört (4) uzman tarafından ölçme aracı 11.10.2020- 20.12.2020 tarihleri arasında incelenmiş ve çeviriden kaynaklanabilecek kavramsal hataların önüne geçilmesi sağlanmıştır.

Türkçeye çevirisi yapılan ölçme aracının Türkçeden İngilizceye çevirisi 10.01.2021- 1.03.2021 tarihler arasında geri çevir yöntemi kullanılarak tekrar yapılmıştır. Geri çeviri işleminden sonra ölçme aracının çeviri işlemleri için gerekli olan düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır. Böylece kültürler arası farklılıklardan kaynaklı uygulamada sorun yaratabilecek, ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyebilecek durumların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Çeviri uzman değerlendirmesi sonucunda dil geçerliği ve dilsel eşdeğerliği sağlanan **ITERS-R3** alan uzman görüşü için hazır hale getirilmiştir.

Kapsam Geçerliliği: Dil geçerliği ve dilsel eşdeğerliği sağlanan ölçme aracı alan uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü kapsamında ölçme aracı uygulama yapılacak hedef kitlenin özellikleri de dikkate alınarak 2.03.2021- 31.03.2021 tarihleri arasında çocuk gelişimi alanından üç (3), okul öncesi alanından iki (2), okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici olarak çalışan iki (2), bir (1) öğretmen ve bir (1) psikolog olmak üzere dokuz (9) uzman tarafından “Anlamsal, Deyimsel, Kavramsal ve Deneyimsel” bakımdan gözden geçirilerek uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda ölçme aracının kapsam geçerlilik oranının hesaplanmasında Lawshe tekniğinden yararlanılmıştır. Lawshe tekniğinde kapsam geçerlilik oranı; $KGO = (G - N/2) / (N/2)$ formülü ile hesaplanmaktadır. Burada G=“Gerekli” seçeneğini işaretleyen tüm uzmanların sayısını, N=Toplam uzman sayısını vermektedir. Bu kapsamda uzman sayısı dokuz olduğu için Lawshe’e göre kritik değer .78 olarak belirlenmiştir. (Lawshe, 1975).

Kapsam geçerlilik oranı belirlendikten sonra kapsam geçerlilik indeksleri hesaplanmıştır. Hesaplanan kapsam geçerlilik indeksinin +1’den büyük olduğu belirlenmiştir. Kapsam geçerlilik indeksi hesaplanırken Davis (1992) tekniğinden yararlanılmıştır. Davis tekniğinde uzmanların üzerinde olumlu görüş belirttikleri ve biraz düzeltilmeye ihtiyacı olan maddelerin toplanarak toplam uzman sayısına bölünmesi söz konusudur. Bu kapsamda yapılan kapsam geçerlilik indeksi hesaplamasında kapsam geçerlilik indeksi +1 olarak bulunmuştur. Bu kapsamda ITERS-R3’deki; **alan ve mobilyalar alt boyutundan** “Çocukların tümü okula geldiğinde rahatlıkla oyun oynayacakları alan yoktur. Okul içinde kullanılan alan yeterli aydınlatma, havalandırma ve sıcaklık kontrolünden yoksundur. Kullanılan alan genellikle kötü durumdadır. Kullanılan alanın bakımı yetersizdir. Oyun oynayan çocuklar için yumuşaklık

sağlayan bir şey yoktur. Gözlem sırasında 18-24 aylık/2 yaş çocuklara yönelik özel etkinlikler için en az iki adet mobilya kullanılır. Odanın düzenlenmesi çocukların görsel olarak denetlenmesine izin verir. Tüm oyun alanları, kayıtlı engelli çocukların erişimine açıktır. Sessiz alanlardaki oyunlar hareketli bir oyunla nadiren kesilir. Baskın yaş grubu için uygun olmayan materyaller görüntülenir” göstergeleri; **kişisel bakım alt boyutundan** “Gözlemlenen yemek/atıştırma programı çoğu çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaz. Servis edilen yiyeceklerin çoğu beslenme kurallarına uymaz. Çoğu hijyen prosedürü göz ardı edilir. Çocuklara yemek yedirilirken ya da çocuklar yemek yerken ya yetersiz denetim yapılır ya da hiç yapılmaz. Hijyenik yemek servisine bir nebze dikkat edilir. Personel dikkatli bir şekilde çocukları gözlemler, denetler.” göstergeleri; **etkinlikler alt boyutundan** “Uygun matematik/sayı materyalleri mevcut değildir” göstergeleri; program yapısı alt boyutundan “Zaman planı ya çok katıdır ya da çok esnektir.” göstergeleri kapsam geçerlik oranları .78 altında olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ITERS-R3’e son şekli verilerek ölçme aracı uygulama için hazır hale getirilmiştir.

ITERS- R3’e Yönelik Pilot Çalışma: Uzman görüşlerinin alınması ve son kontrolün yapılmasından sonra ölçeğin nasıl uygulanacağına yönelik bir öğretmene bilgi verilmiş ve araştırmacı ile öğretmen eş zamanlı olarak pilot uygulama, örneklem grubuna benzer olan üç okulda Eylül-Ekim-Kasım 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen tarafından gerçekleştirilen gözlemler ile araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemler değerlendirilmiştir. Yapılan pilot uygulamada herhangi bir problem saptanmadığı için uygulamaya Aralık 2021 tarihinde başlanmıştır.

Yapı Geçerliliği: En genel anlamda yapı geçerliliği, ölçme aracının ölçülmek istenilen davranışı, tutumu, özelliği doğru bir şekilde ölçüp ölçemediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Yapı geçerliliğinde, faktör analizi, küme analizi, iç tutarlılık analizi ve hipotez testlerinden yararlanılarak ölçeğin yapı geçerliliği kanıtlanmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk, 2013).

Madde Toplam Korelasyonu ise güncel literatürde kullanılan yapı geçerliliğini test etmede başvurulan bir yöntemdir. Madde toplam korelasyonu, geliştirilmek/uyarlanmak istenen ölçekte yer alan maddelerin her birinin ölçmek istenilen yapıyı ne oranda yansıttığını belirten bir tekniktir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Madde toplam korelasyon sonuçları incelenmiş, sonuçlar Çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.1. ITERS-R3 madde toplam korelayonu ve değerleri

Alt Boyutlar/	ALT BÖLÜMLER	Madde Top. Kor. Değ.
Alan ve Mobilyalar	Kapalı Alan	.52
	Bakım, oyun ve öğrenme için mobilyalar	.62
	Oda düzenlenmesi	.49
	Çocukların görebileceği görsel materyaller	.34
Kişisel Bakım Rutinleri	Yemekler ve atıştırmalıklar	.04
	Bezleme ve tuvalet	.13
	Sağlık uygulamaları	.42
	Güvenlik uygulamaları	.31
Dil ve Kitaplar	Çocuklarla konuşma	.31
	Kelime gelişimini teşvik etme	.54
	Çocukların iletişimine cevap verme	.48
	Çocukları iletişim kurmaya teşvik etme	.49
	Personelin çocuklarla kitap kullanımı	.43
	Çocukların kitap kullanımını teşvik etme	.54
Etkinlikler	İnce motor	.94
	Sanat	.60
	Müzik ve hareket	.34
	Bloklar	.66
	Dramatik oyun	.76
	Doğa ve Bilim	.44
	Matematik/Sayı	.68
	Teknolojinin kullanımı	.67
	Çeşitliliği teşvik etme	.43
	Kaba motor	.41
Etkileşim	Kaba motora yönelik oyunun denetlenmesi	.41
	Oyun ve öğrenme denetimi	.37
	Akran etkileşimi	.14
	Personel-çocuk etkileşimi	.37
	Fiziksel sıcaklık ve dokunuş sağlama	.25
	Çocukların davranışlarına rehberlik etme	.08
Program Yapısı	Zaman planı ve geçişler	.67
	Serbest oyun	.17
	Grup oyun etkinlikleri	.55

Çizelgede de görüldüğü gibi, ITERS-R3 madde toplam korelasyon sonuçları verilmiştir. Maddelerin toplam korelasyon değerlerinin .030 üzerinde olduğu belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonu analizinde bir maddenin .03 üzerinde bir korelasyon değerine sahip olması, ölçülmek istenen özelliği doğru bir şekilde ölçtüğünü göstermektedir. Bu durum, söz konusu maddenin ölçeğin tamamı için gerekli olduğunu ve ölçme aracında yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu bulgu, yapı geçerliliğinin bir kanıtı olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Bu durum maddelerin ayırt edicilik değerlerinin iyi olduğunu, başka ifadeyle maddelerin istenen özellikleri ayırt edebilir özellikte (Şekercioğlu vd., 2018) olduğunu göstermektedir.

Bilinen Grup Geçerliliği: Yapı geçerliliğini test etmek için kullanılan tekniklerden biri de bilinen grup geçerliliğidir. Bilinen grup geçerliliği, aralarında fark olduğu literatür tarafından belirtilen aynı örneklem grubundaki iki değişken arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir (Polit ve Beck, 2017). Bu teknik, ortalamaları arasında fark olduğu bilinen iki grup üzerinde uygulanır. Eğer ölçme aracı, bu iki grup arasında anlamlı bir farkı ortaya koyabiliyorsa, bu durum aracın yapı geçerliliğini destekleyen bir kanıt olarak kabul edilir. Grupların belirlenmesinde uygulama yapılan her bir kurumun ölçme aracından almış oldukları ortalama puanlar hesaplanmıştır. Okulların Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme aracından almış oldukları ortalama puanlar Çizelge 3.2. de verilmiştir.

Çizelge 3.2. Kurumların ITERS-R3'den almış oldukları toplam puanlar

Okul	Toplam Puan	Okul	Toplam Puan
Okul 1	221	Okul 26	226
Okul 2	229	Okul 27	177
Okul 3	219	Okul 28	218
Okul 4	162	Okul 29	226
Okul 5	210	Okul 30	227
Okul 6	175	Okul 31	197
Okul 7	200	Okul 32	209
Okul 8	143	Okul 33	198
Okul 9	230	Okul 34	214
Okul 10	216	Okul 35	228
Okul 11	210	Okul 36	129
Okul 12	227	Okul 37	211
Okul 13	167	Okul 38	221
Okul 14	129	Okul 39	215
Okul 15	214	Okul 40	223
Okul 16	178	Okul 41	225
Okul 17	193	Okul 42	210
Okul 18	175	Okul 43	141
Okul 19	192	Okul 44	200
Okul 20	222	Okul 45	200
Okul 21	192	Okul 46	216
Okul 22	230	Okul 47	228
Okul 23	230	Okul 48	226
Okul 24	225	Okul 49	194
Okul 25	223	Okul 50	214

Kurumların almış oldukları toplan puanlar en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmış, bu sıralama sonucunda ortanca değer hesaplanmıştır. Ortanca değer 214 olarak bulunmuştur. Bu nedenle ortalaması 214 altında kalan kurumlar düşük, üstünde kalan okullar ise yüksek kalite olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda yüksek ve düşük gruplara göre ITERS-R3 alt boyutları ile toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını

belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi sonuçları incelenmiş, bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 3.3. de verilmiştir.

Çizelge 3.3. Gruplara göre ITERS-R3 alt boyutlarına ve toplam puan ortalamalarına ait t testi sonuçları (n=50)

ITERS-R3	Grup	Ort.	ss	Ort. farkı	sh farkı	t	p
Alan- Mobilya	Düşük	11,76	2,24				
	Yüksek	14,20	0,41	-2,44	0,45	-5,35	.000
Kişisel Bakım Rutinleri	Düşük	11,88	1,76				
	Yüksek	13,96	0,20	-2,08	0,35	-5,86	.000
Dil ve Kavram Deneyimleri	Düşük	17,60	0,28				
	Yüksek	22,08	9,75	-4,48	0,98	-4,56	.000
Aktivite	Düşük	43,16	9,76				
	Yüksek	61,88	3,88	-18,72	2,10	-8,92	.000
Etkileşim Program Yapısı	Düşük	17,92	1,68				
	Yüksek	19,28	0,68	-1,36	0,36	-3,75	.000
Toplam	Düşük	8,56	1,56				
	Yüksek	10,04	0,20	-1,48	0,31	-4,71	.000
	Düşük	112,16	16,06				
	Yüksek	140,16	4,63	-28	3,34	-8,37	.000

Serbestlik Derecesi: 48

Çizelge 3.3’de düşük ve yüksek gruplarına göre ITERS-R3 alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında gruplara göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle ITERS-R3’e ait bilinen grup geçerliliği sağlanmıştır.

Ölçüt Geçerliliği: Kapsam geçerlilik oranı ve kapsam geçerlilik indeksleri hesaplandıktan ve pilot uygulamadan sonra ölçeğin, ölçüt geçerliliği gerçekleştirilmiştir. Ölçüt geçerliği, geliştirilmek ya da uyarlanmak istenen ölçeğin, daha önce geçerlik ve güvenilirliği yapılmış olan başka bir ölçekle uyumunun değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir. Bu kapsamda geliştirilmesi ya da uyarlanması istenen ölçme aracı ve daha önce geçerlik ve güvenilirliği yapılan ölçme aracı aynı gruba ya da benzer özelliğe sahip gruplara uygulanmakta, iki ölçüm arasındaki korelasyon değerlerine bakılmaktadır. Korelasyon katsayısının yüksek olması, geliştirilmek ya da uyarlanmak istenen ölçeğin ölçüt geçerliğinin sağlandığının kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

Ölçeğin ölçüt geçerliliği, Işıkoğlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği ile yapılmış, her iki ölçeğin alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiş ve eş zaman geçerliliğine yönelik bulgular Çizelge 3.4’de verilmiştir.

Çizelge 3.4. ITERS-R3 ile ECERS-R arasındaki ilişkiye ilişkin Pearson Korelasyon analizi sonuçları

ECERS-R	ITERS-R3						
	Alan ve M.	Kişisel Bak. R.	Dil ve Kit.	Etkinl.	Etkil	Program Y.	Toplam
Mobilya ve Araçlar	r=.71 p=.000	r=.25 p=.07	r=.41 p=.003	r=.66 p=.000	r=.45 p=.00	r=.62 p=.000	r=.70 p=.000
Kişisel Bakım Rutinleri	r=.63 p=.000	r=.52 p=.000	r=.32 p=.002	r=.64 p=.000	r=.57 p=.00	r=.48 p=.000	r=.68 p=.000
Dil ve Kavram Deneyimleri	r=.69 p=.000	r=.12 p=.000	r=.44 p=.001	r=.59 p=.000	r=.43 p=.00	r=.62 p=.000	r=.65 p=.000
Sosyal Gelişim	r=.66 p=.000	r=.71 p=.000	r=.45 p=.001	r=.70 p=.000	r=.41 p=.00	r=.69 p=.000	r=.74 p=.000
Büyük ve Küçük Kas G. Etk.	r=.60 p=.000	r=.34 p=.02	r=.37 p=.01	r=.71 p=.000	r=.52 p=.00	r=.63 p=.000	r=.73 p=.000
Yaratıcı Etkinlikler	r=.50 p=.000	r=.25 p=.08	r=.52 p=.000	r=.64 p=.000	r=.43 p=.00	r=.48 p=.000	r=.68 p=.000
Toplam	r=.68 p=.000	r=.36 p=.01	r=.49 p=.000	r=.75 p=.000	r=.53 p=.00	r=.65 p=.000	r=.80 p=.000

Çizelge 3.4’de de görüldüğü gibi ITERS-R3 ile ECERS-R alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

ITERS-R3 alt boyutlarından alan ve mobilyalar ile ECERS-R alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki [Mobilya ve araçlar ($r = .71$; $p < .001$); Kişisel bakım rutinleri ($r = .63$; $p < .001$); Dil ve kavram deneyimleri ($r = .69$; $p < .001$); Sosyal gelişim ($r = .66$; $p < .001$); Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri ($r = .60$; $p < .001$); yaratıcı etkinlikler ($r = .50$; $p < .001$); toplam puan arasında ($r = .68$; $p < .001$)] bulunmaktadır.

ITERS-R3 alt boyutlarından kişisel bakım rutinleri ile ECERS-R alt boyutlarından kişisel bakım rutinleri arasında orta yönde ($r = .52$, $p < .001$), dil ve kavram deneyimlerinde zayıf yönde anlamlı ilişki ($r = .12$; $p < .001$), sosyal gelişimde güçlü yönde ($r = .71$; $p < .001$), büyük ve küçük kas gelişimi etkinliklerinde zayıf yönde ($r = .34$; $p < .05$) ve toplamda zayıf yönde ($r = .36$; $p < .05$) anlamlı ilişki gözlenmektedir.

ITERS-R3 alt boyutlarından dil ve kitaplar alt boyutu ile ECERS-R alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında orta- güçlü yönde anlamlı ilişki [Mobilya ve araçlar ($r = .41$; $p < .05$); Kişisel bakım rutinleri ($r = .32$; $p < .05$); Dil ve kavram deneyimleri ($r = .44$; $p < .05$); Sosyal gelişim ($r = .70$; $p < .001$); Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri ($r = .71$; $p < .001$); yaratıcı etkinlikler ($r = .64$; $p < .001$); toplam ($r = .75$; $p < .001$)] bulunmaktadır

ITERS-R3 alt boyutlarından etkinlikler alt boyutu ile ECERS-R alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında güçlü yönde anlamlı ilişki [Mobilya ve araçlar ($r = .66$; $p < .001$); Kişisel

bakım rutinleri ($r = .64$; $p < .001$); Dil ve kavram deneyimleri ($r = .59$; $p < .001$); Sosyal gelişim ($r = .70$; $p < .001$); Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri ($r = .71$; $p < .001$); yaratıcı etkinlikler ($r = .64$; $p < .001$); toplam ölçek ($r = .75$; $p < .001$)] bulunmaktadır.

ITERS-R3 alt boyutlarından etkileşim alt boyutu ile ECERS-R alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında orta yönde anlamlı ilişki [Mobilya ve araçlar ($r = .45$; $p < .001$); Kişisel bakım rutinleri ($r = .57$; $p < .001$); Dil ve kavram deneyimleri ($r = .43$; $p < .001$); Sosyal gelişim ($r = .41$; $p < .001$); Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri ($r = .52$; $p < .001$); yaratıcı etkinlikler ($r = .43$; $p < .001$); toplam ölçek ($r = .53$; $p < .001$)] bulunmaktadır.

ITERS-R3'ün toplam puan ortalamaları ile ECERS-R alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında güçlü anlamlı ilişki [Mobilya ve araçlar ($r = .70$; $p < .001$); Kişisel bakım rutinleri ($r = .68$; $p < .001$); Dil ve kavram deneyimleri ($r = .65$; $p < .001$); Sosyal gelişim ($r = .74$; $p < .001$); Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri ($r = .73$; $p < .001$); yaratıcı etkinlikler ($r = .68$; $p < .001$); toplam ölçek ($r = .80$; $p < .001$)] bulunmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlar ITERS-R3 alt boyutları ve toplam puan ortalamaları ile ECERS-R alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında korelasyonun genelde uyumlu ve yüksek olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle yapılan analizler sonucunda ITERS-R3'nin eş zaman geçerliliği sağlanmıştır.

3.1.2. ITERS-R3 ile İlgili Güvenirlik Bulgular

ITERS-R3'nin geçerlilik analizlerinden sonra güvenilirlik analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizinde toplanabilirlik değeri ile Cronbach alfa değerlerine bakılmıştır. Toplanabilirlik, en genel anlamda ölçme aracında yer alan maddelerin arasındaki ilişkiye bakmak için kullanılmaktadır. Bir başka ifadeyle toplanabilirlik, ölçekten toplam bir puan alınıp alınamadığını göstermektedir, eğer toplanabilirlik geçerli değilse toplam güvenilirlik hesaplanamamakta, alt boyutlara göre güvenilirlik hesaplanmaktadır. Toplanabilirlik değerinin .05'den büyük olması gerekmektedir. Yani eğer p değeri .05'den büyükse ölçeğin toplanabilir olduğu ifade edilmektedir (Alp Dal ve Ertem, 2017). Yapılan analiz sonucunda toplanabilirlik değerinin .05'den küçük olduğu belirlenmiş ve **Cronbach Alfa değerleri güvenilirlik** açısından incelenmiştir. Cronbach Alfa, güvenilirlik hesaplanmasında en fazla kullanılan yöntem olup, genel olarak derecelendirmeye yönelik yapılarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Ölçme aracının “Evet, Hayır, Uygulanamaz” şeklinde değerlendirilen likertleme olduğundan güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değerlerine yönelik sonuçlar Çizelge 3.5. de verilmiştir.

Çizelge 3.5. ITERS-R3 Toplanabilirlik ve Cronbach Alfa Sonuçları

Alt boyutlar	Cronbach Alfa
Alan ve Mobilyalar	.71
Kişisel Bakım Rutinleri	.70
Dil ve Kitaplar	.86
Etkinlikler	.73
Etkileşim	.60
Program Yapısı	.60
Toplanabilirlik=1528,61; p<.001	

Çizelge 3.5’ de ITERS-R3’e yönelik Cronbach Alfa güvenirlik sonuçları verilmiştir. Çizelgede de görüldüğü gibi alt boyutlardan ve ölçeğin tamamından alınan güvenirlik düzeyinin .60 üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Hemmer vd., 2021).

İkiye Bölme Güvenirliği: Ölçeğin değişim durumunu belirlemek için testi ikiye bölme yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar Çizelge 3.6’da verilmiştir.

Çizelge 3.6. ITERS-R3’ün İkiye Bölme Güvenirlik Sonuçları

Alt boyutlar	p
Alan ve Mobilyalar	.14
Kişisel Bakım Rutinleri	.30
Dil ve Kitaplar	.54
Etkinlikler	.76
Etkileşim	.33
Program Yapısı	.75
Toplam Ölçek	.91

Çizelge 3.6’da ITERS-R3’ün ikiye bölme güvenirlik analiz sonuçları görülmektedir. Çizelgede de görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Bir başka ifadeyle ITERS-R3’ün değişime karşı güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir (Ek- 10).

3.2.Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

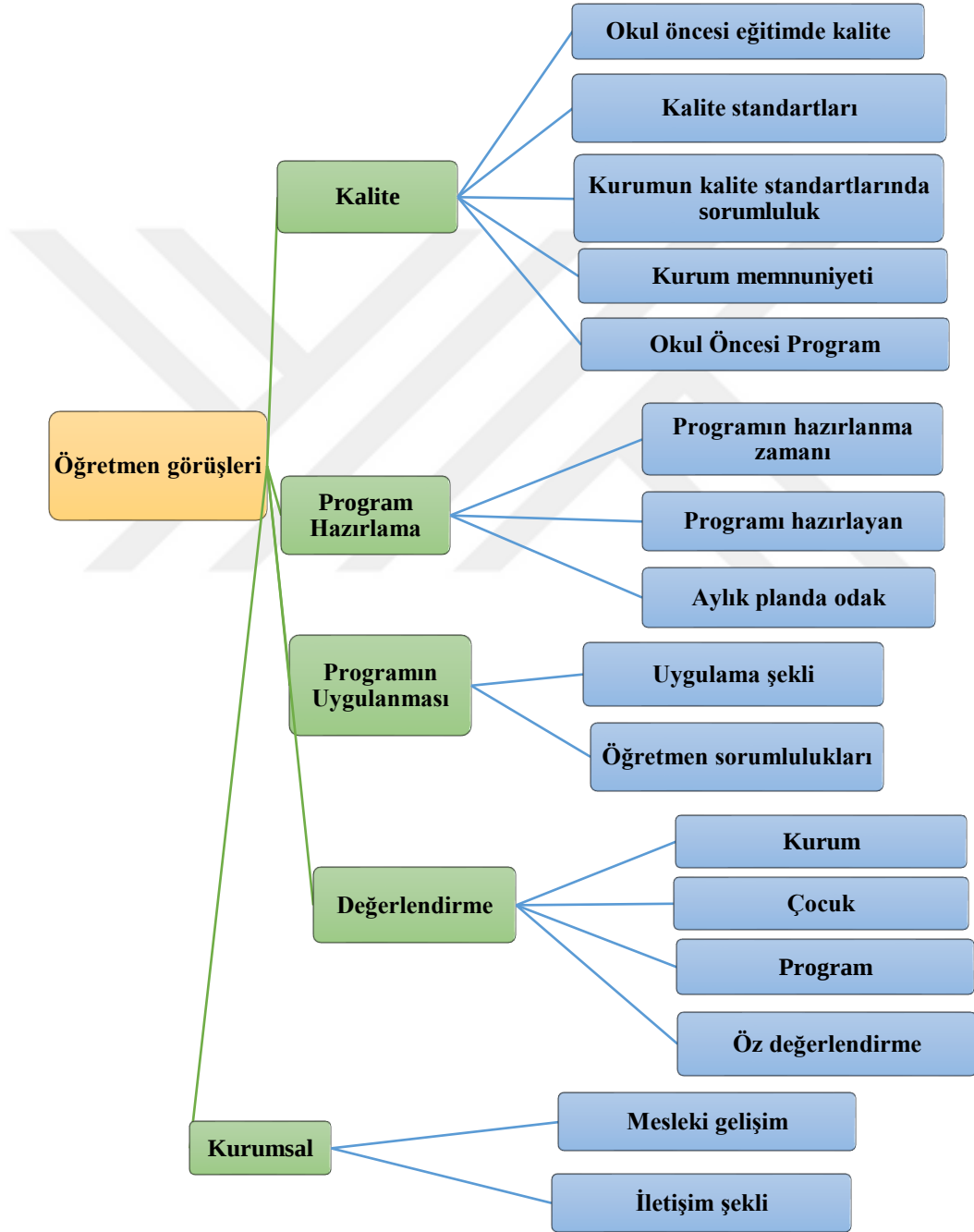
Araştırmada öğretmenlerle ve yöneticilerle ayrı ayrı görüşülmüştür. Görüşme sonuçlarına yönelik analizler aşağıda Öğretmen Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular ve Yönetici Görüşlerine Yönelik Bulgular olarak verilmiştir.

