



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA KALİTENİN FİZİKSEL KOŞULLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

ELİF KALKAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2008

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA KALİTENİN
FİZİKSEL KOŞULLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

Elif Kalkan

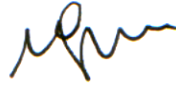
Yüksek Lisans Tezi

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

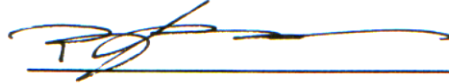
Ankara, 2008

KABUL VE ONAY

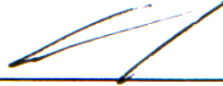
Elif KALKAN tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Fiziksel Koşullar Açısından İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 09/06/2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Mübeccel Gönen (Başkan)



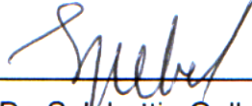
Prof. Dr. Berrin Akman (Danışman)



Prof. Dr. Elif Üstün



Prof. Dr. Çağlayan Dinçer



Doç. Dr. Selahattin Gelbal

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. İrfan Çakın

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirtildiği koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- [] Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- [] Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

09/06/2008



Elif KALKAN

KABUL VE ONAY

Elif KALKAN tarafından hazırlanan “ Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Fiziksel Koşullar Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 09/06/2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mübeccel Gönen (Başkan)

Prof. Dr. Berrin Akman (Danışman)

Prof. Dr. Elif Üstün

Prof. Dr. Çağlayan Dinçer

Doç. Dr. Selahattin Gelbal

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. İrfan Çakın

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirtildiği koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

09/06/2008

Elif KALKAN

Canım babama...

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam sırasında bilgi ve deneyimlerini bana aktaran, araştırma olanaklarını sağlayan ve bütün süreç boyunca anlayışını, ilgisini, sabrını ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım sayın Prof. Dr. Berrin AKMAN'a en içten teşekkürlerimi ve sonsuz saygılarımı sunuyorum.

Tez çalışmamın veri toplama aşaması sırasında bana olanak sağlayan ve yardımcı olan Milli Eğitim Bakanlığı bağımsız anaokulları, MEB ve SHÇEK özel anaokulları ile kurum anaokulları yönetici ve öğretmenlerine,

Bütün çalışmalarım boyunca ilgisini ve desteğini hissettiğim, benimle bilgi ve deneyimlerini paylaşan sevgili Dr. Tülin GÜLER ve Araştırma Görevlisi Eda KARGI'ya,

Çalışmamı tamamlamamda emeği çok büyük olan çok sevgili annem Fatma Melahat KANBİR'e, hep yanımda olan ve beni her aşamada destekleyen kardeşim Ediz Sadık KANBİR'e ve bu zorlu yola birlikte çıktığımız ve sonuna kadar birlikte yürüyeceğim çok değerli eşim Bora KALKAN'a

Teşekkür ediyorum.

ÖZET

KALKAN, Elif. *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Fiziksel Koşullar Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2008.

Bu çalışma, Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin fiziksel ortam koşulları açısından incelenmesini ve kurum anaokulları, MEB bağımsız anaokulları ile özel anaokullarının kalitelerinin karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan 12 özel, 9 bağımsız, ve 5 kurum anaokulu olmak üzere toplam 26 okul öncesi eğitim kurumu oluşturmaktadır. Araştırma sadece Ankara il sınırları içindeki özel, bağımsız ve kurumlara bağlı anaokulları ile sınırlıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kalitenin yapısal ve süreçle ilgili göstergelerini ölçen Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Baskı (ECERS-R) kullanılmıştır. Bu ölçek Harms, Clifford ve Cryer (1980) tarafından erken çocukluk programlarındaki toplam yapısal ve işlevsel kaliteyi ölçmek için tasarlanmış ve 1998 yılında gözden geçirilerek ECERS –R adıyla yeniden basılmıştır. ECERS daha önce Türkçe'ye uyarlandığı için araştırmada ölçeğin uyarlanmış versiyonu kullanılmıştır. Çalışmada ölçek iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır ve ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.87 bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler Korelasyon Analizi ve Kruskal-Wallis Testi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda bağımsız anaokullarında, kurum anaokullarında ve özel anaokullarında ECERS-R ölçeği puan ortalamalarının "iyi" düzeyinin altında olduğu belirlenmiş ve bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve kurumlara bağlı anaokullarının fiziksel ortam koşulları açısından kaliteleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sonuçlar her üç grubun da eğitim ortamındaki fiziksel koşullar açısından toplam kalite düzeyinin çok az olduğunu göstermektedir. Bu sonuç okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin artırılması yönünde çalışmalar yapılmasının gereğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, kalite, fiziksel ortam, ECERS

ABSTRACT

KALKAN, Elif. *Examining the Preschools' Quality in terms of Physical Conditions*, Master's Thesis, Ankara, 2008.

This study aims at investigating the quality of preschools in Turkey in terms of educational environment and comparing the qualities of public preschools, private preschools and preschools that are operating within an institution. The sample of the study consists of randomly selected 26 preschools in total; 12 of which are public, 9 of which are private and 5 of which are institution preschools located in Ankara. The study is limited with the preschools in Ankara.

In the study, ECERS-R, which measures the structural and process indicators of quality is used as data gathering instrument. This scale was designed by Harms, Clifford and Cryer (1980) in order to measure the structural and operational quality in early childhood programs and revised in 1998. Due to the fact that ECERS has been adopted to Turkish before, adapted version is used in this study. To identify the internal consistency of the scale, the Cronbach Alpha coefficient has been calculated and it is found as 0.87.

The data of the study is analysed by Correlation Analysis and Kruskal-Wallis Test. As a result of the study, the ECERS-R mean scores of the preschools are found to be below the "good" level in public, private and institution preschools and no significant difference is found among three kinds of preschools in terms of educational environment. Results demonstrate that the total quality in all three types of schools are not satisfactory. This shows that there appears to be a need to improve quality in early childhood education centers.

Keywords: Early childhood education, quality, administration, environment

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.1. Alt Problemler.....	4
1.2. Sınırlılıklar.....	4
1.3. Tanımlar	4
BÖLÜM 2	6
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
BÖLÜM 3.....	10
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ	10
3.1. Kalite Kavramı	10
3.2 Eğitimde Kalite	12
3.3.Eğitmdede Kaliteyi Etkileyen Faktörler.....	15

3.4. Okul Öncesi Eğitimin Niteliği	15
3.5. Kaliteli Kurumların Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar Üzerindeki Etkileri	26
3.6. Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim	29
3.7. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yönetim Boyutu	32
3.8. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam	34
3.9. Verimli Öğrenme Ortamları	39
3.10. Okul Öncesi Eğitimde Kalitenin Ölçülmesi	41
BÖLÜM 4	43
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	43
BÖLÜM 5	46
YÖNTEM	46
5.1. Çalışma Grubu	46
5.2. Veri Toplama Aracı	46
5.2.1. ECERS - R (Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği - Gözden Geçirilmiş Baskı)	46
5.2.2. ECERS-R Ölçeği Puanlaması	49
5.3. Veri Toplama Süreci	53
5.4. Verilerin Analizi	53
BÖLÜM 6	54
BULGULAR	54
6.1. ECERS-R Ölçeği Uygulanan Okulların Demografik Özellikleri	55
6.2. ECERS-R Ölçeği Puan Ortalamaları	58
6.3. Okulların ECERS-R Ölçeğinden Aldığı Ortalama Puanlar	59
6.4. ECERS-R Ölçeği Alt Testleri Puan Ortalamaları	61

6.5. ECERS-R Ölçeği Alt Testleri Arasındaki Korelasyon Değerleri	63
6.6. ECERS-R Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Türlerine Göre Dağılımı	64
6.7. ECERS-R İle Ölçülen Kurum Kalitelerinin Okul Türlerine Göre Karşılaştırılması.....	65
BÖLÜM 7	66
TARTIŞMA	66
BÖLÜM 8	73
SONUÇLAR.....	73
BÖLÜM 9	75
ÖNERİLER	75
KAYNAKÇA	79

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

n: Denek sayısı

p: Anlamlılık Düzeyi

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

%: Yüzde

ECERS: Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği

ECERS-R: Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği – Gözden Geçirilmiş Baskı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. İnsani Gelişme ve Erken Çocukluk Eğitimi Arasındaki İlişki	8
Şekil 2. Kalite, Kalitenin Yapısal Özellikleri ve Hedef Davranışlar Arasındaki İlişki	18
Şekil 3. ECERS-R Ortalama Puanlarının 26 Okul İçin Dağılımı.....	58

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Kalitenin Yapısal Özelliklerinin Açıklamaları (Smith, 2005)	20
Tablo 2. Okul Öncesi Eğitimde Mevcut Durum.....	31
Tablo 3. Çalışma Grubundaki Okulların Yöneticilerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	55
Tablo 4. Çalışma Grubundaki Okullarda Gözlem Yapılan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	56
Tablo 5. Çalışma Grubundaki Okulların Yöneticilerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı	56
Tablo 6. Çalışma Grubundaki Okulların Yöneticilerinin Yönetim Bilgisi Eğitimine Göre Dağılımı	57
Tablo 7: Okulların ECERS-R Ölçeği Ortalama Puanları.....	59
 Tablo 7’devamı: Okulların ECERS-R Ölçeği Ortalama Puanları	60
Tablo 8: ECERS-R Ölçeği Maddeleri ve Alt testleri için Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Cronbach Alpha Katsayısı.....	61
Tablo 9: ECERS-R Ölçeği Alt testleri Arasındaki Korelasyon Değerleri	63
Tablo 10. Bağımsız, Özel ve Kurum Anaokullarının ECERS-R Ölçeği Puan Ortalamalarının Dağılımı	64
Tablo 11: ECERS-R Ölçeği Puanlarının Okullara Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	65

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim dünyada ve ülkemizde son yıllarda önemi artarak anlaşılan bir konu olmuştur. Froebel'in 19. yüzyılın başlarında Almanya'da tasarladığı ilk "çocuk bahçesinden" günümüzün kurum odaklı eğitimine kadar kurumda verilen okul öncesi eğitim; çocuk gelişimi üzerine yaklaşımlar ile kurumların eğitimdeki rolü üzerine uygulamalardaki sürekli değişimlerden etkilenmiştir. Özellikle gelişmiş ülkelerde erken çocukluk dönemindeki eğitimin gelişim üzerindeki kalıcı etkileri farkedilmiş ve böylece gerek bu dönemde sağlanacak eğitimin yaygınlaştırılması gerekse sağlanan eğitim hizmetinin kalitesi konularında büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumlarının sadece çocuk bakımı hizmeti vermekten öteye geçerek nitelikli eğitim sunan ve çocukların çok yönlü gelişimi hedefi ile sağlıklı gelecek nesiller yetiştirmede büyük rol oynadığının bilincinde olan örgütler olması sağlanmıştır.

Öte yandan ülkemizde okul öncesi eğitim konusunda hala katedilmesi gereken önemli mesafeler vardır. Okul öncesi eğitim Türkiye'de zorunlu örgün eğitim kapsamında olmayıp, özellikle mevcut merkezlerin çoğunun büyük şehirlerde yoğunlaşması sebebiyle sosyo kültürel açıdan olumsuz şartlarda yaşayan birçok çocuk bu eğitim hizmetinden mahrum kalmaktadır. Çoğu özel ve ücretli olan kurumlar eğitime en çok gereksinme duyan toplum kesimine az, en az gereksinme duyan kesime ise çok hizmet götürmektedir (Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 1993). Çocuğun ev dışında bakılması anlayışı ile yaklaşılan okul öncesi eğitim kurumları ise gerek nicelik gerekse nitelik olarak yetersizdir. Bu sebeple ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması bir hedef olmakla birlikte varolan kurumların kalitesinin artırılması ve kurumlarda gerekli tüm koşulların sağlanması; böylece Türkiye'de okul öncesi eğitim sisteminin olması gerektiği düzeye erişebilmesi arzu edilen noktalardan biridir.

Yukarıda sözü edilen gelişmeler doğrultusunda günümüzde okul öncesi eğitimin gerekliliği tartışmalarının yerini okul öncesi eğitimin kalitesi konusu almıştır. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ancak nitelikli bir eğitim sağlandığında gerçek

amacına ulaşabilir. Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması, ona temel alışkanlıkların kazandırılması ve çocuğun yaşama en iyi şekilde hazırlanması nitelikli bir okul öncesi eğitimle gerçekleşebilir. Okul öncesi dönemde verilen nitelikli (kaliteli) eğitim, çocukta öğrenmeyi ve öğrenmeye istekli olmayı arttırarak, onun tüm yaşantısında başarılı olmasını sağlayacaktır. Okul öncesi eğitimin kalitesi çocukların gelişiminde etkisi olan önemli bir faktördür. Çocuk üzerinde kalıcı bilişsel ve sosyal faydalar sağlamanın yolu kaliteli eğitimden geçer.

Araştırmalar göstermektedir ki; okul öncesi eğitimin kalitesi arttıkça gelişimsel olarak daha iyi sonuçlar elde edilmekte; öte yandan kalite azaldıkça daha düşük sonuçlara ulaşılabilmektedir. Ayrıca niteliği düşük okullara devam eden çocuklarda uzun süreli olumlu etkiler gözlemlenmemiştir (Sylva ve diğerleri, 2006). Eğitimli öğretmenler tarafından uygulanan kaliteli anaokulu programları sadece öğrenmeye hazırbulunuşluğu arttırmaz, aynı zamanda çocuklara tüm hayatları boyunca faydalı olacak sosyal beceriler kazandırır. Kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan çocukların bilişsel becerilerinin yanısıra, dil gelişimleri ve sosyal gelişimlerinin de daha iyi olduğu belirlenmiştir (Peisner-Feinberg ve diğerleri, 1999). Kaliteli bir okul öncesi eğitim; kurumdaki eğitimin ve güvene dayalı ilişkilerin çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve entellektüel gelişimlerini desteklemek üzere birleştiği güvenli, sağlıklı ve uyarıcı bir çevrede öğretmenlerle kurulan sıcak ve destekleyici ilişkiler olarak belirtilmektedir (Bredenkamp ve Copple, 1997).

Kaliteli bir okul öncesi eğitimini sağlamak için gerekli faktörlerin belirlenmesine yönelik olarak dünyada ve ülkemizde en sık kullanılan ölçek Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS) dir. ECERS 1980 yılında Harms, Clifford ve Cryer tarafından erken çocukluk programlarındaki toplam yapısal ve işlevsel kaliteyi ölçmek için tasarlanmıştır. Bu ölçek sadece okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi oluşturan faktörleri belirlemek için değil aynı zamanda kurumlarda kaliteyi arttırmaya yönelik olarak da kullanılabilecek şekilde tasarlanmıştır. ECERS ağırlıklı olarak kurumdaki fiziksel koşulları ölçen bir ölçek olup kurumda uygulanmakta olan eğitim programı ve kurum içindeki kişiler arası iletişimi ve etkileşimi değerlendiren maddelere sahiptir. Ölçek 1996 yılında Kler Koldya Tovim tarafından Boğaziçi Üniveristesi Yüksek Lisans Tezi kapsamında Türkçe'ye uyarlanmıştır (Tovim, 1996). Çalışmanın kapsamında ölçeğin güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Sonuçta ölçeğin

Türkçe halinin özgün hali ile benzerlik gösterdiği, dil yönünden eş ve güvenilir olabileceği ve ölçeğin Türkiye’de erken çocukluk eğitiminde kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Son yıllarda eğitim kalitesi üzerine bir çok çalışma yapılmasına ve eğitim hizmetlerinde kalitenin sıklıkla tartışılan bir başlık haline gelmesine rağmen, okul öncesi düzeyde kaliteye yönelik olarak yapılmış ve ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarına makro bir perspektifle bakan ve kaliteyi ölçmek üzere okulları irdeleyen kapsamlı çok fazla araştırma bulunmadığı tespit edilmiştir. Halbuki, varolan durumun nesnel ve bilimsel verilerle ortaya konulması, tespit edilen açıkların ve eksikliklerin giderilmesi yolunda atılacak ilk adımdır. Bu anlamda, eğitim hizmetlerinde kaliteyi arttırmak için verilen çabanın, dünyada gün geçtikçe daha da önem kazanmakta olan erken çocukluk dönemi eğitimi kademesine de indirgenmesi için, eksiklikleri tespit etmeyi kolaylaştıracak böyle bir durum tespit çalışmasının gerekliliği yadsınamaz.

Bu ihtiyaçtan hareketle, bu çalışma, Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin yapısal kalite göstergelerine dayanarak incelenmesini; ayrıca daha çok bakım hizmeti vermekte olan kurum anaokulları ve bağımsız anaokulları ile diğer özel anaokullarının kalitelerinin karşılaştırmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın sonunda ülkemizdeki okul öncesi hizmetlerin niteliği hakkında genel bir çerçeve ortaya konacaktır.

1.1. Problem Cümlesi

Ankara ili içerisinde bulunan okul öncesi eğitim kurumları fiziksel koşullar açısından kaliteli midir?

1.1.1. Alt Problemler

1. Ankara'da kurumlara bağlı olup okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumların kaliteleri ile MEB bağımsız anaokullarının kaliteleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ankara'da kurumlara bağlı olup okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumların kaliteleri ile özel okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ankara'da MEB bağımsız anaokullarının kaliteleri ile özel okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Sınırlılıklar

Bu araştırma sadece Ankara il sınırları içindeki özel, MEB bağımsız ve kurumlara bağlı anaokulları ile sınırlıdır.

1.3. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: 0-6 yaş arası çocukların tüm gelişimlerini sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde, toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, onlarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı işlek bir zekanın temellerini atar, uzman-eğitici kadroya sahip, temel fonksiyonu eğitim olan sosyal kuruluşlardır (Oğuzkan ve Oral, 2001). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun (1973) "Örgün Eğitim" başlığı altında okul öncesi eğitimin kapsamı, amaç ve görevleri ve kuruluşu ile ilgili hükümler bulunmaktadır.

Bağımsız Anaokulları: 3 - 6 yaş (36 – 72 ay) çocuklarının eğitimi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak açılan resmi okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Her okulda müdür, müdür yardımcısı, öğretmenler, usta öğreticiler ve yardımcı personel bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim genel müdürlüğüne bağlı olarak hizmet vermektedirler.

Özel Anaokulları: Okul öncesi çağı çocuklarına eğitim veren 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre açılan ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimi ve gözetimi altında olan özel okul öncesi eğitim kurumlarıdır.

Kurum Anaokulları: Devlet memurları için lüzum ve ihtiyaç görülen yerlerde açılmış olan okul öncesi çağı çocuklarına eğitim veren 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 191. maddesine göre açılan kurumlardır. Resmi işyeri ve kurumlarda personelin okul öncesi çağıdaki çocukları için açılacak bakım ve eğitim amaçlı kreş, yuva ve anaokulu bu kanunun ilgili maddesine dayanılarak açılmaktadır (Ural, 2007).

BÖLÜM 2

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İnsan yaşamında ilk yaşların önemi bugün bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır. Özellikle ilk beş yaşta beyin ve sinir sisteminin hızlı gelişmesine paralel olarak çocuğun öğrenme kapasitesi de hızla artmakta ve yeterli zihinsel gelişme için çevreden gelen uyaranlar çok önemli olmaktadır (Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 1993). Erken çocukluk dönemi, yaşama (çocuğun doğumdan itibaren fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı olması), büyüme (çocuğun kilo ve boyunun artması), gelişme (çocuğun duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim alanlarındaki karmaşıklık düzeyinde ve işlevinde geçirdiği değişim) ve bakım gibi birbirini tamamlayan ve bütünleşik kritik süreçleri içerir (Bekman, 2005). Dolayısıyla erken çocukluk hayatın temelini oluşturur. Anne Çocuk Eğitim Vakfı tarafından 2007 yılında hazırlanan “Ekonomik ve Toplumsal Kalkınma için Erken Çocukluk Eğitimi: Önemi, Yararları ve Yaygınlaştırma Önerileri” adlı çalışmada erkek çocukluk döneminin önemi ile ilgili aşağıdaki noktalara değinilerek bu dönemde çocuğa gösterilecek özen ve olumlu özelliklere sahip bir eğitimin gelecekte sağlıklı, yaratıcı, üretken ve başarılı bireylere zemin hazırlayacağı vurgulanmıştır.

- Özellikle beyinle ilgili yeni bulgular erken yaşlarda deneyim esaslı beyin gelişiminin yaşam boyunca sağlığı, öğrenmeyi ve davranışı etkilediğini ve sosyal çevrenin beynin gelişiminde çok önemli etkisi olduğunu göstermektedir.
- Doğumdan sonra duyuların gelişmesi için beyinde aynı genetik koda sahip milyarlarca nöron, uyaranlar tarafından farklılaştırılmalı ve aralarındaki bağlantılar oluşturulmalıdır. Böylece duyular harekete geçecektir. Bu, her duyu için kritik zaman aralığı olarak tanımlanan süre içerisinde gerçekleştirilmelidir.
- Üç yaşında çocuğun beyni nöronlar arasındaki bağlantıların en yoğun olduğu dönemdir.

- Yeni doğmuş bebeğin beyni henüz tam gelişmemiştir ve bir yandan gelişirken bir yandan da öğrenmektedir. Beynin gelişim süreci insanların kendi kendilerine öğrenmelerini mümkün kılmaktadır. Üç yaşında bir çocuk her doksan dakikada bir yeni kelime öğrenmekte, beş yaşındaki bir çocuk ise ana dilinde binlerce kelimeyi ve dilin karışık dilbilgisini bilmektedir.
- Yedi yaşına gelen bir çocuğun zihinsel yetenekleri, davranış alışkanlıkları, dil kabiliyeti, duygusal denetimi, kavrayışı ve birçok fiziksel özellikleri şekillenmiş durumdadır. Bu şekillenme çocuğun yedi yaşına kadar nasıl bir eğitim aldığına bağlıdır.

Sözü edilen çalışmada değinilen noktaların önemi günümüzde bir çok toplum tarafından kabul gördüğünden özellikle gelişmiş toplumlar eğitim politikalarını bu doğrultuda düzenlemişlerdir. Aynı çalışmada erken çocukluk eğitiminin bir politika olarak benimsenmesinin öneminin insan gelişimi ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki gözönüne alınarak düşünülmesi gerektiği ve bu süreçteki eğitimin faydasının sadece sağlıklı ve başarılı bireyler yetiştirmekle sınırlı kalmadığı, orta ve uzun vadede tüm toplumu etkileyecek olumlu sosyal ve ekonomik sonuçlar doğuracağı vurgulanmıştır. AÇEV (1997) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk eğitimi “ekonomik getirisi yüksek çok iyi bir kamu yatırımı” olarak tanımlanmaktadır. Van der Gaag (2005) tarafından oluşturulmuş aşağıdaki şema (Şekil 1) okul öncesi eğitimin sözü edilen rolü ve önemini çok iyi özetlemektedir:

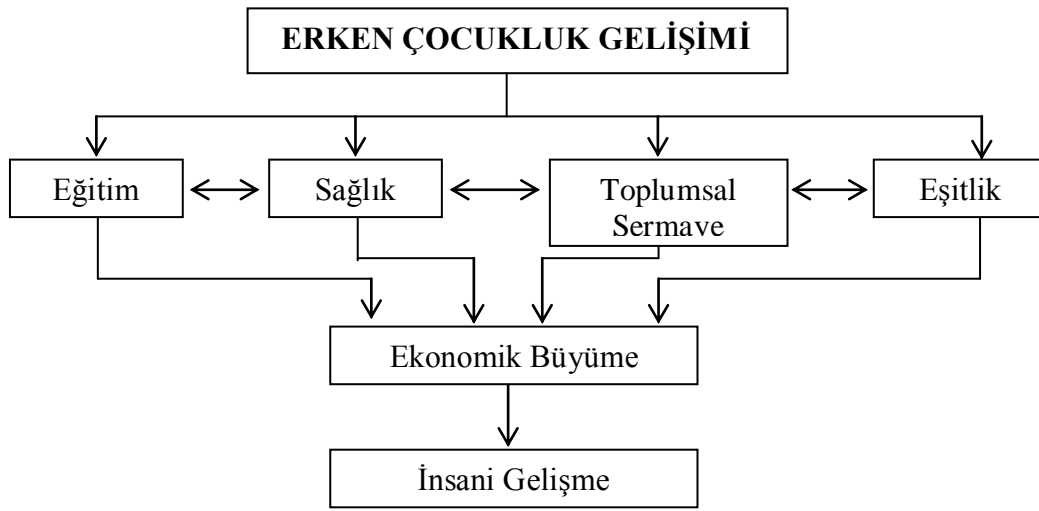
1. Eğitim: Uzun soluklu, kapsamlı ve iyi tasarlanmış bir erken çocukluk eğitimi sonucunda okullaşma oranı artacak, okulların kalitesi ve dolayısıyla mezunların niteliği yükselecektir. Toplumun eğitim düzeyi gelişecek, bu da uzun vadede istihdamı, geliri ve refahı arttıracaktır.

2. Sağlık: Erken yaşlarda başlayan eğitim, ailenin bilgilendirilmesi ve gerekli beslenme ve sağlık hizmetlerinin sağlanması sonucu sağlıklı kuşaklar yetişecektir. Toplum sağlıklı ve üretken bireylerden oluşacak, toplumsal verim, dolayısıyla refah artacaktır.

3. Toplumsal Sermaye: Kendine güvenen, öğrenme isteği yüksek, başarılı bireyler, kendileriyle ve çevreleriyle barışık olacaklardır. Bu çocuklar başkalarına saygı

duymayı, sorunları uzlaşma yöntemi ile çözmeyi öğrenecek böylece toplumsal gerginlikler azalacak, toplumsal dayanışma duygusu güçlenecektir. Uyumlu bir toplumda refah hızla yükselecektir.

4. Eşitlik: Başarılı bir erken çocukluk eğitimi programı sınırlı ekonomik ve sosyal olanaklara sahip çocuklara kendilerini geliştirme imkanı yaratarak fırsat eşitliği sağlar. Böylece hem işgücüne daha çok kişinin katılması hem de toplumsal eşitlik sağlanmış olur. Gelir dağılımının dengeli olduğu toplumlarda ekonomik gelişme daha güçlüdür.



Şekil 1. İnsani Gelişme ve Erken Çocukluk Eğitimi Arasındaki İlişki

Erken çocukluk eğitimi aynı zamanda kadınların güçlenmesi ve ekonomik hayata daha etkin katılabilmeleri yoluyla da toplumsal refaha katkıda bulunmaktadır. Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin yaygınlaştırılması ile kadınların toplumsal hayatta ön plana çıkması sağlanır. Sözü edilen getirileri göz önüne alındığında erken çocukluk eğitimi uzun vadede kazançlı bir kamu politikasıdır. Heckman ve Carneiro (2003 İnsan Sermayesi Politikaları adlı kitapta çocuklara yapılan yatırımın yetişkinlerin eğitimine yapılan yatırımdan daha yüksek dönüşü olacağını öne sürmüştür.

Erken yaşların önemi ve gelişime ne kadar açık bir süreç olduğunun anlaşılması ve sanayi toplumlarının değişen sosyal yapısı ile birlikte okul öncesi eğitimin gerekliliği ve faydaları tartışma konusu olmaktan çıkmıştır. Artık özellikle kurum temelli okul öncesi eğitim hakkındaki tartışmalar bu süreçte çocuklarla nasıl bir etkileşimde

bulunulduğu ve eğitimin gelişimsel olarak uygun olup olmadığı ile birlikte eğitim verilen kurumdaki koşullar üzerine odaklanmaktadır. Gerçekten de, eğitilmiş öğretmenlerin rehberliğinde yürütülen kaliteli bir okul öncesi eğitiminin çocuğun sadece öğrenmeye hazırbulunuşluğunu değil hayatı boyunca kullanacağı sosyal becerilerini de arttırdığı bu alandaki sayısız araştırma ile ortaya konmuştur. Tam tersi özelliklere sahip düşük kaliteli okullara devam etmekte olan çocuklarda uzun süreli olumlu etkiler gözlenememiştir (Burts, 1993). Yapılan çalışmalarda iyi eğitilmiş öğretmenlerin yanısıra uzmanlarca yakından gözlenen programların da oldukça etkili olduğu görülmüştür (Bryant, 1991). Kaliteli okullara devam etme şansına sahip çocukların öğrenme arzusu yüksek, paylaşmaya, iletişim kurmaya ve başkaları ile işbirliği yapmaya açık bireyler olarak yetiştiği bilinen bir gerçektir. Bir toplumu oluşturacak gelecek nesillerin bu özelliklere sahip olması bir ülkenin vazgeçemeyeceği hedefleri arasındadır. Bu anlamda okul öncesi eğitimi hizmeti kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarında sunmanın gerekliliğinin önemi açıktır.

Her ne kadar kaliteli okulun tanımını yapmak zor olsa da araştırmacıların kalite tanımları genellikle gelişimsel olarak uygun uygulamalar üzerinde odaklanmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında sağlanabilecek gelişimsel olarak uygun uygulamalar okul öncesi eğitimin amaçları doğrultusunda çocukların her türlü ihtiyacını karşılamak olmalıdır. Bu da eğitim ortamındaki fiziksel koşullar, program ve program yönetimini de içine alan kapsamlı bir süreçtir. Eğitim kurumlarında kalite göstergeleri; öğretmen, öğrenci, fiziki ortam ve teknoloji, yönetici ve programdan oluşmaktadır (Ünal, 2000) Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında kalite incelenirken eğitim ortamındaki koşulları ölçen ve kalitenin yapı ve süreç boyutlarını ele alan bir ölçeğin kullanılmasının yanısıra çalışma üç farklı tür okulu kapsadığından bu okulların kalite açısından karşılaştırmaları da yapılacak ve bağımsız, özel ya da kurum anaokullarının kaliteleri arasında bir farklılık olup olmadığına bakılacaktır.

BÖLÜM 3

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

3.1. Kalite Kavramı

“Kalite” Latince kökenli bir terimdir. Latinedeki “qualitas” Fransızca’ya “qualité” olarak geçmiştir. Kalite kelimesinin sözlük anlamı niteliktir (TDK, 2002). Niteliğin sözlük anlamı ise varlıklar arasında bulunan ve nicelikle ilgisi olmayan ayrımları bir şekilde oluşturan durumdur (Doğan, 1998). Kalite kavramının babası olarak bilinen ve bu kavramı insani temellere oturtabilen ve kaliteyi gereksinimleri tatmin edebilme kapasitesi olarak tanımlayan W. Edwards Deming’e göre kalite müşteri odaklı ve pazara yöneliktir (Aktan, 1997). Deming gibi Juran (1988) da kalitenin asla sonlanmayacak bir süreç olduğunu ve sürece dahil olan herkesin bu yönde eğitilmesi gerektiğini belirtmiştir. Juran ilk olarak “kullanım veya kullanım için uygunluk” terimini bulmuştur ve bunu “özelliklerin uygunluğu” olarak ifade edilen kalite tanımından çıkarmıştır.

Kalite kavramının tarihsel oluşum sürecinde önemli isimler olan Deming ve Juran tüketicinin kalite algısı üzerinde durmuş ve müşterileri sadece tüketici olarak değil “yaptıkları ve ürettiklerinden etkilenen tüm bireyler” olarak ifade ederek kaliteyi de müşteri beklentilerini karşılamak ve onların ötesine geçmek olarak tanımlamışlardır (Ünal, 2000). Bu anlamda kalite için müşterilerin ürün ve hizmetlere karşı tutumlarının ölçüsü de denilebilir.

Kalite günün şartlarına, gereksinimlerine ve gelişen teknolojiye paralel olarak sürekli değişmekte ve gelişmektedir (Erişti, 2004). Kaliteye yönelik üzerinde anlaşılmış tek bir tanım bulunmamakla birlikte bu kavram değişik yaklaşımlara göre birçok kere tanımlanmıştır. Genel olarak “müşteri memnuniyeti” ya da “standartlara uygunluk” olarak da ifade edilebilen kalite verimlilik, esneklik, etkili olmak, bir programa uymak şeklinde de tanımlanabilen bir süreçtir; dolayısıyla uzun vadeli bir yatırımdır. Kaliteye neden olmada standartlar gereklidir ancak yeterli değildir. Bu anlamda kalite müşterilerin sürekli olarak beklentilerini ve ihtiyaçlarını anlamak, kabul etmek,

karşılama ve hatta bunları aşmak olarak ifade edilir (Ünal, 2000). Bir başka tanıma göre ise; kalite bir ürün ya da hizmetin belirlenen ve olabilecek gereksinimlerini karşılama yeteneğine dayanan özelliklerinin toplamıdır (Cafıoğlu, 1996). Glasser ise kaliteyi sevgi, güç, özgürlük, eğlence ve yaşamdan oluşan gereksinimlerimizin bir ya da daha fazlasını sürekli karşılamanızı sağlayan herşey olarak tanımlayarak kalitenin ne kadar hayatımızın içinde bir kavram olduğuna dikkati çekmiştir (Glasser, 1992). Glasser'in de belirttiği üzere kalite istekleri karşılama için değişmeyi göze almak ve bu konuda istekli olmayı gerektirir. Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) kaliteyi bir malın ya da sunulan hizmetin tüketici beklentilerine uygunluk derecesi olarak tanımlamaktadır (EFQM, 2008). Uluslararası Standardizasyon Örgütü (Erişti, 2004) tarafından kalite bir ürün ya da hizmetin belirlenen ya da kendisinden beklenen gereksinimleri karşılama yeteneğini oluşturan özelliklerin toplamı olarak tanımlar. Kalite Türk Standartları Enstitüsü tarafından da bir ürün ya da hizmetin belirlenen ya da olabilecek gereksinimleri karşılama yeterliğine dayanan özellikler toplamı olarak tanımlanmaktadır (TSE, 2008).

Son yıllarda rekabetin artışı ve teknolojik yenilikler, beraberinde gelen değişim ile birlikte kalite her alanda aranılan bir olgu haline gelmiştir. Başlangıç dönemlerinde ürün kalitesi merkezli tanımlamalar, zaman içerisinde ürün ya da hizmetin üretildiği sistemin kalitesine odaklanan bir anlayışa dönüşmüştür. Günümüzde kalite, kontrol edilen bir süreç olmaktan çok yaratılan bir süreç olarak düşünölmekte ve örgütlerin bütününe yayılmaktadır. Artık kalite sadece üretimin belli parçalarına atfedilen bir kavram değil üretim ve hizmet sürecinin her aşamasında aranılan bir olgudur (Erişti,2004). Kalite kavramı günümüze kadar bir çok değişimden geçmiştir ve bundan böyle de günün koşullarına ve yaşanacak değişimlere uygun olarak gelişen ve yenilenen bir kavram olmayı sürdürecektir (Köksoy, 1997).

Kaliteye erişmek isteyen kurumlar bir kalite politikası oluşturmalı ve bu politika ile uyumlu ölçülebilir, toplam etkililik açısından uygun, korunabilir ve ekonomik olan kalite hedefleri belirlemelidir. Kalite hedefi "ulaşılması amaçlanan kalite performans düzeyi" olarak tanımlanmıştır (Ünal, 2000). Kalite hedefleri bir örgütteki tüm hiyerarşik düzeyler için oluşturulabilir çünkü bir işletmede kalite her bir bireyi ilgilendiren bir konu olup belirlenen kalite düzeyine ulaşmada her bireyin sorumluluğu vardır.

3.2 Eğitimde Kalite

20. yüzyılın başlarında nitelikli işçilerin azalması ve bu yüzden üretimde sıkıntılar yaşanması sebebiyle üretim sürecinde ortaya çıkan kalite anlayışı hizmet sektöründe de kendini göstermiş ve günümüzde eğitimde kalite çok tartışılan konulardan biri olmuştur. Eğitim yetiştirdiği insan gücü ile toplumu değişim kültürüne hazırlayan ve gelişmeye iten anahtar konumunda toplumsal bir kurumdur (Doğan, 1998). Eğitim, örgütlerin yaşamsallığı açısından temel belirleyici olmakla birlikte, ülkelerin kalkınmalarında da önemli role sahiptir. Ekonomik gelişmenin bir koşulu da eğitimin gelişmesidir. Kalkınmanın ve uygar bir toplum olmanın temeli nitelikli insan gücüne sahip olmakla başlar (Erişti, 2004).

Eğitim; ürün ve hizmetlerde kaliteden daha soyut olan konu ve kavramları kapsamaktadır ancak bu durum, kalite konusunun eğitime uygulanamaz olduğu anlamına gelmez (Rinehart, 1993). Kalite çalışmalarının üretim sektörlerindeki başarısı karşısında eğitim sektörü de toplam kalite yönetimi kavramı ve felsefesini benimsemek ihtiyacını hissetmiştir. Deming'in kalite felsefesi önce ABD'de ve daha sonra da İngiltere'deki eğitim sisteminin içine girmeye başlamıştır. Eğitim sektöründe yapılan çalışmalar genellikle üretim sektöründe yapılan çalışmaların eğitime uyarlanması şeklinde olmaktadır (Gençyılmaz ve Zaim, 1999). Eğitim sistemi her boyutu ile insan yetiştiren büyük bir kurum olarak ele alındığında, nitelikli insan gücü yetiştirme eğitimde nitelik geliştirmede başta gelen gelen unsurlar arasındadır. İnsan gücünün çağın gerekleri doğrultusunda donanımlı geliştirilmesi eğitimin temel hedeflerinden biridir.