3.2.1.Öğretmen Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler değerlendirilmiş ve içerik analiz kapsamında veriler; Kalite (*Okul öncesi eğitimde kalite, Kalite standartları, Kurumun kalite standartlarında sorumluluk, Kurum memnuniyeti, Okul öncesi program*), Program

Hazırlama (*Programın hazırlanma zamanı, Programı hazırlayan, Aylık planda odak*), Programın Uygulanması (*Uygulama şekli, Öğretmen sorumlulukları*], *Değerlendirme* [*Kurum, Çocuk, Program, Öz değerlendirme*) ve Kurumsal (*Mesleki gelişim, İletişim şekli*) olmak üzere beş ana tema ve bu ana temalara ilişkin 16 alt temaya ayrılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin temalar ve alt temalara Şekil 3.1’de yer verilmiştir.



Şekil 3.1. Öğretmen görüşlerine ilişkin temalar ve alt temalar

Öğretmenlerin görüşlerine yönelik oluşturulan “**Kalite**” teması beş alt temaya ayrılarak incelenmiştir. Bunlar, “**Okul öncesi eğitimde kalite**”, “**Kalite standartları**”, “**Kurumun kalite standartlarında sorumluluk**” “**Kurum memnuniyeti**” ve “**Okul öncesi program**” dır.

Okul öncesi eğitimde kalite incelendiğinde, nitelik, çocuk merkezlilik, fiziksel ortam ve aile ile iletişim olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. **Nitelik içeriğine yönelik görüşlerini**, öğretmenlerden Ö₁ “Okul öncesinde kalite öncelikle, bina, fizik şartları, nitelikli bir eğitim programı, çocuk merkezli olması belirleyen noktalardır.”, Ö₁₂ “Nitelikli eğitim, çocuk merkezli öğretim ve eğitim, tüm gelişim alanlarını zengin bir içerikle uygulamaktır.” ve Ö₅₀ “Niteliklidir” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. **Çocuk merkezliliğe yönelik görüşlerini**, öğretmenlerden Ö₃ “Çocuk merkezlilik, çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları, bireysel ayrıcalıkları ve çevresel faktörleri dikkate alarak, onların gelişimlerini destekleyen eğitim programlarının hazırlanması en önemli noktalardan birisidir.” Ö₁₉ “Nitelikli bir eğitim programı, çocuk merkezli öğretim yöntemleri, gelişim alanlarına ait etkinlikler” olarak belirtmişlerdir. **Fiziksel ortama yönelik görüşlerini**, öğretmenlerden Ö₂₉ “Eğitim ortamının düzenlenmesi, kullanılan materyallerin çeşitliliği, öğretimin doğru şartlarda yapılmasıdır.” Ö₃₄ “Okul öncesi öğrenme ortamında 2 temel unsur vardır. Fiziksel ve duygusal sosyal ortam. Bunların sağlandığı bir ortamda kalite de belirleyici unsur olarak rol oynar.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. **Aile ile iletişime yönelik görüşlerini**, öğretmenlerden Ö₃₈ “Okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi etkileyen birçok değişken mevcuttur. Okulun imkânları, veli yaklaşımı vs. gibi. Bu bağlamda kalite de değişkenlik gösterebiliyor.” Ö₄₈ ise “Eğitim, aile-çocuk bazında en yüksek seviyeye ulaşmaktır.” şeklinde belirtmişlerdir.

Kalite standartları incelendiğinde, nitelik ve fiziksel uygunluk cevaplarının verildiği görülmektedir. **Nitelik açısından görüşlerini**, öğretmenlerden Ö₁₃ “Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak gelişimlerine göre hazırlanmış program” Ö₄₃ “Güven, Güler yüz, yapıcı yaklaşım, kurumun hijyeni, şeffaf iletişim, çözüm odaklı yaklaşım, çalışan personelin donanımlı ve tecrübeli oluşu” olarak belirtmişlerdir. **Fiziksel uygunluğa yönelik olarak görüşlerini**, öğretmenlerden Ö₂₁ “Temizlik, kurumdaki öğretmenlerin aldıkları eğitimler, sınıfların büyüklüğü, materyal çeşitliliği, yardımcı personel” ve Ö₃₁ “Yiyeceklerde kullanılan malzeme, okul içi iletişim ve verilen eğitim” olarak belirtmişlerdir.

Kurumun kalite standartlarında sorumluluk alt teması incelendiğinde öğretmenlerin, araştırma ve iletişim cevaplarını verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. **Araştırmaya yönelik olarak görüşlerini**, öğretmenlerden Ö₄ “Yenilikleri sık takip etmek, kendimizi geliştirmek için

okumak, araştırmak, kurs ve seminerlere yönelmek, bilgi alışverişinde bulunarak eğitim sistemimize dâhil etmeye çalışıyorum.” Ö₁₁ “Araştırmayı, keşfetmeyi çok severim. Sürekli olarak yeni şeyler araştırmak ve bu durumları çocuklarla paylaşmak benim için tarif edilmez bir mutluluk.” ve Ö₂₄ “Hizmet içi seminerler, eğitimler alıyoruz. Yenilikleri takip ediyoruz.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. **İletişime yönelik olarak görüşlerini**, öğretmenlerden Ö₅ “Daha çok neler yapabiliriz diye araştırmalar, çocuklarla iletişim teknikleri, öğrenme şekilleri.” Ö₂₂ “Eğitim arkadaşları ile yeni planlar ve fikirlere açık ilerliyoruz.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Kurum memnuniyeti alt temasına yönelik olarak öğretmenler, fiziksel şartlar ve çocuk merkezli olması açısından yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. **Fiziksel şartlara yönelik görüşlerini**, öğretmenlerden Ö₉ “Şu anki fiziksel koşullar çok uygun. Doğayla iç içe bir alandayız. Sınıfın büyüklüğü çocuk sayısına uygun.” Ö₃₅ “Okulumuzun çocuklar için fiziksel şartları güvenilir, kullanımı çok rahattır.” olarak belirtmişlerdir. **Çocuk merkezliliğe yönelik görüşlerini** öğretmenlerden Ö₆ “Her yaş grubu ayrı ayrı ve kendi içinde gruplara ayrılmıştır. Her grubun sayısına uygun fiziksel yeterliliğe sahip zengin materyalli sınıfı bulunmaktadır.” Ö₁₇ “Her bir çocuğa ulaşıldığını düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Okul öncesi program ının yeterli ve yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler vardır. **Yeterli olduğuna yönelik görüşlerini** öğretmenlerden Ö₆ “Okul öncesi programının öğrencilerin deneyimleyerek öğrenmelerini birçok beceriyi kazandırarak en üst düzeye ulaşması ve ilköğretime hazır bulunması olduğunu düşünüyorum.” Ö₁₁ “Her çocuğun faydalanması gereken çok önemli bir süreç.” ve Ö₂₃ “Çocukların bireysel gelişim özelliklerine göre yapılandırılmış olsa da kurum ve öğretmen tarafından çocukların ilgi meraklarına göre çeşitlendirilebilir.” şeklinde belirtmişlerdir. **Yetersiz olduğuna yönelik görüşlerini** öğretmenlerden Ö₄ “Genel olarak gözlemlediğim kadarıyla okul öncesi programı çok standartlaştırılmış belli başlı konuları işleme dâhilinde. Daha fazla konu değişikliği olabilir.” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine yönelik oluşturulan “**Program Hazırlama**” teması, “**Programın hazırlanma zamanı**”, “**Programı hazırlayan**” ve “**Aylık planda odak**” şeklinde üç alt temaya ayrılmıştır.

Program hazırlama zamanı incelendiğinde öğretmenlerin aylık, haftalık ve yıllık cevaplarını verdikleri görülmektedir. **Aylık plana yönelik görüşlerini** öğretmenlerden Ö₃ “Toplu olarak o ayki konuya göre bölerek karar veriyoruz.” Ö₂₀ “Aylık verilen konunun adına göre araştırmaları yapar, çocukların seviyelerine göre etkinlikleri belirlerim.” Ö₃₄ “Aylık

planlarımız hazır olarak geliyor.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. **Haftalık plana yönelik görüşlerini** öğretmenlerden Ö₃₆ “Haftalık plan hazırlıyoruz.” Ö₄₃ “Haftalık başlıklar halinde olan konuları günlere bölerek vermek istediğim oyun, deney, matematik vb. planlamaları yapıyorum.” olarak ifade etmişlerdir. **Yıllık planlamaya yönelik görüşlerini**, öğretmenlerden Ö₄₆ “Dönem başında bir toplantı yapıyoruz. Kullanacağımız kitaplar, materyaller. Yıl içindeki yol haritamızı belirliyoruz” şeklinde belirtmiştir.

Programı hazırlayan incelendiğinde, öğretmen ve yönetim cevaplarını verdikleri görülmüştür. **Öğretmene yönelik görüşlerini**, öğretmenlerden Ö₁ “Tüm eğitmen arkadaşlarımızla ortak hazırlıyoruz.” Ö₁₆ “Her grubun kendi öğretmeni hazırlıyor.” Ö₄₀ ise “Öğretmenler hazırlıyor” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. **Yönetime yönelik görüşlerini**, öğretmenlerden Ö₂₇ “Okul kurucusu ve koordinatörü öğretmenlerle hazırlıyor. Herkesin görüşüne önem veriliyor.” Ö₄₄ “Eğitim koordinatörlüğü tarafından hazırlanıyor.” Şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Aylık Planda Odak incelendiğinde, Konu merkezli, çocuk merkezli ve mevzuat cevaplarının verildiği görülmektedir. **Konu merkezliliğe yönelik görüşlerini**, öğretmenlerden Ö₆ “Programımı ayın konusuna uygun olarak detaylarına inerek etkinlik, deney, Türkçe dil etkinliği gibi konuları oyunlaştırarak hazırlıyorum.” Ö₁₆ “Haftalık konuları belirliyorum. Ona uygun etkinlikleri seçerek planlıyorum.” Şeklinde ifade etmişlerdir. **Çocuk merkezliliğe yönelik olarak görüşlerini** öğretmenlerden Ö₂₀ “Aylık verilen konulara göre araştırmaları yapar, çocuklarımların seviyelerine göre etkinlikleri belirlerim.” Ö₃₅ “Çocukların yaş ve gelişim düzeylerini dikkate alıyoruz.” Ö₄₁ ise düşüncelerini “MEB in onaylamış olduğu yıllık planlar doğrultusunda hazırlıyorum. Kimi zaman da çocukların genel durumlarını göz önünde bulundurarak ya da bana ve öğrencilerime yeni şeyler katacağına inandığım etkinlik vb. programları alarak hazırlıyorum.” Şeklinde belirtmiştir. **Mevzuata yönelik olarak görüşlerini** öğretmenlerden Ö₁₄ “MEB belirli günler ve haftalara göre hazırlıyorum.” Ö₂₃ “MEB program belirli gün ve haftalara göre hazırlayıp, çocukların ilgilerine göre çeşitlendiriyoruz.” Ö₃₈ “Müfredat içerisinde zorunlu olduğu için müfredata göre hazırlıyorum.” Şeklinde belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan “**Programın Uygulanması**” teması altında “**Uygulama şekli**” ve “**Öğretmen sorumlulukları**” olarak iki alt tema belirlenmiştir.

Uygulama şekli incelendiğinde, çocuk merkezlilik, planlar ve fiziksel koşullar görüşlerinin izlediği görülmektedir. **Çocuk merkezli uygulamaya yönelik olarak görüşlerini**, öğretmenlerden Ö₁ “Çocuk merkezli olmasına, çocukların gelişimlerine uygun olmasına”, Ö₉

“Çocukların ihtiyaçlarını, çevresel faktörleri ve dünya gündemini göz önünde bulunduruyorum.” Ö₂₁ “Çocukların gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarına” Ö₃₁ “Çocuk için uygun mu, yaşına gelişimine, özelliklerine dikkat ediyorum.” Ö₄₅ “Çocukların öğrenmesine ve eğlenmesine” şeklinde belirtmişlerdir. **Planların uygulanmasına yönelik görüşlerini**, öğretmenlerden Ö₅ “Kazanımlara dikkat ediyoruz.” Ö₁₈ “Çocukların yaşlarına ve gelişim özelliklerine ayrıca ayın temasına dikkat ederek hazırlıyorum.” Ö₂₈ “Kazanım ve gelişimlerine göre” olarak belirtmişlerdir. **Fiziksel koşullara yönelik görüşlerini** öğretmenlerden Ö₁₀ “Pandemi koşulları ve hava koşullarına dikkat ediyorum” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmen sorumlulukları incelendiğinde, aktif yaşantı sağlamak, sorumluluk vermek, teknolojiyen yararlanmak ve aile merkezli olmak cevaplarının verildiği görülmüştür. **Aktif yaşantı sağlamaya yönelik olarak görüşlerini** öğretmenlerden Ö₂ “İlgilerini çekecek dramalar, farklı oyunlar, görsel algı ve dikkat çalışmaları vs. yapıyorum.” Ö₁₁ “Etkinlikler arasında farklı geçişler sağlıyorum. Etkinliklerin bir aktif bir pasif şeklinde olmasına dikkat ediyorum.” Ö₂₃ “Çocukların ilgilerine göre oyun, müzik ve drama etkinlikleri ile farklı mekanlar kullanıyoruz. Kurum içi bahçe, açık alan ve alan gezileri gibi.” Ö₃₇ “Pekiştirici sorular soruyorum. Görsel ve işitsel anlamda destekliyorum. Gün içinde sık sık hatırlatıcı uyarılar veriyorum.” Ö₄₂ “Görsel ve hareketli öğrenme yöntemini önemsiyorum.” Şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. **Sorumluluk vermeye yönelik olarak görüşlerini** öğretmenlerden Ö₁ “Çocuklara sorumluluk vermek, dikkatlerini çekebilecek çalışmalar ve çocukların fikirlerini almak”, Ö₁₇ “Güvenli ortam oluşturmak, sınıf görünümünü değiştirmek, öğrencilere sorumluluklar vermek, öğrencilerin grup çalışması yapmasına izin vermek, heyecanlı olmak, ilgilerini kontrol altında tutmak, sınıf araç ve gereçlerini eğlenceli hale getirmek.” ve Ö₃₂ “Görsellerle konuya uygun çalışmaya dikkat ediyoruz. Çocukların kendilerinin faaliyetlere bireysel olarak katılmasını destekliyoruz.” Şeklinde belirtmişlerdir. **Teknolojiden yararlanmaya yönelik olarak görüşlerini** öğretmenlerden Ö₃ “Günümüzde teknoloji çok fazla yaygın, bizlerse teknolojiyi kullanarak video, görseller inceliyoruz. Drama yapıyoruz.” Ö₂₁ “Zaman zaman interaktif içeriklerden yardım alıyorum. Bir konu ile ilgili çok çeşitli etkinlikler, materyaller hazırlamaya özen gösteriyorum.” ve Ö₄₁ “Plana bağlı olarak görsel video kullanmayı, oyunu, drama ve şarkılarla kalıcılığı amaçlıyorum.” Şeklinde ifade etmişlerdir. **Aile merkezli olmaya yönelik olarak görüşlerini** öğretmenlerden Ö₃₈ “Çocuk merkezli olmasına ve çocukların yaparak yaşayarak süreci birebir deneyimlemesine imkân sağlamaya çalışıyorum. Veli iş birliği ile öğrenmenin evde de devam etmesini sağlamaya çalışıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan “Değerlendirme” teması altında “Kurum”, “Çocuk”, “Program” ve “Öz değerlendirme” olmak üzere dört alt temaya ayrılmıştır.

Kurum incelendiğinde, fiziksel özellikler ve çocuk merkezlilik cevaplarının verildiği görülmektedir. *Fiziksel özelliklere yönelik olarak görüşlerini* öğretmenlerden Ö₂ “Şehir trafiğinden uzakta, doğayla iç içe güvenli, sınıflar yeterince büyük, hijyen ve temizliğe dikkat eden, büyük bir bahçesi olan bir okul” Ö₂₂ “Merdiven olmaması, ev ortamı gibi her şeyin açık ve kolay olması” Ö₃₁ “Okulumuz üç katlı ön ve arka olmak üzere 2 adet bahçesi bulunan her şeyiyle eksiksiz bir eğitim yuvasıdır.” ve Ö₄₁ “Fiziksel şartlar olarak okul öncesi kurumlarda merdiven olmasını doğru bulmuyorum. Eğitim ortamının güçlendirilmesi için dikkat dağıtan oyuncak, görsellerin daha az göz önünde bulundurulmasının daha uygun olduğunu düşünüyorum.” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. **Çocuk merkezliliğe yönelik yapılan değerlendirmelere ait görüşlerini** öğretmenlerden Ö₆ “Her yaş grubu ayrı ayrı ve kendi içinde gruplara ayrılmıştır. Her grubun sayısına uygun fiziksel yeterliliğe sahip zengin materyalli sınıfı bulunmaktadır.” Ö₂₄ “Çocukların gelişimlerini destekleyen, zarar görmemeleri açısından alınan önlemlerin üst düzeyde olduğu bir kurumdur.” Ö₃₇ “Doğa ile iç içe, açık hava, park imkânı olan ve çocuklar için güvenli bir ortam” olarak ifade etmişlerdir.

Çocuk açısından yapılan değerlendirme incelendiğinde, standart testler ve standart olmayan testler cevaplarının verildiği görülmektedir. *Standart testlere yönelik yapılan değerlendirmelere ait görüşlerini* öğretmenlerden Ö₁₉ “Farklı bilimsel testler uyguluyoruz.” Ö₂₁ “Gelişim değerlendirme ölçeklerinden yararlanırım.” Ö₄₇ “Ölçme ve değerlendirme testleri” şeklinde belirtmişlerdir. *Standart olmayan testlerle yapılan değerlendirmeye yönelik görüşlerini* öğretmenlerden Ö₂ “Yaş ve gelişim düzeyine uygun etkinlikler yaparak, gelişim süreçlerini gözlemlerim.” Ö₉ “Günlük yapılan çalışmalar içerisinde çocuklarla ilgili notlar alıyorum. Aylık ele aldığım hedefler doğrultusunda gelişim formları dolduruyorum.” Ö₂₃ “Aylık gelişim gözlem formu, gelişim raporu ve portfolyo değerlendirmesi yapıyoruz.” Ö₃₁ “Herhangi bir konuyla ilgili belirli aralıklarla ne seviyede olduğuna dair notlar alırım. Eksikliklerini desteklerim.” ve Ö₄₁ “Günlük yaşam becerilerinden başlayıp çocukları her alanda gözlemlerim. Eksik yönlerin sebeplerini araştırır ve bir sorun olduğunda ne olduğunu anlamak için araştırıp sonra da gerekli kişi ve kişilere bilgi veririm.” şeklinde yaptıkları değerlendirmeleri anlatmışlardır.

Program açısından yapılan değerlendirmeler incelendiğinde program yapısı ve çocuk ve aile cevaplarının verildiği belirlenmiştir. *Program yapısına yönelik yapılan değerlendirmelere ait*

görüşlerini öğretmenlerden Ö₄ “Gelişim düzeylerine uygun olup olmadıklarını kontrol ederek, etkinlik bitiminde gerekli verimin sağlanıp sağlanmadığını kontrol ediyorum.”, Ö₁₀ “Gün sonunda soru-cevap şeklinde sohbet ederek ve belirli periyotlar ile konuları tekrar ederek, uzmanlar tarafından yapılan gelişim testleri ile de” Ö₂₅ “Gün sonunda ya da hafta bitiminde çocuklardan aldığım geri dönütlerle” şeklinde yapmış oldukları değerlendirmeleri ifade etmişlerdir. **Çocuk ve aileye yönelik yapılan değerlendirmelere ait görüşlerini** öğretmenlerden Ö₈ “Gün sonunda kendi açımdan düşünerek ve çocuklardaki geri dönüşleri takip ederek”, Ö₂₀ “Çocuklara anlattığım ve uyguladığım etkinlikler karşısındaki tepkilerine göre değerlendiririm.”, Ö₃₀ “Gözlemlerimi değerlendirerek, çocukların da fikirlerini alarak, geri dönütü sağlayarak” cevaplarını vermişlerdir.

Öz değerlendirme açısından yapılan değerlendirmelerde alansal yeterlilik, çocukla iletişim, mesleki iletişim ve bireysel özellikler cevaplarının verildiği sonucuna ulaşılmıştır. **Alansal yeterliliğe yönelik yapılan değerlendirmelere ait görüşlerini** öğretmenlerden Ö₆ “Öğrencilerimin gelişimlerini üst düzeye çıkarmış olup olamamam, kendimi değerlendirmedeki en büyük etkidir.” Ö₁₈ “Öğrencilerimin gelişimini üst düzeye çıkarmış olup olmamam” Ö₂₁ “Çocukların mutluluğu, ilerleme seviyelerine göre kendimi değerlendiririm. Eksik kalan bir yönüm olduğunu fark ettiğimde o yöne daha fazla ağırlık gösteririm.” cevaplarını vermişlerdir. **Çocukla iletişime yönelik yapılan değerlendirmelere ait görüşlerini** öğretmenlerden Ö₂ “Çocuklarla olumlu ilişki kurabiliyor muyum? Bilgi, beceri ve ihtiyaçlarına duyarlı mıyım gibi değerlendirme yaparım.” Ö₁₀ “Verilen kazanım ve göstergelerin çocuklara aktarımını sağlayıp sağlayamadığım ve çocuklar ile iletişim becerilerinin nasıl olduğu ile ilgili değerlendirmeler yaparak” Ö₂₃ “Uygulanan program ve etkinliklerde çocuklarımıza etkili bir öğrenme sağlanmak için öğretmen-çocuk ilişkisini gerek yazılı gerek görüntülü kayıtlarla notlar alıyoruz.” şeklinde belirtmişlerdir. **Mesleki iletişime yönelik yapılan değerlendirmelere ait görüşlerini** öğretmenlerden Ö₁ “Bana aktarılan geri dönüşlere dikkat ederim.” Ö₁₆ “Eksiklerimi görerek kendimi güçlendirmeye çalışıyorum. Gerekirse okul yönetiminden destek alıyorum.” Ö₂₀ “Önce kendimi eleştiririm ve çevremdeki kişilerin gözlemlerine hassasiyet göstererek işime devam ederim.” şeklinde belirtmişlerdir. **Bireysel özelliklere yönelik değerlendirmeye ait görüşlerini** öğretmenlerden Ö₄ “Yaratıcılığımı ne seviyede geliştirebildiğim, bilgi tanımını yeterli düzeyde yansıtmayı yansıtmadığım, eksikliklerimle yüzleşebildiğim, faydalı yönlerimi daha çok geliştirmek için çaba sarf ettiğim, zaman zaman destek de alarak ilerliyorum.” Ö₁₂ “Kişisel gelişime dikkat ederim.” Ö₃₀ “Öz eleştiri yapar ve kontrolü elimden bırakmamaya özen gösteririm.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan “**Kurumsal**” alt temasında “**Mesleki gelişim**” ve “**İletişim şekli**” alt teması olarak iki kategori belirlenmiştir.

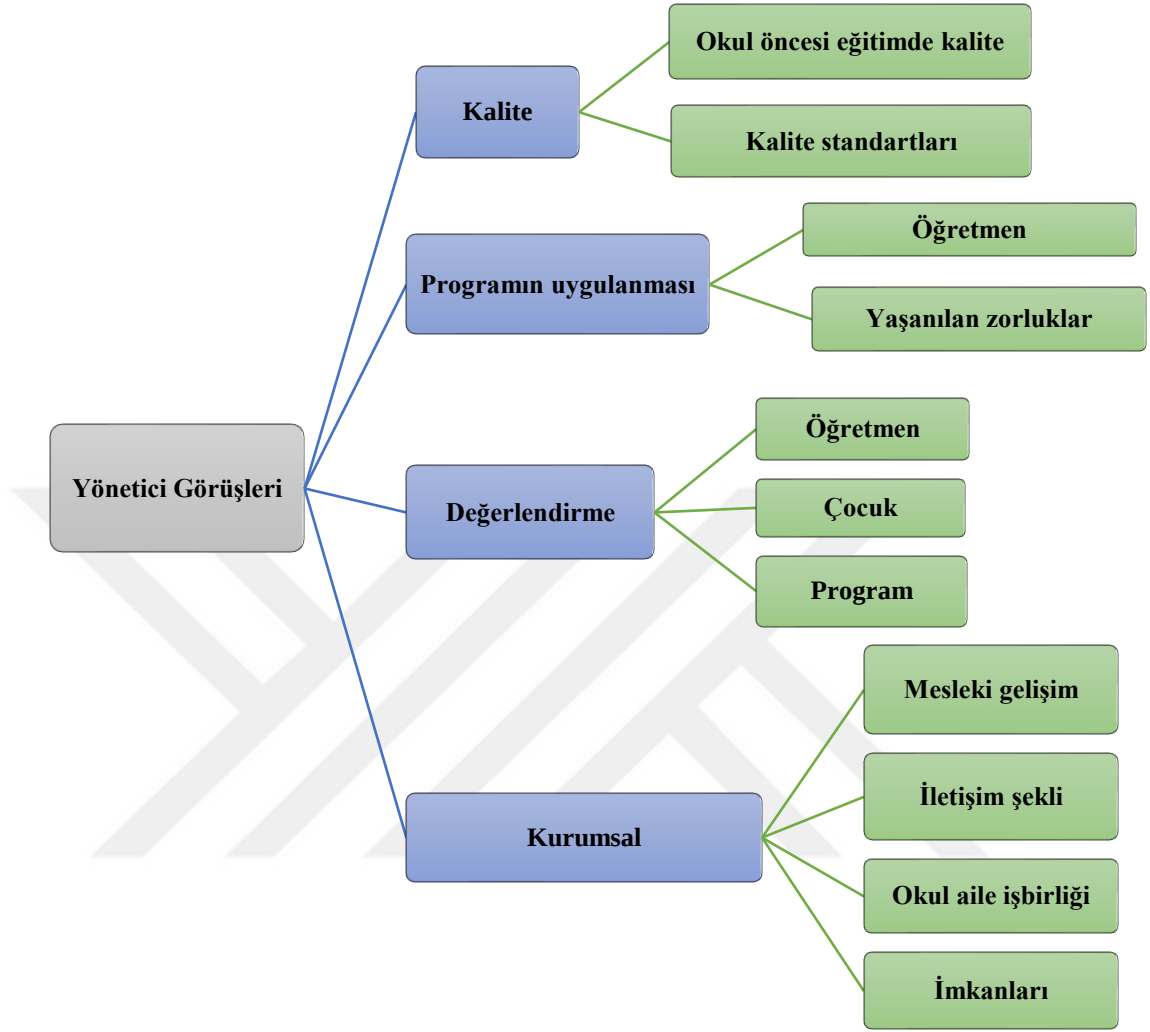
Mesleki gelişim olarak ifade edilen alanda öğretmenlerin eğitim, araştırma ve teknolojiyi kullandıklarına yönelik cevapların geldiği belirlenmiştir. **Eğitime yönelik görüşlerini** öğretmenlerden Ö₄ “Yurt dışında yaşayan çok yakın görüştüğüm akrabalarım var. Onların çocukları ve devam ettikleri okulları hakkında, eğitimleri hakkında bilgi ediniyorum ve internet üzerinden ya da okuduğum kitaplarla da bilgi ediniyorum.” Ö₂₁ “Bu konu ile ilgili araştırmalar yapan, makaleler yayımlayan web sitelerini takip ediyorum. Eğitimpedi gibi.” Ö₃₀ “Seminer ve eğitimlere katılım gösteriyor, sosyal medyada aktif olan meslek sayfalarını takip ediyorum.” Ö₃₈ “Online olarak takip etmeye çalışıyorum. Seminer, konferans gibi etkinlikleri takip etmeye çalışıyorum.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. **Araştırmaya yönelik görüşlerini** öğretmenlerden Ö₁ “Araştırmalar yapar, eğitimlere katılırım.” Ö₁₁ “Kitapları (çocuk gelişimi) okumayı çok severim. Sosyal medyada yurt dışında takip ettiğim sayfalardan da çok şey öğreniyorum.” Ö₂₇ “İnternette ya da haberlerden bilgi alıyorum. Ya da kitapları araştırıyorum.” Ö₃₇ “Kitap okuyor, araştırmalar yapıyor ve gündemi aktif şekilde takip ediyorum.” olarak ifade etmişlerdir. **Teknolojiye yönelik görüşlerini** öğretmenlerden Ö₂ “Sosyal medya”, Ö₁₀ “Sosyal medya araçlarını kullanıyorum.” Ö₂₂ “Kitaplar ve sosyal medya.” Ö₃₂ “Sosyal medya, diğer okulları incelemek ve eğitim seminerleri.” olarak belirtmişlerdir.