Toplumlar bireyleri eğiterek onları toplumsal gelişmeye katkıda bulunacak hale getirmeye çabalar. Bu hedefe ulaşmanın yolu nitelikli eğitimden geçer. Bu anlayışla toplumun diğer her alanında ortaya çıkan değişim ve ilerleme akımları eğitim alanında da kendini göstermiş ve okullar sadece ders verilen kurumlar olmaktan çıkıp etkili öğretim yapma hedefine sahip olmaya başlamışlardır. Deming'e göre okul, öğretmen, öğrenci, idareci ve eğitimle ilgili diğer bireylerin yaptıkları işten mutluluk ve onur duydukları bir yer olmalı ve eğitimciler de korku, şüphecilik ve bölücülük duyguları yerine, saygı ve güvenle olgunlaşan güçlü ilişkilerin oluşabileceği ve bunun sonucunda da öğretmen, öğrenci ve idarecilerin sürekli gelişim yolunda tek bir yürek

olabileceği eğitim ortamları yaratmalıdırlar (Ünal, 2000). Glasser etkili öğretimin zor bir iş olduğunu ve bunun bir “Kalite Okulu”nun kilometre taşlarından biri olduğunu ifade eder.

Glasser’e göre; nitelikli bir okul;

- 1) kaliteye odaklanmalı
- 2) baskıyı yok etmeli
- 3) tümünden öğretmenin değerlendirmesinden önce öğrencinin öz değerlendirmesine geçmelidir.

Fuller (1986) de “kaliteli okul” teriminin ne anlama geldiğini ifade etmek için kalite tanımlarını dört kategori altında inceler. Teknik üretim süreci, bireysel beceriler ve algılar, okul ve sınıf örgütlemesi ve kurumsal dikkat çekicilik. Fuller her durumda geçerli olabilecek genel bir tanım yapmanın zorluğuna da değinir.

Eğitim kurumlarının varlıklarını sürdürebilmeleri için toplumsal özelliklerini korumaları ve yaşamsal işlevlerini sürdürebilmek için de kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Günümüzün hızlı değişimi ve gelişim ortamında eğitim de değişime ayak uydurmalıdır. Bu anlamda eğitim kurumları temel amaçlarını gerçekleştirmek için niteliklerini arttırmaya yönelik bir süreç içerisinde olmak zorundadırlar. Kalite, eğitim sisteminin, sektörün gereksinimlerini zamanında üst düzeyde ve en uygun biçimde karşılama, uygulama, amaçları ile uyumlu kılma, amaçlarını gerçekleştirme, kendisi ve çevresi ile barışık, uyumlu ve yararlı olma özelliğidir (Erişti, 2004). Bu doğrultuda kaliteli olma, rekabet edebilme, topluma karşı sorumluluk duyma, tüketicilerin tercih ve gereksinimlerine eğilme, eğitim kurumlarında da artık uygulama olanağı bulan ve bunun da ötesinde zorunluluk duyulan kavram ve ilkeler arasındadır (Balcı, 1998). Eğitimin en küçük hizmet birimi olan okullarda da kaliteye yönelik çalışmalar yapılması eğitimin başarısını pekiştirir. Bu anlamda okullar şu sorulara cevap verebilecek durumda olmalıdır:

- Kalitenin okulumuz için anlamı nedir?
- Okul çalışanlarının genel özellikleri nelerdir?
- Yöneticiler başarılı mıdır?
- Okul toplam kalite yönetimi için hazır mıdır?
- Yöneticiler okul üyeleri ile nasıl iletişim kurmalıdır? (Cafoğlu, 1996).

UNICEF eğitimde kaliteye yönelik tanımlamasını beş özellik etrafında toplamıştır: 1) sağlıklı, dengeli beslenen ve öğrenme sürecine katılmaya hazır, aileleri ve içinde yaşadıkları toplum tarafından öğrenme sürecinde desteklenen öğrenenler; 2) sağlıklı, güvenli, koruyucu ve cinsiyete duyarlı, yeterli kaynak, tesis ve donanım sunan çevre; 3) temel becerilerin edinilmesi açısından eğitim programında ifade edilen geçerli bir içerik; 4) sınıf yönetiminin etkili olduğu, farklılıkları azaltan, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı, iyi yetişmiş öğretmenler tarafından sürdürülen süreçler; 5) ulusal hedeflere yönelik ve topluma olumlu katılımı sağlayan bilgi, beceri ve tutumları kapsayan sonuçlar (UNICEF, 2000).

Bu tanımların da açıkça ortaya koyduğu üzere, eğitimde kalite, kurumların fiziki kapasite ve donanımlarına, eğitim – öğretim programlarına, kullanılan öğretim yöntem ve teknolojilerinin çeşitliliği ve gelişmişliğine, eğitim ortamlarındaki insanlar arası ilişkilere bağlıdır (Oktay, 1999). Eğitimde kaliteyi etkileyen etmenler iç ve dış etmenler olarak ikiye ayrılabilir. Yönetici, öğretmen, öğrenci, programlar, yöntemler iç etmenler; hizmet alanları, sanayi üretim alanları, teknolojik değişmeler ve aile dış etmenler olarak sayılabilir (Bozkurt, 1995). Eğitim kurumları kendi hedef, strateji ve planları doğrultusunda iç öğelerle dış etmenlerin gereksinimlerini karşılamayı hedeflemektedirler.

Geçmişte eğitimde kalite tartışması akademik standartlar, diploma, öğrenci değerlendirme gibi kavramlar üzerine odaklanmaktaydı. Günümüzde eğitimde kalite tartışması bu kavramları da içermekle birlikte kaliteli sonucu elde etme, belirlenmiş hedeflere ulaşma ve denetim süreçlerini kapsayan bir şekle bürünmüştür. Bu anlamda geçmişteki kalite anlayışı ile günümüzde eğitimde kalite kavramı arasındaki en büyük fark önceleri girdiye odaklanılırken, artık çıktıların değerlendirilmesi ve performans denetiminin ön plana çıkmış olmasıdır (Erişti, 2004).

3.3.Eğitimde Kaliteyi Etkileyen Faktörler

Eğitim kurumlarının kalitesine ve dolayısıyla yetiştirdikleri insan gücünün kalitesine etki eden pek çok etmen bulunmaktadır. Kurumun sahip olduğu donanım, eğitim – öğretim programları, araç – gereç ve yöntemler, fiziksel olanaklar süreci etkilemektedir. Ayrıca, eğitime yapılan yatırım miktarı da eğitim kalitesini etkiler. Bu anlamda devletlerin eğitime yaklaşımları ve politikaları arasında eğitimi ne konumda değerlendirdikleri de önem taşımaktadır. Eğitimde kalite, kurumların fiziki kapasite ve donanımına, eğitim – öğretim programlarına, kullanılan eğitim yöntem ve teknoloji çeşitliliği ve gelişmişliğine, eğitim ortamlarındaki insanlar arası ilişkilere bağlıdır (Oktay, 1999).

Eğitimde kaliteyi ayrıca öğrenci kalitesi ve öğretmen kalitesi de belirler. Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri de öğretmenlerdir. Bu nedenle okulun etkililiği ve eğitim verimliliğinde en önemli görev de öğretmenlere düşer: Etkili öğretmen, öğrencinin uygulanan programın hedefleri doğrultusunda öğrenmesine yardımcı olan öğretmendir. Öğretmenin kişisel nitelikleri çocuğun derse ve okul ayönelik tutumlarını etkiler (Erden, 1998). Kaliteli öğretmen öğrencilerine yaşam becerileri kazandırarak, onları güdüleyerek, onlarla iyi arkadaş olarak, onları dinleyerek ve onlara değer vererek, öğrencilerini olumlu ve olumsuz yönleri ile severek, onlara özgür öğrenme ortamı yaratarak öğrencilerin kalite dünyasına girenlerdir (Glasser, 1992). Eğitimde kaliteyi, başarıyı yakalamak ve kaliteli bireyler yetiştirmek için kaliteli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öte yandan eğitimde kaliteyi etkileyen diğer bir etmen de öğrencilerdir

3.4. Okul Öncesi Eğitimin Niteliği

Okul öncesi eğitim doğumdan, ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir. Okul öncesi eğitimin tüm yönleri ile ele alındığı XIV. Milli Eğitim Şurası'nda (1993) okul öncesi eğitimin tanım ve kapsamı şu şekilde belirtilmektedir: “Okul öncesi eğitimi, 0 – 72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel

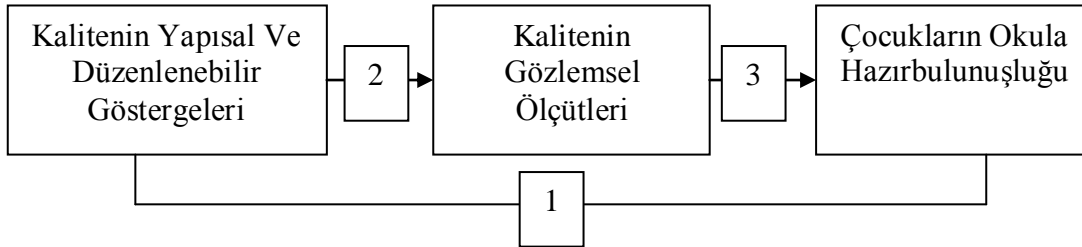
değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitimin bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim sürecidir (MEB, 1993). En geniş anlamıyla; çocuğun doğumdan ilköğretime başlayıncaya kadar geçen süre içindeki tüm eğitsel etkinlikler okul öncesi eğitimin tanımına girmektedir (Oktay, 1993).

Erken yaşlardaki eğitim çocukların ileriki hayatlarında temel olacak bilgi ve becerilerin kazanımı ve dolayısıyla bir toplumda gelecek nesillerin sağlıklı bireylerden oluşması açısından çok önemlidir. Çocuğun yaşamının temelini oluşturan okul öncesi dönemde çocuk temel alışkanlıklar kazanmakta, çeşitli deneyimlerde bulunarak sosyalleşmekte, bilişsel ve duyuşsal becerilerini ve yeteneklerini geliştirmektedir. Bu dönem içinde çocuğa verilecek fırsatlar ve olumlu yetişkin desteği, çocuğun yaşama en iyi şekilde hazırlanmasını sağlayacak; çocuktan esirgenenler ise onun yaşama hazırlanma sürecinde pek çok zorlukla karşılaşmasına neden olacaktır (Ural, 2007). Yapılan araştırmalar zamanlamanın can alıcı bir nokta olduğunu, öğrenme fırsatlarının sağlanmaması durumunda gelişimin yavaşlamasının veya tamamen durmasının söz konusu olabileceğini göstermektedir (Tok, 2002). Bu yüzden okul öncesi eğitim çocuklara erken yaşlardan itibaren daha iyi gelişme imkanları sağlamak, onları ilkokula hazırlamak ve nitelikli insan potansiyelini arttırmak bakımından büyük önem taşımaktadır.

Erken çocukluk eğitimi toplumun eğitim düzeyini yükseltecek, toplumun daha sağlıklı olmasını sağlayacak, toplumsal uyuma ve beşeri sermayenin güçlenmesine katkıda bulunacaktır. Araştırmalar çocuğun doğduğu andan itibaren yaşadığı sosyo – kültürel çevreden etkilendiği ve olumlu yönde gelişimi için etrafındaki yetişkinlerden destek görmenin önemli olduğu, çocukların belirli bir potansiyelle doğduğu ve uygun çevre koşullarında bu potansiyelin en üst noktalara kadar çıkarılabileceğini kanıtlamıştır (Ural, 2003). Ayrıca bir toplumda tüm bireyler eşit sosyo – ekonomik ve kültürel şartlarda yaşamlarını sürdürememesi yetersiz koşullarda yetişen çocukların daha fazla olanağa sahip ailelerin çocuklarına göre hayata bir adım geride başlamaları da toplumda yerleşik bir okul öncesi eğitim sistemi ile üzerinden gelinebilecek bir durumdur. Oktay (1999) yetersiz koşullar olarak adlandırılan, fakirlik, evdeki imkan azlığı, ailenin okuma seviyesinin düşüklüğü, ve çocuğun psikolojik ve duygusal yetersizliğinden kurtarılmasında okul öncesi eğitim kurumlarının çok önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi eğitimde kalite konusuna olan ilgi çocukların eğitimsel ve sosyal gelişiminin belirli özelliklere sahip okul öncesi eğitim ortamlarında geliştirilebileceğine yönelik, birçok bilimsel araştırmayla da desteklenen genel kanıdan ortaya çıkmıştır. Günümüzde çocuklara, erken dönemde zengin bir uyarıcı çevre ve planlanmış etkinlikler sunmanın ne denli önemli olduğu tartışması artık geride kalmış, bunun yerini okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması konusundaki çalışmalar almıştır (Temel, 2005). Birçok araştırmacı okul öncesi eğitimde kalite konusunda farklı tanımlamalar yapmıştır. Bu alandaki kalite tanımları genellikle “gelişimsel olarak uygun uygulamalar” üzerine odaklanmaktadır. Okul öncesi eğitim süreci bir hizmet süreci olarak görüldüğünde; ürün olarak hizmet süreci sonucunda çocukta meydana gelen olumlu değişiklikler; yani verim gösterilebilir (Ünal, 2000). Elsa Ferri (1992) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin aileler ve eğitimciler tarafından belirlenen özellikleri arasında çocukların ufkunu geliştirmek, çocuklar arasında sosyal ilişkileri desteklemek, çocuk ile yakın ilişki kurmak ve güvenli bir ortam sağlamak sayılmaktadır. Okul öncesi eğitimde programların çocuk merkezli olması önemlidir. Love ve arkadaşları (1996) ise kalite tanımlamalarını; ilki öğretmen – çocuk etkileşimi, ikincisi sınıf dinamikleri ve üçüncüsü de kadro özellikleri olacak şekilde üç sınıfa ayırmıştır. Öğretmen – çocuk etkileşimi kalitenin önemli bir parçasıdır. Duyarlı ve ilgili bir bakım ve çocuklar için gelişimsel olarak uygun uygulamalar kurumdaki öğretmenlerin ilgili ve yakın tutumları ile sağlanabilir. Kaliteli kurumlardaki öğretmenlerin çocuklarla sık ve karşılıklı bir etkileşim içinde oldukları ve çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlı oldukları gözlenmiştir. Ayrıca, yoğun sözel ve bilişsel uyaran kullanan, duyarlı ve tepkisel olan, dikkatli ve destekleyici olan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar tüm gelişim alanlarında daha hızlı ilerleme sağlamaktadırlar (Smith, 2005). Bu özellik kalite ile doğrudan ilişkili olmakla birlikte kurumda zorla sağlanması kolay değildir. Sınıf dinamikleri olarak belirlenen ikinci özellik ise; sınıftaki öğrenci sayısının az olması, öğretmen öğrenci oranının düşük olması gibi öğrenme ortamını destekleyen çevre özelliklerini içine almaktadır. Love tarafından yapılan üçüncü sınıflandırma ise öğretmenlerin eğitim seviyesi ve aldıkları mesleki eğitimleri içerir ve öğretme ve etkileşim tarzı ile ilişkilidir. Örneğin, Wiltz ve arkadaşları daha eğitimli öğretmenlerin okul öncesi dönem için uygun olumlu tutumlar ve bilgi aktarış şeklini benimsediklerini göstermişlerdir (Wiltz ve arkadaşları, 2001).

Yukardaki sınıflandırmaya benzer şekilde diğer araştırmacılar da okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile ilgili çalışmalarında kalite kavramına genellikle üç yönden yaklaşmaktadır: Grup oluşumu ve kadro özellikleri gibi konuları içeren yapısal özellikler; ki bunlar “düzenlenebilir özellikler” olarak da adlandırılmaktadır, çocukların günlük yaşantılarını kapsayan dinamik özellikler ve kadronun sürekliliği ya da ortamın özelliklerini içine alan içeriksel özellikler. Bu kapsamda Love (1996) tarafından yapılan üçlü sınıflandırmadaki son iki özellik yapısal özellikler başlığı altında değerlendirilmelidir. Belirli etkileşim şekillerini yerleştirmek ve bireysel tutum ve davranışları düzenlemek zor ve maliyetli olmakla birlikte eğitim ortamının özellikleri kolayca tanımlanabilir ve belirlenebilir. Bu anlamda okul öncesi kurumlarda kalitenin yapısal özellikleri daha kolay ve özel bir eğitime gerek olmaksızın gözlenebilir ve tespit edilebilir. Yapısal özellikler için minimum standartlar belirlenebilir; bu anlamda kurumlardaki kalite devlet tarafından denetlenebilmektedir. Bir yapısal özelliğin önemli olduğuna dair en önemli kanıt çocuklarda gözlenen hedef davranışlardır. Yapısal özellikler ve kalite ve kalite ile hedef davranışlar arasındaki ilişki aşağıdaki şemada gösterilmiştir (Smith, 2005).



Şekil 2. Kalite, Kalitenin Yapısal Özellikleri ve Hedef Davranışlar Arasındaki İlişki

Şekil 2’de görüldüğü gibi kalitenin yapısal ve sürece ilişkin göstergeleri ve çocukların okula hazırbulunuşluğu arasında doğrudan bir ilişki sözkonusudur. Tablo 1’de ise birçok araştırmada kalite göstergeleri olarak göz önüne alınan yapısal özellikler ve bu yapısal özelliklerin açıklamaları listelenmiştir. Listede bulunan maddelerin çocukların bilişsel, sosyal ve dil gelişimleri ile doğrudan ilgili olduğu belirlenmiştir (Smith, 2005). Literatürde bu sonuçları destekleyen bir çok çalışma mevcuttur. Süreçle ilgili olan özellikler ise aileler ve çocuklar tarafından doğrudan alınan hizmetler olarak tanımlanır (Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995). Bu özellikler çocuklar ve yetişkinler için ortamın özellikleri, eğitim ortamındaki sosyal etkileşim ve

ailenin programa katılımı ve okul aile iletişimini de kapsar. Kalitenin eğitim ortamındaki sürece yönelik özellikleri yetişkinlerin ve çocukların nasıl bir etkileşimde bulunduğunu, öğretmenlerin çocukların öğrenmelerini nasıl kolaylaştırdıklarını, hangi materyallerin nasıl ve ne ölçüde kullanıldığını gösterirken aslında çocuğun kurum içinde ne deneyimlediğine dair bilgiyi vermektedirler. Bu anlamda çok somut kurallarla belirlenemeyecek, tespit edilmesi ve denetimi daha zor olan göstergelerdir.

Tablo 1. Kalitenin Yapısal Özelliklerinin Açıklamaları (Smith, 2005)

Yapısal Özellikler	Açıklama
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi	Öğretmen olmak için tamamlanması gereken en yüksek eğitim seviyesi (Bazen okulda geçirilen toplam sene olarak hesaplanır.)
Öğretmen – Öğrenci Oranı	Her öğretmene düşen ortalama çocuk sayısı
Grup Büyüklüğü	Tek bir odada / sınıfta mevcut toplam çocuk sayısı
Yönetici / Kadro Deneyimi	Yönetici ya da öğretmen olarak iş başında geçirilen süre
Kurumdaki Finansal Uygulamalar	Öğretmenlere ödenen maaşları, eğitim için bütçede ayrılan payı, ve aileler tarafından ödenen kayıt ücretlerini içerir.
Eğitim Programının Uygulanması	Kurumda ya da sınıftaki standart program
Sürekli Eğitim	Öğretmenlerin eğitimine ayrılan zaman (genellikle yıllık bazda belirtilir.)
Gelişimsel Değerlendirmenin Kullanımı	Çocukların beceri ve yeterliliklerini belirlemek üzere kullanılan değerlendirme testleri ya da araçları
Çocuklara Kazandırılan Beceriler	Öğretmenlerin çocuklara açıkça somut bazı beceriler kazandırmasına odaklanmasını teşvik eden programlar
Okula Geçiş	Çocukları okula hazırlık anlamında destekleyecek faaliyetlerin sağlanması

Tablo 1.'devamı Kalitenin Yapısal Özelliklerinin Açıklamaları (Smith, 2005)

Yapısal Özellikler	Açıklama
Akreditasyon	Ulusal akreditasyon organlarıncı belirlenen standartları yakalamak
Aile Katılımı	Aileleri çocuklarının öğrenmelerine dahil eden faaliyetlerin sağlanması

Bir eğitim kurumunun kaliteli okul olarak değerlendirilmesi için rehber niteliğinde göstergeler belirlenmiştir (NIEER, 2002). Göstergeler en basit şekliyle, eğitim, sağlık ya da ekonomi gibi bir sistemin önemli özelliklerini yansıtan bireysel ya da karma istatistikler olarak tanımlanabilirler. Kaliteli okul göstergeleri olarak adlandırılan bu noktalar aşağıda süreç ve yapı ile ilgili olmak üzere iki grupta listelenmiştir.

Süreçle ilgili kalite göstergeleri

1. Öğretmenler ve çocuklar arasında sıcak, içten ve olumlu bir ilişki vardır,
2. Eğitim ortamı yeterli oyuncak ve materyalle donatılmıştır,
3. Gün boyunca öğretmen ve çocuklar arasında karşılıklı dinlemeyi, konuşmayı ve cevap vermeyi içeren iletişim ve öğretmenlerin nedenleme ve sorun çözme becerilerini teşvik edecek davranışları gözlenir,
4. Sanat, müzik, hareket, bilim, matematik, blok oyunları, kum ve su oyunları ve dramatik oyunlar için fırsatlar sağlanır,
5. Kültürel farklılıkları farketmeyi, anlamayı ve kabul etmeyi sağlayacak materyaller ve faaliyetler mevcuttur,
6. Aileler programın her aşamasına katılmaya teşvik edilirler.

Yapı ile ilgili kalite göstergeleri

1. Yetişkin - çocuk oranları standartlarda belirlendiği gibidir,
2. Grup büyüklükleri küçüktür,
3. Öğretmenler ve diğer çalışan yeterlilikleri olumludur,
4. Tüm çalışanlar izlenir ve denetlenir; ayrıca mesleki gelişim fırsatlarına sahiptirler ve bu konuda desteklenirler.

Araştırmalar bu iki grup kalite göstergesinin birbiri ile ilişkili olduğunu ve kurumun kalitesini birlikte etkilediklerini ortaya koymaktadır. Örneğin sınıf büyüklüğü küçüldüğünde öğretmenler çocuklarla daha olumlu teşvik edici ve güdüleyici etkileşimde bulunmaktadır. Sıcak ve destekleyici ilişkiler çocukların sosyal yeterlilikleri ve ilerideki akademik başarıları ile doğrudan ilgilidir. Bu yüzden bu tür etkileşimler yüksek kalite için çok önemlidir. Daha iyi yetişmiş anaokulu öğretmenleri ve daha az sayıda çocuktan oluşan gruplar daha bireysel ve geri dönüşü olan öğrenme fırsatları yaratacaktır. Son olarak da daha yüksek öğretmen maaşları da doğrudan daha yüksek süreç kalitesini doğurur. Kalitenin yapısal göstergelerinden olan oranların da süreç kalitesine etkisi olmaktadır. Örneğin Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği'nden (ECERS) alınan daha yüksek puanlarının daha düşük öğrenci - öğretmen oranında ortaya çıkması muhtemeldir.

1970'lerde Uri Bronfenbrenner (1989) tarafından geliştirilen "ekolojik yaklaşım" çocukların bakıldığı "sistemler"le ilgilenen bir yaklaşım sunmada en etkili model olmuştur. Bu yaklaşım araştırmacıları gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumları gözlemlenmeleri ve bu gözlemlerini aileleri, yerel çevreleri ve yaşadıkları daha geniş sosyal ve ekonomik çevre gibi onları etkileyen diğer sistemler ile ilişkilendirmeleri konusunda teşvik etmektedir (Owen, 2000). Öte yandan bu yaklaşımı öne süren Bronfenbrenner okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi sadece okulların mikro sistemlerin göre belirlemek ve değerlendirmenin yanlış olduğunu kanunlar, yönetmelikler, finans, bağışlar, aileleri de kapsayan mezo sistem ile eğitim sistemi, ekonomik iklim, toplumsal yapı ve hükümeti içine alan ekzosistemi ve okullar üzerindeki kültür ve alt kültüre ait etkileri kapsayan makro sistemin de dikkate alınması gerektiğini belirtir. Bu yaklaşıma göre okul öncesi kurumlarda kalite sadece kurumlarda yapılacak değişikliklerle değil kurumların içinde bulunduğu çevreyide kapsayan radikal değişikliklerle mümkün olacaktır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteye dair bazı tanımlayıcı yaklaşımlar bütüncül ya da özel yaklaşımlar olarak ayrılabilir. Bazı durumlarda araştırmacılar bütüncül ve yapısal tanımları birleştirmeyi tercih etmektedirler (Phillips ve diğerleri, 1986). Bu yaklaşımlara örnek olarak Phillips kalitenin bütüncül tanımlamalarını programın

“genel havası” ile ilişkilendirmiş ve kalitenin genel özelliklerini sayarken kurumdaki çocuk – yetişkin oranı, grup büyüklüğü, öğretmenlerin eğitim seviyeleri ve yaşla orantılı olarak öğretmenlerin deneyimini gözönüne almıştır. Yapısal özellikler arzu edilen etkileşimleri destekler ve kolaylaştırır görünmektedir ama bu etkileşimlerin kaliteli olmasının güvencesini veremezler. Kalitenin dinamik özellikleri çocukların günlük deneyimleri açısından tanımlanırken içeriksel özellikleri ise kurumun fiziksel özellikleri ve öğretmenlerin özelliklerini içermektedir.

Kalite nasıl tanımlanırsa tanımlansın araştırmacılar arasında programın kalitesinin başka değişkenlerden etkilendiği konusunda ortak bir kanı vardır. Araştırmalar göstermektedir ki okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin amaçlarına ulaşmasında aile faktörü önemli bir role sahiptir. Kurumdaki eğitim ile aile içi eğitimin kesişmesinin çocuğun gelişimi üzerinde olumlu etkileri görülürken; aksi durumda yani kurumun amaçları ile aile yaklaşımının farklılaştığı durumda çocukların yeterli faydayı sağlayamadığı tespit edilmiştir (Terry, 2001).

Araştırmalar günümüzde geçmiş yıllara oranla daha çok sayıda çocuğun kurum temelli okul öncesi eğitim sürecine girmiş olduğunu ve çocukların ailelerinin yanında geçirdikleri süreden daha fazla zamanı kurum içinde geçirdiklerini göstermekte ve bu sürecin çocukların her yönden gelişimini etkilediğini ortaya koymaktadır (Bradley,1995). Bu sebeple, eğitimciler ve hükümetler bu dönemde çocuklara sağlanacak fırsatların zenginliği ve niteliği konusuna önem vermeye başlamışlardır. 1994 yılında yayınlanan The Importance of Early Learning (Erken Öğrenmenin Önemi) adlı raporun yazarı Sir Christopher Ball’a göre çocuklara sağlanan okul öncesi eğitimin türünden çok, iyi kaliteye ilişkin prensipler ve iyi bir uygulama önemlidir. Kaliteli olarak belirlenen programlara dahil olan çocukların daha düşük kalitede olan programlara katılan çocuklarla karşılaştırıldığında daha iyi bilişsel ve sosyal gelişimin yanısıra dil becerilerinin de olumlu etkilendiği sonucuna varılmıştır (Love ve diğerleri, 1996). Kaliteyi getirecek sağlam prensipler ortaya konulup uygulamalar bunlara uygun olarak yapılırsa doğru sonuca ulaşılabilir. (Oktay, 1999).

Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumlarında kalite üzerine yapılacak araştırmaların önemi ve anlamlılığı ortadadır. Okul öncesi eğitim nitelik açısından incelendiğinde; aile katılımı, okul öncesi eğitim kurumları; eğitim ortamları, eğitim programı, yönetim,

öğretmen ve eğitimin değerlendirilmesi boyutları ele alınır. Son yıllarda çocuk gelişimi alanındaki araştırmalar çocukların doğasını ve gereksinimlerini anlamaya yönelik programların nitelikli bir okul öncesi eğitimin temelini oluşturacağını göstermektedir. Bir okul öncesi eğitim programının kalitesi alandaki standartların karşılandığı ölçüde değerlendirilmelidir (Koralek ve diğerleri, 1993). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bir okul öncesi eğitim kurumunda bulunması gereken nitelikler belirlenmiştir:

Çocuğu okul öncesi eğitim çağına gelen her anne-baba, okul seçimini nasıl yapacakları, neleri ölçüt olarak alacakları konusunda pek çok tereddüt yaşar. İyi bir okul öncesi eğitim kurumu şu nitelikleri taşımalıdır:

1. Öncelikle yuvanın Sosyal Hizmetler Müdürlüğü ya da Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ruhsatlı olup olmadığı sorulmalı ve projesinin çocuk yuvasına uygun yapılmış olmasına bakılmalıdır.
2. İç mekan çocuğa rahatça ve güvenle hareket imkanı vermelidir. Merdivenlerin çocukların tutunabileceği yükseklikte tırabzani, pencerelerin parmaklıkları, elektrik prizlerinin kapakları olmalıdır.
3. Evcilik köşesi; el becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri faaliyetler (boyama, kesme, yapıştırma, hamur vb.) için düzenlenmiş sanat köşesi; kitap köşesi; geliştirici oyunlar için serbest oyun köşeleri (lego, boz-yap, tamir setleri, drama vb.); kukla köşesi; rahat minderlerden oluşan oturma köşeleri; kaba motor becerilerini geliştirmeye yönelik beden eğitimi köşeleri; piyano, vurmali çalgılar, üflemeli çalgılar vb. bulunduğu müzik köşeleri olmalıdır.
4. Çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerine göre çeşitlendirilmiş, yeterli miktarda oyun ve etkinlik malzemeleri bulunmalı ve çocukların erişebilecekleri biçimde yerleştirilmiş olmalıdır.
5. Bitkiler, çiçekler, sebzeler, oyun alanları ile zenginleştirilmiş, yoldan güvenli biçimde ayrılmış bahçe bulunmalıdır
6. Çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak planlanmış, etkinlik ve oyun alanlarından bağımsız yemek ve uyku alanları bulunmalıdır.
7. Tuvaletler, lavabolar çocuklara uygun biçimde düzenlemiş olmalıdır.

8. Sağlık odası bulunmalıdır.
9. Gerek oyun ve etkinlik alanları gerekse yemekhane, mutfak ve tuvaletler genel temizlik ve hijyen kurallarına uygun olmalıdır.
10. Yemekler çocukların beslenme ihtiyaçlarına uygun olarak çeşitlendirilmeli ve okulda pişirilmelidir.
11. Her çocuğun eşyalarının koyulabileceği özel dolapları bulunmalıdır.
12. Çocukların yaptıkları etkinliklerden örnekler sergilenmelidir.
13. Yönetici ve öğretmenler çocuk gelişimi, eğitimi, psikolojisi konusunda eğitilmiş ve deneyimli olmalıdır.
14. Bir pedagoğ ya da psikoloğ görev yapmalıdır.
15. Çocukların gelişimleri düzenli olarak izlenip değerlendirilmeli; aile - okul iletişimi sağlanmalıdır.
16. Çocuklar yaş gruplarına göre sınıflandırılmış olmalıdır.
17. Program çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerine katkı sağlamaya yönelik olmalıdır. Ancak aynı zamanda serbest oyun ve grup etkinliklerine de yer verilmelidir. Okul öncesi dönem çocuğı yoğun akademik uygulamaların altında ezilmemeli, yorulmamalı, uygulanan programdan keyif almalıdır (MEB, 2000)

Amerika Birleşik Devletlerinde benimsenen NAEYC (Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliğı) prensipleri okul öncesi eğitim süreci boyunca fiziksel duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimi bir bütün halinde sağlayan programın tercih edilmesi gerektiğini ortaya koyar. Buna göre, kalite kriterleri kapsamlıdır ve personel ve çocuklar arasındaki etkileşimi, programı, okul – aile etkileşimini, öğretmen niteliklerini ve gelişimlerini, öğretim biçimlerini, fiziksel çevreyi, sağlık ve güvenliğı ve beslenmeyi kapsar (Harms, 1998). Öğrenme, çocukların farklı materyaller ve faaliyetler arasında seçim yapabilmesine imkan tanıyan serbest oyun ile desteklenmelidir. Sınıfların çocuk merkezli ve iyi düzenlenmiş olmasının yanı sıra öğretici bir roldense, rehber rolü üstlenen öğretmenler ile gelişim arttırılacaktır (Bryant ve diğeri, 1991). Bu programların özellikle öğrenmeyi eğlenceli ve anlamlı kılması üzerinde durulmaktadır. Programlar planlanırken çocuğun gelişiminin çok yönlü ve birbiriyle ilişkili özelliğinden yola çıkarak estetik, yaratıcı, olumlu sosyal ilişkiler içeren dil, matematik ve beden

gelişimini destekleyen bilim ve teknolojiyi de içeren ahlaki ve manevi kavram ve değerleri kazanabileceği çeşitli etkinliklerin yer almasına özen gösterilmelidir. Okul öncesi eğitim ortamı çocuklara kendi dünyalarında deneyim ve yaratıcı cevap verme için zaman ve fırsatlar tanımalı, onların doğal olarak, sosyal, güvenli ve canlandırıcı bir ortamla çocukların uygun risklere girmelerine ve kendi dünyalarını genişletebilmelerine olanak sağlamalıdır.

3.5. Kaliteli Kurumların Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Öğrenme doğumla başlar. Hayat boyu sürecek öğrenmenin temeli ilk altı yılda atılır. Çocuk erken çocukluk dönemi süresince, daha sonraki yıllarda öğreneceklerini destekleyecek bilgiler edinir ve beceriler geliştirir. Kendini ifade etmeyi öğrenir ve dilini geliştirir, yetişkinler ve diğer çocuklarla ilişki kurar, okula ve topluma uyum için temel olan sosyal becerileri geliştirir, matematik ve okuma-yazma öncesi becerilerini ve problem çözme, karar verme yetilerini geliştirebileceği deneyimler yaşar. Düşünmeyi ve anlamayı öğrenir. Çocuğun bu beceri yetileri kazanması için bazı ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Çocuğun;

- Fiziksel tehlikelerden korunmaya
- Yeterli beslenmeye ve sağlıklı bakıma
- Yakınlık kurabileceği bir yetişkine
- Verdiği tepkileri anlayıp karşılık verebilecek bir yetişkine
- Bakabileceği, dokunabileceği, duyabileceği, koklayabileceği ve tadabileceği nesnelere
- Bağımsızlık duygusunu geliştirebilme fırsatına
- Özbakım becerilerini geliştirebileceği fırsatlara
- Çeşitli nesnelere oynayabileceği günlük fırsatlara
- Hareket etme becerilerini geliştirebilmesi için fırsatlara
- Konuşma, hikaye anlatma ve şarkı söyleme yoluyla dil gelişiminin teşvik edilmesine
- Olumlu başarı duygusunu geliştirmesine yardımcı olacak faaliyetlere
- İşbirliği, yardım ve paylaşmayı öğrenebilmesi için fırsatlara
- Yaşayarak , keşfederek birşeyler öğrenebilmeye
- Sorumluluk alabilmesi ve seçim yapabilmesi için fırsatlara

- İç denetimini ve bir işi sonuçlandırma azmini geliştirebilmesi için yüreklendirilmeye
- Kendine değer vermesi ve başarılarından gurur duyması için desteklenmeye
- Kendini ifade etmesi ve yaratıcılığının gelişebilmesi için fırsatlara ihtiyacı vardır (AÇEV, 1999).

Çocuğun gelişimi açısından çok önemli olan bu ihtiyaçların yerinde ve zamanında karşılanabilmesi nitelikli bir okul öncesi eğitim kurumunda sağlanabilir. Erken yaşlarda alınan iyi bir eğitim çocuğun sadece bilişsel değil, duygusal ve sosyal gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. Bu yıllar çocuğun öğrenmeye en elverişli olduğu dönemi kapsadığından onun her yönden gelişiminin en üst seviyede desteklenmesi gereken zamandır. Bu sebeptendir ki erken çocuklukta sağlanan olumlu ve zengin bir öğrenme ortamı çocuklar üzerinde yaşam boyu sürecek izler bırakacaktır.

Kağıtçıbaşı ve diğerleri (2005) “Erken Müdahalenin Erişkinlikte Süren Etkileri” adlı çalışmalarında erken çocuklukta sağlanan destek bireyin

- Dil becerileri
- Öğrenim gördüğü yıl sayısı
- Çalışma hayatına atılma yaşı
- Mesleki statü
- Çağdaş yaşama ayak uydurma becerisini olumlu etkilediğine dair sonuçlara ulaşımlardır.