İletişim alanında öğretmenlerin yüz yüze ve yazılı iletişim cevaplarını verdikleri belirlenmiştir. **Yüz yüze iletişime yönelik düşüncelerini** öğretmenlerden Ö₁ “Kurum içinde yapılan toplantılarla iletişim kuruyoruz.” Ö₁₈ “Eğitim toplantıları ve idari toplantılar yapılarak yönetimin aldığı kararlar hakkında haberdar oluyoruz.” ve Ö₂₇ “Düzenli olarak iletişim halindeyiz. Anlık öğrenirim her şeyi.” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. **Yazılı iletişime yönelik olarak düşüncelerini** öğretmenlerden Ö₁₃ “Her hafta toplantı günümüzde yazılı olarak bildirilir.” Ö₂₃ “Yapılan toplantılar ve yazılı olarak” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

3.2.2. Yönetici Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

Yöneticilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler değerlendirilmiş ve içerik analiz kapsamında veriler Kalite (Okul öncesi eğitimde kalite, Kalite standartları), Programın Uygulanması (Öğretmen, Yaşanılan zorluklar), Değerlendirme (Öğretmen, Çocuk, Program) ve Kurumsal (Mesleki gelişim, İletişim şekli, Okul- aile iş birliği ve imkânlar) olmak üzere dört ana tema ve bu ana temalara ilişkin 11 alt temaya ayrılmıştır.

Yöneticilerin görüşlerine ilişkin temalar ve alt temalara Şekil 3.2’de yer verilmiştir.



Şekil 3.2. Yönetici görüşlerine ilişkin temalar ve alt temalar

Yöneticilerin görüşlerine yönelik oluşturulan “**Kalite**” teması iki alt temaya ayrılarak incelenmiştir. Bunlar, “**Okul öncesi eğitimde kalite**” ve “**Kalite standartları**” dır.

Okul Öncesi Eğitimde Kaliteye yönelik olarak yöneticilerin nitelik, fiziksel özellikler, çocuk merkezlilik, aile ile iletişim ve alan bilgisi cevaplarını verdikleri belirlenmiştir. **Niteliğe yönelik olarak görüşlerini** yöneticilerden Y₁ “*İnsani nitelik ve saygı*”, Y₁₄ “*Hijyenin en üst seviyede tutulması, materyallerin çocukların ihtiyaçlarına uygun olması, yiyecek ve içeceklerin çocuklara göre olması (yemek kalori miktarına göre ayarlanması)*”, Y₁₆ “*Kalite nitelikli olmaktır. Aynı olmamaktır.*” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. **Fiziksel özelliklere yönelik olarak görüşlerini** yöneticilerden Y₅ “*Kalite bir kurumu tüm güzellikleri ile*

güzelleştiren bir öğedir. Okulun kalitesini öğretmenlerin eğitimi, temizlik, güler yüz, program gibi öğeler belirler.”, Y₁₀ “Çocukların bulunduğu ortamlardaki materyallerin ihtiyaç ve kullanımlarına uygun olup olmadığıyla ilgilidir.” Y₂₂ “Eğitim kurumunda görev alacak eğitimin her biriminin kendi alanında nitelikli olması demektir. Ayrıca eğitim kurumunun fiziksel niteliği çok önemlidir.” şeklinde belirtmişlerdir. **Çocuk merkezliliğe yönelik olarak düşüncelerini** yöneticilerden Y₂ “Kalite yapılan işin niteliğidir. Çocukların sağlığı ve güvenliğini sağlamak için okul öncesinin niteliği önemlidir.”, Y₁₂ “Çocukların fiziksel, bilişsel, zihinsel, duyuşsal ve oyun olarak ihtiyaçlarının karşılandığı hazırlanmış bir çevre oluşturmak”, Y₂₁ “Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarının karşılandığı fakat duyuşsal ihtiyaçlarının da aynı oranda önemli olduğunu gören ve karşılayan bir kurum olması” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. **Aile ile iletişime yönelik olarak görüşlerini** yöneticilerden Y₄ “Kalite yapılan işin en iyisi olmaktır. Çocuğu merkeze alan, aileyle iletişimde zengin program, eğitimcilerin niteliklerinin ve fiziki ortamın iyi olması demektir.”, Y₁₈ “İhtiyaç üzerinden planlanan ve işlevini yerine getirebilecek yapılan işin kalite kısmında yapamayacağımız tanımın referansı olabilir. Okul öncesi kurumların bu anlamda çocukların mizaç, aile aktarımı dönemsel özellikleri hakkında alan uzman ve iyi kalpli, iletişim becerisi yüksek bir ekiple birlikte çalışması öncelikli olmalıdır.” Y₄₀ “Çocukların, velilerin ve çalışanların ihtiyaçları belirlenip buna uygun planlamanın yapılması ve uygulanmasıdır.” şeklinde ifade etmişlerdir. **Alan bilgisine yönelik olarak düşüncelerini** yöneticilerden Y₃ “Kalite demek nitelik demektir. Nitelikli okul öncesi eğitim kurumu çocuğun tüm alanlarda optimal gelişimini hedefleyen çocuk merkezli eğitim anlayışını benimseyen, çocuğun en temel ihtiyacının oyun olduğunu unutmayan ve bünyesinde nitelikli eğitimcilerin bulunduğu bir kurumdur.”, Y₁₇ “Mesleki yeterlidir. Öğretmenler arasındaki aktif, sağlıklı iletişim ve geri bildirimlerin alınıp değerlendirilmesi kurumun kalite sürecini oluşturur.” olarak belirtmişlerdir.

Kalite standartları nitelik, fiziksel, araştırma, eğitim ve çocuk ve aile etkileşimi cevaplarından oluşmuştur. **Niteliğe yönelik olarak görüşlerini** yöneticilerden Y₂ “Personel ve eğitim kalitesi önemlidir. Çocuklarla iletişim, temizlik standartları belirler.”, Y₁₄ “Temizlik, yaş gruplarına göre dizayn edilmiş sınıflar, lavabolar, bahçe, yemekhane”, Y₂₄ “Bir okulun kalite standartlarını hizmet veren personel, eğitim programı ve çalışma planları belirler. Hizmet standartları yıl yıl yenilenmeli ve gelişmeler takip edilmelidir. Personel çalışma planları ve iş tanımlarının iyi yapılması gerekir.” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. **Fiziksele yönelik olarak görüşlerini** yöneticilerden Y₃ “Nitelikli bir eğitimci kadrosu, farklı öğrenme teknik ve yöntemleri, uygun fiziksel koşullar, çocukta öğrenme isteği ve merakı uyandıran eğitim ortamları”, Y₁₀ “Okul öncesi kurumlarda ilk şart önce çocuk. Her şeyi onların kullanacağını

düşünerek tasarlamalı ve tüm çalışanlarınız onların kapasitesine inmeli ve onların tüm zamanları öğrenmeye odaklı olmalıdır. Kalite buradan başlar.”, Y₂₂ “Fiziksel şartlar (bahçe büyüklüğü, donanım, sınıfların geniş havadar olması, yemekhane koridor, sınıf içi ekipmanlar, eğitim setleri, güvenlik (kamera), beslenme) öğretmenlerin niteliği, çocuklarla iletişimi” şeklinde belirtmişlerdir. **Araştırmaya yönelik olarak düşüncelerini**, yöneticilerden Y₁₃ “Çocuk merkezli eğitim, nitelikli programlar kullanılmalıdır. Çocukların farklı tekniklerle eğitimsel çalışmalarla her yönden gelişimlerinin gözlemlenerek sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini tamamlamaktır.” şeklinde ifade etmiştir. **Eğitime yönelik olarak düşüncelerini**, yöneticilerden Y₁ “Eğitim düzeyi, iletişim becerileri, saygı, aidiyet duygusu, materyal zenginliği”, Y₁₈ “İletişim becerisi yüksek ve alanında bilgili, tecrübeli, iyi kalpli, üretebilen yetişkinlerdir.”, Y₂₁ “Duygusal ve fizyolojik ihtiyaçların karşılanması, gelişim dönemi özelliklerinin ve bireysel ayrılıkların önemsinmesi, öğretmenlerin yeterli akademik donanımına sahip olması” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. **Çocuk ve aile katılımına yönelik olarak düşüncelerini**, yöneticilerden Y₄ “Çocuğun eğitiminde kullanılan programlar ve yaklaşımlar çocuğun iyiliğine uygun olmalıdır. Zengin fiziksel ortam olmalıdır. Eğitimciler nitelikli olmalıdır.”, Y₁₂ “Çocuğa uygun hazırlanmış bir çevre (dil, duyu, matematik), günlük yaşam, kültür (botanik, bilim, sanat, tarih) ve coğrafyanın yer aldığı bir program”, Y₁₆ “Eğitim programı çocuk merkezli ve çocukların gelişimini desteklemelidir.” olarak belirtmişlerdir.

“Programın Uygulanması” teması **“Öğretmen”** ve **“Yaşanılan zorluklar”** olarak iki alt temaya ayrılarak incelenmiştir.

Öğretmen uygulamasına yönelik olarak planlar, araştırma ve çocuk merkezli cevapları verilmiştir. **Planlara yönelik olarak düşüncelerini** yöneticilerden Y₃ “Her hafta Perşembe ya da Cuma akşamı biten haftayı değerlendirerek başlayacak haftaya dair görüş paylaşımı yapıyoruz. Planlar aylık hazırlanıyor ancak her hafta gelişen yeni durumlar veya ihtiyaca göre ilave pek çok uygulama veya etkinlik ekleyebiliyoruz. Özel gün ve haftalar için farklı öneriler gelebiliyor. Dolayısıyla anlık değişiklikler olabiliyor. Çok katı değiliz bu konuda.” Y₁₀ “Öğretmenlerimiz ayın konusu ile harekete başlar ve yaş gruplarına göre programını devam ettirir.”, Y₁₉ “Plan düzenli olarak uygulanıp üzerine eklemeler yapılıyor.”, Y₃₅ “Haftalık programlar çalışılır, amaç ve kazanımlar belirlenir.” ve Y₃₇ “Yıllık eğitim programları genel bir toplantı ile yapılıyor ve aylara göre içerik hazırlanıyor. Uygulama esnasında tüm okul ortak hareket ediyor ve sonuçlar değerlendiriliyor.” olarak belirtmişlerdir. **Araştırmaya yönelik olarak düşüncelerini** yöneticilerden Y₁ “Kurum içi seminerler verilerek programlar sonrasında uygulama yapılıyor.”, Y₁₇ “Yurtdışı eğitimleri takip etmek, instagram ve Pinterest gibi programlarda alternatif neler yapılıp, programa katılabilirler araştırmak vs.” Y₂₁ “Proje

tabanlı eğitim modeli uyguluyoruz. Her ay proje temasına uygun gerekli çalışmaların yapılması”, Y₃₄ “Proje bazlı, amaç ve kazanımları hedef alan bir program uyguluyoruz.” ve Y₄₆ “Sosyal medya takibi ve farklı eğitimler almak” şeklinde ifade etmişlerdir. **Çocuk merkezli uygulamaya yönelik olarak düşüncelerini** yöneticilerden Y₂₃ “Öğrencilerin istek ve ilgilerini ele alarak program hazırlanır, dikkat çekecek etkinlikler araştırılır.”, Y₂₇ “Proje tabanlı bir program uygulamakla beraber yaş grubunun gelişim aşamalarını baz alarak atölye sistemli bir program uyguluyoruz.”, Y₃₀ “Haftalık toplantılarla amaç ve kazanımlar doğrultusunda plan yapıyorum. Çocuk merkezli, oynayarak öğrenmeyi hedef alıyoruz.”, Y₃₃ “Çocukların zengin öğrenme, sağlıklı büyüme, motor, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişim, öz bakım alanlarında beceri kazanmalarını sağlayacak plan ve program uygulamaya dikkat ediliyor.” ve Y₄₀ “Aylık, haftalık ve günlük olarak, çocukların gelişimsel özellikleri de göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır.” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Yaşanılan zorluklara yönelik olarak çocuk, aile, bireysel özellikler ve fiziksel özellikler cevapları verilmiştir. **Çocuk açısından yaşanılan zorluklara yönelik olarak** yöneticilerden Y₃ “Sınıf içinde gelişimsel yönden farklılık gösteren çocuklarımız olabiliyor ve süreci bu anlamda zorlayabiliyor. Aileler iş birliği içinde olmadığı durumlarda bu daha da sıkıntı yaratabiliyor. Sadece bizlerin çabası ile çocuğu sürece dâhil etmeye ve gelişimine anlamlı katkılar sağlamaya çalışıyoruz.” Y₁₆ “Okul öncesi eğitim MEB programı yetersiz olduğu için çocuklar sıkılabiliyor ve dikkati toplamada sıkıntılar olabiliyor.”, Y₂₆ “Çocukların yaş grupları ve gelişim özelliklerine göre bu süreç yavaşlayıp hızlanabiliyor.”, Y₄₁ “MEB programına bağlı kaldıklarında program yetersiz ve çocukların ilgisini çekemediklerini gözlemliyorum.” ve Y₄₆ “Çocuklardaki uyum ve davranış problemleri zaman zaman zorluyor.” olarak belirtmişlerdir. **Aile açısından yaşanan zorluklara yönelik olarak düşüncelerini** yöneticilerden Y₄ “Bazen geziler sık olmuyor. Bazen ailelerin yanlış beklentileri oluyor. Bazen de materyal sıkıntısı oluyor.”, Y₁₇ “Her çocuğun gelişim sürecinin birbirinden farklı olması, uyum ve davranış problemlerinin giderek artması, ailelerin özel istekleri ve bencil yapıları”, Y₂₂ “En önemli zorluğun veli cephesi olduğunu düşünüyorum. Velilerin kuruma güveni ve okul öncesi eğitim kurumlarını eğitim alma yerleri olarak görmeleri çok önemli diye düşünüyorum.”, Y₂₇ “Özellikle pandemi sürecinde aile katılımının minimal olması diyebiliriz.” ve Y₃₆ “En çok ailelerden gelen farklı istek ve talepler” olarak düşüncelerini belirtmişlerdir. **Bireysel özelliklere yönelik olarak yaşanan zorlukları**, yöneticilerden Y₁ “Süreci arka planda sürekli takip etmek bazen yorucu olabiliyor. Geri bildirimleri almak çalışan için bir ek iş olarak görünüyor.”, Y₁₂ “Süre yetersizliği, öğretmenin süreci içselleştirmemiş olması”, Y₃₂ “Yeni başlayan öğretmenlerin sisteme uyumu”, Y₃₇ “Planlama, uygulama konusunda oldukça etkili ve verimli olunabilmesine karşın, değerlendirme zaman zaman yetersiz kalıyor. Bu konuda

zamanla ilgili sorun yaşıyor.”, Y₄₉ “Sadece değerlendirme ve öz eleştiri kısmında zorlanıyorum.” olarak düşüncelerini dile getirmişlerdir. **Fiziksel özelliklere yönelik olarak yaşanan zorlukları**, yöneticilerden Y₃₃ “Bazen materyal konusunda sıkıntı yaşanabiliyor. Fakat çözümleyebiliyoruz.” şeklinde belirtmiştir.

Değerlendirme teması “**Program**”, “**Çocuk**” ve “**Öğretmen**” olmak üzere üç alt temaya ayrılmıştır.

Program değerlendirmesine yönelik olarak bütüncül, toplantı ve gün sonu cevapları verilmiştir. **Bütüncül değerlendirmeye yönelik olarak düşüncelerini** yöneticilerden Y₁ “Bütüncül değerlendirme yapılıyor.”, Y₁₁ “İki ayda bir gelişim çizelgesi dolduruluyor. Daha sonra dönemlik gelişim karneleri hazırlıyoruz.”, Y₁₉ “Bu konuda öğrencilerimizin gelişimi takip ediliyor.” Y₂₇ “Günlük dokümantasyon, check list takibi, gözlem anekdotları”, Y₃₃ “Üç aşamada ele alınabiliyor. Çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi, öğretmenin kendini değerlendirmesi, program değerlendirmesi” olarak düşüncelerini ifade etmişlerdir. **Toplantıya yönelik olarak düşüncelerini** yöneticilerden Y₂ “Toplantılar yaparak değerlendirmeler yapıyorum.”, Y₁₂ “Eğitim koordinatörü tarafından takip ediliyor.”, Y₂₃ “Aylık eğitim programı hazırlanır, zümre olarak değerlendirildikten sonra program netleşir ve ailelere bildirilir.”, Y₃₀ “Öğretmenlerle birlikte değerlendirmeler yapıp aile ile paylaşıyoruz.”, Y₃₅ “Yapılan haftalık ve günlük toplantılar yoluyla”, Y₄₃ “Değerlendirme toplantılarıyla programı ve süreci tartışıyoruz.” olarak ifade etmişlerdir. **Gün sonu değerlendirmeye yönelik olarak görüşlerini** yöneticilerden Y₈ “Biz aileyi önce birkaç ay geçince bireysel gelişim değerlendirmesi için davet ediyoruz. Dönüt veriyoruz. İlk günden itibaren tabi çocuğun gelişimini gözlemleyip not alıyoruz. Portfolyo sunumları için dokümanlarımızı yine ilk günden topluyoruz. 2. Dönem sonunda 5-6 yaş için planlıyoruz.”, Y₁₆ “Gün içinde sınıf içinde gözlem yapılır. Her fırsatta konuşulur.”, Y₂₆ “Gün sonunda günlük değerlendirme yapılarak, öğrenciler ile ilgili gözlem yapıp tutanak altına alınıyor.”, Y₄₀ “Değerlendirme yapılırken, eğitimci, program ve çocuk açısından incelenip, değerlendirmeler günlük ve aylık olarak yapılmaktadır.” olarak belirtmişlerdir.

Çocuk değerlendirmesine yönelik olarak standart olmayan testler ve standart testler cevapları verilmiştir. **Standart olmayan testlere yönelik görüşlerini**, yöneticilerden Y₆ “Gözlem raporları ve MEB okul öncesi programındaki değerlendirme ölçekleri kullanılır.”, Y₁₁ “Gözlem ve gelişim çizelgeleri”, Y₂₁ “Gözlem ve farklı envanterler kullanarak”, Y₃₀ “Gözlem formları kullanıyoruz.”, Y₄₃ “Gözlem formu ve anekdot kayıtları” olarak ifade etmişlerdir. **Standart testlere yönelik olarak görüşlerini** yöneticilerden Y₁₃ “Akvaryum tekniği kullanarak

çocukların etkinliği ne kadar özümstediklerini kontrol etmeye çalışıyorlar.”, Y₁₇ “Psikolojik gözlem formları, gelişim takip çizelgeleri, Denver, Peabody gibi çeşitli testler, gözlemler ve karşılıklı bilgi paylaşımları, aile görüşmeleri”, Y₂₇ “Check list (aylık- haftalık), gelişim testleri”, Y₃₁ “Genel olarak özel hazırlanan gözlem formları ve idarecinin uyguladığı AGTE ile” şeklinde belirtmişlerdir.

Öğretmene yönelik değerlendirme için öz değerlendirme, yönetim ve geri dönüt cevapları verilmiştir. **Öz değerlendirmeye yönelik olarak görüşlerini** yöneticilerden Y₁ “Yapılması gerekenler izlenenler üzerine kendi değerlendirmesini yapar. Sistematik ve günlük raporlandırmalar da görülür. Veri sistematigi önemlidir.”, Y₁₀ “Sınıf içinde yaşadıkları günü kendi açılarından verimli olup olmadıkları konusunda kendilerini eleştirebilir ve benim onlar hakkında söylediklerimi değerlendirirler.”, Y₂₆ “Öz eleştiri ve empati tekniğini kullanıyorlar.”, Y₃₃ “Öğretmen değerlendirme formlarını kullanarak öğretmen sınıftaki performansını gözden geçirir.” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. **Yönetime yönelik olarak görüşlerini** yöneticilerden Y₄ “Yönetim tarafından hazırlanan değerlendirme formlarıyla”, Y₂₁ “Kurum müdürüyle sık sık bir araya gelerek”, Y₃₀ “Yapılan toplantılarda değerlendirmeler yapılır.”, Y₃₇ “Kurumumuzun “Personel Değerlendirme Ölçeği” üzerinden değerlendirme yapıyorlar. İdare olarak bireysel görüşmeler yapıyoruz ve karşılıklı konuşuyoruz.”, Y₄₂ “Planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını takip ederim.” şeklinde belirtmişlerdir. **Geri dönüte yönelik olarak görüşlerini**, yöneticilerden Y₁₆ “Velilerden çocuklardan gelen geri dönütler ile değerlendirilir.”, Y₂₈ “Toplantılar yaparak olumlu olumsuz geri bildirimler yapılır.”, Y₃₁ “Yapılan toplantılarda yüz yüze görüşmeler değerlendirilir.”, Y₄₀ “Haftalık kurum içi eğitim toplantılarındaki vaka incelemeleri, günlük ve haftalık program değerlendirmeleri sonuçlarına göre eksikliklerin tamamlanması programları yaparlar.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Kurumsal teması “Mesleki gelişim”, “İletişim şekli”, “Okul- aile iş birliği” ve “İmkânlar” alt temalarına ayrılarak incelenmiştir.

Mesleki gelişmeye yönelik olarak yöneticilerin eğitim ve araştırma cevaplarını verdikleri belirlenmiştir. **Eğitime yönelik olarak düşüncelerini** yöneticilerden Y₃ “Zaman zaman Ya-Pa nın düzenlendiği veli ve öğretmen eğitim seminerleri oluyor. Çocuklarda davranış sorunları ve çözüm önerileri vb. konularda”, Y₉ “Çocukların psikolojik ve sosyal taraflarına yardımcı olmak ve doğru yönlendirmeler yapmak için eğitimlere katılıyorum.”, Y₁₇ “Çocuk resimleri analizi, Denver II, Okul olgunluğu (Marmara ilköğretime hazırlık), Frostig görsel algı, Metropolitan, EROT vs. gibi”, Y₂₆ “Hizmet içi eğitimler alıyoruz.”, Y₃₂ “AGTE ve Denver”,

Y₄₁ “Çocuk değerlendirme testleri uygulamaları” ve Y₄₆ “Çocuk resimleri analizi, testlerin eğitimleri” olarak ifade etmişlerdir. **Araştırmaya yönelik olarak düşüncelerini**, yöneticilerden Y₆ “Bilimin değişen doğası gereği, bilgiyi her zaman güncel tutmak gerektiğine inanıyorum.”, Y₁₆ “Doğru gözlemler nasıl yapılmalı araştırıp eğitimler alıyoruz.”, Y₂₃ “Yüksek lisansımı sosyal psikoloji üzerine yaptım, insanı, çocuğu tanımak ve değerlendirmek üzerine hala öğreniyorum.”, Y₃₇ “Çocukluk çağı gelişim tarama ve değerlendirme ölçeklerini biliyor, bu konuda bilgilerimi düzenli olarak revize ediyorum.” ve Y₄₄ “Farklı eğitim modelleri, orman okulu eğitimleri” olarak belirtmişlerdir.

İletişim şekline yönelik olarak yöneticilerin yüz yüze ve teknoloji aracılığıyla iletişime geçtiklerine yönelik cevaplar belirlenmiştir. **Yüz yüze iletişime yönelik olarak görüşlerini** yöneticilerden Y₄ “Sözlü toplantı yoluyla”, Y₁₂ “Haftalık toplantılarımızla”, Y₂₀ “Her hafta başında yapılan düzenli toplantılarla”, Y₂₆ “Bütün personelleri toplayıp, toplantı yaparak”, Y₃₃ “Öncelikle yönetici karar alırken çalışanlarının fikirlerini alır. Fakat yine de son sözü kendisi söyler. Almış olduğu bu kararları da toplantı yaparak dile getirir.” ve Y₄₁ “Toplantılar yapıyoruz” şeklinde belirtmişlerdir. **Teknoloji aracılığıyla iletişime yönelik olarak görüşlerini** yöneticilerden Y₁ “Kurum içi eğitimde toplantı şeklinde, aciliyet varsa whatsapp grubuna yazarak”, Y₁₇ “Whatsapp grupları ya da ayda bir düzenlenen personel toplantıları ile”, Y₂₄ “Sözlü ve Whatsapp mesajlarıyla duyuruyoruz.” ve Y₃₇ “Sosyal medya gruplarımızda ya da hizmet içi toplantılar esnasında” olarak ifade etmişlerdir.