Bu araştırma 22 yıllık bir süreyi kapsayan üç aşamalı bir bilimsel araştırma olup 1982 yılında erken çocukluk eğitiminin kalıcı etkilerini göstermek amacı ile başlatılan bir çalışma ve takip eden yıllarda yapılan iki ayrı takip araştırması ile uzun vadeli sonuçlara ulaşmıştır. Araştırma sonucunda erken desteğin erişkinlik dönemine kadar uzanan etkiler sağlayabiliyor olması özellikle vurgulanmıştır.

Erken çocukluk eğitiminin uzun vadeli etkisini saptayan diğer bir araştırma da Amerika Birleşik Devletleri’nde Peisner – Feinberg ve arkadaşları (1999) tarafından gerçekleştirilen “Cost, Quality and Outcomes Study” çalışmasıdır. Bu araştırma da

kaliteli okul öncesi eğitimin çocuklar üzerindeki etkilerini incelemek üzere yapılmıştır. Çalışma 1993 yılında 826 anaokulu çağında çocuk ile başlamış, çocuklar 5 yıl boyunca takip edilmiş ve sonuç olarak kaliteli okul öncesi eğitime dahil olan çocukların ileriki yıllarda daha yüksek okul başarısı gösterdikleri bulunmuştur. Araştırma ayrıca risk altında bulunan çocukların da kaliteli okul öncesi eğitim programlarına dahil olmaları sonucunda olumlu etkilendiklerini ortaya koymaktadır.

Okul öncesi eğitimin faydaları üzerine yapılan diğer araştırmalar da, öğrenmeye ve gelişmeye gereken ilginin erken yaşlardan başlanılarak gösterilmesi durumunda, ilköğretimde ve sonraki aşamalarda daha büyük başarılar sağlandığını, erken yaşlarda gösterilen ilginin öğrenme güçlüklerini, gecikmelerini ve engellerini azaltabildiğini hatta yok edebildiğini, nitelikli bir erken çocukluk deneyimi yaşayan çocukların, okula devam, okulda başarılı olma ve topluma katkıda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğunu, okul öncesi deneyimi olan çocukların sınıfta kalma olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir (Güneysu, 1989). Bu sonuçlar olumlu okul öncesi deneyimlerinin yalnızca dil, matematik ve problem çözmeye temel oluşturması değil, aynı zamanda temel güveni, kendine saygıyı, başkalarıyla etkileşimi ve öğrenmeyi kuvvetlendirmesinden kaynaklanmaktadır. Bundan dolayı erken yaşlarda yapılan yatırımlar çocuğun ileriki yaşamında başarılı olması için önemlidir. Bu anlamda okul öncesi eğitim kademesindeki eğitim hizmetinin niteliğinin diğer tüm kademeleri etkilemesinin muhtemel olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitimin çocuklar üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak üzere gerek ülkemizde gerekse yurtdışında birçok araştırma yapılmıştır. Nitelikli okul öncesi eğitim kurumları öğretmenlerin çocuklarla ilgili ve yardımcı bir şekilde etkileşimde bulunduğu kurumlardır. İyi yetişmiş öğretmenlere ve uzmanlar tarafından yakın gözetime tabii olan kurumların daha etkili olduğu da belirlenmiştir (Bryant ve diğerleri, 1991). Kaliteli okul öncesi eğitim kurumları ilköğretime daha iyi bir hazırlığa destek olma, okul performansını olumlu etkileme, okulda çok başarılı olamama riski altında olan çocuklara yardım etme ve çocukların bilişsel ve sosyal gelişimine olumlu katkıda bulunma gibi etkileri olduğu belirlenmiştir (Lucci, 2004). Okul öncesi dönemde öğrenmeyi öğrenen ve öğrenmeye karşı olumlu güdülenmiş bireyleri ilköğretime hazırlamak topluma ileride okumaya ve araştırmaya ilgisi olan bireyler kazandırmak

anlamına gelir. Kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarındaki programlara dahil olan yetersiz şartlar altında yetişen çocuklarla yapılan araştırmalar da bu çocukların daha iyi olanaklara sahip olan çocuklara göre bu eğitimden daha da fazla faydalandığını ortaya koymaktadır. Anneleri daha az eğitilmiş olan bir grup çocuk üzerinde yapılan bir çalışmada çocukların matematik becerilerinde artış ve davranış problemlerinde azalma olduğu sonucuna varılmıştır (Peisner-Fienberg ve diğerleri, 2001). Burchinal ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan bir başka çalışma sonucunda da okul öncesi eğitim kurumunun kalitesinin çocuğun bilişsel ve dil gelişiminde önemli rol oynadığı bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarına göre çocukların dahil olduğu okul öncesi eğitim programlarının kalitesinde artışın çocukların bilişsel ve sosyal becerilerini etkilediği görülmektedir.

ECERS ölçeğinin kaliteyi değerlendirme aracı olarak kullanıldığı ve çocukların bilgi ve becerilerinin bazı ölçme araçları ile ölçüldüğü bir başka çalışmada ise daha kaliteli kurumlardaki programa dahil olan çocukların okul başarısı için önemli olduğu belirlenen becerilerde daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür (Clark, 2002) Yapılan bir başka araştırmada çocuklarını düşük kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarına gönderen ailelerin çocukları daha kaliteli kurumlarda eğitim gören ve bakılan ailelerden daha karmaşık ve stresli hayatları olduğu sonucuna varılmıştır (Howes, 1986). Ayrıca hem düşük kaliteli olarak belirlenen okullardaki öğretmenlerin hem de bu okullara devam eden öğrencilerin ailelerinin beklentilerinin karşılanması konusunda daha az ilgili ve duyarlı oldukları da tespit edilmiştir. Bu da göstermektedir ki eğitim kurumları ile aile ortamları birbirinden bağımsız değildir; aksine birbirlerinden etkilenmektedirler. Bu anlamda çocuklarda belirlenen gelişimsel ilerlemeler sadece kurum kaynaklı ya da aile kaynaklı olarak düşünülmemelidir.

3.6. Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının açılması 20. yüzyılın başlarına rastlamasına rağmen, ülkenin içinde bulunduğu özel durum gerek Osmanlı İmparatorluğu döneminde, gerekse Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında bu kurumlara gerekli önemin verilmesine ve gelişmesine engel olmuştur. Bugüne kadar açılan bu kurumlar, ülkede bulunan okul öncesi çağ çocuklarının sayıları ile orantılı olarak yeterli bir düzeye ulaşamamıştır. Günümüzde Türk Milli Eğitiminde okullaşma oranının en düşük olduğu kademe okul öncesidir (Aral ve diğerleri, 2000).

Ülkemizde ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsayan okul öncesi eğitim Türk Milli Eğitim Sistemi'nin ilk basamağını oluşturur (Pökön, 2003). 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı nezdinde 3797 sayılı kanunla Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığının 2008 istatistiklerine göre ülkemizde toplam 22.506 okul öncesi eğitim kurumu mevcut olup bu kurumlar bağımsız anaokulu, özel anaokulu, anasınıfı isimleri altında açılmaktadırlar. Okul öncesi eğitim harcamalarının toplam bütçe içindeki payı binde 1 ve Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi içindeki payı ise yüzde 1'dir. VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planında 1999 - 2000 eğitim – öğretim yılında ancak % 9.8'e ulaşabilen okul öncesindeki okullaşma oranlarının %25'e çıkarılması hedeflenmiştir ancak Avrupa Komisyonu 2005 Türkiye İlerleme Raporu'na göre okul öncesi eğitimde %68 oranında bir artışa rağmen okul öncesi yaş grubunun sadece %16'sı erken çocukluk eğitim hizmetlerinden faydalanmaktadır. Milli Eğitim istatistiklerinde verilen öğrenci sayıları ile Türkiye İstatistik Kurumu tarafından sağlanan yaşlar itibarıyla nüfus istatistikleri oranlandığında ise 4 – 6 yaş grubu çocukların okullaşma oranı 2005 – 2006 öğretim yılı itibarıyla sadece %13 civarında kalmaktadır (Ural, 2007).

Sayısal olarak olumsuz görünen bu tablo niteliksel olarak da olumlu noktalardan eksiktir. Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının büyük çoğunluğu batı bölgelerde ve büyük illerde hizmet gösterdiğinden bu önemli eğitim kademesine en çok gereksinim duyan yoksun bölgelerde yaşayan ve sosyo ekonomik ve kültürel açıdan olanaksızlıklar içinde bulunan kesim ulaşamamaktadır. Yine Avrupa Komisyonu 2005 Türkiye İlerleme Raporu'na göre, ülkemizde okul öncesi eğitime bakış açısı da olması gerekenden farklıdır. Rapor, erken çocukluk eğitiminin amacının sadece ilköğretime hazırlık olarak değerlendirildiğini belirlemiş ve Türkiye'de erken çocukluk eğitimine ilişkin olarak kapsamlı bir idari, hukuki, mali ve teknik bir reforma ihtiyaç duyulduğu sonucuna varmıştır. Okul öncesi eğitim sürecinde karşılaşılan sorunları Tok (2002) yaygınlaşma sorunu, donanım sorunu, personel sorunu, denetim sorunu, eğitim ortamı sorunu, ailelerin eğitimi sorunu olarak belirlemiş ve bu sorunların okul öncesi eğitimin niteliğini etkilediğini ifade etmiştir.

Eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim; ilköğretimin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş grubu çocukların bireysel özelliklerine uygun

zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değer ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren eğitim sürecidir. Bu kadar önemli bir misyona sahip okul öncesi eğitimin kurumsal düzeyde verildiği noktada kurumların kalitesinin belli bir standardın üzerinde olması gerekliliği tartışılmaz. Ancak ülkemizde uygulamadaki çeşitlilik beraberinde denetim ve yönetim alanındaki eksiklikler dolayısıyla da okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi istenilen düzeylerde değildir. Türkiye'deki mevcut okul öncesi eğitim sistemlerinin denetlendiği ve nitelik açısından gereksinmeyi karşılayıp karşılamadığının araştırıldığı söylenemez (Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 1993).

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitimde Mevcut Durum

Eğitim Kademesi	Okul /Kurum	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Bağımsız Anaokulları	916	100.687	3.337
Özel Anaokulları	755	24.740	2.145
Bağımsız Anasınıfları	18.719	534.307	14.809
Özel okul Anasınıfları	684	17.071	1.497
Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu	1.432	24.957	4.113

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Verileri (<http://sgb.meb.gov.tr>)

Örneğin; ilk ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu gibi okul öncesi öğretmenleri de bağımsız bir okulda düşük maaşla ve zorlayıcı koşullarda (bakımsız okul binaları, yetersiz ve eksik donanım gibi) çalışmaktadır. Ayrıca ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarında ortak uygulanan standart bir program yoktur; resmi anaokullarında Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanırken, bazı özel okullarda ve kurum anaokullarında öğretmenler tarafından geliştirilen programların uygulandığı bilinmektedir. Okul öncesi kuruma açılış izni alınırken gerçekleştirilmesi gereken bazı koşullar vardır. Ancak hizmet vermekte olan kurumların niteliklerine bakıldığında bu koşulların yerine getirilmediği gözlenmektedir. Yönetmeliklerde bulunan zorunlu koşullar uygulamaya

konmamakta, konanlar da denetim ve takipsizlik sonucu kısa zamanda istenen düzeyden sapsmaktadır (Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 1993).

Türkiye’de okul öncesi eğitim sisteminin bulunması gereken düzeyin altında olmasının bir çok nedenlerini Kağıtçıbaşı ve diğerleri, (1993); sosyal değişim ile ortaya çıkan koşullar sonucu eğitim kurumlarına olan gereksinimin çok kısa süre içinde bu eğitim kurumlarının sayıca çok artması ile sonuçlanması olarak özetlemiştir. Kısa sürede çoğalan eğitim kurumları hem denetim hem de yaptırım yokluğundan gereken düzeyin altında kalmışlardır.

3.7. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yönetim Boyutu

Yönetim evrensel bir süreç, toplumsal yaşam kadar eski bir sanat ve gelişmekte olan bir bilim olarak nitelendirilmiştir. Süreç olarak yönetim, bir takım faaliyet ve fonksiyonları, sanat olarak bir uygulamayı ve bilim olarak da sistemli bir bilgi topluluğunu ifade eder. Bir bilim dalı ve uygulama alanı olarak yönetimin temel özelliği çeşitli disiplinler tarafından geliştirilmiş bilgilerin ve analitik yöntemlerin birleştirilerek uygulanmasıdır. Yönetici işletmeyi bir bütün olarak ve bölümleriyle tek tek ele alır ve çeşitli bilgi ve teknikleri şartlara uygun şekilde kullanır (Mucuk, 2001). Yönetim, örgütün amacının gerçekleştirilmesine ilişkin eylemler bütünü olup, planlama, karar verme, örgütleme ve denetim öğelerinden oluşur. Karar, bir sorunun çözümü için olası seçeneklerden uygun olanın seçilmesidir. Karar süreci örgütte değişiklik yapmak ve çatışmaları çözmek için kullanılır. Planlama geleceğe yönelik gelişmelerin tahmin edilmesi, işletme amaçlarının ve bu amaçlara nasıl ulaşılabileceğinin belirlenmesidir. Örgütleme işletme yapısının oluşturulması, işlerin ve çalışanların belirlenmesi, amaçlara ulaşmayı sağlayacak ortamın oluşturulmasıdır. Denetim ise amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının ve de ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesi ve buna göre gerekli düzenlemelerin yapılmasıdır.

Tanınmış bir yönetim danışmanı olan Peter F. Drucker yöneticiyi “her işe hayat veren unsur” olarak tanımlar (Drucker, 1996) ve yönetici olmadan üretim kaynaklarının sadece kaynak olarak kalacağını ve ürüne dönüşmeyeceğini ifade eder. Bu yüzden de bir yöneticinin nitelik ve performanslarının rekabetçi bir ekonomide bir kurumun elinde bulunabilen en önemli avantaj olduğunu savunur. Eğitim sektöründe de bir yönetici kurumun; eğitimin yönetim amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim işlevlerini

yerine getirmelidir. Yönetici okulun amaçlarına ulaşması için gerekli insan ve maddi kaynakların sağlanmasından ve bu kaynakların en verimli biçimde kullanılmasından sorumlu olan kişidir. Yönetcinin temel görevi okulu eğitim programlarında yer alan amaçlara uygun olarak yaşatmaktır (Yılmaz, 2003). Yapılan çalışmalar göstermektedir ki kurumda standartları ve beklentileri belirleyen yöneticidir. Yönetcinin tutum ve davranışları programın kalitesini belirlemektedir (Ünal, 2000). Etkili okullarda yapılan araştırmalar bu kurumların etkili liderler tarafından yönetildiğini ortaya koymaktadır.

Bir kurumun etkili yönetimi ise yönetim işlevlerinin planlı bir şekilde gerçekleşmesi ile mümkündür. Eğitim yönetiminin beş işlevi bulunmaktadır:

- a. Eğitim programları yönetimi
- b. Öğrenci hizmetleri yönetimi
- c. İşgören hizmetleri yönetimi
- d. Genel hizmetler yönetimi
- e. Bütçe hizmetleri yönetimi

Eğitim yönetimi alanında okul öncesi eğitim kurumları genellikle gözardı edilmektedir. Bir örgütün kendi amaçları ve ilkeleri doğrultusunda işleyişini sağlama görevi yönetime aittir. Bu sebeple yönetim örgütlerde olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarında da önemli bir yere sahiptir (Tok, 2002).

Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun aile ortamından sonra karşılaştığı ilk ortam olması dolayısıyla diğer eğitim kurumlarından farklı bir özelliğe sahip olmalıdır. Bu kurumlarda ilişkiler belirli sınırlar dahilinde doğrudan, açık ve yalın olmalıdır. Okul öncesi eğitim örgütünün yaşaması ve verimli olması için ast – üst ilişkilerinin belirlenmesi, yetki ve sorumlulukların dağıtımı önemli bir rol oynar. Diğer örgütlerde olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarında da yönetici tüm organizasyonun işleyişinden sorumludur ve kurumun işlevlerinin yerine getirilmesi ve gelişmesi için çalışır. Kurum yöneticisi çocuklar ve aileleri ile de iletişim içinde olmalıdır. Ancak bu yolla örgüt içindeki olaylardan haberdar olur ve gerekli önlemleri alır ya da sorunları çözebilir. Örgüt içindeki uyumlu iletişim akışını sağlama görevi de yöneticiye aittir. Yöneticiler personel seçimine ve personelin denetlenmesine de katıldıklarından

kurumun etkin ve verimli olmasında çok önemli role sahiptirler. Kısaca, okul öncesi kurumlarda yöneticilerin kurumun kalitesi üzerinde açık etkisi olduğu söylenilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları 17. maddede açıkça belirtilmiştir.

Madde:17 Okul öncesi eğitim kurumu, demokratik eğitim öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte, müdür tarafından yönetilir. Müdür; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini düzenlemeye, yürütmeye ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, kalite yönetimi anlayışına uygun olarak okulun yönetilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinden sorumludur.

Yönetmelikte belirtildiği üzere okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin kurumdaki kalite üzerinde sürecin denetlenmesi, idaresi ve iyileştirilmesinden sorumlu olduğu için doğrudan etkisi vardır.

3.8. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam

Yapılan araştırmalar fiziksel ortamın insan davranışları ve gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Fiziksel ortam; sosyal ve psikolojik yaşantıda, streste, kişisel ve grup hedeflerinde başarılı olmakta, bireyin sosyal etkileşimlerinde ve olumlu duygular geliştirmesinde önemli ölçüde etkilidir. İyi düzenlenmemiş, aydınlatılmamış mekanlar olumsuz yüz ifadelerine sebep olmaktadır. Çok sayıda araştırma binanın fiziksel özelliklerinin kişilerin sosyal davranışları üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Moore (2002) ve Prescott ve diğerleri, (1967) eğitim mekanlarının davranışlar üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların bedensel, psiko-motor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerine yardımcı olan, onları ilkökula ve gelecekteki toplumsal yaşama hazırlayan bunu da anne-babaların desteğiyle ve gerektiğinde onları da eğiterek yapan, eğitim kurumları olarak işlevlerini yerine getirmektedirler. Burada önemli olan okul öncesi eğitim kurumlarının bu işlevlerini en iyi şekilde yerine getirmek için ihtiyaç duydukları nitelikli personele ve eğitim programının rahatlıkla uygulanabilmesine olanak tanıyan fiziksel koşullara sahip olabilmesidir (Kandır, 2001).