Okul aile iş birliğine yönelik olarak teknoloji, yüz yüze cevapları verilmiştir. **Teknoloji ile okul-aile iş birliğini sağlayan**, yöneticilerden Y₁ “Telefona indirilen bir aplikasyon ile. (Zuzu Montessori görsel yazılım)” Y₇ “Okul- aile iletişimi için günlük iletişim defterleri kullanıyoruz. Whatsapp üzerinden kurulan gruplardan günlük fotoğraf paylaşımı ve kısa bilgilendirmeler yapıyoruz. Gelmeyen öğrencilerimizi öğretmenlerimiz 2 günde bir arıyorlar ve dönemde 2 kere bireysel veli toplantıları yapıyoruz. Fakat günlük öğretmenlerimiz velilerine öğrenci giriş-çıkışlarında kısa bilgilendirmeler verebiliyorlar. Dönemsel gelişim karneleri veriyoruz ve istedikleri zaman ya da kurum olarak tekrar bireysel görüşmeler yapabiliyoruz.” Y₁₂ “İletişimi çoğunlukla Whatsapp grupları üzerinden yürütüyoruz.” Y₂₀ “Günlük bilgilendirme ve yılda iki kez online toplantı yapıyoruz.” Y₂₇ “Günlük birebir iletişim (sözel) kurmakla beraber, okul aile portalı ile iletişim bilgilendirme yapılıyor.” Y₃₅ “Karşılıklı görüşme ve internet üzerinden yapılan bilgilendirmeler ile” Y₄₁ “Mesaj yolu ile genelde birebir arama ile ilerliyoruz.” olarak belirtmişlerdir. **Yüz yüze okul aile iş birliğini sağlayan** yöneticilerden Y₆ “Sene başında (Eylül/ Ekim aylarında) her grubun veli tanışma toplantısını yapıyoruz. Sene içinde bireysel görüşme gerekirse toplantı yapıyoruz. İkinci dönemde

çocukların gelişimleriyle ilgili toplantılar yapıyoruz. Haberleşmeyi ise whatshapp grupları üzerinden sağlıyoruz.” Y₉ “Okulumuzda ailelere belirli roller veriliyor. Yapılan etkinliklerde velilerin de belirli standartlarda katılımları bekleniyor. Her ay veliye öğrenci gelişim raporu gönderiliyor ve dönem sonu portfolyo sunumu yapılıyor.” Y₁₆ “Çocuklarını okula bırakırken ve alırken her zaman iletişim halindeyiz. Olası bir durumda ise telefon ile iletişime geçiyoruz.” Y₂₂ “Öncelikle yüz yüze görüşmeler istiyorum” Y₃₃ “1. ve 2. Dönem toplantılarımız oluyor. Velilerin isteği üzerine istedikleri zaman ve günde de toplantı olabiliyor.” Y₄₀ “Günlük doldurulan veli iletişim defterleri, whatshapp grubundan yapılan duyurular şeklinde bilgilendirmeler yapılmaktadır.” Y₄₆ “Mail, bülten ve toplantılarla” şeklinde ifade etmişlerdir.

İmkânlara yönelik olarak esnek bir ortam ve materyal çeşitliliği cevaplarının verildiği belirlenmiştir. **Esnek bir ortama yönelik olarak görüşlerini** yöneticilerden Y₂ “Rahat ve iletişime açık bir yönetim benimsiyorum” Y₁₆ “Olumlu ya da olumsuz her şey hakkında konuşup fikir alışverişinde bulunuruz.” Y₂₆ “Güçlü yönleri, her alanda ve her koşulda verdiği eğitimi ve öğretmenlerini savunması yani kendine güvenmesi.” Y₃₀ “Saygı ve güven duygusu güçlü yönleri” Y₃₃ “Dinlenme saatlerinin olması” Y₄₁ “Kendi okulumuz olduğu için, kendi imkânlarımızı planlamak bizi güçlendiriyor.” Y₄₇ “Herkes fikrini açıkça ifade edebilir.” şeklinde belirtmişlerdir. **Materyal çeşitliliğine yönelik olarak görüşlerini** yöneticilerden Y₇ “Öncelikle kurum sahipleri ile karşılıklı güven çok önemli ve çalıştığım kurumda en güçlü yönlerden birisi de bu. İhtiyaç duyulan materyaller ve alan gezileri, kurum içi misafirler gibi durumlarda her zaman kurucularım yardımcı olarak beni ve bizleri desteklemektedir. Eğitim almamız ve kendimizi geliştirmemiz açısından destekçidirler.” Y₂₄ “Özel bir kurum olmasına rağmen kırtasiye harcamalarında ve okul ihtiyaçlarını karşılama konusunda hızlı dönüşler almak en büyük avantajdır.” şeklinde ifade etmişlerdir.

3.3. Kalite Düzeyi Yüksek ve Düşük Kurumlara Yönelik Bulgular

Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme ölçeği ve Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden alınan puanların yükseldikçe kurumun kalitesinin daha iyi konuma geldiği ifade edilmektedir. Her iki ölçme aracında da alınan toplam puanın gözlenen madde sayısına bölünerek ortalama puanın bulunacağı ve bulunan bu ortalama puanla da kalite düzeyine yönelik kestirimde bulunulacağı belirtilmektedir (Işıkoğlu, 2007; Harms vd., 2017). Kurumların Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarına ait betimsel analiz sonuçları Çizelge 3.7’de verilmiştir.

Çizelge 3.7. Araştırmaya dâhil edilen kurumların ITERS-R3 ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri (n=50)

Alt Boyutları	Min.	Mak.	Ort.	Mod	Medyan	S. Sap.
Alan ve mobilyalar	15,00	28,00	26,44	28,00	28,00	3,05
Kişisel Bakım Rutinleri	17,00	28,00	25,66	28,00	27,00	3,05
Dil ve kitaplar	16,00	42,00	38,18	42,00	42,00	6,20
Etkinlikler	24,00	69,00	55,32	56,00	56,00	11,07
Etkileşim	25,00	42,00	41,00	42,00	42,00	3,34
Program yapısı	3,00	21,00	19,96	21,00	21,00	3,00
Toplam	140,00	230,00	206,56	212,00	212,50	22,70

Çizelge 3.7’de kurumların Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanlar görülmektedir. Çizelgede de görüldüğü gibi ölçekten alınacak toplam en düşük puan (x=140,00), en yüksek puan (x=230,00) ve ortalama değeri (x=206,56) olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya dâhil edilen kurumların betimsel değerleri Çizelge 3.8. de verilmiştir.

Çizelge 3.8. Araştırmaya dâhil edilen kurumların ITERS-R3’den elde edilen toplam puan ortalamalarına ait betimsel değerler (n=50)

Okul	Toplam Puan	Puanlanan Mad.	Puan Ort.	Okul	Toplam Puan	Puanlanan Mad.	Puan Ort.
Okul 1	221	32	6,9	Okul 26	226	33	6,8
Okul 2	229	32	7,1	Okul 27	177	32	5,5
Okul 3	219	33	6,6	Okul 28	218	33	6,6
Okul 4	162	27	6,0	Okul 29	226	33	6,8
Okul 5	210	32	6,6	Okul 30	227	33	6,8
Okul 6	175	28	6,2	Okul 31	197	31	6,3
Okul 7	200	30	6,6	Okul 32	209	32	6,5
Okul 8	143	22	6,5	Okul 33	198	33	6,6
Okul 9	230	33	6,9	Okul 34	214	32	6,6
Okul 10	216	32	6,7	Okul 35	228	33	6,9
Okul 11	210	31	6,7	Okul 36	129	33	3,9
Okul 12	227	33	6,8	Okul 37	211	32	6,6
Okul 13	167	31	5,4	Okul 38	221	32	6,9
Okul 14	129	33	3,9	Okul 39	215	32	6,7
Okul 15	214	32	6,6	Okul 40	223	33	6,7
Okul 16	178	29	6,1	Okul 41	225	33	6,8
Okul 17	193	30	6,4	Okul 42	210	32	6,5
Okul 18	175	26	6,7	Okul 43	141	30	4,7
Okul 19	192	28	6,8	Okul 44	200	32	6,2
Okul 20	222	33	6,7	Okul 45	200	32	6,2
Okul 21	192	28	6,1	Okul 46	216	33	6,8
Okul 22	230	33	6,9	Okul 47	228	33	6,6
Okul 23	230	33	6,9	Okul 48	226	33	6,8
Okul 24	225	33	6,8	Okul 49	194	32	6,1
Okul 25	223	33	6,7	Okul 50	214	33	6,5

Çizelge 3.8’de Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarına göre yüksek kalite ve düşük kalitedeki kurumlara ait betimsel değerler görülmektedir. Çizelgede de görüldüğü gibi kurumlardan yüksek kalite olarak belirlenen okullar (x>206,6); Okul-1, Okul-2, Okul-3, Okul-5, Okul-9, Okul-10, Okul11, Okul-12, Okul-15, Okul-20, Okul-22, Okul-23,

Okul-24, Okul-25, Okul-26, Okul-28, Okul-29, Okul-30, Okul-32, Okul-34, Okul-35, Okul-37, Okul-38, Okul-39, Okul-40, Okul-41, Okul-42, Okul-46, Okul-47, Okul-48, Okul-50 olarak sıralanmaktadır. Düşük kalitedeki kurumlar ise ($x < 206,6$); Okul-4, Okul-6, Okul-7, Okul-8, Okul-13, Okul-14, Okul-16, Okul-17, Okul-18, Okul-19, Okul-21, Okul-27, Okul-31, Okul-33, Okul-36, Okul-43, Okul-44, Okul-45, Okul-49 olarak sıralanmaktadır. Kurumların alt boyutlardan almış oldukları puanlara yönelik çizelge (Ek-16) de verilmiştir.

Kurumların Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeğine ait betimsel analiz sonuçları Çizelge 3.9’da verilmiştir.

Çizelge 3.9. Araştırmaya dâhil edilen kurumların ECERS-R ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri (n=50)

ECERS-R	Min.	Mak.	Ort.	Mod	Medyan	S. Sap.
Kişisel Bakım Rutinleri	21,00	44,00	34,16	35,00	35,00	3,11
Mobilya ve Araçlar	19,00	35,00	32,34	35,00	35,00	4,01
Dil ve Kavram Deneyimleri	19,00	28,00	26,38	28,00	28,00	2,65
Büy ve Küç Kas Gel. Etkinlikleri	13,00	28,00	24,84	28,00	27,00	4,24
Yaratıcı Etkinlikler	21,00	49,00	39,88	49,00	41,50	7,80
Sosyal Gelişim	21,00	40,00	31,50	32,00	32,00	3,56
Yetişkin İhtiyaçları	18,00	28,00	26,70	28,00	28,00	2,50
Toplam	153,00	257,00	227,60	242,00	234,50	24,76

Çizelge 3.9’da Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen toplam puana ilişkin betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği puanları ortalaması 227,60 olarak hesaplanmıştır. Bir başka ifadeyle ortalama puandan ($x=228$) yüksek puan alan kurumların kalitesinin daha iyi olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu nedenle araştırmaya dâhil edilen kurumlara yönelik ortalama puanlar hesaplanmıştır ve Çizelge 3.10’da sunulmuştur.

Çizelge 3.10. Araştırmaya dâhil edilen kurumların ECERS-R'den elde edilen toplam puan ortalamalarına ait betimsel değerler (n=50)

Okullar	Ort Puan	Puanlanan Mad.	Ort.	Okullar	Ort. Puan	Puanlanan Mad.	Ort.
Okul 1	227	37	6,1	Okul 26	252	36	7
Okul 2	241	36	6,6	Okul 27	182	37	4,92
Okul 3	242	36	6,7	Okul 28	224	37	6,05
Okul 4	236	36	6,5	Okul 29	241	36	6,69
Okul 5	243	37	6,5	Okul 30	249	36	6,92
Okul 6	215	36	5,9	Okul 31	202	35	5,77
Okul 7	243	36	6,75	Okul 32	237	36	6,58
Okul 8	179	36	4,9	Okul 33	246	36	6,83
Okul 9	249	36	6,9	Okul 34	235	35	6,71
Okul 10	233	35	6,65	Okul 35	241	36	6,69
Okul 11	224	35	6,4	Okul 36	149	36	4,14
Okul 12	231	34	6,79	Okul 37	232	35	6,63
Okul 13	165	33	5	Okul 38	240	35	6,86
Okul 14	173	34	5,09	Okul 39	237	35	6,77
Okul 15	231	34	6,79	Okul 40	245	36	6,80
Okul 16	217	33	6,57	Okul 41	243	36	6,75
Okul 17	211	33	6,39	Okul 42	223	37	6,03
Okul 18	185	31	5,97	Okul 43	169	37	4,57
Okul 19	241	36	6,69	Okul 44	228	35	6,51
Okul 20	264	37	7,13	Okul 45	217	35	6,20
Okul 21	229	35	6,54	Okul 46	234	36	6,5
Okul 22	252	36	7	Okul 47	234	36	6,5
Okul 23	252	36	7	Okul 48	244	36	6,78
Okul 24	236	36	6,55	Okul 49	202	35	5,77
Okul 25	248	36	6,89	Okul 50	248	36	6,89

Çizelge 3.10'da Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeğine göre yüksek ve düşük kalitede kurumlara yönelik betimsel analizler görülmektedir. Çizelgede de görüldüğü gibi kalite düzeyi yüksek olarak belirlenen okullar ($x > 228$); Okul-2, Okul-3, Okul-4, Okul-5, Okul-7, Okul-9, Okul-10, Okul-12, Okul-15, Okul-19, Okul-20, Okul-21, Okul-22, Okul-23, Okul-24, Okul-25, Okul-26, Okul-29, Okul-30, Okul-32, Okul-33, Okul-34, Okul-35, Okul-37, Okul-38, Okul-39, Okul-40, Okul-41, Okul-46, Okul-47, Okul-48, Okul-50 olarak belirlenmiştir. Düşük kalitedeki kurumlar ise ($x < 228$); Okul-1, Okul-6, Okul-8, Okul-11, Okul-13, Okul-14, Okul-16, Okul-17, Okul-18, Okul-27, Okul-28, Okul-31, Okul-36, Okul-42, Okul-43, Okul-44, Okul-45 ve Okul-49 olarak belirlenmiştir. Kurumların Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarından almış oldukları puanlar (Ek-17) de verilmiştir.

3.4. Kalite Düzeyi Yüksek ve Düşük Kurumlara Devam Eden Çocuklara Yönelik Bulgular

Kurumların ölçeklerden aldıkları puanlar, yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda yüksek ve düşük kalitede oldukları belirlendikten sonra bu kurumlara devam eden çocukların gelişim düzeyleri AGTE ile ölçülmüştür. Yüksek ve düşük kalitedeki kurumlara devam eden çocukların AGTE değerlendirme sonuçları Çizelge 3.11’de verilmiştir.

Çizelge 3.11. Kalite düzeyi yüksek ve düşük kurumlara devam eden çocukların AGTE değerlendirme sonuçlarına ait ortalamalar ve bağımsız örneklem t testi sonuçları (n=100)

Alt Boy.	Grup	N	Ort.	df	t	p	E. büyü.
Dil	Düşük	50	55,08	98	0,77	.44	
	Yüksek	50	55,82				
İnce	Düşük	50	22,00	98	2,41	.02	.24
	Yüksek	50	23,38				
Kaba	Düşük	50	22,22	98	2,00	.04	20
	Yüksek	50	23,02				
Sosyal	Düşük	50	34,40	98	1,34	.18	
	Yüksek	50	35,08				
Genel	Düşük	50	134,00	98	2,34	.02	.23
	Yüksek	50	137,62				

Çizelge 3.11 de yüksek ve düşük kalitedeki kurumlara devam eden çocukların AGTE Değerlendirme sonuçlarına ait ortalamalar ve bağımsız örneklem t testi sonuçları görülmektedir. Çizelgede de görüldüğü gibi yüksek ve düşük kalitede kuruma devam eden çocukların AGTE İnce motor [t(98)=2,41; p<.05], AGTE Kaba motor [t(98)=2,00; p<.05] ve AGTE Genel toplam [t(98)=2,34; p<.05] puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. İyi kalite ve düşük kalitede kurumlara devam eden çocukların AGTE Dil ve AGTE Sosyal gelişim alanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır (p>.05). Anlamlı farklılık olmamakla birlikte AGTE Dil ve AGTE Sosyal gelişim alanlarında Kalite düzeyi yüksek kuruma devam eden çocukların sıra ortalamaları, düşük kalitede kuruma devam eden çocukların puanlarından yüksektir. AGTE İnce motor gelişim alanlarında Cohen (d) (1988) kriterlerine göre yüksek düzeyde anlamlı farklılık bulunmaktadır (d=.24). Anlamlı farklılığın ise ince motor gelişim alanında Kalite düzeyi yüksek kuruma devam eden çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Kalite düzeyi yüksek kuruma devam eden çocukların sıra ortalamaları (x=23,38), düşük kalitede kuruma devam eden çocukların sıra ortalamasından (x=22,00) yüksektir. AGTE Kaba motor gelişim alanında Kalite düzeyi yüksek kuruma devam eden çocuklar lehine Cohen(d) kriterlerine göre yüksek düzeyde anlamlı farklılık bulunmaktadır (d=.20). Kalite düzeyi yüksek kuruma devam eden çocukların sıra ortalaması (x=23,02), düşük kalitede kuruma devam eden çocukların sıra ortalamasından (x=22,02) yüksektir. AGTE Genel toplam puanında Kalite düzeyi yüksek kuruma devam eden çocuklar lehine Cohen (d) kriterlerine

göre yüksek düzeyde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($d=.23$). İyi kalitede kuruma devam eden çocukların sıra ortalamaları ($x=137,62$), düşük kalitede kuruma devam eden çocukların sıra ortalamasından ($x=134,00$) yüksektir. Yani Kalite düzeyi yüksek kuruma devam eden çocuklar, düşük kalitede kuruma devam eden çocuklara göre ince motor, kaba motor ve genel toplamda daha iyi bir gelişim göstermektedir.



4.TARTIŞMA

Çocukların doğasında bulunan en temel davranış kalıplarından biri, keşfetme ve öğrenme isteğidir. Bu istek, özellikle okul öncesi dönemde hızlı bir şekilde gelişmektedir. Beyin gelişimindeki hızlı ilerlemelere paralel olarak, çocuklar erken yaşlardan itibaren çevrelerini keşfetmeye, incelemeye ve insanlarla iletişim kurmaya başlamaktadır. Bu süreç, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve psikomotor alanlarda hızlı bir gelişim göstermelerini sağlamaktadır (Kılav ve Eker, 2024). Bu hızlı gelişim sürecinde, çocukların topluma uyum sağlamalarına en büyük katkıyı sağlayan faktörün erken dönemde verilen eğitim olduğu vurgulanmaktadır. Erken yaşlarda alınan kaliteli eğitim, çocuğun tüm gelişim alanlarında hızlı ilerlemeler kaydetmesine olanak tanımaktadır. Nitelikli okullara devam eden çocuklar, ilerleyen yıllarda eğitim hayatlarında daha başarılı olabilmekte, ilkokula daha iyi bir şekilde hazır hale gelebilmekte ve uzun vadede topluma faydalı bireyler yetiştirilmesine olumlu katkılar sağlamaktadır (Topaç vd., 2023).

Yurt dışında yapılan pek çok araştırma, çocukların erken yıllarda kaliteli eğitim aldıklarında öğrenme kapasitelerinin arttığını, akademik başarılarının yükseldiğini, öz saygılarının geliştiğini ve yaşam boyu öğrenmeye daha yatkın hale geldiklerini ortaya koymuştur (Broekhuizen vd., 2016; Lima vd., 2013; Sheridan, 2007). Bu bulgular, çocukların erken dönemlerden itibaren kaliteli eğitim ortamlarında bulunmalarının bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, çocukların eğitim aldıkları kurumların kalite açısından değerlendirilmesi, bu değerlendirmelerin sonuçlarının tartışılması ve geleceğe yönelik önerilerin sunulması büyük önem taşımaktadır. Çalışmada, Ankara ilindeki kreş ve gündüz bakım evlerinin kalite düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, kalite düzeyi yüksek ve düşük olan kurumlarda devam eden çocukların gelişimleri karşılaştırılarak incelenmiştir.

Çalışmanın verileri Türkçeye çevrilen ve geçerlik ile güvenilirlik değerleri belirlenen ITERS-R3 (Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeği) ve Işıkoğlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ECERS-R (Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği) kullanılarak toplanmıştır. Ankara ilinde bulunan ve çalışmaya izin veren kreş ve gündüz bakım evlerinde yaklaşık üç saatlik gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemler sonucunda elde edilen veriler, öğretmen ve yöneticilerin görüşleriyle birlikte değerlendirilmiş ve kalite düzeyi yüksek ile düşük olan kreş ve gündüz bakımevleri belirlenmiştir. Bu kurumlara devam eden çocukların gelişimleri değerlendirilerek karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular aşağıda tartışılarak yorumlanmıştır.

ITERS-R3'ün Türkçeye uyarlama çalışması kapsamında, dil ve dilsel eşdeğerlilik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar, İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce çevirileri alan uzmanları tarafından gerçekleştirilmiş ve dil geçerliliği ile dilsel eşdeğerlik sağlanmıştır. Bu süreç, dilsel eşdeğerliğin önemli bir aşama olduğunu ve ölçüm aracının hedef dilde de doğru ve tutarlı sonuçlar vereceğini garanti etmiştir. Çevirisi tamamlanan ölçme aracı, uzman görüşlerine sunulmuş ve kapsam geçerliliği sağlandıktan sonra bazı maddeler ölçekten çıkarılarak ölçme aracına son şekli verilmiştir. Ardından, pilot uygulamalar yapılarak ölçeğin uygulama aşamasına geçilmiştir. Madde toplam korelasyonu analizinin 0.30'un üzerinde olduğu belirlenmiş, bu da her bir maddenin toplam ölçekle yeterli düzeyde ilişki kurduğunu ve soruların anlamlı bir şekilde ölçüm yaptığını ortaya koymuştur. Bilinen grup geçerliliği analizleri sonucunda, kalite düzeyi düşük kurumlarla kalite düzeyi yüksek kurumlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık ölçeğin farklılıkları algılayabildiğini ve kurumların kalite düzeylerinin değerlendirilmesinde geçerli bir araç olduğunu kanıtlamıştır.

Türkçe çevirisinin tamamlanmasından sonra yapılan geçerlik analizinde ölçeğin eş zaman geçerliliği sağlanmış, bilinen grup geçerliliği anlamlı olarak değerlendirilmiştir. Madde toplam korelasyon değerlerinde ise maddelerin ayırt edici özelliklere sahip olduğu, yapılan güvenirlik analizi sonucunda ise güvenirliğin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda ölçme aracının Türkiye'de kalite değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu da tespit edilmiştir.

Tüm bu analizler, ITERS-R3'ün Türkçeye uyarlanmış versiyonunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve çocukların erken eğitim ortamlarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir araç olarak alanda yerini alabileceğini göstermektedir. Bu sonuçlar, okul öncesi eğitim kurumlarının kalite değerlendirmesinde kullanılan araçların hem geçerliliği hem de güvenirliği açısından sağlam temellere dayanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ölçeğin orijinal halinde yapılan gösterge güvenirliği % 86.9 olarak bulunmuştur. Göstergeler "evet", "hayır" ve "yok" şeklinde puanlanmıştır. Yapılan saha çalışmalarından sonra %75'in altında kalan göstergeler çıkarılmıştır. Madde güvenirliğini sağlamak için Cronbach alfa değerleri incelenmiştir. Ölçeğin orijinalinde de bu değer 0.60 olarak bulunmuş ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Orijinal ölçeğin sınıf içi korelasyon değerleri ortalama olarak 0.85 bulunmuştur. Bu değer altında sadece Alan ve mobilyalar kalmış bunun içinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak orijinal ölçeğin iç tutarlılığına bakılmış ve genel olarak 0,914 Cronbach alfa oranı ile yüksek bir iç tutarlılık seviyesine sahip olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmada, öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimde kaliteye dair görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ve yöneticiler, okul öncesi eğitimde kaliteyi nitelik, çocuk merkezilik, fiziksel ortam ve aile ile doğru iletişim olarak tanımlamışlardır. Yöneticilerin kalite anlayışında ise daha geniş bir perspektif gözlemlenmiştir. Yöneticiler, kurumun kalitesinde insani nitelikler, saygı, hijyen koşulları, yiyecek ve içecek kalitesi, öğretmenlerin görünüş ve niteliği, materyal ve donanım kalitesi, çocuk sağlığı ve gelişimi, sağlıklı aile iletişimi ve alan bilgisi gibi faktörlere de önem verdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, okul öncesi eğitimde yöneticilerin sadece eğitim sürecine yönelik değil, aynı zamanda fiziksel ve sosyal ortamın kalitesine de dikkat ettiklerini göstermektedir. Okul öncesi eğitimde yöneticilerin bakış açısı, o kurumun kalite ve niteliğini doğrudan etkileyen bir faktördür. Yöneticiler, kurum içindeki çalışanları belirli hedefler doğrultusunda yönlendirirken, aynı zamanda yönetmelik ve kararların uygulanmasından, program takibinden, personelin işleyişinden, bakım ve onarımlardan, gerekli araç-gereçlerin sağlanmasından, sağlık ve güvenlikten sorumlu olan kişilerdir (Fetihi, 1998). Bu nedenle, yöneticilerin okul öncesi eğitimdeki rolü, kurumun başarısı için kritik öneme sahiptir. Yöneticiler, üstlendikleri uzlaştırmacı ve eğitici rollerle, kurumun başarısını ve eğitim kalitesini teşvik eden önemli bir güç kaynağıdır. Yöneticilerin doğru bir öğretmen ve personel ilişkisi kurarak, ekip içindeki işbirliği ve verimliliği artırmaları, kurumun kalitesini yükseltmede etkili etmenler arasında yer almaktadır (Vural, 2008). Yapılan araştırmalar da yöneticilerin bütçe yönetimi, müfredat ve eğitim programlarını denetleme, okul-aile iş birliği sağlama, öğretmenleri eğitip yönlendirme gibi alanlardaki doğru hamlelerinin okul kalitesini artırma konusunda önemli etkiler yarattığını vurgulamaktadır (Brotherson vd., 2001; Rous, 2004). Bu bulgular, okul öncesi eğitimde yöneticilerin kaliteyi artırma konusundaki etkili rollerini ve stratejilerini açıkça ortaya koymaktadır.

Kaliteyi etkileyen faktörler arasında yönetici kadar fiziksel çevre, materyaller ve öğretmen-çocuk-aile etkileşimi de önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim ortamlarında oluşturulan zengin uyarıcı bir çevre, çocukların beyin gelişimini desteklemekte ve öğrenme süreçlerine katkı sağlamaktadır. Uygun şekilde tasarlanmış ve farklı malzemelerle donatılmış bir eğitim ortamı, çocukların yaratıcılıklarını desteklemekte ve öğretmenlere de sağlıklı bir eğitim ortamı sunmaktadır. Yapılan araştırmalar, sınıf kalitesinin çocukların akademik becerileriyle pozitif bir etkileşim içinde olduğunu ortaya koymuştur (Carr vd., 2019b; Güler, 2024; Kardemir ve Akman, 2021). Bu bulgular, öğretmenlerin fiziksel ortam konusundaki hassasiyetlerinin önemini desteklemektedir.

Öğretmen ve aile etkileşimi, eğitimin kalitesi ve niteliği açısından son derece kritik bir faktördür. Ailenin çocuğa verdiği destek ve eğitim hakkında bilgi sahibi olması, çocuğun evde de aynı şekilde desteklenmesini sağlamakta ve bu da çocuğun gelişimine katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen-aile iş birliği oldukça önemlidir. Yapılan çalışmalar, öğretmen-okul-aile iş birliğinin çocukların akademik başarılarına olumlu katkılar sağladığını ve gelişim alanlarını desteklediğini ortaya koymaktadır (Epstein, 1995; Kaya, 2024). Bu bulgular, eğitimde kalitenin yalnızca öğretmenlerin veya fiziksel çevrenin değil, aynı zamanda aile desteği ve iş birliğinin de belirleyici faktörler olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler, kalite standartlarını genellikle nitelik ve fiziksel uygunluk açısından ifade ederken, yöneticiler personel ve eğitim kalitesine, nitelikli bir eğitim kadrosuna, nitelikli programlara ve aidiyet duygusuna odaklanmaktadırlar. Son yıllarda yapılan bazı çalışmalar, yöneticilerin bu görüşlerini destekleyecek şekilde, çocukların istenilen gelişim düzeyine ulaşabilmesi için dikkate alınması gereken bazı kriterlere işaret etmektedir. Bunların başında iyi eğitilmiş öğretmenler ve zengin uyarıcı eğitim programları yer almaktadır (Can ve Kılıç, 2019; Karademir ve Ören, 2020).

Kaliteli bir eğitimin, kaliteli ve kendini yetiştirmiş personel ve öğretmenlerle yapılacağı göz önünde bulundurulduğunda, iyi eğitim almış ve kendini sürekli araştırarak geliştiren öğretmenlerin, daha az eğitilmiş olan meslektaşlarına oranla çocuklarla daha iyi iletişim kurabildikleri, onları daha iyi anlayabildikleri ve ihtiyaçlarına daha profesyonelce cevap verebildikleri görülmektedir (Topaç vd., 2023). Pianta ve arkadaşlarının (2010) yaptığı çalışmalar da, okul öncesi eğitimde kalitenin, öğretmen kalitesi ve eğitiminin oldukça yüksek oranda etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin eğitim düzeyinin, çocukların gelişimine olan katkısını ve eğitimdeki başarının temel faktörlerinden birini oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, uyguladıkları eğitim programlarını genel olarak yeterli olarak değerlendirmelerine rağmen, programın fazla standartlaştırılmış konulara sahip olduğunu da vurgulamışlardır. Çoğunlukla öğretmenler tarafından hazırlanan bu programların bazen koordinatör öğretmenler veya kurucu müdürler tarafından da hazırlandığı tespit edilmiştir. Programların çocuk merkezli olmasına, fiziksel şartlara uygunluğa, amaç ve kazanımlara dikkat edilerek hazırlandığı belirlenmiştir. Yöneticiler ise, çocuk merkezli uygulamaya yönelik programların hazırlandığını, haftalık toplantılar ile amaç ve kazanımların değerlendirildiğini, çocuklara eğitim açısından zengin uyarıcı bir çevre sunmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu aşamada, yöneticiler sürekli eğitimlerle personel ve

özellikle öğretmenlerin eğitilmesinin çok önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Kalite göstergelerinden biri olan eğitim programlarının, okul öncesi eğitimde iyi planlanmış olması, çocukların ihtiyaç ve gelişimlerine uygun düzenlenmiş, yeni yaklaşımlarla desteklenen nitelikli programların eğitim kalitesini arttırmada etkili olduğu bilinmektedir. Okul öncesi dönemde sağlıklı bir iletişim kurarak büyüyen çocukların, ilerleyen yıllarda daha yüksek akademik başarı gösterip, sosyal olarak da daha az sorunla karşılaştıkları gözlemlenmektedir (Akyol vd., 2021). Çocuk merkezli olarak düzenlenen programlar, çocukların yaşantılarında kalıcı öğrenmelere fırsat sunmakta, öğrenim sürecinde her zaman aktif rol oynamakta ve tüm gelişim alanlarında hızlı bir gelişim sağlamaktadır (Göle ve Temel, 2015). Bu bulgular, okul öncesi eğitimde programın kalitesinin, çocukların akademik ve sosyal gelişiminde büyük rol oynadığını ve eğitimdeki etkili yaklaşımların, başarıyı artırma konusunda önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Programın öğeleri arasında yer alan değerlendirme, öğretmenler tarafından gerçekleştirilmekte ve özellikle bütüncül bir bakış açısıyla programların takibi yapılmaktadır. Bu kapsamda, öğretmenler ve yöneticiler hem kendi gelişimlerini hem de çocukların gelişimlerini, mesleki gelişimlerini ve kurum içi iletişimlerini düzenli olarak değerlendirmektedir. Öğretmenler, çocukların gelişimlerini izlemek için standart testler ve kendi belirledikleri kazanımların geri dönüşlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öz değerlendirme süreçlerinde öğrencilerinin gelişimlerine, çocuklarla kurdukları iletişime ve yönetici ve meslektaşlarının geri bildirimlerine önem verdikleri gözlemlenmiştir. Yöneticiler, yapılan değerlendirmeleri ailelerle paylaştıklarını ve bu süreçte standart testler, gözlem formları ve yüz yüze toplantılar gibi araçlara önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerden ve velilerden geri dönütler alarak eğitim süreçlerini sürekli iyileştirme çabasında olduklarını vurgulamışlardır.

Okul öncesi eğitimde değerlendirme, öğretmenlerin çocukları ve kendilerini tanıyabilmeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle, öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını anlaması, gelişim düzeylerini takip etmesi ve bu doğrultuda gerekli yöntem ve araçları kullanması açısından değerlendirme yol gösterici bir işlev üstlenmektedir. Üstün ve Uzun (2020)'a göre değerlendirmeler, okul öncesi eğitimin temel yapı taşlarından biridir. Bu sayede uygulanan planların, yöntemlerin ve yaklaşımların etkisi doğru bir şekilde tespit edilebilir. Değerlendirme sürecinin bir diğer önemli yönü ise, çocukların gelişim süreçlerinin izlenmesi ve öğrenme süreçlerinin daha verimli hale getirilmesidir. Bu izleme süreci sayesinde özel gereksinimli çocuklar erken dönemde tespit edilerek gerekli yönlendirmeler yapılabilir (Güçlü ve Akkaya, 2020). Sonuç olarak, öğretmen ve yöneticilerin kurum içi değerlendirme süreçlerinde hassasiyetle hareket etmeleri büyük önem taşımaktadır. Değerlendirmelerin hem

çocukların bireysel gelişimlerinin desteklenmesi hem de okul öncesi eğitimin kalitesinin artırılması açısından önemli bir araç olduğu unutulmamalıdır.

Yöneticiler, çocuklardaki gelişimsel farklılıklar ve gelişimsel gerilikler, ailelerin beklentilerindeki çeşitlilik, pandeminin olumsuz etkileri, yeni başlayan öğretmenlerin uyum sorunları ve değerlendirme ile öz eleştiri konularındaki yetersizliklerin kendilerini zorladığını belirtmişlerdir. Bu durum, okul öncesi eğitimde yönetimin sadece akademik değil, aynı zamanda psikososyal ve idari süreçlerde de önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Yöneticiler, yüz yüze iletişimin önemini vurgularken, personel ve ailelerle iletişimde WhatsApp ve e-posta gibi dijital araçları kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, düzenli toplantılar yoluyla okul-aile iş birliğini sağlamaya ve aile paylaşımlarına önem verdiklerini belirtmişlerdir. Yönetim anlayışlarının esnek ve iletişime açık bir yapıda olduğunu ifade ederek, kurum içinde materyal zenginliği konusunda hassasiyetle hareket ettiklerini vurgulamışlardır.

Yöneticilerin, mevcut eğitim programlarının yanında alternatif yaklaşımlara da önem verdikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, çocukların hızlı gelişimi göz önünde bulundurulduğunda oldukça anlamlıdır. Farklı eğitim yaklaşımları, çocukların yaratıcılıklarını geliştirme, merak duygularını destekleme ve olaylara farklı bakış açıları kazandırma hedeflerini taşımaktadır. Kılınç ve arkadaşları (2018) da bu konuda yaptıkları çalışmalarda, çeşitli eğitim modellerinin çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve yaratıcı gelişimlerini desteklediğini vurgulamışlardır. Sonuç olarak, yöneticilerin esnek yönetim anlayışı, iletişim odaklı tutumları ve alternatif eğitim yaklaşımlarına açık olmaları, okul öncesi eğitimin kalitesini artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim araştırmada da bu tip bir anlayışın hâkim olduğu okullara yönelik sonuçların hem Bebek/Küçük Ortamı Değerlendirme Ölçeği ve hem de Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeğine yapılan gözlemlere yansıdığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle kurumlarda daha fazla iletişimin olduğu, aile işbirliğine önem verildiği kurumların kalitesinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yapılan gözlemler ve analizler sonucunda, öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak belirlenen yüksek ve düşük kalitedeki okul öncesi kurumlara devam eden çocukların gelişimleri AGTE testi ile değerlendirilmiştir. AGTE testi sonuçları incelendiğinde; kalite düzeyi yüksek olarak tanımlanan okullara devam eden çocukların "ince motor ve kaba motor gelişim" ile "genel gelişim" puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan, dil gelişimi ve sosyal gelişim puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, yüksek kaliteli kurumlara devam eden çocukların puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çocuklarda ortaya çıkan bu durumu, yönetici ve öğretmenlerin ifade ettiği etkinlik türlerine, etkinliklerin uygulanma şekline bağlanarak açıklamak mümkündür. Özellikle yüksek kalitede olduğu belirlenen okullarda öğretmenler, etkinlikleri çocuk merkezli olarak çocukların gelişim seviyelerini ve özelliklerini göz önüne alarak hazırladıklarını ifade ederken, düşük kalitede olduğu belirlenen kurumlarda, ailenin isteklerinin, programın getirdiklerinin ve yönetimin isteklerinin söz konusu olduğunu ifade etmişlerdir. Yüksek kalitede olan kurumlarda benzer şekilde program yaparak- yaşayarak öğrenmeyi temel almaktadır. Böyle bir durum ise çocukların daha iyi öğrenmelerinin yanında, gelişim alanları üzerinde de önemli etkilerde bulunma potansiyeline sahip olacaktır. Yüksek kalite olarak belirlenen okullardaki yöneticiler ise, etkinliklerin uygulanması sırasında öğretmene özgürlük tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda yüksek kalitede bulunan kurumların çocukların önderlik edeceği aktiviteler ile donatıldığı da görülmektedir. Bu bulgular, çocukların hayal gücü, yaratıcılık, sosyal beceri ve motor becerilerinin hızlı bir ilerleme gösterdiği okul öncesi dönemde, eğitim ortamlarının doğru düzenlenmesinin ve çocukların ilgilerini uyandıracak şekilde tasarlanmasının önemini vurgulamaktadır. Araştırmalar, ilerleyen yıllarda motor beceriler ile bilişsel gelişim arasında güçlü ve pozitif bir etkileşim olduğunu göstermektedir (Piek vd., 2008; Veldman vd., 2019; Wang, 2004). Özellikle motor becerilerin gelişimini destekleyen uygun fiziksel alanlar ve zengin eğitim ortamları, çocukların gelişimini desteklemede kritik bir rol oynamaktadır (Kaya vd., 2024).

İnce motor becerileri; kalem kullanma, bir şeyler çizme, makas kullanma ve nesneleri hareket ettirme gibi koordinasyon gerektiren hareketler olarak tanımlanabilir. Bu beceriler, vücuttaki küçük kas gruplarını algılama, dikkat ve koordinasyonla birleşmesi sonucu gerçekleşir ve okul ortamında yapılan günlük etkinliklerle pekiştirilir. Bu etkinlikler arasında kesme çalışmaları, yoğurma etkinlikleri ile yazı ve çizgi çalışmaları gibi aktiviteler önemli bir yer tutmaktadır (Yavuz vd., 2021). Araştırmalar, kalite düzeyi yüksek olarak belirlenen okullarda, çocukların ince motor becerilerinin gelişimine özen gösterildiğini ortaya koymaktadır. Bu okullarda uygulanan eğitim programlarının, çocukların ince motor becerilerini destekleyecek etkinliklere sıkça yer verdiği ve çocukların bu alandaki gelişimlerini planlı ve sistematik bir şekilde desteklediği görülmektedir. Bu bulgular, ince motor becerilerinin, çocukların akademik ve günlük yaşam becerileri için önemli bir temel oluşturduğunu, nitelikli eğitim programlarının bu becerilerin gelişiminde etkili bir rol oynadığını göstermektedir.

Kaba motor becerileri, çocukların günlük yaşamlarında önemli bir yer tutar ve koşma, engellerden zıplama, bir şeylerin üzerinden atlama ve sıçrama gibi hareketleri kapsar. Bu beceriler, basitten karmaşığa doğru bir gelişim gösterir. Okul öncesi dönemde çocukların

beden gelişimlerinin hızlı olması, kaba motor becerilerinin desteklenmesini daha da önemli hale getirir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarının iç ve dış mekânlarının, çocukların kaba motor becerilerini destekleyecek şekilde doğru planlanması büyük bir gerekliliktir. Doğru şekilde düzenlenen bu alanlar, çocukların enerjilerini doğru şekilde kullanmalarına olanak tanırken, beden koordinasyonu, denge ve algı gelişimlerini de destekler (Acer, 2023; Ulutaş vd., 2017). Araştırma kapsamında değerlendirilen ve yüksek kalite düzeyinde oldukları belirlenen okulların, bu konuya özel bir önem verdikleri tespit edilmiştir. Özellikle bu okulların bahçe ve iç mekânlarında, çocukların kaba motor becerilerini destekleyecek donanımların bulunduğu ve bu alanların çocukların ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlendiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, nitelikli eğitim ortamlarının çocukların fiziksel gelişimlerini destekleyerek onların sağlıklı büyümelerine ve motor becerilerini geliştirmelerine önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır.

Yüksek kaliteli okul öncesi eğitim ortamlarının, bebek ve çocukların tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (King vd., 2016). Bu ortamlarda sağlanan nitelikli destek, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve motor gelişiminde önemli ilerlemelere yol açmaktadır. Aynı zamanda bu alanlar, çocukların akademik becerilerinin gelişimini destekleyerek ileriki okul yaşantılarına olumlu katkılar sağlamaktadır. Nitelikli eğitim ortamlarının, çocukların sosyal becerilerini güçlendirdiği ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu da ifade edilmektedir (Broekhuizen vd., 2016). Bu bulgular, okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin, çocukların gelecekteki başarılarını doğrudan etkileyen temel bir faktör olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bu dönemde sunulan eğitim kalitesinin çocukların yaşamları üzerindeki kalıcı etkileri göz ardı edilmemelidir.

Okul öncesi eğitim, çocukların bilgi, beceri ve gelişimlerini destekleyerek onları geleceğe hazırlayan kritik bir süreçtir. "Altın yıllar" olarak adlandırılan dönemde, çocukların kaliteli eğitim kurumlarında iyi bir eğitim alması, öğretmen ve yöneticilerin niteliğiyle birlikte, çocukların gelişim basamakları açısından büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar, yüksek kaliteli eğitim kurumlarına devam eden çocukların; akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, kelime hazinelerinin genişlediğini, sosyal gelişimlerinin olumlu etkilendiğini, öğrenme hızlarının arttığını, araştırma ve geliştirme yeteneklerinin hızla ilerlediğini, dil ve motor becerilerinin gelişim gösterdiğini, tüm gelişim alanlarında kayda değer ilerlemeler kaydettiklerini ortaya koymaktadır (Burcnihal ve Cryer, 2003; Micozkadioğlu ve Berument, 2011; Sheridan, 2001; Volosovets vd., 2017). Ayrıca, yüksek kaliteli okul öncesi eğitimin çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerini artırdığı da görülmüştür (Canbeldek ve Işıkoğlu, 2016). Sonuç olarak, nitelikli ve kaliteli eğitim

ortamlarının çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve dil gelişimlerini desteklediği kanıtlanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, okul öncesi eğitimin kalitesini artırmak için; fiziksel ortamların zenginleştirilmesi, çocukların gelişimini destekleyecek uygun materyallerin sağlanması, bireysel ihtiyaçlara yönelik gelişimsel yaklaşımların benimsenmesi gerekmektedir. Bu unsurların bir arada ele alınması, çocukların sağlıklı bir gelişim göstermelerini ve gelecekteki akademik yaşantılarında başarılı olmalarını sağlayacaktır.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Kreş ve gündüz bakımevlerinin kalite değerlendirmesi ve bu kurumlara devam eden çocukların gelişim düzeylerinin incelendiği araştırmada, belirlenen okullarda ITERS-R3'ün geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış, okulların kalite düzeyleri ITERS-R3 ve ECERS-R ölçme araçları ile öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda okullar yüksek ve düşük kaliteli olarak gruplandırılmış ve bu kurumlara devam eden çocukların gelişimleri AGTE testi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre, ITERSR-3'ün Türkçe uyarlaması sonucunda geçerli ve güvenilir ölçme aracı olduğu, kalite düzeyi yüksek-okullarda eğitim gören çocukların ince ve kaba motor gelişim puanları ile genel gelişim puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dil ve sosyal gelişim puanlarında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, analizler kalite düzeyi yüksek-okulların lehine bir eğilim olduğunu göstermektedir.

5.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Okul öncesi eğitimde kalite kavramı sürekli gelişen ve yenilenen bir olgudur. Araştırma sonuçlarına göre, kalite düzeyi yüksek kurumlardaki çocukların özellikle ince ve kaba motor becerilerinde daha iyi gelişim gösterdikleri ve genel puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, ilk altı yaş çocuklarına hizmet veren kreş ve gündüz bakımevlerinin kalitesinin artırılması hayati önem taşımaktadır.

Kurumların genellikle çok katlı olması güvenlik açısından tehlike yaratmakta; çocukların oynayabileceği yeterli bahçe alanına sahip olmaması, apartman altlarında dükkandan dönüştürülen kurumların gerektiği kadar sağlık ve güvenlik konularına özen göstermemesi, ekipman eksikliğinin fazla olması, özellikle ilk üç yaşa hizmet veren bazı okullarda yeteri kadar mama sandalyesi-alt değiştirme ve yıkama alanının olmaması dikkat çekmiştir. Bu yüzden bu kurumlara yönelik kalite standartlarının yeniden gözden geçirilerek düzenlemelerin yapılması için gerekli önlemler alınabilir. Bu alanda çalışan ve eğitim veren akademisyen, kurum yönetici ve sahipleri, öğretmenler el ele vererek daha net ifadelerle belirlenmiş kalite standartlarının oturtulmasına öncülük edebilir. Bu standartların sürdürülebilirliğini sağlamak için düzenli ve sık denetimler yapılabilir.

Araştırma bulguları, çocuk ve öğretmen arasındaki etkili iletişimin eksik kaldığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yeterli mesleki eğitim almış olması ve staj yoluyla deneyim kazanması gereklidir. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocuklarla sevgi, şefkat ve güvene dayalı bir ilişki kurmaları, çocukların gelişimi açısından kritik bir rol oynar. Kurum

yöneticilerinin, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yatırım yapması ve maddi anlamda desteklemesi için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Kurumlarda kültürel çeşitliliğe yeterince yer verilmediği gözlenmiştir. Sınıf ortamlarında farklı dil, din ve ırkları temsil eden oyuncaklar, resimler ve kitaplar bulundurulması önemlidir. Bu kapsamda kültürel çeşitliğe yönelik gerekli çalışmalar yapılarak materyallerin çeşitlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca özel gereksinimli bireyleri temsil eden materyaller (örneğin, down sendromlu bebekler) çocukların bu konuda bilinçlenmesine katkı sağlayabilir.

5.2. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma Ankara ilindeki 50 kreş ve gündüz bakımevi ile sınırlıdır. Bu çalışmada Türkçeye uyarlaması yapılan ITERS-R3 ile daha önce sadece bir çalışma yapıldığı gözlenmiştir. Bu ölçeğin kullanımı farklı çalışmalarla yaygınlaştırılarak özellikle ilk üç yaşa hizmet eden kurumların kalite konusunda bilinçlenmesi ile alanda bu tarz çalışmaların çoğalması sağlanabilir.

Boylamsal desen çalışmalarına daha fazla yer verilmesi, kreş ve gündüz bakımevlerinin kalite düzeylerinin uzun vadeli olarak izlenmesine olanak tanıyacaktır. Bu sayede kurumların gelişimi gözlemlenebilir ve zaman içerisinde eksikliklerin giderilmesi sağlanabilir.

Bu öneriler doğrultusunda yapılacak çalışmalar, okul öncesi eğitimde kalite standartlarının yükseltilmesi ve çocukların tüm gelişim alanlarında desteklenmesi açısından önemli katkılar sunabilir.

KAYNAKLAR

- Acer, M.N. (2023). Okul öncesi ve ilkokul düzeyi çocuklarda motor becerilerinin gelişim düzeylerinin incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*. 9(74), 4084-4093. <https://doi.org/10.29228/smryj.69630>
- Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akyol, A.T., Dogan, A.S., & Durmuşoğlu, M.S. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmenin iletişim becerilerinin önemi: aile katılımı, iş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-889. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-900473>
- Aktaş, A.Y. (2002). Bir öğrenme merkezi olarak blok köşesi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 19(1), 14-15.
- Alp Dal, N., & Ertem, G. (2017). Jinekolojik kanser farkındalık ölçeği geliştirme çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2351-2367. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/355013>
- Al-Hassana, M.S., Ossama, M., Oeidataand, J., & Lansford, D. (2010). Education reform and the quality of kindergartens in Jordan. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1203-1213. <https://doi.org/10.1080/03004430902907640>
- Alkan, V., Şimşek, S., & Erbil, B.A. (2019). Karma yöntem deseni: öyküleyici alan yazın incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 7(2), 559-582. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/45025/560606>
- Anders, Y., Rosssbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231-244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
- Apak, S. (1984). *Gelişim nörolojisi*. İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. C. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. Ya-Pa Yayınları.
- Arslan, Z., Emre, O., Keskinılıç, U.A., & Özyazıcı, K. (2022). Okul öncesi eğitim kurumlarının ebeveynlerin beklentilerini karşılamadaki hizmet ve kalite düzeyinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 51(1), 42-75. <https://doi.org/10.14812/cuefd.941065>

- Bahlin, G., & Heyakul B. (1995). Day care quality, family and child characteristics and socioemotional development. *Early Childhood Development*. 10(4), 505-526. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90019-5](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90019-5)
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1313-1330. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471118>
- Barbarin, O., Braynt, D., Burcnihal, B., Dovner J., Early D., Hamre B., Howes C., Masburn A., & Pianta R. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarden and childrens development of academic, language and social skills. *Child Development*. 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Barnett, W.S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50. <https://doi.org/10.2307/1602366>
- Barnett, E., & Yarosz, J. (2020). Who goes to preschool and why does it matter? *National Institute for Early Education Research*. www.nieer.org Er. Tar. 20.02.2023.
- Bassok, D., & Curry, E.G. (2016). İnequality in preschool quality? Community -level disparities in Access to high-quality learning environment. *Early Education And Development*, 27(1), 128-144. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1057463>.
- Başol, G. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Yayıncılık.
- Bedregal, B., Bustince, H., Dong, Y., Farhanidia, B., Herrera, F., Kahraman, C., Rodriguez, R.M., Torra, V., Xu, T.J., & Xu, Z. S. (2016). A possition and prerpine analysissof hesitant fuzzy sets on information fusion in decision making. *Information Fusion*, 29, 89-97. <https://doi.org/10.1016/j.inffus.2015.11.004>
- Berument, S.K., Sönmez, D., & Eyüpoglu, H. (2012). Supporting language and cognitive development of infants and young children living in children's homes in Turkey. *Child Healty Care and Development*, 38(5), 743-752. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01314.x>
- Bjornestad, E., & Os., E (2018) Quality in Norwegian childcare for toodlers using ITERS-R. *Europen Early Childhood Education Research Journal*. 26(1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Bodrova, E., & Leong, D (2005). High quality preschool programs: What would Vygotsky say? *Early Education And Development*, 16(4), 435-444. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_4

- Bower, J. K., Hales, D. P., Tate, D. F., Rubin, D. A., Benjamin, S. E., & Ward, D. S. (2008). The childcare environment and children's physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.09.022>
- Broekhuizen M.L., Mokrovab I.L., Burchinal M.R., & Petersb G.T.P. (2016). Classroom quality at pre-kindergarden and kindergarden and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Resarch Quartly*, 36(1), 212-222. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>
- Brophy J. (1999). *Teaching educational practices series-1: International Academy of Education and International Bureau of Education*. Erişim tarihi:19 Ocak 2021, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educational_practicesseries/pdf/prac01e.pdf
- Brotherson, M. J., Sherif, G., Milburn, P., & Schertz, M. (2001). Elementary school principals and their needs and issues for inclusive early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 31-45. <https://doi.org/10.1177/027112140102100103>
- Buğday, İ (2010). *İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi uygulamalarının okul yöneticileri açısından değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Buldu, M. & Yılmaz, A. (2005). Assessing the quality in different US early childhood education programs. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(I), 121-136. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4371/59793>
- Burcnihal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Braynt, D.M., & Clifford,R.(2000). Childrens social and cognitive development and chil-care quality testing for diffrent associatron releyted to povirty or ethnictiy. *Applied Developmental Sciece*, 4, 149-165. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_4.
- Burcnihal M.R., Clifford R.M., Cryder D., & Hoves C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6, 2-11. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_01
- Burcnihal M.R., & Cryer, D. (2003). Diversty, child care quality and development. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.003>
- Burçak, F. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamlarındaki dış mekân kalitesi ile dış mekân ortamlarına ilişkin öğretmen algıları ve kullanımlarının belirlenmesi*. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Buyanov A., Krillov, I., & Volosevets, T. (2017). Evaluating the quality of preschool education in Russia. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 237, 1299-1303. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.213>

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Veri analizi el kitabı*. (2. Baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Cadima, J., Gamelas, M.A., Isabel, M.P., & Teresa, B. (2013). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology Of Education*, 28, 339-420. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0120-y>

Can, E. & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674058>

Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Canbeldek, M., & Işıkoğlu, E. N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/24917/263007>

Carr C.R., Mokra I.L., Feagans V.L., Burcnihal M.R., & Graham P.F. (2019a). Cumulative classroom quality during pre-kindergaeden and kindergarde children's language, literactry and mathematicks skills. *Early Childhood Resaerch Quaterly*, 47, 218-228. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.010>

Carr C.R., Mokra I.L., Feagans V.L., Burcnihal M.R., & Graham P.F. (2019b). Quarterly cumulative classroom quality during pre-kindergarden and kindergarden and childrens language, literacy and matematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*. 47, 218-228.