Nitelikli bir eğitimin temel öğelerinden biri de fiziksel çevredir. Çocukların içinde buldukları çevre, yaptıkları etkinlikler ve gelişimleri birbirleriyle yakından ilişkilidir. Çocuklar fiziksel çevre ile olan ilişkilerinde ve çevreyi keşiflerinde birçok şey öğrenirler. Çevre ne kadar zengin ve ilginç uyarıcılar sunarsa çocukların öğrenme fırsatları o kadar artar. Eğitim kurumlarının tümünde fiziksel çevre, bireyin davranışı ve gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Ancak özellikle çocuğun fiziksel, zihinsel ve psikososyal gelişiminin çok hızlı olduğu ve bu gelişim alanlarının biçimlendirildiği okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel çevre daha da önem kazanmaktadır. Eğiticinin verimli olabilmesi ve programın istenildiği şekilde uygulanabilmesi için fiziksel ortamın uygun, donanımın da yeterli olması gerekmektedir. Ortam çocuklar öğrenmek için neye ihtiyaç duyuyorsa onu sağlamalıdır (Ural, 2007). Okul öncesi eğitim ortamı çocuklara kendi dünyalarında deneyim ve yaratıcı cevap verme için zaman ve fırsatlar tanımalı, onların doğal olarak sosyal, güvenli ve canlandırıcı bir ortamla çocukların uygun risklere girmelerine ve kendi dünyalarını genişletebilmelerine olanak sağlamalıdır. Eğitim ortamının çocuğun fiziksel olarak güvenliğini sağlamanın yanısıra duygusal güvenliğini de sağlaması önemlidir. Bu denklemlerle öğretmen eğitim ortamını düzenlerken çocukların duygusal ihtiyaçlarını da dikkate almalıdır (Zembat, 2005). Fiziksel alanın ve materyalin niteliği çocukların davranışları kadar yetişkin ile çocuk arasındaki ilişkinin niteliğini ve kurumda görev yapmakta olan öğretmenlerin davranışlarını da etkilemektedir. Philips (1987) kaliteyi arttırmak için çocuğun gelişimini etkileyen deneyimlerin yaşandığı dinamik ortamdaki yapısal özelliklerin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir.

Bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitimin niteliğini belirleyen öğelerden biri kurumun fiziksel konumunun düzenlenme biçimi ve donatımıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki şartları çocukların davranışlarını, birbirleriyle kurdukları iletişimi, yetişkinlerle kurdukları ilişkileri ve öğrenme olanaklarını etkiler (Oğuzkan, 2001). Gereğince düzenlenmiş ve yeterince donatılmış bir anaokulu herşeyden önce sağlıklı güvenli ve çekicidir. Bu tip bir anaokulu yalnız çocuk için değil öğretmen için de uygun çevre koşullarını içerir. Okul öncesi eğitim ortamı çocuklara kendi dünyalarında deneyim ve yaratıcı cevap verme için zaman ve fırsatlar tanımalı, onların doğal olarak, sosyal, güvenli ve canlandırıcı bir ortamla çocukların uygun risklere girmelerine ve kendi dünyalarını genişletebilmelerine olanak sağlamalıdır. Eğitim ortamının çocuğun fiziksel olarak güvenliğini sağlamanın yanında duygusal

güvenliğini de sağlaması önemlidir. Duygusal güvenliğin sağlanmasında hem çocukların hem yetişkinlerin ihtiyaçlarının karşılanması gerekir (Zembat, 2005). Eğitim ortamları düzenlenirken iç ve dış mekanların bir bütün olarak düşünülmesi, çalışanların ve çocukların ihtiyaçlarının eğitim programlarının dikkate alınması gereklidir. İyi tanımlanmış bir ortam farklı şekillerde tanımlanmış alanları içerir ki, bunlar çocukların ve yetişkinlerin özel aktiviteleri için gerekli olan tüm materyallerin bulunduğu alanlardır (Catron, 1993).

Prescott (1967) okul öncesi eğitim mekanlarını değerlendirirken belli ölçütler belirlemiştir. Bunlar; yapı, mekandaki uyaran çeşitliliği, uzamsal deneyim çeşitliliği, karmaşıklık, lavabolar ve dış alana açılan geçitler gibi alanların konumu, güneş – gölge durumu, renk kullanımı ve ses düzeninin ayarlanması (dışarıdan gelen seslerin ev içerideki seslerin rahatsız edici boyutta olmaması) durumlarıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarının estetik görünümünün oldukça önemli olduğu vurgulanırken binanın sıcak ve sevimli bir görüntüye sahip olması gerekliliği de belirtilmektedir. Binanın yeterli büyüklükte olmaması, yeterli sayıda ve genişlikte odanın bulunmaması, aydınlatma ve renk gibi etmenler binayı çekici kılan etmenlerdir. Anaokullarında rüzgarlıklı girişler, fuaye, vestiyer, genel tuvaletler, veli görüşme ve toplantı odası, müdür ve personel odaları (sağlık, muhasebe...vb.), mutfak, çay ocağı, revir, oyun odası, grup odaları, el işleri ve sanat atelyeleri, kulüp odaları, uyku – dinlenme odaları, yemek odaları, çeşitli depo ve arşivler, gösteri ve konferans salonları, sahne ve kulis görevi gören mekan birimleri, öğretmen dinlenme odası, tuvalet ev duşlar, güvenlik sorumlusu, şoför odası, ısıtma ve diğer tesisat odaları bulunmalıdır. Ayrıca yeterli büyüklük ve uygun fiziki özelliklere sahip açık alanlar da anaokullarının vazgeçilmez eğitim ortamlarıdır.

Çalışma yaşantısının kalitesini belirleyen değişkenlerden biri de çalışma koşullarıdır. Çalışma koşullarını, çalışma ortamındaki ısı, nem, aydınlatma, havalandırma, gürültü düzeyi, temizlik ve bakım durumu, yangın ve diğer karşılaşılabilecek tehlikelere karşı alınan önlemler, işe uygun makina, alet ve teçhizatlar belirler. Çalışanlar genel olarak, ısı, nemi, havalandırması, ışığı, sessizliği, rahatlığı, tehlikesiz oluşu yönlerinden çalışmaya elverişli koşullar altında çalışmak isterler (Başaran, 2000).

Genel olarak iyi bir anaokulunun fiziksel çevre ve eğitim ortamları yönünden şu özelliklere sahip olması gerekir:

1. İç ve dış çevre güvenilir, temiz ve çekici olmalı, ortam kaza ihtimalinden uzak olmalı aynı zamanda değiştirilmeye de müsait olmalıdır.
2. Çocukların sağlığını koruyacak, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlayacak koşullara sahip olmalı, çocuğa rahatça hareket imkanı vermelidir.
3. Çocukların yaşlarına uygun beslenme, dinlenme, temizlik gibi gereksinimlerini karşılayacak mekan ve donanımlara sahip olmalıdır.
4. Eğitim ortamlarında çocukları uyaran ve ilgilerini çeken eğitim ve oyun araçları ile çocukların gelişmelerine yön verilmelidir.
5. Bireysel ve grup faaliyetlerine ve aynı zamanda topluluk duygusunun oluşmasına imkan verilmeli yani çocukların sosyal ilişkiler kurmaları ve başkaları ile yaşamayı öğrenmelerini sağlayacak ortam ve etkinlikler sağlanmalıdır.
6. Ortam estetik olarak da hoş ve zevkle düzenlenmiş olmalıdır.
7. Her anaokulunda çocuğun belirli bir düzen içerisinde bireysel ve toplumsal gelişimine dönük etkinliklere fırsat bulduğu yaratıcılığını geliştiren onu mutlu ve canlı kılan ve ona her alanda yaşına olgunlaşma olanağı veren bir ortam bulunmalıdır.

Yapılan araştırmalar sonucunda fiziksel ortama etki eden bazı faktörler arasında renk, ışık aydınlatma durumu, ısıtma durumu, havalandırma, ortamın temizliği, gürültü durumu ve görünüm belirlenmiştir (Yılmaz, 2003). Eğitim açısından renklerin insan psikolojisine etkisi dikkate alınmalı ve olabildiğince dinlendirici, zihni ve gözü yormayan renkler seçilmelidir. Sınıflar aydınlık olmalıdır. Ancak aydınlatmanın normalden fazla olduğu durumda göz rahatsızlıkları veya dikkat dağılması ve az olduğunda ise uyku halinin ortaya çıkabileceği unutulmamalıdır (Uludağ ve diğerleri, 2002). Okul öncesi eğitim kurumu yeterince ısıtılmalı, elektrik,

kalörifer ve soba için koruyucu önlemler alınmış olmalıdır.Sınıflardaki hava temiz olmalı, okulun genel temizliği ihmal edilmemeli ve gürültü seviyesi kontrol edilebilir olmalıdır. Son olarak sınıfın genel görünümü ve estetiği de hem öğrenci hem de öğretmen açısından önemlidir.

Bir okul öncesi eğitim kurumu binası planlanırken oyunun çocuk gelişimi üzerindeki önemi unutulmamalı ve çocukların serbestçe hareket edebilecekleri ve ihtiyaçlarını desteksiz karşılayabilecekleri bir mekan gereksinimini karşılayan bir ortam oluşturulmalıdır. Bir okul öncesi eğitim kurumunda çocuklar rahatça okuma, sanatsal faaliyetler, bilim ve doğa faaliyetleri, dramatizasyon gibi faaliyetleri gerçekleştirebilecekleri ve küçük ve büyük kaslarını çalıştırabilecekleri geniş bir iç mekana ve güvenli ve yeterli genişlikte olan bir dış mekana sahip olmalıdırlar. (Üstün, 2002)

Özetle, duygusal güvenliğin sağlanmasında hem çocukların hem de yetişkinlerin ihtiyaçlarının karşılanması gerekir (Yılmaz, 2003). Bu doğrultuda düzenlenmiş ve iyi planlanmış bir eğitim ortamı aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır:

- Çocukların gelişim özelliklerine uygun olmalıdır: Eğitim ortamları farklı beceri düzeyindeki aynı yaş grubundaki çocuklar ve bazen de farklı yaş grubundaki çocuklar tarafından kullanılır. Bu nedenle, eğitim ortamlarının farklı yaş ve becerilere sahip çocuklar için fırsatlar yaratacak şekilde ve bu fırsatlara engelli çocuklar da dahil her çocuğun kolayca erişebileceği biçimde düzenlenmesi gerekir.
- Güvenli olmalıdır: Çocuklar sürekli olarak çevrelerini keşfederler. Bu, öğrenmenin en önemli yoludur ve teşvik edilmelidir. Oyun alanları ve oyun alanlarında kullanılan malzemeler, çocuklardaki yaralanmaların önlenmesinde etkili olur.
- Eğitim ortamı çok amaçlı olmalıdır: Öğrenme ortamları çocuklara yeni deneyimler ve problem çözme fırsatları sağlar. Çok amaçlı bir çevre düzenlemesi, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyecek esneklik ve çeşitlilik sunmalıdır. Bir yandan bireysel ve grup işbirliğine elverişli sosyal,

sakin ve aktif oyun fırsatlarını sunarken bir yandan da giriş, çıkış ve dolaşmalar için seçenekler barındırır ve eklemeleri ya da yeniden düzenlemeleri olanaklı kılar.

- Problem çözme becerilerini geliştirmelidir: Problem çözmeye olanak sağlayan bir düzenleme çocuklar için deneyim fırsatları yaratacak ve yeteneklerini çeşitli seviyelerde göstermeleri için imkan tanıyacaktır. Örneğin; farklı yüzeylerde merdivenler, basamaklar, çeşitli hareketli yüzeyler gibi.
- Yaratıcılık desteklenmelidir: Çocuklar oyunlarında kendi fikirlerini ve hayal güçlerini kullanmaları için teşvik edilmeye ihtiyaç duyarlar. Yaratıcı eğitim ortamı ışığın, alanın, dokunun, rengin, şekillerin ve hareketli bölümlerin kullanımında yenilik sağlar.

3.9. Verimli Öğrenme Ortamları

Verimli öğrenme ortamları düzenli ve öğrenme odaklı çevrelerdir. Bu ortamlarda öğrenciler hem fiziksel hem de duygusal olarak güvende hissederler ve değerler, beklentiler, öğrenme deneyimlerini içeren tüm günlük rutinler öğrencilerin olabildiğince çok öğrenmesini sağlamak için tasarlanmıştır (Eggen, 2001). Verimli öğrenme ortamlarında sınıfın fiziksel çevresi kadar öğretmenin tutumu da önemlidir ve bu iki faktör birbirleri ile bağımlıdır. Etkili bir yönergenin olmadığı ortamlar fiziksel olarak çok verimli olsa da, gerçek anlamda etkili bir öğrenmenin sağlanması mümkün olmayacaktır.

Verimli öğrenme ortamlarında;

1. Öğretmen hazır, planlı ve organize olmuş olmalıdır.
2. Çocuklar kendilerini hem fiziksel hem duygusal olarak güvende hissetmelidir.
3. Günlük rutinler olabildiğince çok öğrenmeye uygun olarak tasarlanmış olmalıdır.

Bu anlamda, etkin öğretim çok önemlidir. Etkin öğretim, olumlu öğretmen tutumunu, zamanı iyi kullanmayı, organizasyonu, olumlu iletişim becerilerini, geribildirim, ilgiyi çekme ve koruma ve sorgulamayı içerir.

Olumlu öğretmen tutumları:

1. Öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlilikler
2. Olumlu model olabilme
3. Heyecan ve coşku hissetme ve bunu sınıfa yansıtma
4. İşini önemseme, çocuklara değer verme, dikkat
5. Yüksek beklenti

Verimli öğrenme ortamlarındaki öğrenciler kendi öğrenmeleri ve davranışları için sorumluluk kabul ederler ve öğrenme stratejileri geliştirirler. Bu sorumluluk anlayışı da öğrenciler tarafından demokratik ortamlarda öğrenilerin bir durumdur. Sınıf yönetimi konulu çalışmaları ile tanınan psikiyatrist Rudolph Dreikurs demokratik öğretmen tipinin ilgili ve tutarlı olduğunu savunur (Sorenson, 1961). Bu öğretmenler, öğrencileri dinler ve konuyu onların bakış açısı ile görmeye çalışır. Fiziksel ve duygusal olarak güvenli bir öğrenme ortamı yaratmaya çalışırlar. Aynı zamanda, öğrencilerin sorumluluğunu kabul eder ve tutarlı davranışlar sergilerler. Dreikurs bir kurala uyulmadığı zaman tutarlı davranışlar göstermeyen öğretmenin çocuklara kuralların anlamsızlığı mesajını vereceğini belirtir.

Okulöncesi düzeyde öğrenme ortamlarını etkileyen öğrenci karakteristikleri aşağıda sıralanmıştır.

1. Uyumlu ve öğretmeni memnun etmeye istekli
2. Dikkat süresi kısa
3. Sürekli hareket halinde
4. Yakın ilgi ihtiyacı içinde
5. Kurallara uymakta zorluk çeken
6. Açık ve net, pekiştirilmesi gereken kurallara ihtiyaç duyan

Bu anlamda, okulöncesi eğitimcilerinin olumlu öğrenme ortamı yaratırken çocukların gelişimsel öğrenme özelliklerini gözönüne almaları çok önemlidir.

Olumlu öğrenme ortamları yaratmak üzere sözü edilen bu faktörler sadece okul ortamında değil, çocuklar için en önemli öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği ailede de dikkate alınmalıdır. Verimli öğrenme yaşantıları gerçekleştirilmesi için,

demokratik, yaratıcı ve tutarlı tutumlar öğretmenler kadar anne babaların da sahip olması gereken özelliklerdir.

3.10. Okul Öncesi Eğitimde Kalitenin Ölçülmesi

Son yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarında kalite üzerine yapılan araştırmalarda

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin nasıl belirleneceği ve değerlendirileceği
2. Kaliteli okulun özelliklerinin belirlenmesi
3. Bu özelliklerin çocukların gelişimlerini nasıl etkilediği sorularına cevaplar aranmıştır (Vonta, 2000)

Okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi ölçmek kapsamlı bir çalışmayı gerektirir. Çocuk gelişimini sadece bilişsel açıdan değerlendirmek, programı, çocuğu doğal ve sosyal çevresinden soyutlayarak yürütmek ve değerlendirmelerin çok kısa bir zaman içine sığdırılması bazı yöntemsel ve kavramsal sorunlar doğurabilir (Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 1993).

Literatürde okul öncesi eğitimde kalite birçok değişik açıdan incelenmiştir. Bazı araştırmacılar çocuk – yetişkin oranı, grup büyüklüğü ve yaş aralığı gibi yapısal özelliklerin çocuklara sağlanan eğitimin niteliğini arttırması ya da azaltması dolayısıyla incelenmesi gerektiğini savunurken; diğerleri ise süreçle ilgilenmiş ve çocuğun yaşantıları üzerinde durarak ECERS gibi sıklıkla kullanılan ölçeklerden yararlanmışlardır. Araştırmalar, sürece odaklanan çalışmaların yapısal özelliklerini temel alan çalışmalarla yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Yine de; birçok araştırma yüksek kalitede okul öncesi eğitimin daha istendik çocuk davranışları ile ilişkili olduğunu da ortaya koymuştur (Lamb, 2000).

Bugün okul öncesi eğitimin niteliği ile okul öncesi eğitimin çocuklar üzerindeki etkileri arasında olumlu ilişki olduğunu tespit eden araştırmacılar; kalitenin nasıl ölçüldüğü, bu ilişkinin nedensel mi yoksa lineer bir ilişki mi olduğu, ilişkinin ne kadar kuvvetli olduğu konuları üzerinde çalışmaktadırlar.

Erken çocukluk eğitiminde kaliteye ilişkin göstergelerin ilköğretim ve orta öğretime yönelik belirlenen kalite göstergelerinden daha ayrıntılı özellikler gösterdiği söylenebilir. Örneğin, Fiene (2002)'in listelediği 13 gösterge şunlardır; (1) çocuk

suistimalini önleme ve raporlama, (2) uygun aşılama, (3) personel/çocuk oranı, grup büyüklüğü, (4) yönetici nitelikleri, (5) öğretmen nitelikleri, (6) personelin eğitimi, (7) denetim ve disiplin, (8) yangın alarmı, (9) tıbbi müdahale, (10) acil durum ve iletişim planı, (11) dış mekânlarda oyun alanları, (12) zehirli maddelere erişememe, (13) el yıkama ve bezleme.

American Academy of Pediatrics (2005) de benzer şekilde “okul öncesinde yüksek kalite göstergeleri” olarak altı temel gösterge sunmaktadır: (1) Eyalet lisansına sahip olma ya da akredite edilmiş olma, (2) personel/çocuk oranı, (3) yöneticilerin ve diğer personelin eğitimi, (4) hastalıkların kontrolü, (5) acil durum uygulamaları ve (6) kazalardan korunma. Okul Öncesi Eğitimde Kalitenin Boyutları ve Etkileri ile ilgili çalışmasında Phillips (1987) kalitenin hangi özelliklerinin çocuk gelişimini etkilediği üzerinde durmuş ve dört belirli kalite göstergesini vurgulamıştır. Bunlar; yöneticinin deneyimleri, öğretmen – öğrenci oranı, öğretmenlerin işte kalma süresi ve öğretmen – öğrenci arasındaki sözel etkileşim. Araştırmalar yetişkinlerin çocuklarla sürekli sözel etkileşimde bulunduğu ortamlardan çocukların faydalandığını göstermektedir. Kurumdaki kalite göstergeleri olarak belirlenen diğer maddelerin çocuklar üzerindeki doğrudan etkisi nispeten daha azdır.