Carreno, C.M., Drzal, V.E., & Bernal, R. (2021). Measuring preschool quality in low-and middle-income countries: validity of the ECERS-R in Colombia. *Early Childhood Research Quartley*, 54, 86-98. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.08.001>

Chan, L.W. (2019). Exploring the impacts of staff-child ratio on qualty of early childcare and education. a comparative case study in Hong Kong. *Journal of Education and Human Devolopment*, 8(8), 52-63. <https://doi.org/15640/jehd.v8n3a8>

Cheng, C.Y.(2010). Clasroom student affective prformance; an effective profile. *The Journal of Experimental Education*, 62(3), 221-239. <https://doi.org/10.1080/00220973.1994.9943842>

Cin, S. (1989). *Okul öncesi eğitimi ve anaokulları tasarımına yansımaları üzerine bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Clarkw-Steward (1987). *Quality in child care: What does research tell us?* National Association for the Education of Young Children.

Cohen, J. (1998) *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.

Cost, Quality and Child Out Comes Study Team (1995). Cost quality and child out comes in child care centers: technical report. *University of Colorado at Denver*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386297.pdf> . Erişim Tarihi: 3.3.2020

Coughlin, P. A., Hansen, K. A., Heller, D., Kaufmann, R. K., Stolberg, J. R., & Walsh, K. B. (1997). *Creating child-centered classrooms:3-5 years*. Washington DC.

Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. S. B. Demir). Eğiten Kitap.

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. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00017-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00017-4)

Culkin, M. L. (2000). *Managing quality in young children's programs: The leader's role*. Teachers College Press.

Çakmak, Ç.Ö. (2010).Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 1-18. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.256>

Çapık, C., Gözümlü, S., & Aksayan, S. (2018). Kültürler arası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 26(3), 199-210. <https://dergipark.org.tr/en/pub/fnijn/issue/39968/397481>

Çiçek, S. (2017). *Geç preterm bebeklerin 24 aylık nörolojik gelişimlerinin AGTE testi ile değerlendirilmesi*. [Tıpta uzmanlık tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Çobanoğlu, R., Yıldırım, A., & Aydın, Y. (2020). Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 8(2), 407-430. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/54160/732084>

Çokluk Ö, Şekercioğlu G, & Büyüköztürk Ş. (2018). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem

Davis, L.L.(1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5, 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)800008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)800008-4)

De Jager H. J., & Nieuwehuis F. J. (2005). Linkages between total quality management and the outcomesbased approach in an education environment. *Quality in Higher Education*, 11(3), 251-260. <https://doi.org/10.1080/13538320500354150>

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. MEB Yayınları.

Demiriz S., Ulutaş İ., & Karadağ A. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Anı Yayıncılık.

Diken, G. (Ed.). (2012). *Erken çocukluk eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Durmuşoğlu, M.C. (2008). An examination of the opinions of preschool teachers about preschool learning settings in their schools, *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 39-54.

Duyar, İ. (2010). Relationship between school facility condition sand the delivery of insturaction; evidence from a national survey of school principils. *Journal of Facility Manengment*, 8(1), 8-25. <https://doi.org/10.1108/14725961011019058>

Eadie, P., Page, J., Levickis, P., Elek, C., Murray, L., Lucas Wang, L., & Johnsen, L.C.(2024). Domains of quality in early childhood education and care: A scoping review of the extent and consistency of the literatüre. *Educational Review*, 76(4), 1057–1086. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2077704>

Eğitim-sen (2021). *Meb_örgün_eğitim_istatistikleri.pdf*. <https://egitimsen.org.tr> Erişim tarihi:02.02.2023

Eğitim-sen (2023). *MEB örgün eğitim istatistikleri*. <https://egitimsen.org.tr>. Erişim tarihi:14.05.2023

Eliot K., Melhuish E., Sammons P., Siraj- Blatchford I., Sylva S.K. Taggard B., & Totsika V. (2006). Capturing quality in early childhood though environmental rating scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.003>

Ensari, H. (2003). *21.yüzyıl için çağdaş bir yönetim yaklaşımı: Toplam kalite yönetimi. 21.yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. Serdar Yayıncılık.

Epstein, H. (1995). Cognitive effects of early childhood programs. *Educational Resources Information Center*.1-23.

Erişkin, S., & Yılmaz, G.K (2022). Özel okul öncesi kurumlarının hizmet kalitesinin servqual yöntemiyle incelenmesi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 11-27. <https://doi.org/10.26677/TR10.10.2022.918>

Espinosa, L.M. (2002). High-quality preschool: why we need it and what it looks like [policy brief]. new brunswick. *National Institute for Early Education Research. Preschool Policy Matters*. 1-13. Retrieved from <https://nieer.org/sites/default/files/2023-08/1-1.pdf>

European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Retrieved from https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf

Feagans, L.V., Mokrova, İ., Carr, R., Petterss, T.P., & Burchinal, M. (2018). Cumulative years of classroom quality from kindergarten to third grade literacy skills. *Early Childhood Resecrch Quarterly*, 47,531-540. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.005>

Fetihi, L. (1998). *Okul öncesi dönemde yönetici-öğretmen ilişkisi*. [Doktora tezi], Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Fetters, M.D., Curry, L.A., Creswell, J.W.(2013). Achieving integration challange. Journal of mixid methods designs-principles and practices. *Health Services Research*, 48(6), 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>

Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Fuller (1986). *Defining school quality. The contribution of social science to educational policy and practice: 1965-1985*. Berkeley.

George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. (16. Edition). New York.

Ghasemi, A.& Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486– 489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>

Gisev N., Bell, J. S., & Chen T.F. (2013) Interrater agreement and interrater reliability: Key concepts, approaches, and applications, *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 9,330–338. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2012.04.004>

- Gjelaj, M., Buza, K., Shatri, K., & Zabeli, N. (2020). Digital Technologies in early childhood: Attitudes and practices of parents and teachers in Kosova. *International Journal of Instruction*, 13(1), 165-184. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13111a>.
- Gkoros, D. & Papageorgiou, A. (2022). Preschool education and distance education: teachers opinions about present status and future possibilities. *Turkish Ministry Journal of Distance Loannina*, 24(3), 311-329. <https://doi.org/10.17718/tojde.1091337>
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4),597-607. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>.
- Göl, G.M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179 (4), 437-451. <https://doi.org/10.1080/03004430701217639>
- Göle, M.O., & Köroğlu, Y.A.(2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı öğretmenlik mesleği. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 222-238. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041190>
- Göle, G.M., & Temel, F.Z. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.11(3), 663-684. <https://doi.org/10.17860/efd.25056>
- Güçlü, M., & Akkaya, S. (2020). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme ve önemi*. Uluslararası Akademik Çalışmalar Sempozyum Kitabı. 208-215.
- Gülaçtı, F. & Tümkeya, S. (Ed.). (2012). *Erken çocukluk eğitimi* . Ankara: Pegem Akademi.
- Gülden, O. (2007). *Yeni ekonomik eğilimler ve iş fırsatları*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Yayınları.
- Güler, O.Ü. (2024). Eğitim sektöründe hizmet kalitesinin analizi: Okul öncesi eğitim açısından bir değerlendirilme. *Internaitonal Journal Of Original Educational Research*, 2(1), 352-364. <https://ijoedu.com/index.php/pub/article/view/63>
- Güleş, F. (2011). Indispensable element of pre-school environments: educational materials. *IJAS-International Journal of Arts& Sciences*, RMA476.
- Hansen, E., & Broekhuizen, L.M. (2021). Quality of the language- learning environment and vocabulary. *Devolopment in Early Childhood*, 65(2), 302-317. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705894>
- Harms T., Clifford R.M., & Cryer, D. (1980). *Early childhood rating scale: Revised edition*. Teacher College Press.

Harms T., Clifford, R.M., & Cryer, D.(1990). *Infant /Toddler enviroment rating scale*. Teacher College Press.

Harms T., Clifford R. M., & Cryer D. (1998), *Early childhood environment rating scala (Revision edition)*. Teacher College Press.

Harms, T., Cryer, D., Clifford, R., & Yazejian, N. (2017). *Infant/Toodler environment rating scale*. (Third edition). Teacher College Press.

Hayber, B.(2022).Okul öncesi öğretmenlerin kurumlarında yaşadıkları sorunlar. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1),16-25. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dujoss/issue/69271/1071114>

Hemmer, P., Schemmer, M., Vössing, M.,& Kühl, N. (2021). *Human-AI complementarity in hybrid intelligence systems: A structured literature review*. [Bildiri sunumu]. Twenty-fifth Pacific Asia Conference on Information System, Dubai.

Hohmann, M., & Weikart, D.P (2000). *Küçük çocukların eğitimi*, (S Saltiel Kohen & Ü Ögüt, Çev.). Hisar Eğitim Vakfı Yayınları.

Howes C., Burchinal M., Pianta R., Braynt D., Early D., Clifford R., & Barbarin O. (2008). Ready To learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*. 23, 27–50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>

Hutchison, D. (1999). Perspectives on place in education. Toronto: National Library of Canada, <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/13066/1/NQ41178.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Işıkoğlu, E.N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*. 9(18), 37-47.

Iruka, I.U., & Morgan, J. (2014). Patterns of quality experinced by african americenchildren in early education programs:Predictors and links tochildrens preschool and kindergarden academic out comes. *The Journal of Negro Education*, 83, 235-255. <https://muse.jhu.edu/article/803021>

Jalongo, R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J., & Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*. 32, 143-155. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048966.13626.be>

Kalkan, E. & Akman, B. (2009). Examining preschools quality in terms of physicial corditions. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, (1),1573-1577. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.276>

- Karademir, A., & Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırılmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*.8(1), 206-236. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m>
- Karapınar, E.S., & Akgül, H. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında algılanan hizmet kalitesi ve kurumsal imajın birbirine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 225-250. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=689999>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* . Nobel Yayınları.
- Kardemir, A., & Akman, B. (2021). Farklı bakış açılarıyla okul öncesi eğitimde kalite unsurları: Nitel bir araştırma. *Cumhuriyet Uluslar Arası Eğitim Dergisi*.10(1), 2147-1606. <https://doi.org/10.30703/cije.704925>
- Karin, I., & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2),272-290. <https://doi.org/10.1111/ejed.12043>
- Karlıdağ, İ & Gönen, M. (2018). Okul öncesi ortamlarının kalitesinin çocukların yaratıcılığına etkisi. *Cumhuriyet Uluslar Arası Eğitim Dergisi*, 8(4), 928-960. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/50809/542785>
- Katz, L. (1994). Multiple perspectives on quality of early childhood programs. ERIC Clearinghouse on *Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*. 1-8. <https://eric.ed.gov/?id=ED360101>
- Kaya, M.E., Malçok, B.A., & Akgün, Ö. (2024). Okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin 2010-2023 aralığındaki makale çalışmalarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 4(1), 320-336. <https://doi.org/10.24315/tred.1355138>
- Kaygısız, C. (2021). *Bağımsız anaokullarında kalite: Yapı ve süreç kalitesi hakkında paydaş görüşlerine dayalı bir durum çalışması*. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kılav, D., & Eker, C. (2024). 2024 yılında yenilenen okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli ile değerlendirilmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12,18-31. <https://doi.org/10.58638/kebd.1462017>
- Kılınç, E.F., Karayrı, F., & Koyuncu.M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*.2(2), 194-212. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182260>
- King, K.E., Pierro, Cr., Li, J., Porterfield, L.M., & Rucker, L. (2016) Classroom quality in infant and toddler classroom: impact of age and programme type. *Early Childhood Development and Care*, 186, 1821-1835. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1134521>

- Kluczniok, K., & Roßbach, H. G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(17), 145-158. <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.springer-d92120fd-17f6-3350-966e-3ace04db52e2>
- Kochar, G (2023). What is the importance of preschool education. *JBNC International school*. <http://www.jbcnschool.edu.in/blog/importance-of-preschool-education/> Erişim tarihi 29.12.2023.
- Koç, G. (1999). *Anne babaların okul öncesi eğitim kurumu seçimini etkileyen etkenler*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, N. (2000). *Selçuk Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı*. Ya-Pa Yayınları.
- Koçyiğit, S. & Ulubeli, S. (2023). Okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1562-1603. <https://doi.org/10.29299/kefad.1138289>
- Kostelnik M.J., Anne K., Soderman A., & Whiren P. (2007). Developmentally appropriate curriculum. *Best Practise in Early Childhood Education*. Pearson- Mirrle Prentice Hall. 478. <https://werumufep.github.io/brace/15-prof-dessie-kris-ii-22/0133351777-developmentally-appropriate-curriculum-best-prac-3-.pdf>
- Köksal- Akyol, A. (Ed.) (2015). *Okul öncesi eğitim programları*. Hedef Yayınları.
- Köse, A., Uzun, M., & Özaslan, Ö.G. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yardımcı hizmetlerin eğitim öğretim süreçlerine ilişkin yönetici görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(1), 61-83. <https://doi.org/10.30703/cije.379179>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://caepnet.org/~media/Files/caep/knowledge-center/lawshe-content-validity.pdf>
- Lera, M.J., Owen, C., & Moss, P.(1996). Quality of educational settings for four-year-old children in England. *European Childhood Education Research Journal*, 4(2), 21-31. <https://doi.org/10.1080/13502939685207901>
- Lima, I.M.P., Leal, B.T., Cadima, J., & Gamales, A.M. (2013). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 399-420. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0120-y>
- Macdoniel, M., Flores, T.C., Sulik, J.M., & Obradovic, J. (2022). Widely used measures of classroom quality are largely unrelated to preschool skill development. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 243-253. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.005>

Maxwell, K., Early, D.M., Burcnihal, M., Alva, S., Bender, R.H., Bryant, D., Clifford, R.M., Ebanks, C., Griffin, J.A., Henry, G.T., Howes, C., Perez, I.J., Jeon, H.J., Masburn, A., Peisner-Feinberg, E., Pianta, C.R., Vandergift, N., & Ziill, N.(2007).Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Develoment*, 78(2), 558-580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.010114.x>

Mcclure, R & Cerezci, B. (2020). Symbolic boundaries and the clinical preparation of teacher candidates. *Journal of Vincentian Social Action*, 2(2), 1-2. <https://scholar.stjohns.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1038&context=jovsa>

Megalonidou, C. (2020). The quality of early childhood education and services in Greece. *International Journal of Child Care and Educational Policy*, 14(9),1-12. <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00074-2>

MEB. (1993). *Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterli On Dördüncü Milli Eğitim Şurası. Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu*. M.E. B. Yayınları.

MEB. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği* <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 14.01.2021).

MEB. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html adresinden elde edildi.

MEB. (2020). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitimi.2019-2020*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2019-2020/icerik/396>

MEB. (2024). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*. <https://tegm.meb.gov.tr>

MEGEP. (2013). *Mesleki ve teknik eğitim programları ve öğretim materyalleri: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Erken Çocukluk Eğitimi kurumlarında fiziksel özellikler ve personel modülü*, https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 08.08.2019).

Micozkadioğlu, İ., & Berument, K.S.(2011). *Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sosyal yeterliliği ve akademik başarısına etkisi*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 33, 123-140. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/358/1978>

Miles, B.M., & Huberman,M.A. (1994). *Qualitive data analysis*.*International educational and Professional Publisher*. Tousand Oaks.

Morrison, G. S. (2008). *Fundamental early childhood education*. (5. Edition). Pearson Merrill Prentice Hall.

Mukhiddinova, D., Sodigova, S.T., & Jurayeve, Z.S. (2021). Developping effective commination skills. *Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natürel And Social Science*, 5(1), 966-972. <https://cyberleninka.ru/article/n/developing-effective-communication-skills>

Munton, A.G., Rowland, L., Mooney, A., & Lera, M. (1997) Using the early childhood environment rating scales (ECERS) to evaluate quality of nursery provision in England: some data concerning reliability. *Educational Research*, 39, 99-104. <https://doi.org/10.1080/0013188970390107>

NAEYC. (1996). *Position statement developmentally appropriate practice in early childhood programms serving children from birth throgh age:* www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%web.pdf Erişim tarihi:2.10.2023

NAEYC. (2002) *Early childhood teachers quidelines: Basic and advanced*. Washington. DC: Author. Erişim Tarihi:10.11.2020 https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/position_statement.pdf

NAEYC. (2013). *Teacher-child ratios within group size*. NAEYC.

Nasby, T., & Sperling, L.L. (2023). Structural and process quality in Danish preschools in connectionwith three preschool teacher generations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(6), 928–949. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2114542>

NIEER. (2002). *High quality preschool*. Erişim Adresi: <https://nieer.org/policy-issue/policy-brief-high-quality-preschool-why-we-need-it-and-what-it-looks-like> Erişim tarihi:20.01.2020

OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care* retrieved from. <http://WWW.oecd.org/education/school/48483409.pdf>

Oktay, A. (1985). *Okulöncesi dönemde temel alışkanlıkların kazandırılması: 2-3* [Bildiri sunumu] Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul.

Oktay, A., & Polat Unutkan, Ö. (Ed.).(2007) *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. Morpa Yayınevi.

Oppermann, E., Lehl, S., & Burghardt, L. (2023). Associations between preschool quality and children's social-emotional development until 2nd grade of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 133–144. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.12.002>

Oturaktaş, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalite özelliklerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Önder, A.(2001). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Epsilon Yayınları. İstanbul

Özdemir, A.A. (2018). Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin çocuk görüşleri: Fiziksel ortam, akran ilişkileri ve etkinlikler. *Turkish Studies Educational Sciences*. 13(11), 33-53

Özgül S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Pagani, L., Ruberson, D., & Runco, M.A. (2023). The impact of junior kindergarden on behaviour in elementary school children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(5),423-427. <https://doi.org/10.1080/01650250344000028>

Paro, K.M.L., Williamson, A.C., & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the class-toddler and ITERS-R. *Early Education And Development*, 25, 875-893. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.883586>

Peisner – Feinberg E., Burchinal M., Clifford R., Culkin M., Howes C., Kagan S., Yazejian N., Byler P., & Rusticini J. (1999). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Executive summary*. University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00364>

Philips, D.A. (Ed.) (1987). *Quality in child care: What does there searchtell US*. Washington, Dc National.

Pianta, R., Howes, C., Burchinal, C., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2010). 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. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2

Piek, P.J., Davson, L., Smith, L.M., & Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Movement Science*, 27, 668–681. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2007.11.002>

Pointz C.C., Curby T.W., & Rittm-Kaufman S.E. (2009). Teacher- child interaction and children's achievement trajectories across kindergarden first. *Journal Of Educational Psychology*, 101(4), 912-925. <https://psycnet.apa.org/buy/2009-19591-011>

Polat, A.E. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki kalitenin çocuğun yaratıcılığına etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Polit, D.F. & Beck, C.T. (2017) *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice*. (10th Edition). Wolters Kluwer Health.

Ramirez, M., & Linberg, A. (2022). Child-specific interaction quality at the first and last year of preschool and its relationship to preschool, child, and family characteristics – an empirical perspective using the inCLASS. *Early Child Development And Care*, 192(12), 1886–1900. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1950703>

Rentzou, K. (2014). The quality of physical environment in private and public infant/ toddler and preschool Greek day-care programmes. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1861-1883. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.891991>

Rous, B. (2004). Perspectives of teachers about instructional supervision and behaviors that influence preschool instruction. *Journal of Early Intervention*, 26(4), 266–283. <https://doi.org/10.1177/105381510402600403>

Savaşır, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1992). 0-6 yaş çocukları için gelişim tarama envanteri geliştirilmesi: Ön çalışmalar. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 3(2), 33-42.

Schoonenboom, J., & Johnson, B.R. (2017). How to construct a mixed methods research design. *Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Psychosozialhologie*, 69(2), 107-131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>

Scheinward L.C., & Weikart D.P. (1997). The High Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90009-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90009-0)

Seidman, I. (2006). *A guide for researchers in education and the social sciences. Interviewing as qualitative research*. (Third edition). New York.

Serdaroğlu, H. (2019). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların dil gelişimi düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sevinç, M. (Ed.) (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları.

Sheridan, S. (2001). Quality evaluation and quality enhancement in preschool: A model of competence development. *Early Child Development and Care*, 166(1), 7-27. <https://doi.org/10.1080/0300443011660102>

Sheridan, S. (2007). *Dimensions of pedagogical quality in preschool. International Journal Of Early Years Education*, 15(2),197-217. <https://doi.org/10.1080/09669760701289151>

Smith, W. E. (2005). *Structural characteristics that predict quality in preschool-age classrooms in child care centers*. [Doctoral dissertation]. University of Pittsburgh, Pittsburgh.

Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Sylva K., Blatchford I. S., & Taggart B (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.003>

Şekercioğlu, G., Bökeoğlu. Ö.C., & Büyüköztürk S.(2018). Öğretmen adaylarında araştırma özyeterliliğinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2),137-147. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akuned/issue/48252/610807>

T.D.K (2020). T.D.K ‘u Sözlükleri. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 25.01.2021

Tekmen, B. (2005). *A Stundy on the structural and process of Earty Childhood and care center in Ankara*. [Yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Toraman, S. (2021).Karma yöntem araştırması: Kısa tarihi, tanımı,bakış açıları ve temel kavramlar.*Nitel Sosyal Bilimler*.3(1),1-29. <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>

Trifonova, P.M., & Peneva, D.L. (2023). Exploring The Quality education and care enviroment in Bulgarian kindergardens. *International Journal Of Early Years Education*, 31(4), 941-955. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1960801>

Towim, K.K. (1996).*Okul öncesi eğitim merkezi değerlendirme ölçeği Türkçe adaptasyon*. [Yüksek lisans tezi]. Bogaziçi Üniversitesi, İstanbul

Topaç, A., Durmuşoğlu, E., & Arat, M. (2023). Okul öncesi eğitimde kalite faktörlerinin öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Internatinal Academic Social Resources Journal*, 8(47), 2474-2481. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68759>

Turaşlı N., Doğan Ö., Dağlıoğlu E., Şen S., Güleç H., Gül E., Alatz Z., Arslan Ü., Acer D., Dereobalı N., & Güler T. (2007). *Okul öncesine giriş*. Anı Yayıncılık.

Türnüklü, D.A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek Nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10372/126941>

Ural, M. (1986). *Ülkemizde okul öncesi eğitimin yeri ve önemi*. [Bildiri sunumu]. Ya-Pa 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul

Ulubeli, S. (2019). *Okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Ulutaş, A., Demir, E., & Yayan, E.H.(2017). Motor gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocukların kaba ve ince motor gelişimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.17(3),1523-1538. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338846>

URL, 1. <https://www.aile.gov.tr/ankara/kuruluslarimiz/>

Uyanık Balat, G. (Ed.). (2015). *Okul öncesi eğitime giriş*. Nobel Yayınevi.

Üstün, G.B., & Uzun, H. (2020). Okul öncesi eğitimde değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.39(2), 69-80.

Ünüvar, A. (2011). *Okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri*. [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Valliès, M.R., Charron, A., Bigras, N., & Lise Lemay, L. (2024). Measuring quality in two early childhood education contexts: centre-based childcare and four-year-old preschool. *Journal of Education and Learning*, 13(1org/10.), 32-50. <https://doi.org/10.5539/jel.v13n1p32>

Veldman, C.L.S., Santos, R., Jones, A.R., Sauosa-sa, E., & Okely, A.D. (2019). Associations between gross motor skills and cognitive development in toddlers. *Early Human Development*, 132, 39–44. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.04.005>

Villalon, M., Suziki, E., Herrera, M.O., & Mathiesen, M.E.(2002). Quality of chilean early childhood education from an international perspective. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 49-59. <https://doi.org/10.1080/09669760220114845>

Vural, Ö. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik özellikleri ve empatik becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara.

Volosovets, T., Kirillov, I., & Buyanov, A.(2017). Evaluating the quality of preschool education in Russia. *Procedia- social and Behavioral Sciences*, 237, 1299-1303. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.213>

Wang, H. J. (2004). A study on gross motor skills of preschool children. *Preschool Children, Journal of Research in Childhood Education*.19(1), 32-43. <https://doi.org/10.1080/02568540409595052>

Yamamoto, Y., & Li, J. (2012). What makes a high-quality preschool? similarities and differences between chinese immigrant and european american parents' views. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 306-315. <https://doi.org/10.1016/j.ecersq.2011.09.005>

Yavuz, C.E., Güney, M., & Taştepe T. (2021). 60-71 Aylık çocukların çocukların ince motor beceri düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(2),1-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cg/issue/63053/796965>

Yaya D. (2016). *Erken çocukluk eğitiminde kalite uygulamaları: sistemler arası bir karşılaştırma*. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Yıldız, R., & Perihanoğlu, P. (2004). Okul öncesi eğitimde araç gereç bulunma düzeyi ile öğrencilerin gelişim düzeyleri arasındaki ilişki. (Van ili örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2),1-15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13722/166077>

Yıldırım, A., & Şimşek,H. (2006).Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(2), 113-118.

Yılmaz, N. (1995). *T.C. M.E.B. 'nın okulöncesi eğitimi çalışmaları*. Ya – Pa Yayınlar.

EKLER

Ek-1. ITERS-R3'ün Kullanım İzni



February 20, 2020

TO: Burçak ÖZONUK,
Department of Child Development
Ankara University, Turkey

TCP Reference Number: 2020772

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: Translate the Selection for use in Burçak Özönük's PhD research project for thesis entitled "Evolution of Schools 0-3 years in Ankara, According to Quality Standards" at Ankara University.

Term: February - July 2020

Fee: \$Gratis

Territory: Ankara University

Language: Turkish

Print Run/Number of Copies: a maximum of 4 printed copies

Complimentary copy(s) requested: n/a

Note: Permission is granted to translate the Selection for use in Burçak Özönük's PhD research project for thesis entitled "Evolution of Schools 0-3 years in Ankara, According to Quality Standards" at Ankara University. Burçak and mentor Prof Dr. Nerima Aral will use the Turkish ITERS-3 to conduct observations that will aid the thesis research, as well as to interview administrators, teachers, and parents as part of the thesis research. Permission is granted for print rights only (no electronic rights). The translated Selection will not be posted and shared electronically in any way. The translated Selection as part of this thesis project will not be commercially distributed or formally published. Additional permission is required for the use of the translated Selection beyond the scope of this grant.

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. <https://www.tcpress.com/ERS>

PERMISSION GRANTED BY:

Agreed and Accepted by:

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

Ek-2. ECERS- R'nin Kullanım İzni

2020-01-28 13:11, Burçak ÖZONUK yazmış:

Sayın Nesrin Işıkoğlu Erdoğan Hocam,

Öncelikle size iyi bir gün diliyorum. Ben Burçak Özönük. Bilkent Üniversitesi Anaokulunun müdürüyüm aynı zaman da 10 yıl gibi uzun bir aradan sonra doktora çalışmasına dönen bir öğrenciyim. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında çalışmalarına devam ediyorum. Danışman Hocam Prof. Dr. Neriman Aral. Doktora tezimde okul öncesi eğitim kurumlarında ki kalite yönetimi üzerine çalışmayı planlıyorum. Eğer izniniz olursa bu çalışma da sizin uyarlamasını yaptığınız "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Değerlendirme Aracını" kullanmak istiyorum. Bu konuyu bilgi ve onayınıza sunarım.

Saygılarımla

Burçak Özönük

Merhaba Burçak,

Benim kullandığım ölçek 37 soruluk ECER'in eski versiyonudur. Ben aracı satın alıp araştırma amacıyla kullandım. Daha güncel olanların Türkçe'ye uyum çalışması yapılmış olanları var diye biliyorum. Onları inceleyebilirsiniz. Bendeki ECER'i gönderiyorum. Tezinde başarılar dilerim.

Ek-3. AGTE'nin Kullanım İzni



ESENYURT ÜNİVERSİTESİ SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ

Sertifika

Öğrenci No : ESBHGGFLQRJO3NB2WVI5T
T.C. Kimlik No :
Kursiyer Adı : BURÇAK ÖZONUK
Eğitim Adı : OBJEKTİF VE PROJEKTİF TESTLER UYGULAYICI
Eğitim Süresi : 12 saat
Seviye : KİŞİSEL GELİŞİM VE EĞİTİM
Sertifika Veren Kurum : ESENYURT ÜNİVERSİTESİ
SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ

Yukarıda kimlik bilgileri yazan kursiyer sertifika almaya hak kazanmıştır.

Bu belgenin doğruluğu <https://www.turkiye.gov.tr/belge-dogrulama> adresinde veya mobil cihazlarınıza yükleyebileceğiniz e-Devlet Kapısı'na ait Barkodlu Belge Doğrulama uygulaması vasıtası ile yandaki karekod okutularak kontrol edilebilir yada UN_04138818385072048VN12 barkod

Ek-4. Etik Kurul Onayı

**Bilkent Üniversitesi**
Akademik İşler Rektör Yardımcılığı

Tarih : 27 Kasım 2020
Gönderilen : Burçak Özönük
Tez Danışmanı : Neriman Aral
Gönderen : H. Altay Güvenir
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı
Konu : "Kreş ve Gündüz ..." çalışması etik kurul onayı

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, 27 Kasım 2020 tarihli görüşme sonucu, "Kreş ve Gündüz Bakımevlerinin Kalite Açısından Değerlendirilmesi, Kalite Düzeyi Yüksek ve Düşük Kurumlara Devam Eden Çocukların Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi (Evaluation of Kindergartens and Day Nurseries in Terms of Quality, Investigation of the Development Levels of Children Attending Hight Quality and Low Quality Institutions" isimli çalışmanız kapsamında yapmayı önerdiğiniz etkinlik için etik onay vermiş bulunmaktadır. Onay, ekte verilmiş olan çalışma önerisi, çalışma yürütücüleri ve bilgilendirme formu için geçerlidir.

Bu onay, yapmayı önerdiğiniz çalışmanın genel bilim etiği açısından bir değerlendirmedir. Çalışmanızda, kurumumuzun değerlendirmesi dışında kalabilen özel etik ve yasal sınırlamalara uymakla ayrıca yükümlüsünüz.

Kovid-19 salgını nedeniyle konulmuş olan kısıtlamaların yürürlükte olduğu süre içinde, tüm komite toplantıları elektronik ortamda yapılmaktadır; aşağıda isimleri bulunan Bilkent Üniversitesi Etik Kurulu Üyeleri adına bu yazıyı imzalama yetkisi kurul başkanındadır.

Etik Kurul Üyeleri:

Ünvan / İsim	Bölüm / Uzmanlık	
Prof.Dr. [Redacted]	[Redacted]	Başkan
Prof.Dr. [Redacted]	[Redacted]	Üye
Prof.Dr. [Redacted]	[Redacted]	Üye
Doç.Dr. [Redacted]	[Redacted]	Üye
Dr. Öğr. Üyesi [Redacted]	[Redacted]	Üye
Doç.Dr. [Redacted]	[Redacted]	Yedek Üye
Dr. Öğr. Üyesi [Redacted]	[Redacted]	Yedek Üye

Kurul karar/toplantı No: 2020_11_27_01

Bilkent Üniversitesi, 06800 Bilkent, Ankara • Telefon: (312) 290 12 13 • (312) 290 12 14 • Faks: (312) 266 41 52

Ek-5 Kurum İzni

05.01.2021

İLGİLİ MAKAMA

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde Sn. Prof.Dr. Neriman Aral öncülüğünde “Kreş ve Gündüz Bakımevlerinin Kalite Açısından Değerlendirilmesi, Kalite Düzeyi Yüksek ve Düşük Kurumlara Devam Eden Çocukların Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi” konulu bir doktora tez çalışması yürütmekteyim.

Sizlerin de takdir edeceği gibi insan hayatına dair en hızlı gelişmelerin yaşandığı okul öncesi dönemde, çocukların kaliteli ortamda ve nitelikli eğitim programları ile hayata hazırlanması gerekmektedir. Bu sayede kalıcı öğrenme gerçekleşmektedir. Yaşamın ilk yıllarında sunulan kaliteli bir eğitim çocuğun geleceğine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının niteliği çok önemli bir boyut olarak görülmektedir. Eğitim kurumlarının kaliteli olması eğitim sisteminin niteliklerini artırmaktadır. Buradan yola çıkılarak bu çalışmayı yürütmek, özellikle 0-2 yaşa hizmet veren kurumların kalite standartlarını belirlemeye yarayacak ve alana katkı sağlayacak yeni bir ölçek geliştirmeyi amaçlıyoruz.

Bu çalışma kapsamında okulunuzda sadece gözlem yaparak bir form doldurmak, yönetici ve öğretmenlerinizle okulöncesi eğitimde kaliteye ilişkin sohbet etmek istiyorum.

Okul öncesi eğitimde kalite son yıllarda popülerliği hızla artan bir konu. Buna rağmen özellikle 0-2 yaşa hizmet eden kreş ve gündüz bakımevlerinde bu konu ile ilgili çalışma yapılmadığını gözlemledik. Bu alandaki eksikliği gidermeyi, 3-6 yaşa hizmet veren kurumlarımızda da benzer gözlemler yaparak kaliteye dair yeni fikirler geliştirmeyi hedefliyoruz. Sizlerden bu çalışmaya destek olmanızı rica ediyorum.

Saygılarımla.

Burçak Özönük
Bilkent Üniversitesi Anaokulu Müdürü

İletişim No:

Çalışmayı Onaylayan Kurumun Adı

Onayı Veren Yetkilinin

Adı- Soyadı:

Not: Çalışmanın yapıldığı süreçte ve sonuçlar değerlendirilirken , katılan kurum isimleri saklı tutulacaktır.

Ek-6. Aydınlatılmış Onam Formu

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde doktora öğrencisiyim. “Kreş ve Gündüz Bakımevlerinin Kalite Açısından Değerlendirilmesi, Kalite Düzeyi Yüksek ve Düşük Kurumlara Devam Eden Çocukların Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi” konulu tez çalışmamı, Prof. Dr. Neriman Aral danışmanlığında yürütmekteyim. Tez çalışmam kapsamında siz katılımcılarla ve sizin çocuklarınızla yüz yüze görüşmeler yapmak istiyorum. Görüşme süresince paylaşılacak bilgilerin tümü gizli tutulacaktır. Görüşülen ebeveyn, çocuk, öğretmen ve yöneticilerin isimleri araştırmada kesinlikle belirtilmeyecektir.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Bana araştırmanın muhtemel riskleri sözlü olarakda anlatıldı ve soruları yanıtlamanın bir zararı olmayacağı gibi bir katkısında olmayacağı açıklandı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

Adı-Soyadı:

İmzası

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmzası

İletişim Bilgileri Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Ek-7. Öğretmen Genel Bilgi Formu

Sayın Öğretmenler,

Kurumların kalite düzeylerini değerlendirmek için bir araştırma gerçekleştiriyorum. Araştırma kapsamında sizlerin bilgilerine ihtiyacım bulunmaktadır. Aşağıdaki soruları okuyup, sizin için en doğru olanı yazmanız beklenmektedir. Cevaplar kesinlikle gizli kalacak olup, sadece araştırma amacı ile kullanılacaktır. Katkı ve destekleriniz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Burçak ÖZONUK

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümü

Kurum Bilgileri

İl:

İlçe:

Görev Yaptığınız Okul Türü:

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Öğrenim Düzeyiniz:

Mezun Olduğunuz Üniversite:

Mezun Olduğunuz Fakülte:

Mezun Olduğunuz Bölüm:

Meslekteki Kıdeminiz:

Çalıştığınız Yaş Grubu:

Sınıfınızdaki Çocuk Sayısı:

Sınıfınızda Yardımcı Personel Var mı?

Öğreniminiz Sırasında Alanınızla İlgili Seminer, Konferans vb. Etkinliklere Katıldınız mı?

Mezun Olduktan Sonra Alanınızla İlgili Seminer, Konferans vb. Etkinliklere Katıldınız mı?

(Cevabınız Evet ise Katıldığınız Etkinlik/Etkinliklerle İlgili Bilgi Veriniz?)

Ek-8. Yönetici Genel Bilgi Formu

Sayın Yöneticiler,

Kurumların kalite düzeylerini değerlendirmek için bir araştırma gerçekleştiriyorum. Araştırma kapsamında sizlerin bilgilerine ihtiyacım bulunmaktadır. Aşağıdaki soruları okuyup, sizin için en doğru olanı yazmanız beklenmektedir. Cevaplar kesinlikle gizli kalacak olup, sadece araştırma amacı ile kullanılacaktır. Katkı ve destekleriniz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Burçak ÖZONUK

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümü

Kurum Bilgileri

İl:

Okul Adı:

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Görevi:

Mezun Olduğunuz Okul:

Öğrenim Düzeyiniz:

Mezun Olduğunuz Bölüm:

Meslekteki Çalışma Yılı/Mezuniyet Yılı/Yönetici Olarak Görev Yapma Süresi:

Bulunduğu Okulda Çalışma Yılı:

Görev Yaptığı Okuldaki Sınıf Sayısı:

Size Bağlı Personel Sayısı:

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite Konusu ile ilgili Seminer, Konferans vb. Etkinliklere Katıldınız mı? (Cevabınız Evet ise Katıldığınız Etkinlik/Etkinliklere İlgili Bilgi Veriniz?)

Ek-9. Çocuk Ebeveyn Genel Bilgi Formu

Sayın Ebeveynler,

Okullardaki kalite durumunun çocuğunuzun gelişimi üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmekteyim. Sizden beklenen aşağıda yer alan bilgileri doldurmanızdır.

Cevaplar kesinlikle gizli kalacak olup, katkı ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Burçak ÖZONUK

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümü

Anneye Ait Bilgiler

Anne öğrenim durumu:

Yaşı:

Mesleği:

Çocuğunuzu gönderdiğiniz okul öncesi eğitim kurumundan beklentileriniz nelerdir?

Kaliteli bir okul öncesi eğitim kurumu sizce nasıl olmalıdır?

Babaya Ait Bilgiler

Baba öğrenim durumu:

Yaşı:

Mesleği:

Çocuğunuzu gönderdiğiniz okul öncesi eğitim kurumundan beklentileriniz nelerdir?

Kaliteli bir okul öncesi eğitim kurumu sizce nasıl olmalıdır?

Çocuğa Ait Bilgiler:

Cinsiyeti:

Yaşı:

Kardeş sayısı:

Fiziksel engel durumu:

Engelin türü:

Ek-10. Bebek ve Küçük Çocuk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ITERS-R3) Örnek Maddeler

0-1 Yaş/1-2 Yaş Çocuk Çevre Derecelendirme Ölçeği 0-2

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

Gözlemci:

Gözlemci Kodu:

Merkez/Okul:

Merkez Kodu:

Derslik:

Derslik Kodu:

Öğretmen(ler):

Öğretmen Kodu:

Gözlem Tarihi:	--/--/
Kayıtlı çocukların doğum tarihleri:	En Küçük: --/--/
	En büyük: --/--/
Çocuk sayısı:	0 – 5 ay arası
	6 – 11 ay arası
	12 – 17 ay arası
	18 – 23 ay arası
	24 – 29 ay arası
	30 ay ve üstü

Mevcut bulunan personel sayısı	
Kayıtlı çocuk sayısı	
Merkezin aynı anda derslikte olmasına izin verdiği en yüksek çocuk sayısı	
Gözlem sırasında mevcut olan en yüksek çocuk sayısı	
Son bir ay içinde kaç çocuk kaydoldu?	
Belirlenmiş engelleri olan çocuk sayısı	Bu dersliğin dış alana erişimi var mı? E H (Eğer varsa, sınıf bugün dışarı çıkmıyorsa gitmeden görebilmeniz için personelden size göstermesini isteyin)
Engel türlerini işaretleyin	Fiziksel/duyusal Sosyal/duygusal Bilişsel/dil Diğer:
Gözlemin başladığı zaman:	Gözlemin bittiği zaman:

KAPALI ALAN

Aşağıdaki başlıkları okuyarak sınıfı gözlemleyiniz, izlediğiniz durumlar için 1 en kötü – 7 en iyi olacak şekilde işaretleme yapınız. Gözleminizle ilgili özel bir durum varsa işaretli yerde belirtiniz.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1.1 Çocukların tümü okula geldiğinde rahatlıkla oyun oynayacakları ve bakımlarının yapılacağı yeterli alan yoktur. Çocuklar ve büyükler sınıf içinde rahatlıkla hareket edemez.

1.2 Okul içinde kullanılan alan (sınıf, jimnastik odası vs.) yeterli aydınlatma, havalandırma ve sıcaklık kontrolünden yoksundur ve çok gürültülüdür.

1.3 Kullanılan alan genellikle kötü durumdadır. Duvarların, tavanın sıvaları dökülmüş, zeminler hasarlıdır.

KABA MOTOR OYUNUNUN DENETLENMESİ

Aşağıdaki başlıkları okuyarak sınıfı gözlemleyiniz, izlediğiniz durumlar için 1 en kötü – 7 en iyi olacak şekilde işaretleme yapınız. Gözleminizle ilgili özel bir durum varsa işaretli yerde belirtiniz.

(1)(2) (3) (4) (5) (6) (7)

1.1 Personel, çocukların kaba motor aktivite oyununu teşvik etmeye çok az ilgi gösterir veya hiç ilgi göstermez. Örneğin, fiziksel aktivite yapmaya çalışan çocukları görmezden gelir; kaba motor becerilerini uygulamaya çalışan çocukların hevesini kırar.

1.2 Çocukların içerde ve dışarda yaptığı kaba motor aktivitelerine çok az ilgi gösterilmektedir. Örneğin, çocuklar uzun süreler boyunca tek başlarına bırakılır; personel sakatlığa sebep olabilecek ekipman kullanan çocuklara az ilgi gösterir.

YEMEK VE ATIŞTIRMALIKLAR

Aşağıdaki başlıkları okuyarak sınıfı gözlemleyiniz, izlediğiniz durumlar için 1 en kötü – 7 en iyi olacak şekilde işaretleme yapınız. Gözleminizle ilgili özel bir durum varsa işaretli yerde belirtiniz.

(1)(2) (3) (4) (5) (6) (7)

1.1 Gözlemlenen yemek / atıştırma programı çoğu çocuğun ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Çocuklar uzun süre aç bekler (En az 3 saat) ve açlıktan ağlar.

1.2 Servis edilen yiyeceklerin çoğu beslenme kurallarına uymamaktadır veya çocukların yaşı için uygun değildir. Örneğin bebeklerin boğulmasına neden olacak iri taneli yiyecekler menüde vardır.

Puanlama sistemi: 1-yetersiz, 2-3 minimum, 4-5 iyi, 6-7 Mükemmel

Ek-11. Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R) Örnek Maddeler

ECERS-R Erken çocukluk eğitiminin kalitesini değerlendirirken dünyada en çok kullanılan ölçeklerden biridir. Bütün yapı ve süreç unsurlarını ölçmeyi hedefleyen ölçekte, sınıf ortamı ve mobilyalar, kişisel bakım düzeni, dil, etkinlikler, etkileşim, program yapısı, aile ve personel boyutları ele alınmıştır. 2 ya da 3 saatlik, gözlemlere dayalı olarak yürütülen uygulamalar, 1-7 arasında bir değerlendirme sistemine sahiptir.

Yemek ve Kahvaltı (1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

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

Uyku ve Dinlenme (1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

1. Çocukların sessiz ve loş bir ortamda dinlenmeleri veya uyumaları için hazırlanmış bir alan ve onlarla ilgilenecek görevli yoktur.
 - 2-3. Uyku ve dinlenme zamanı yeterli olarak ayrılmış ve bu sürede çocuklarla ilgilenecek bir görevli vardır.
- Aşağıdaki ifadeleri okuyarak bir sınıfı gözleyiniz. Her durum için 1 en kötü 7 en iyi olmak üzere en uygun seçeneği işaretleyiniz. Gözlemediğiniz ortamı açıklayan kısa bir gözlem notunu da boşluğa kaydediniz.

Tuvalet ve Temizlik Alanları (1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

1. Çocukların sayısına ve boyuna uygun temiz lavabo ve tuvaletler yoktur.
- 2.3. Çocuklar için yeterli ve uygun lavabo ve tuvaletler vardır fakat temiz değildir.
- 4.5 Çocuklar için uygun lavabo ve tuvaletler vardır fakat kendi başlarına kullanamazlar.

Mobilya ve Araçlar (1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

1. Bu alanlarda araçlar ve sınıfın aydınlanma, havalandırma, ısınma, temizlik, güvenlik ve düzen gibi özellikleri yetersizdir.
 - 2-3. Yeterli araçlar vardır fakat eski ve uygunsuzdurlar. Yerler ve duvarlar kirlidir.
 - 4-5. Yeterli sayıda ve nitelikte malzeme vardır. Sınıf temiz ve düzenli görünür.
- Puanlama sistemi: 1-yetersiz, 2-3 minimum, 4-5 iyi, 6-7 Mükemmel

Ek-12. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu Örnek Sorular

Sayın,

Okullardaki kalite durumunun çocuğun gelişimi üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmekteyim. Sizden beklenen sorularımıza içtenlikle cevap vermenizdir. Cevaplar kesinlikle gizli kalacak olup, katkı ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Burçak ÖZONUK

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümü

1. Kalite nedir? Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile ilgili neler söylemek istersiniz?
2. .
3. Çalıştığınız okul öncesi eğitim kurumunun verdiği eğitimin kalitesinden memnunuz musunuz?
4. .
5. .
6. .
7. Programınızı kim hazırlıyor?
8. Aylık plan hazırlıyor musunuz? Evet, ise nasıl hazırlıyorsunuz? Hayır, ise neden hazırlamıyorsunuz?
9. .
10. .
11. .
12. .
13. Mesleğinizle ilgili dünyadaki yeni gelişmeleri takip etmek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
14. .
15. .
16. Öğretmen olarak kendinizi değerlendirirken neler yaparsınız?
17. .
18. Siz yönetici olsaydınız çalıştığınız okul öncesi eğitim kurumunun daha kaliteli şartlara sahip olması için neler yapardınız?
19. Ekleme istediğiniz bir şeyler var mı?

Ek-13. Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu Örnek Sorular

Sayın,

Okullardaki kalite durumunun çocuğun gelişimi üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmekteyim. Sizden beklenen sorularımıza içtenlikle cevap vermenizdir. Cevaplar kesinlikle gizli kalacak olup, katkı ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Burçak ÖZONUK

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümü

1. Kalite nedir? Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile ilgili neler söylemek isterseniz?
2. .
3. Çalıştığınız okul öncesi eğitim kurumunda verilen eğitimin kalitesinden memnun musunuz?
4. .
5. .
6. .
7. .
8. Kurumunuzda ki öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının planlama-uygulama ve değerlendirme sürecinde karşılaştığı zorluklar hakkında neler söylemek isterseniz?
9. .
10. .
11. .
12. Çocukları tanıma ve değerlendirmeye yönelik eğitimler alıyor musunuz? Cevabınız evet ise açıklayınız.
13. .
14. .
15. ..
16. .
17. Yönetimsel olarak aldığınız kararları personelinize nasıl duyuruyorsunuz.
18. .
19. .
20. Eklemek istediğiniz öneriler var mı?

Ek-14. Ankara Gelişim Tarama Envanteri Örnek Maddeler

Ankara Gelişim Tarama Envanteri(AGTE), bebek ve çocukların gelişimleri ile ilgili derinlemesine ve sistemli bir bilgi sağlayan değerlendirme aracıdır. AGTE sıfır – altı yaş çocuklarının gelişimini ve becerilerini genellikle annelerden alınan bilgiler doğrultusunda değerlendirmektedir. Erol ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen bu envanter, çeşitli yaş gruplarına göre düzenlenen ve annelere sorularak “evet”, “hayır”, “bilmiyorum” şeklinde yanıtlanan 154 maddeden oluşmaktadır.

ANKARA GELİŞİM TARAMA ENVANTERİ

PUANLAMA	Evet	1
	Hayır	0
	Bilinmiyor	B

DOĞUMDAN 3 AY SONUNA KADAR (1, 2, 3 Aylar)

1. Anı ses ya da gürültüden ürküp sıçrar mı? ☐
2. Konuşulunca sesler (ağlama dışında) çıkarır mı? (Cevap evetse) Nasıl sesler çıkarır diye sorun ve kaydedin. ☐
3. Tanıdık bir sese başını çevirir mi? ☐
4. Kucağa alındığında susar sakinleşir mi? ☐
5. Kaşık, meme yaklaşınca daha ağızına dokunmadan ağızını açar mı? ☐
6. Kucağınıza aldığınızda kafasını dik tutar mı? ☐
7. Bebek sırt üstü yatarken ellerini seyreder mi? ☐
8. Bebek yüzüstü yatarken başını kaldırır mı? ☐
9. Ellerini bazen açık tutar mı? ☐

4 AYDAN 5 AY SONUNA KADAR (4, 5 Aylar)

10. Bebek sırt üstü yatarken ellerini seyreder mi? ☐
11. Kendi kendine ya da beslenirken ağlama dışında ses çıkarır mı? Cevap evetse “ne sesler çıkarır?” (en az iki farklı ses olması mmm, ss, ah, uf, da, ma, ga, ka gibi) ☐
12. Siz gıdıklamadan, dokunmadan yükses sesle güler mi? ☐
13. Azarlandığı zaman yüzünün şekli değişir mi? ☐
14. Püre ya da lapa gibi besinler yer mi? ☐
15. Elindeki oyuncak, ekmeğ, ağızına götürür mü? ☐
16. Biraz uzaktaki oyuncaklara eşyalara uzanır mı? ☐

DÜŞÜNCELER ve ÖNERİLER _____

DİL BİLİŞSEL

İNCE MOTOR

KABA MOTOR

SOSYAL BECERİ
ÖZBAKIM

Ek-15. ITERS-R3 İLE İLGİLİ ALINAN EĞİTİMLER

Dear Burçak ÖZONUK,

Today I received a request from Teachers College Press to allow you to translate the ITERS-R for use in a dissertation study. I have sent my approval to grant the request. But Debby Cryer and I were both wondering if you might consider using the newest edition of ITERS, known as the Third Edition (so ITERS-3). This new edition was published about 2 years ago and is being adopted by organizations across the US as well as in other countries. I think we would have no trouble changing the request to be for the new edition if you would like to do that. However, if you prefer to use the ITERS-R, we are OK with that as well. We can support your education with educational videos from our instute and other instructors on the use of scales.