Özetle okul öncesi eğitim kurumlarında kalite için en önemli göstergenin çocukların yetişkinlerle yoğun ve sürekli sözel iletişimde bulunabildiği bir eğitim ortamında, uygun çocuk yetişkin oranları dahilinde ve belli eğitim derecelerine sahip yetişkinler rehberliğinde uygulanan etkin bir program olduğu söylenebilir. Gelişime en iyi destek hem okul ortamında hem de aile ortamında uygun koşulların sağlanması ile yapılacaktır. Bu anlamda okul öncesi eğitim kurumlarında kalite boyutunda okul aile ilişkileri ve ailenin programa ne derecede katıldığı noktaları da önem kazanmaktadır. Bu çalışmada kullanılan ECERS ölçeği içeriğinde bu kuramsal çerçeveyi destekleyecek tüm maddeleri barındırmakta, bu anlamda kalite konusunda oldukça kapsamlı analizler yapabilmeyi sağlamaktadır.

BÖLÜM 4

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında kalite üzerine sayısız araştırma yapılmıştır ve kalite günümüzde de üzerinde çok çeşitli boyutlarda çalışılmaya devam edilen bir konu olmaktadır. Okul öncesi eğitimde kalite ise son yıllarda ilgi çeken bir konu olup yurt dışında dikkati çeker derecede fazla sayıda çalışmaya rağmen ülkemizde bu konuda nispeten daha az araştırma olduğu fark edilmektedir.

Yurt dışında okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi fiziksel ortam, program yönetimi ve “bir kurumda çalışmakta olan bireylerin işe karşı tutumları ve düşünceleri” olarak tanımladığı örgütsel iklim açısından inceleyen bir araştırma Joanna K. Hansen tarafından 2006 yılında yüksek lisans tezi olarak yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda program yönetimi, örgütsel iklim ve kalite arasında bir ilişki olduğu hem deneysel hem de kuramsal olarak kanıtlanmıştır. Bu çalışma çocuk bakım hizmetlerindeki liderlik ve yönetim uygulamalarının ve örgütsel iklimin toplam kalite ile ilişkili olduğunu desteklemesi bakımından önemlidir.

Konuyla ilgili bir başka yüksek lisans tezi de ECERS ölçeğinin kaliteli eğitim ortamlarına ulaşmada faydalı bir araç olarak kullanılıp kullanılmayacağı konusunda Barbara Warash tarafından 2004 yılında yapılmıştır. ECERS bir eğitim aracı olarak kullanıldığında okul öncesi eğitim kurumu sınıflarının kalitesinin yükselip yükselmediğini belirlemek üzere yapılan araştırma sonucunda okul yöneticileri eğitim öncesindeki ECERS puanları ile ilgili bilgilendirildikten sonra tekrarlanan ölçek sonuçları sınıfların niteliğinde artışlar olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada ECERS'in bir eğitimsel ölçme aracı olmanın yanısıra aynı zamanda kurumsal iyileştirme materyali olarak da kullanılabileceği vurgulanmaktadır.

Bryant ve arkadaşları (1991) tarafından 103 sınıfta ECERS kullanılarak yapılan bir kalite çalışmasında da kalitenin coğrafi konum, okul büyüklüğü ya da öğretmen deneyimi ile ilgili olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda ECERS alt

puanları arasındaki korelasyon yüksek bulunmuştur; yani bir alanda yüksek puan alan sınıfların diğer alanlarda da yüksek olma eğiliminde oldukları gösterilmiştir.

Kalitenin sürece yönelik özelliklerinin çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri Sylva ve arkadaşları (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma 141 İngiliz ana okulunda 2857 çocuk üzerinde uygulanmış ve ECERS puanlarının çocukların sosyal davranışsal gelişmeleri ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ruopp ve arkadaşları kaliteyi tanımlarken programın amaçları ile birlikte ölçülebilen göstergelerin de dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda kaliteli bir programın sadece eğitim kurumu özelliklerini kapsamadığını, bunların yanısıra aile danışmanlığı veya sağlık yardımı gibi olanakların da sağlanması gerekliliğini vurgulamışlardır (Ruopp ve diğerleri,, 1979).

Seplocha (2006) ise yüksek kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarının liderlerinin ne tür özellikler gösterdiğini araştırmıştır. Sonuçlar etkili okul öncesi eğitim kurumu liderlerinin deneyimli ve okul öncesi eğitim alanı ile çocuk gelişimi alanlarında bilgili olduğunu ortaya koymuştur. Kaynakları kullanmada becerikli ve okul öncesi eğitimi alanında aktif rol oynayan bireyler oldukları da araştırma sonucunda ortaya çıkan ortak liderlik özellikleridir.

Terry (2001) tarafından 1991 - 1995 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen uzun süreli ve kapsamı bir çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarındaki farklılıkların çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve dil gelişimleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışma, bir kısmı azınlıklardan bir kısmı da boşanmış aile çocuklarından oluşmuş yaklaşık 1300 katılımcı çocuğu kapsamıştır. Araştırmanın sonuçları arasında kurum temelli eğitimin kalitesinin çocukların bilişsel gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucu da mevcuttur.

Sitton (2007) 294 okul öncesi eğitim kurumunu kapsayan çalışmasında kurum yöneticilerinin eğitim seviyesi ile kurumların ECERS ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Sitton yöneticilerin

eğitim seviyelerinin okulların kaliteleri üzerinde önemli etkisi olduğunu öne sürmektedir.

Laferney (2006) ise, araştırmasında okul öncesi eğitim alanında uzmanlaşmış olmanın kurumlardaki kaliteyi olumlu etkilediği; bu sebeple okul öncesi eğitim alanında personel ve yöneticiler için mesleki gelişim olanaklarının desteklenmesi ve personelin bu yönde teşvik edilmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Yurt içinde yapılan çalışmlarda da okul öncesi eğitim kurumlarında kalite incelenmiştir.

Üstün (2002) ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada araştırmaya konu olan okulların yüzde 40'ının yetersiz kalitede olduğu tespit edilmiş ve ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarının özellikleri konusunda yasal, finansal, eğitmen ve kadro ile ilgili, yönetsel, fiziksel ve eğitimsel sorunlar olduğu ifade edilmiştir.

Feyman 2006 yılında yaptığı yüksek lisans çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkilerini incelemiş ve sınıflarda kalite düzeyi yükseldikçe çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin de arttığını ortaya koymuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı, UNICEF ve Marmara Üniversitesi işbirliği ile gerçekleştirilen "Okul Öncesinden İlköğretime Geçiş Projesi" kapsamında yürütölen "Bağımsız ve Özel İlköğretim Okullarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması" (Yılmazer, 2003) konulu yüksek lisans tezi bu konuda yapılan çalışmalardan biridir. Bu çalışmanın bulguları özel okulların fiziksel donanımlarının bağımsız okullara oranla daha iyi olduğunu göstermektedir (Ural, 2007).

Kaytaç (2005) tarafından yapılan "Türkiye'de okul öncesi eğitimin Fayda – Maliyet Analizi" adlı araştırmada ülkemizde erken çocukluk eğitimine yapılacak 1 liralık yatırımın ekonomiye, farklı senaryolara göre 7 liraya kadar kazanç olarak döneceği tespit edilmiştir.

BÖLÜM 5

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

5.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubu Ankara'daki Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulları, ve MEB ve/veya Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı özel anaokulları ve 657 sayılı kanunla belirlenmiş kurum anaokulları arasından rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 12 özel okul öncesi eğitim kurumu, 9 bağımsız anaokulu ve 5 kurum anaokulu olmak üzere toplam 26 okul oluşturmaktadır. Sonuçlar bu çalışma grubundaki okullara genellenebilir.

5.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği- Gözden Geçirilmiş Baskı (ECERS -R) kullanılmıştır.

5.2.1. ECERS - R (Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği - Gözden Geçirilmiş Baskı)

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi belirlemek üzere kullanılan Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS) 1980 yılında ABD'de North Carolina Üniversitesinden Harms, Clifford ve Cryer tarafından erken çocukluk programlarındaki toplam yapısal ve işlevsel kaliteyi ölçmek için tasarlanmıştır. O zamandan beri, ölçek tüm dünyada birçok araştırmacı ve uygulamacı tarafından kullanılmaktadır. Günümüzde, ECERS bir okul öncesi eğitim ortamının sistemli olarak gözlenmesi amacıyla en sık kullanılan ölçektir (Karby, 1995). Yazarların kendi ifadelerine göre ECERS okul öncesi eğitim ortamı çevresi, ortamdaki günlük faaliyetler ve etkileşimlere odaklanan bir gözlem aracıdır. ECERS bir okul öncesi eğitim kurumunda toplam kaliteyi etkilediği kabul edilen birçok maddeyi değerlendirmektedir. ECERS'in çocukların gelişimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Yazarlara göre ölçek "en iyi uygulama"yı temel alan bir anlayışla kaliteyi belirlemeye

yönelik okul öncesi sınıf ortamlarına odaklanmaktadır. Ölçeğin puanları ne kadar yüksekse, çocuklarda o kadar uyumlu, sosyal ve konuya odaklı davranışlar gözlenmiştir (Phillips ve diğerleri, 1987).

1998 yılında yazarlar ölçeğin kullanılabilirliğini farkederek kullanıcılardan geri bildirim almak suretiyle ölçekte bir yenileme yapmışlardır. Revizyon ile ölçeğin ilk yayımlandığı tarihten bu yana erken çocukluk eğitimindeki değişiklikler göz önüne alınarak ölçekte gerekli yenilemeler yapılmıştır. Yazarlara göre her iki ölçek de “en iyi uygulama”yı temel alan bir anlayışla kaliteyi belirlemeye yönelik okul öncesi sınıf ortamlarına odaklanmaktadır. Araştırmacılar daha küçük yaş grupları için farklı bir ölçek tasarladıkları için (ITERS), ECERS – R ölçeğine küçük yaş çocukların katıldığı programlarla ilgili sorular dahil edilmemiştir.

Günümüzde ECERS ve daha sonra geliştirilen revizyon hali ECERS –R dünyanın her yanında kaliteyi tespit etmek üzere araştırmacılar tarafından olduğu gibi bir öz değerlendirme aracı olarak öğretmenler ve yöneticiler tarafından da kullanılmaktadır. Sakai ve arkadaşları (2003) tarafından hem ECERS hem de ECERS – R 68 sınıfta aynı anda uygulanmış ve sonuçları karşılaştırarak revize edilmiş ölçeğin geçerliliği sınanmıştır. ECERS ve ECERS – R arasındaki puanların anlamlı şekilde ilişkili olduğu ($p < 0.001$) ortaya çıkmıştır.

Ölçekte tanımlandığı üzere eğitim ortamı okul öncesi eğitim kurumlarının çok çeşitli çevresel özellikleri kapsayan geniş bir tanıma sahiptir (Harms, 1980). ECERS okul öncesi eğitim kurumunun çevresel özelliklerini fiziki koşullar, program ve kişiler arası ilişkiler gibi çocuğu doğrudan etkileyen her unsurunu kapsamına alacak şekilde incelemek üzere belirlenmiş maddelerden oluşur. Bu kapsamdaki toplam 43 madde 7 alt test altında toplanmıştır. Yazarlar bu maddelerin araştırmalar, kaliteli okul öncesi ortamlarının değerlendirilmesi ve okul öncesi eğitimcilerin önerileri ile oluşturulduğunu belirtmektedirler (Brophy, 1992). Ölçeği kullanmadan önce, araştırmacının bütün ölçeği dikkatlice okuması ve tüm maddelere ve alt testlere hakim olması önemlidir. Ölçeğe yansıtılan sonuçlar gözlem yapılan andaki durumu yansıtmalıdır, geleceğe dair planlar ve geçmişteki uygulamaların ölçekte yeri yoktur (Harms, 1980).

Ölçekte yer alan alt testler ve maddeler şunlardır:

Mekan ve Döşemeler

1. İç Mekan
2. Günlük bakım, oyun ve öğrenme için uygun mobilyalar
3. Dinlenme ve rahatlama için uygun döşeme
4. Oyun için uygun oda düzeni
5. Kişisel alanlar
6. Çocuklarla ilişkili sergiler
7. Kaba motor aktiviteleri için uygun mekan
8. Kaba motor ekipmanları

Kişisel Bakım Rutinleri

9. Karşılama ve Vedalaşma
10. Yemekler / Atıştırma öğünleri
11. Uyku / Dinlenme
12. Tuvalet ve Çocuk Bezi değiştirme
13. Sağlık uygulamaları
14. Güvenlik Uygulamaları

Dil ve Muhakeme

15. Kitaplar ve Resimler
16. Çocukları İletişim kurmaya teşvik etmek
17. Muhakeme yeteneğinin gelişmesi için dili kullanma
18. Dilin gündelik kullanımı

Faaliyetler

19. İnce Motor
20. Sanat
21. Müzik / Hareket
22. Bloklar
23. Kum / Su
24. Dramatik Oyun
25. Doğa / Fen
26. Matematik / sayılar
27. Televizyon, video ve / veya bilgisayarların kullanımı
28. Çeşitliliğin kabulünün desteklenmesi

Etkileşim

- 29. Kaba motor aktivitelerinin gözetimi
- 30. Çocukların genel gözetimi (kaba motor dışında)
- 31. Disiplin
- 32. Çocuk – Personel etkileşimi
- 33. Çocuklar arası etkileşimler

Program Yapısı

- 34. Program
- 35. Serbest Oyun
- 36. Grup Zamanı
- 37. Engelli çocuklar için olanaklar

Veliler ve Personel

- 38. Veliler için Olanaklar
- 39. Personelin Kişisel İhtiyaçları için Olanaklar
- 40. Personelin Mesleki İhtiyaçları için Olanaklar
- 41. Personel etkileşimi ve işbirliği
- 42. Personelin değerlendirilmesi ve denetimi
- 43. Mesleki gelişim için fırsatlar

5.2.2. ECERS-R Ölçeği Puanlaması

ECERS-R'nin kaliteyle ilgili göstergeleri yedi ana madde altında toplamayı araştırmacıların sınıflardaki göstergeleri bir çok seviyede değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Maddeler 1 ile 7 puan aralığında değerlendirilir ve kurum yetersizden çok iyi'ye kadar bir puana sahip olur. Puanlar 1: yetersiz, 3: çok az, 5: iyi, 7: çok iyi olacak şekilde tanımlanmıştır. Ayrıca maddeleri doğru puanlayabilmek için gerekli yerlerde "Açıklamalar" bulunmaktadır. Bazı gözlenemeyen noktalarla ilgili de öğretmene sorulabilecek sorular ölçekte yer almaktadır.

ECERS-R Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği'nin puanlaması aşağıdaki şekilde yapılmaktadır:

Eğitim ortamında 2 ya da 3 saat süren bir gözleme dayalı yapılan puanlama sırasında gözlenen maddelere 1 ile 7 arasında puanlar verilir. 1 puanı altındaki

herhangi bir göstergeye “evet” cevabı verilmişse o madde 1 puan alır. 1 puanının altındaki tüm göstergeler “hayır” cevabını almış ve 3 puanının altındaki göstergelerde bir tane “hayır” cevabı varsa o madde 2 puan alır. 3 puanında tüm göstergeler “evet” cevabını almışsa o madde 3 puan alır. Aynı şekilde 5 puanda bir tane “hayır” varsa, madde 4 puan alırken, hepsi “evet” ise madde 5 puan alır. Bir maddenin 7 puanını alabilmesi için 7 puanının altındaki tüm göstergelerin “evet” cevabını almış olması gereklidir. Aksi takdirde, 5 puanın hepsi “evet” ve 7 puanda bir tane bile “hayır” varsa; madde 6 puan alır.

Aşağıda bir madde örnek olarak gösterilmiştir:

Alt Test: KİŞİSEL BAKIM RUTİNLERİ

Madde 13: Sağlık Uygulamaları

1.1. Çalışanlar genellikle mikropların yayılmasını azaltacak davranışlarda bulunmaz*. (Örneğin; dışarıda ya da iç oyun mekanlarında mendiller ve kirli bezler düzgünce atılmıyordur, yemek hazırlama ve alt değiştirme / tuvalet birbirinin yanında yapılmaktadır.)

1.2. Çocukların bulunduğu alanlarda iç ya da dış mekanlarda sigara içmeye izin verilmektedir.

3.1. Burun silme, hayvanlara dokunma ya da diğer gerekli durumlarda çocuklar ve yetişkinler ellerini yeterli ölçüde yıkarlar. **

3.2. Öğretmenler / çalışanlar mikrop yayılımını önleyecek gerekli önlemleri almaktadır.

3.3. Çocuk bakım alanlarında sigara içilemez.

3.4. Bulaşıcı hastalıkların yayılımını minimuma indirecek prosedürler kullanılmaktadır. (örneğin; çocukların aşıları tamdır, bulaşıcı hastalığı olan çocuklar gruptan ayrı tutulur, çalışanlara her 2 yılda bir sağlık kontrolü yapılır.)

5.1. Çocuklar hem iç mekan hem dış mekana uygun olarak giyinmişlerdir. (örneğin; serin/yağmurlu havalarda ıslak giyisiler değiştirilir, soğuk havada sıcak tutacak giyisiler giydirilir.)

5.2. Öğretmenler sağlık uygulamaları adına iyi birer örnek olurlar. (örneğin; çocukların önünde sadece sağlıklı besinler tüketirler, çocukların tuvaletlerini kontrol edip, sifonları çekerler.)

5.3. Çocukların görünümüne önem verirler. (örneğin; yüzler yıkanır, kirli giysiler değiştirilir, dağınık/kirli çalışmalar için önlük takılır.)

7.1. Çocuklara sağlık uygulamalarını bağımsız olarak başarmaları öğretilir. (örneğin; düzgün el yıkama teknikleri öğretilir, kendi mantosunu ya da önlüğünü giymesi öğretilir, tuvalette sifonun çekilmesi hatırlatılır, sağlıkla ilgili kitaplar, resimler ve oyunlar kullanılır.)

7.2. Bireysel diş fırçaları özenle etiketlenmiştir ve düzgün saklanmaktadır. Tam gün programlarda*** en azından bir kere kullanılır (örneğin; diş fırçaları birbirine değmeyecek şekilde saklanır ve havayla temas ederek kuruması sağlanır).