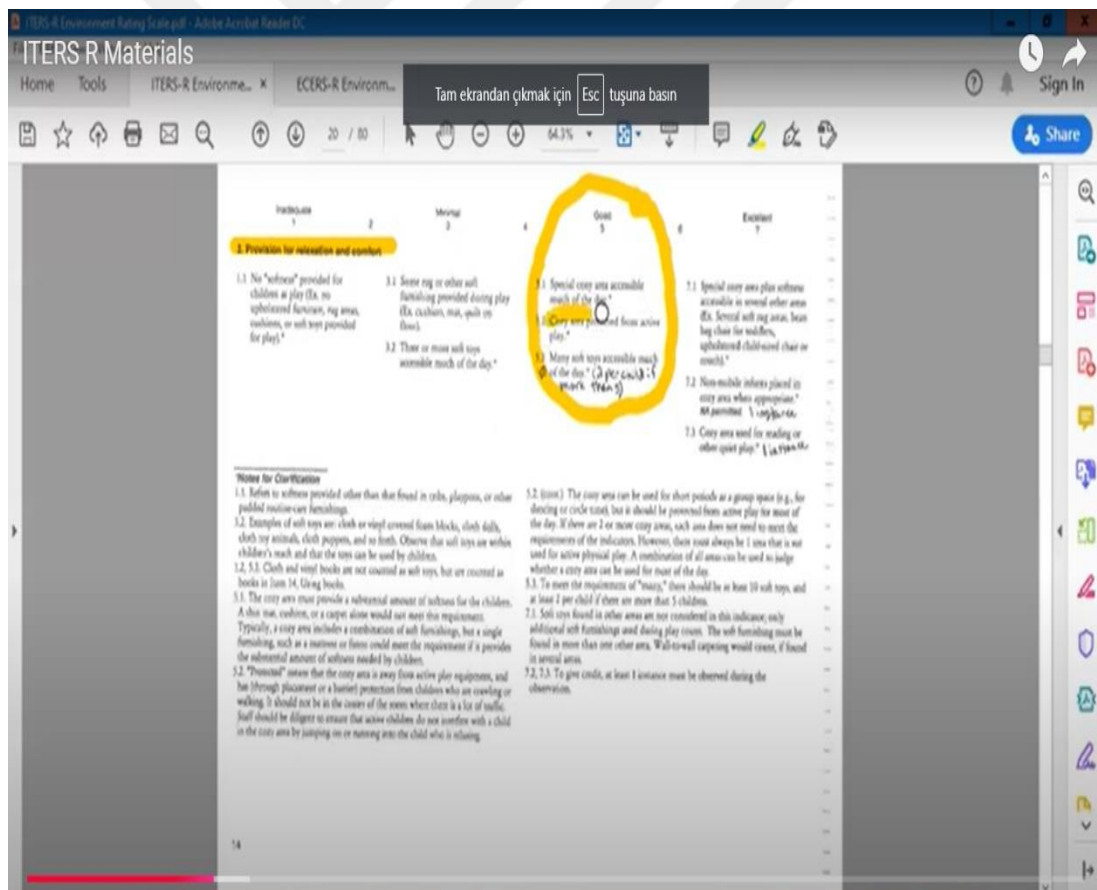
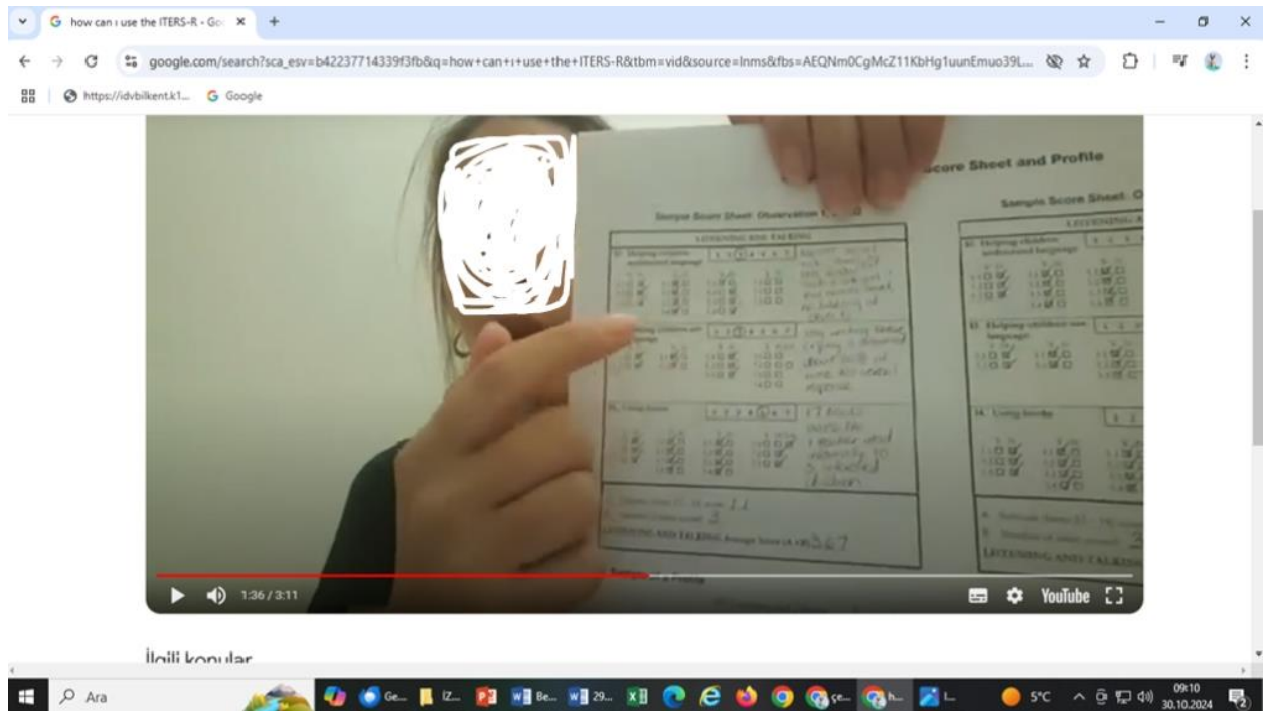
I am delighted that you are doing this work. Let's keep in touch as you move forward.

Each year we have a gathering of researchers and educators from around the world meet to present their work using the rating scales and to discuss the findings and professional development uses of the scales. We are holding the 22nd meeting of this group in Baltimore, MD, USA from April 27-29, 2020. Here is the website for this year's meeting. We would welcome you to join this meeting or ones in future years.

Sincerely yours,

Dick

Richard M Clifford, PhD



Ek-16. Kurumların ITERS-R3 Alt Boyutlardan Aldıkları Puanlar

Okul	Alt Boyutlar	Alt Boyutlarda Alınan Puanlar	Alt boyutlarda puanlanan Madde	Puan Ortalaması
Okul 1	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	60	9	6,4
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	221	32	6,90
Okul 2	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
	Kişisel Bakım Rutinleri	27	4	6,75
	Dil ve Kitaplar	47	6	7
	Etkinlikler	59	9	6,75
	Etkileşim	47	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	229	32	6,92
Okul 3	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	7	6
	Etkinlikler	58	9	6,4
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	219	33	6,63
Okul 4	Alan ve Mobilyalar	26	4	6,5
	Kişisel Bakım Rutinleri	26	4	6,5
	Dil ve Kitaplar	34	5	6,8
	Etkinlikler	20	5	4
	Etkileşim	39	6	6,5
	Program Yapısı	17	3	5,6
	Toplam	162	27	6
Okul 5	Alan ve Mobilyalar	27	4	6,75
	Kişisel Bakım Rutinleri	25	4	6,28
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	53	9	5,8
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	210	32	6,56
Okul 6	Alan ve Mobilyalar	25	4	6,25
	Kişisel Bakım Rutinleri	26	4	6,5
	Dil ve Kitaplar	21	4	5,25
	Etkinlikler	40	7	5,71
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	175	28	6,25
Okul 7	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	34	5	6,8
	Etkinlikler	47	8	5,8
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	200	30	6,6
Okul 8	Alan ve Mobilyalar	22	4	5,5
	Kişisel Bakım Rutinleri	25	4	6,25
	Dil ve Kitaplar	28	4	7

	Etkinlikler	26	4	6,5
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	-	-	-
	Toplam	143	22	6,5
Okul 9	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
	Kişisel Bakım Rutinleri	27	4	6,75
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	65	10	6,5
	Etkileşim	47	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	230	33	6,9
Okul 10	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	55	9	6,1
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	216	32	6,75
Okul 11	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	49	8	6,1
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	31	6,7
	Toplam	210	31	6,7
Okul 12	Alan ve Mobilyalar	42	6	7
	Kişisel Bakım Rutinleri	21	3	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	59	9	6,5
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	227	33	6,8
Okul 13	Alan ve Mobilyalar	17	4	4,25
	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	36	6	6
	Etkinlikler	28	8	3,5
	Etkileşim	40	6	6,6
	Program Yapısı	18	3	6
	Toplam	167	31	5,38
Okul 14	Alan ve Mobilyalar	21	4	7
	Kişisel Bakım Rutinleri	22	4	5,5
	Dil ve Kitaplar	20	6	3,3
	Etkinlikler	44	10	4,4
	Etkileşim	40	6	6,6
	Program Yapısı	18	3	6
	Toplam	129	33	3,90
Okul 15	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
	Kişisel Bakım Rutinleri	27	4	6,7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	61	10	6,1
	Etkileşim	35	5	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	214	32	6,6
Okul 16	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
	Kişisel Bakım Rutinleri	27	4	6,75
	Dil ve Kitaplar	12	5	2,4
	Etkinlikler	48	7	6,8

	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	178	29	6,13
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
17	Kişisel Bakım Rutinleri	25	4	6,25
	Dil ve Kitaplar	31	5	6,2
	Etkinlikler	46	8	5,75
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	193	30	6,4
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
18	Kişisel Bakım Rutinleri	26	4	6,5
	Dil ve Kitaplar	27	4	6,75
	Etkinlikler	45	7	6,4
	Etkileşim	28	4	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	175	26	6,7
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
19	Kişisel Bakım Rutinleri	26	4	6,5
	Dil ve Kitaplar	28	4	7
	Etkinlikler	47	7	6,7
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	192	28	6,8
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
20	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	61	10	6,1
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	222	33	6,7
Okul	Alan ve Mobilyalar	27	4	6,8
21	Kişisel Bakım Rutinleri	25	4	6,3
	Dil ve Kitaplar	33	5	6,6
	Etkinlikler	45	9	5
	Etkileşim	41	6	4,9
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	192	31	6,1
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
22	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	69	10	6,9
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	230	33	6,9
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
23	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	69	10	6,9
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	230	33	6,9
Okul	Alan ve Mobilyalar	25	4	6,3
24	Kişisel Bakım Rutinleri	27	4	6,8
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	68	10	6,8
	Etkileşim	42	6	7

	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	225	33	6,8
Okul	Alan ve Mobilyalar	27	4	6,7
25	Kişisel Bakım Rutinleri	26	4	6,5
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	65	10	6,5
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	223	33	6,7
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
26	Kişisel Bakım Rutinleri	27	4	6,7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	66	10	6,6
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	226	33	6,8
Okul	Alan ve Mobilyalar	20	4	5,0
27	Kişisel Bakım Rutinleri	23	4	5,7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	48	9	5,3
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	20	3	6,6
	Toplam	177	32	5,5
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
28	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	38	6	6,3
	Etkinlikler	61	10	6,1
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	218	33	6,6
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
29	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	65	10	6,5
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	226	33	6,8
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
30	Kişisel Bakım Rutinleri	27	4	6,7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	67	10	6,7
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	227	33	6,8
Okul	Alan ve Mobilyalar	23	4	5,7
31	Kişisel Bakım Rutinleri	24	4	6
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	46	8	5,7
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	20	3	6,6
	Toplam	197	31	6,3
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
32	Kişisel Bakım Rutinleri	21	3	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	55	10	5,5
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7

	Toplam	209	32	6,5
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
33	Kişisel Bakım Rutinleri	17	3	5,6
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	62	10	6,2
	Etkileşim	28	4	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	198	33	6,6
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
34	Kişisel Bakım Rutinleri	21	3	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	60	10	6,0
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	214	32	6,6
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
35	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	67	10	6,7
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	228	33	6,9
Okul	Alan ve Mobilyalar	14	4	3,5
36	Kişisel Bakım Rutinleri	22	4	5,5
	Dil ve Kitaplar	19	6	3,1
	Etkinlikler	32	10	3,2
	Etkileşim	25	6	4,1
	Program Yapısı	17	3	5,6
	Toplam	129	33	3,9
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
37	Kişisel Bakım Rutinleri	26	4	6,5
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	55	9	6,1
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	18	3	6
	Toplam	211	32	6,6
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
38	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	60	9	6,7
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	221	32	6,9
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
39	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	54	9	6
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	215	32	6,7
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
40	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	62	10	6,2
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	223	33	6,7

Okul 41	Alan ve Mobilyalar	27	4	6,7
	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	65	10	6,5
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	225	33	6,8
Okul 42	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	49	9	5,4
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	210	32	6,5
Okul 43	Alan ve Mobilyalar	23	4	5,8
	Kişisel Bakım Rutinleri	17	4	4,2
	Dil ve Kitaplar	25	5	5,0
	Etkinlikler	30	8	3,7
	Etkileşim	30	6	5
	Program Yapısı	16	3	5,3
	Toplam	141	30	4,7
Okul 44	Alan ve Mobilyalar	22	4	5,5
	Kişisel Bakım Rutinleri	18	4	2,7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	55	9	6,1
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	200	32	6,2
Okul 45	Alan ve Mobilyalar	22	4	5,5
	Kişisel Bakım Rutinleri	18	4	2,7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	55	9	6,1
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	200	32	6,2
Okul 46	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
	Kişisel Bakım Rutinleri	26	4	6,5
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	58	10	5,8
	Etkileşim	41	6	6,8
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	216	33	6,8
Okul 47	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	57	10	5,7
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	228	33	6,6
Okul 48	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	65	10	6,5
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	226	33	6,8

Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
49	Kişisel Bakım Rutinleri	22	4	5,5
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	39	9	4,3
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	194	32	6,1
Okul	Alan ve Mobilyalar	28	4	7
50	Kişisel Bakım Rutinleri	28	4	7
	Dil ve Kitaplar	42	6	7
	Etkinlikler	53	10	5,3
	Etkileşim	42	6	7
	Program Yapısı	21	3	7
	Toplam	214	33	6,5



Ek-17. Kurumların ECERS-R Alt Boyutundan Aldıkları Puanlar

Okul	Alt Boyutlar	Alt Boyutlardan Alınan Puan	Alt Boyutlarda Skorlanan Madde Sayısı	Skor Ortalaması
Okul 1	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
	Mobilya ve Araçlar	33	5	6,6
	Dil ve Kavram Deneyimleri	25	4	6,3
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	34	5	6,8
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	37	7	5,3
	Sosyal Gelişim	35	6	5,8
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	227	37	6,1
Okul 2	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	35	5	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	49	7	7
	Sosyal Gelişim	32	5	6,4
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	241	36	6,6
Okul 3	Kişisel Bakım Rutinleri	28	5	5,6
	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	35	4	8,7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	49	7	7
	Sosyal Gelişim	32	5	6,4
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	242	36	6,7
Okul 4	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	27	4	6,7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	41	6	6,8
	Sosyal Gelişim	35	6	5,8
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	236	36	6,5
Okul 5	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
	Mobilya ve Araçlar	24	4	6
	Dil ve Kavram Deneyimleri	24	4	6
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	40	6	6,7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	43	7	6,1
	Sosyal Gelişim	31	6	5,2
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	243	37	6,5
Okul 6	Kişisel Bakım Rutinleri	33	5	6,6
	Mobilya ve Araçlar	27	5	5,4
	Dil ve Kavram Deneyimleri	25	4	6,2
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	37	6	6,2
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	42	7	6
	Sosyal Gelişim	27	5	5,4

	Yetişkin İhtiyaçları	24	4	6
	Toplam	215	36	5,9
Okul 7	Kişisel Bakım Rutinleri	34	5	6,8
	Mobilya ve Araçlar	34	5	6,8
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	41	6	6,8
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	46	7	6,6
	Sosyal Gelişim	32	5	6,4
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	243	36	6,7
Okul 8	Kişisel Bakım Rutinleri	32	5	6,4
	Mobilya ve Araçlar	25	5	5
	Dil ve Kavram Deneyimleri	19	4	4,7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	27	6	4,5
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	29	7	4,1
	Sosyal Gelişim	20	5	4
	Yetişkin İhtiyaçları	26	4	6,5
	Toplam	179	36	4,9
Okul 9	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	49	7	7
	Sosyal Gelişim	32	5	6,4
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	249	36	6,9
Okul 10	Kişisel Bakım Rutinleri	34	5	6,8
	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	41	6	6,8
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	34	5	6,8
	Sosyal Gelişim	32	5	6,4
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	233	35	6,6
Okul 11	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	39	6	6,5
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	35	6	5,8
	Sosyal Gelişim	31	5	6,2
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	224	35	6,4
Okul 12	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	33	5	6,6
	Sosyal Gelişim	30	5	6
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	231	34	6,8
Okul 13	Kişisel Bakım Rutinleri	25	5	5
	Mobilya ve Araçlar	26	5	5,2

	Dil ve Kavram Deneyimleri	22	4	5,5
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	27	6	4,5
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	18	4	4,5
	Sosyal Gelişim	23	5	4,6
	Yetişkin İhtiyaçları	24	4	6
	Toplam	165	33	5,04
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	28	5	5,6
14	Mobilya ve Araçlar	25	5	5
	Dil ve Kavram Deneyimleri	20	4	5
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	26	6	4,3
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	21	4	5,2
	Sosyal Gelişim	26	6	4,3
	Yetişkin İhtiyaçları	27	4	6,7
	Toplam	173	34	5,2
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
15	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	19	3	6,3
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	40	6	6,7
	Sosyal Gelişim	32	5	6,4
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	231	34	6,8
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	34	5	6,8
16	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	38	6	6,3
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	26	4	6,5
	Sosyal Gelişim	28	5	5,6
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	207	336	6,6
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	34	5	6,8
17	Mobilya ve Araçlar	30	5	6
	Dil ve Kavram Deneyimleri	24	4	6
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	39	6	6,5
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	26	4	6,5
	Sosyal Gelişim	31	5	6,2
	Yetişkin İhtiyaçları	27	4	6,7
	Toplam	211	33	6,4
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	32	5	6,4
18	Mobilya ve Araçlar	31	5	6,2
	Dil ve Kavram Deneyimleri	24	4	6
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	30	5	6
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	17	3	5,7
	Sosyal Gelişim	27	5	5,4
	Yetişkin İhtiyaçları	24	4	6
	Toplam	185	31	5,9
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
19	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	27	4	6,7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	40	6	6,7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	40	6	6,7

	Sosyal Gelişim	36	6	6
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	241	36	6,7
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
20	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	49	7	7
	Sosyal Gelişim	40	6	6,7
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	257	37	6,9
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	33	5	6,6
21	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	6
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	37	6	6,2
	Sosyal Gelişim	30	5	6
	Yetişkin İhtiyaçları	24	4	6
	Toplam	229	35	6,4
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
22	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	6
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	49	7	7
	Sosyal Gelişim	35	5	7
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	252	36	6,8
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
23	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	6
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	49	7	7
	Sosyal Gelişim	35	5	7
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	252	36	6,8
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	32	5	6,4
24	Mobilya ve Araçlar	29	5	5,8
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	49	7	7
	Sosyal Gelişim	30	5	6
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	238	36	6,6
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
25	Mobilya ve Araçlar	34	5	6,8
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	49	7	7
	Sosyal Gelişim	32	5	6,4
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	248	36	6,8

Okul 26	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	6
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	48	7	6,8
	Sosyal Gelişim	36	6	6
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	252	37	6,7
Okul 27	Kişisel Bakım Rutinleri	30	5	6
	Mobilya ve Araçlar	24	5	4,8
	Dil ve Kavram Deneyimleri	24	4	6
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	27	6	4,5
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	32	7	4,6
	Sosyal Gelişim	26	6	4,3
	Yetişkin İhtiyaçları	19	4	4,7
	Toplam	182	37	5,00
Okul 28	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
	Mobilya ve Araçlar	33	5	6,6
	Dil ve Kavram Deneyimleri	24	4	6
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	40	6	6,7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	33	7	4,7
	Sosyal Gelişim	33	6	5,5
	Yetişkin İhtiyaçları	26	4	6,5
	Toplam	224	37	6,1
Okul 29	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	6
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	41	6	6,8
	Sosyal Gelişim	33	6	5,5
	Yetişkin İhtiyaçları	27	4	6,7
	Toplam	241	36	6,6
Okul 30	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	49	7	7
	Sosyal Gelişim	32	5	6,4
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	249	36	6,9
Okul 31	Kişisel Bakım Rutinleri	33	5	6,6
	Mobilya ve Araçlar	26	5	5,2
	Dil ve Kavram Deneyimleri	24	4	6
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	37	6	6,2
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	36	6	6
	Sosyal Gelişim	29	5	5,8
	Yetişkin İhtiyaçları	17	3	5,7
	Toplam	202	34	5,9
Okul 32	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
	Mobilya ve Araçlar	33	5	6,6
	Dil ve Kavram Deneyimleri	24	4	6
		41	6	6,8

	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi			
	Etkinlikleri	38	7	5,4
	Yaratıcı Etkinlikler	31	5	6,2
	Sosyal Gelişim	28	4	7
	Yetişkin İhtiyaçları	230	36	6,4
	Toplam			
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
33	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	47	7	6,7
	Sosyal Gelişim	31	5	6,2
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	246	36	6,8
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
34	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	6
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	38	6	6,3
	Sosyal Gelişim	31	5	6,2
	Yetişkin İhtiyaçları	26	4	6,5
	Toplam	235	35	6,6
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
35	Mobilya ve Araçlar	33	5	6,6
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	40	6	6,7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	46	7	6,6
	Sosyal Gelişim	31	5	6,2
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	241	36	6,7
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	21	5	4,2
36	Mobilya ve Araçlar	19	5	3,8
	Dil ve Kavram Deneyimleri	19	4	4,7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	23	6	3,8
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	29	7	4,1
	Sosyal Gelişim	21	5	4,2
	Yetişkin İhtiyaçları	20	4	5
	Toplam	152	36	4,2
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	33	5	6,6
37	Mobilya ve Araçlar	34	5	6,8
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	40	6	6,7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	38	6	6,3
	Sosyal Gelişim	31	5	6,2
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	232	35	6,6
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
38	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	27	4	6,7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	40	6	6,7
	Sosyal Gelişim	33	5	6,6

	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	240	35	6,8
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
39	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	39	6	6,5
	Sosyal Gelişim	30	5	6
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	237	35	6,8
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
40	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	46	7	6,6
	Sosyal Gelişim	31	5	6,2
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	245	36	6,8
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	34	5	6,8
41	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	45	7	6,4
	Sosyal Gelişim	31	5	6,2
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	243	36	6,8
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	34	5	6,8
42	Mobilya ve Araçlar	32	5	6,4
	Dil ve Kavram Deneyimleri	27	4	6,7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	32	6	5,3
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	38	7	5,4
	Sosyal Gelişim	34	6	5,7
	Yetişkin İhtiyaçları	25	4	6,2
	Toplam	222	37	6,07
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	26	5	5,2
43	Mobilya ve Araçlar	25	5	5
	Dil ve Kavram Deneyimleri	24	4	6
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	23	6	3,8
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	28	7	4
	Sosyal Gelişim	24	6	4
	Yetişkin İhtiyaçları	21	4	5,2
	Toplam	171	37	4,7
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	27	4	6,7
44	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	37	6	6,2
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	42	7	6
	Sosyal Gelişim	31	5	6,2
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	228	35	6,6
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	27	4	6,8
45	Mobilya ve Araçlar	35	5	7

	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	37	6	6,2
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	42	7	6
	Sosyal Gelişim	31	5	6,2
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	228	35	6,6
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	34	5	6,8
46	Mobilya ve Araçlar	34	5	6,8
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	36	6	6
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	43	7	6,1
	Sosyal Gelişim	31	5	6,2
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	234	36	6,6
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	34	5	6,8
47	Mobilya ve Araçlar	32	5	6,4
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	40	6	6,7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	43	7	6,1
	Sosyal Gelişim	29	5	5,8
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	234	36	6,5
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
48	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	45	7	6,4
	Sosyal Gelişim	31	5	6,2
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	244	36	6,8
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	32	5	6,4
49	Mobilya ve Araçlar	30	5	6
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	29	6	4,8
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	31	6	5,2
	Sosyal Gelişim	29	5	5,8
	Yetişkin İhtiyaçları	26	4	6,5
	Toplam	205	35	5,9
Okul	Kişisel Bakım Rutinleri	35	5	7
50	Mobilya ve Araçlar	35	5	7
	Dil ve Kavram Deneyimleri	28	4	7
	Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	42	6	7
	Etkinlikleri			
	Yaratıcı Etkinlikler	48	7	6,9
	Sosyal Gelişim	32	5	6,4
	Yetişkin İhtiyaçları	28	4	7
	Toplam	248	36	6,9

ÖZGEÇMİŞ

1.Bireysel Bilgiler

Adı- Soyadı: Burçak ÖZONUK

Doğum yeri ve tarihi:

Uyruğu: T.C

Medeni Durumu: Evli, 1 çocuk

İletişim Adresi:

2.Eğitim Bilgileri

Öğrenim durumu:

1977-1982 Ankara Aydınlikevler İlkokulu

1982-1988 Ankara Ayrancı Ortaokul ve Lisesi

1991-1995 Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu

1995-1998 Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk

Gelişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans (Çıkış tarihi:08/01/998).

3.Yabancı Dil: İngilizce

4.Mesleki Deneyim

1995-1998 Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu

Uygulamalı Anaokulunda Öğretmen

1998-2002 Bilkent Üniversitesi Anaokulu Eğitim Uzmanı

2002-2015 Bilkent Üniversitesi Anaokulu Müdür Yardımcısı

2015-2024 Bilkent Üniversitesi Anaokulu Müdür

5.Bilimsel Makaleler

Aral, N; **Özonuk, B.** (2019). *Temel kodlama eğitimi alan ve almayan, okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda görsel algının incelenmesi*. 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Bildiri Kitabı.Kars Kafkas Üniversitesi.692-704.

Aral, N; **Özonuk, B.** (2021). *Quality in Preschool*. Developments in Educational Sciences. St. Kliment Ohridski University press Sofia.34-52