Notlar

* Kan veya benzeri vücutsal sıvıların ortaya çıktığı yerler hemen temizlenmeli ve dezenfekte edilmelidir. Kanla temas edilmeden mutlaka eldiven kullanılmalıdır.

** Yeterli ölçüde el yıkamak demek ellerin sabunla ve akan su ile derinlemesine yıkanması ve ortak kullanılmayan bir havluyla ya da otomatik havalandırıcı ile kurulanması demektir. Yemeklerden veya tuvaletten sonra el yıkama diğer maddelerde işlendiği için 3.1. maddesi diğer gerekli el yıkamalar için irdelenmelidir. %75 oranında el yıkama gerçekleştiği gözlemleniyorsa “evet” denilmelidir. Antiseptik susuz yıkama ve silme bahçede burun silme gibi gerekli durumlarda kullanılabilir.

*** Günde 6 saat ya da daha süren programlar için”uygulanamaz” değerlendirmesine izin verilir.

Sorular

(3.4) Çocukların gerekli aşılamalara sahip olduğunu nasıl garanti ediyorsunuz? Bulaşıcı hastalık taşıyan çocukları gruptan uzak tutmaya yönelik kurallarınız var mı? Lütfen açıklayınız. Çalışanların sağlık testleri yapması gerekli mi? Ne sıklıkla?

(7.2.) Çocuklar dişlerini fırçalar mı? Bu durum nasıl düzenleniyor? (Fırçaları görmek isteyin.)

ECERS 1996 yılında Boğaziçi Üniversitesi'nde Kler Klodya Tovim tarafından Türkçe'ye adapte edilmiştir. (Tovim, 1996). Bu çalışmada Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye tercümesi ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Tovim yapmış olduğu iç tutarlılık çalışmasında 21 okulda ölçeğin Türkçe formunu uygulamış ve Cronbach Alpha katsayısını hesaplamıştır. Ayrıca sosyo ekonomik seviyenin okulların aldıkları puanlara etkili olup olmadığını da araştırmak üzere verilere Tek Yönlü Varyans Analizi uygulamıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin Türkçe halinin özgün olanı ile benzerlik gösterdiğini, dil yönünden eş ve güvenilir olabileceği ve ölçeğin erken çocukluk eğitiminde kullanılabileceği belirlenmiştir. Çalışma sonucunda güvenilirlik testinde Alpha değeri 0,96 bulunmuştur.

5.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı Ocak 2007 – Nisan 2007 tarihleri arasında her okulda sabah 8:30 öğlen 12:30 arasında ECERS-R Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği için gözlem yapmıştır.

5.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS 10.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın her bir alt problemi için ayrı ayrı yapılan analizler aşağıda açıklanmıştır.

Ölçek iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. ECERS-R Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı 0.87 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin orijinali için yapılmış olan güvenilirlik çalışması sonucunda elde edilmiş sonuca (ECERS orjinal ölçek için alpha değerleri 0.96) oldukça yakındır ve araştırmada kullanılan veriler için ölçeğin güvenilir olarak kabul edilebileceğini göstermektedir.

Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analizlerden birisi olan korelasyon analizi değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla kullanılır. Korelasyon katsayısı, iki değişkenin arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamaya yardımcı olur. Bu araştırmada korelasyon analizi ECERS-R alt testleri arasında bir ilişki olup olmadığını ve eğer bir ilişki varsa ilişkinin yönünü araştırmak için kullanılmıştır.

Ayrıca araştırmada bağımsız, özel ve kurumlara bağlı olan anaokulları arasında gözlenen farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla veri sayısı az ve grup sayısı ikiden fazla olduğu için Kruskal – Wallis Testi uygulanmıştır.

BÖLÜM 6

BULGULAR

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarının ECERS-R ölçeği kullanılarak incelendiğinde fiziksel koşullar açısından kaliteli olup olmadıkları ve özel anaokullar, MEB bağımsız anaokullar ile kurumlara bağlı anaokullar arasında kalite açısından bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın verileri ile elde edilen sonuçların analiz bulguları ve onları temsil eden tablolar bu bölümde yer almaktadır.

6.1. ECERS-R Ölçeği Uygulanan Okulların Demografik Özellikleri

Çalışma grubundaki okulların yöneticilerinin mezuniyet derecelerine göre dağılımları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Çalışma Grubundaki Okulların Yöneticilerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	MEB (n)	%	Özel (n)	%	Kurum (n)	%
Lise	0	0	1	8	0	0
Lisans	6	67.0	6	50	5	100
Yüksek Lisans/Doktora	3	33.0	5	42	0	0
Toplam	9	100.0	12	100.0	5	100.0

Tablo 3 incelendiğinde MEB bağımsız anaokulu yöneticilerinin % 67’sinin, özel anaokulları yöneticilerinin % 50’sinin ve kurum anaokulları yöneticilerinin tamamının lisans mezunu olduğu görülmektedir. Kurum anaokulu yöneticilerinin hiçbiri yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip değilken MEB bağımsız anaokulu yöneticilerinin %33’ü ve özel okul yöneticilerinin %42’sinin yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında ECERS-R – R Ölçeği uygulanan sınıfların öğretmenlerinin öğrenim durumları aşağıda Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 4. Çalışma Grubundaki Okullarda Gözlem Yapılan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	MEB (n)	%	Kurum (n)	%	Özel (n)	%
Lise	4	44.0	1	20.0	5	42.0
Lisans	5	56.0	4	80.0	6	50.0
Yüksek Lisans/Doktora	0	0	0	0	1	8
Toplam	9	100.0	5	100.0	12	100.0

Tablo 4 incelendiğinde ECERS-R ölçeği uygulanan özel okulların sınıflarında yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip sadece bir öğretmenin bulunduğu görülmektedir. MEB bağımsız anaokulları ya da kurum anaokullarında uygulama yapılan sınıfların öğretmenlerinin lisans üstü dereceye sahip olmadığı görülmektedir. MEB bağımsız anaokullarında öğretmenlerin %56'sı lisans mezunu iken %44'ü lise mezunudur. Kurum anaokullarında öğretmenlerin %80'i lisans mezunu iken %20'si lise mezunudur. Özel anaokullarında ise öğretmenlerin %50'si lisans mezunu iken %42'si lise mezunudur.

Tablo 5. Çalışma Grubundaki Okulların Yöneticilerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı

Deneyim Yılı	MEB (n)	%	Kurum (n)	%	Özel (n)	%
1 yıldan az	2	22.0	2	40.0	2	17.0
1 – 5 yıl arası	4	44.0	3	60.0	4	33.0
5 yıldan fazla	3	34.0	0	0	6	50.0
Toplam	9	100.0	5	100.0	12	100

Çalışma grubundaki okulların yöneticilerinin mesleki deneyimlere göre dağılımı ise Tablo 5'de gösterilmektedir. Tablo 5 incelendiğinde, MEB bağımsız anaokulu yöneticilerinin %22'sinin 1 yıldan daha az deneyime sahip oldukları, %44'ünün 1- 5 yıl arası deneyime sahip oldukları ve %34'ünün ise 5 yıldan daha fazla deneyimli oldukları görülmektedir. Kurum anaokulları yöneticilerinin %40'ı 1 yıldan daha az deneyime sahipken, %60'ı 1- 5 yıl arası deneyime sahiptir ve özel anaokulu yöneticilerinin %17'si 1 yıldan daha az deneyime sahip, %33'ü 1- 5 yıl arası deneyime sahip, %50'si ise 5 yıldan daha fazla deneyime sahiptir.

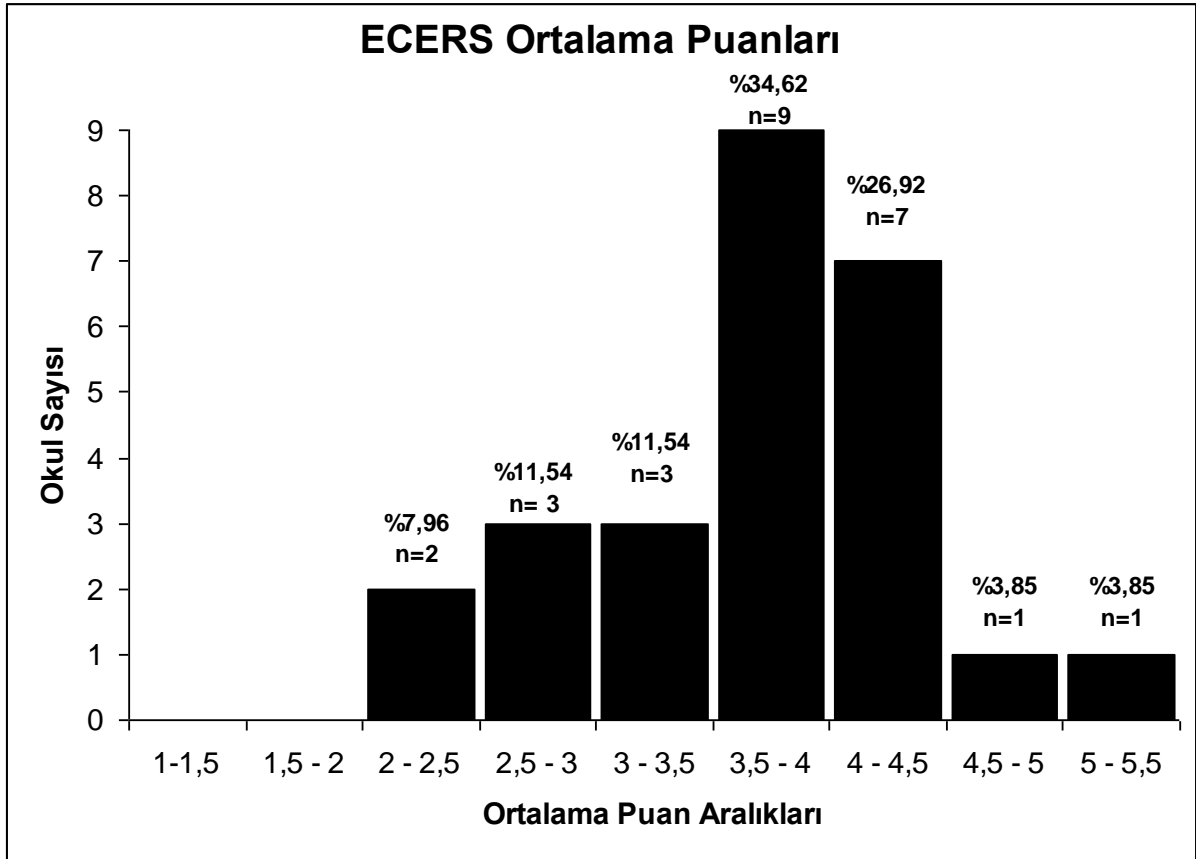
Tablo 6. Çalışma Grubundaki Okulların Yöneticilerinin Yönetim Bilgisi Eğitime Göre Dağılımı

Yönetim Bilgisi	MEB (n)	%	Kurum (n)	%	Özel (n)	%
Var	6	67.0	1	20.0	7	58.0
Yok	3	33.0	4	80.0	5	42.0
Toplam	9	100.0	5	100.0	12	100.0

Tablo 6 araştırmanın çalışma grubundaki okulların yöneticilerinin yönetim alanında eğitim almış olma durumlarını göstermektedir. Tablo 6 incelendiğinde MEB bağımsız anaokulu yöneticilerinin % 67'sinin, kurum anaokulu yöneticilerinin % 20'sinin ve özel anaokullarının yöneticilerinin ise %58'inin yöneticilik eğitime sahip olduğu görülmektedir.

6.2. ECERS-R Ölçeği Puan Ortalamaları

Anaokullarındaki kalitenin ECERS-R ile değerlendirilmesi sonucunda örneklem grubunu oluşturan okulların ortalama puanları Şekil 3’ de verilmiştir. Şekil 3 incelendiğinde okulların ortalama puanlarının dağılımlarının büyük bir değişiklik gösterdiği görülmektedir. ECERS-R ölçeğinden 5 puan almış olmak o okulun gelişimsel olarak uygun uygulamalara olanak sağladığını göstermektedir. Ancak Şekil 3’e bakıldığında örnekleme oluşturan okulların büyük çoğunluğunun bu kriterin altında kaldığı görülmektedir. Örnekleme oluşturan anaokullarından sadece 1 tanesi (%3.85) 5 puan, 1 tanesi de (%3.85) 4.5-5 puan alırken diğer anaokullarının ECERS-R puan ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Anaokullarının %35’inin ECERS-R puanlarının 3.5-4 arasında (%34.62) olduğu görülmektedir.



Şekil 3: ECERS-R Ortalama Puanlarının 26 Okul İçin Dağılımı

6.3. Okulların ECERS-R Ölçeğinden Aldığı Ortalama Puanlar

Tablo 7: Okulların ECERS-R Ölçeği Ortalama Puanları

Okullar	ECERS-R Ortalama Puanlar
OKUL 1	3,52
OKUL 2	2,56
OKUL 3	3,87
OKUL 4	4,43
OKUL 5	4,33
OKUL 6	3,42
OKUL 7	3,89
OKUL 8	4,06
OKUL 9	4,26
OKUL 10	2,25
OKUL 11	5,19
OKUL 12	3,98
OKUL 13	4,14
OKUL 14	3,99
OKUL 15	4,32
OKUL 16	3,42
OKUL 17	2,69
OKUL 18	3,46

Tablo 7'devamı: Okulların ECERS-R Ölçeği Ortalama Puanları

Okullar	ECERS-R Ortalama Puanlar
OKUL 19	3,58
OKUL 20	3,66
OKUL 21	4,16
OKUL 22	3,85
OKUL 23	2,95
OKUL 24	3,82
OKUL 25	2,41
OKUL 26	4,74

Tablo 7' da araştırma kapsamındaki 26 okul için elde edilen ölçek puanları gösterilmektedir. Tablo 7 incelendiğinde hiçbir okulun 7 puan almadığı ve sadece 1 okulun 5,19 puan aldığı görülmektedir. Bu puanlar dikkate alındığında çalışma grubu içerisindeki okulların fiziksel koşullar açısından kalitelerinin yetersiz olduğu görülmektedir.

6.4. ECERS-R Ölçeği Alt Testleri Puan Ortalamaları

Tablo 8: ECERS-R Ölçeği Maddeleri ve Alt testleri için Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Cronbach Alpha Katsayısı

	N	Aralık	Ortalama	Standard Sapma
Mekan Mobilya	26	2,25 – 5,50	4,11	0,87
İç mekan	26	2-7	5,15	1,80
Rutin bakım mob.	26	2-7	5,73	0,96
Rahatlama için mob.	26	1-7	3,26	1,63
Oyun için oda düz.	26	1-5	3,34	1,41
Özel alan	26	1-6	2,61	1,44
Çocuğa yönelik sergi	26	1-7	4,34	1,74
Büyük kas gel. İçin mek.	26	1-7	4,03	1,53
Büyük kas ekipmanları	26	1-7	4,57	2,40
Kişisel Bakım Düzeni	26	2,16 – 6,30	4,27	1,20
Karşılama, uğurlama	26	1-7	5,07	2,39
Yemekler, kahvaltılar	26	1-6	4,61	1,13
Uyku, dinlenme	26	1-6	2,50	1,67
Bez değiştirme, tuvalet	26	1-7	4,50	2,78
Sağlık uygulamaları	26	1-7	4,65	2,29
Güvenlik uygulamaları	26	1-7	3,76	2,50
Dil ve Mantık Yürütme	26	1,25 – 6,25	4,02	1,59
Kitaplar ve resimler	26	1-7	3,42	1,60
İletişime teşvik	26	1-7	4,50	1,81
Mantık yürütmede dil	26	1-7	4,11	2,12
Dilin informal kullanımı	26	1-7	4,15	1,95
Faaliyetler	26	1,90 – 5,10	3,25	0,84
Küçük kas gelişimi	26	1-6	4,11	1,24
Sanat	26	1-7	4,53	1,83
Müzik, Hareket	26	2-6	3,69	1,08
Bloklar	26	1-6	2,57	1,72
Kum, Su	26	1-6	2,15	1,34
Temsili oyun	26	1-6	3,00	1,35
Doğa, bilim	26	1-7	3,34	2,03
Matematik, sayı	26	1-7	3,76	1,79
TV, video, PC kul.	26	1-7	2,53	1,65
Çeşitliliğin kabulü	26	1-7	2,73	1,84
Etkileşim	26	1,60 – 7,00	4,65	1,63
Büyük kas faaliyet. Den.	26	1-7	4,30	1,73
Genel denetim	26	1-7	4,53	1,85
Disiplin	26	1-7	4,50	1,98
Öğretmen, çocuk etkileşimi	26	1-7	5,07	1,93
Çocuklar arası etkileşim	26	1-7	4,88	2,25
Program Yapısı	26	1,30 – 4,00	2,58	0,84
Zaman çizelgesi	26	2-7	3,07	1,52
Serbest oyun	26	1-6	3,53	1,44
Grup zamanı	26	1-3	1,19	0,56
Özel eğitim	26	----	----	----
Aile ve Personel	26	2,00 – 6,80	3,92	1,01
Aile olanakları	26	1-7	4,00	1,60
Personel kişisel iht.	26	1-6	3,15	1,48
Personel mesleki iht.	26	1-7	5,57	1,90
Personel etkileşimi	26	1-7	3,07	2,81
Personel denetlemesi	26	1-6	3,19	1,05
Mesleki gelişim	26	1-6	2,76	1,36
Cronbach Alpha Katsayısı			0,87	
Ortalama Puan			3,82	

Tablo 8'da anaokullarında uygulanan ECERS-R'in 7 alt testlerinin ve bu alt testlerde yer alan 43 maddenin toplam puan ortalamalarının dağılımı verilmektedir. Tablo 8 incelendiğinde toplam ortalama puanın 3.82 olduğu görülmektedir. Toplam puanda Alpha katsayısı 0.87'dir. Cronbach Alpha katsayısının yüksek oluşu ölçeğin iç tutarlığının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 8 incelendiğinde bir çok maddenin puanlarının geniş bir aralığa yayıldığı görülmektedir ve hemen hemen bütün maddeler en düşük puan olan 1 puanını almıştır. En yüksek ortalama puana sahip alt testin "Etkileşim (4.65)" ve en düşük puana sahip alt testin ise "Program yapısı (2.58)" olduğu ve hiçbir alt testin ortalama değerlerinin 5 puan olmadığı görülmektedir. 8 en düşük ortalama madde puanları arasında 4 tanesi "Faaliyetler" altbaşlığı altındadır. Bunlar bloklar; kum/su; TV/Video/PC; çeşitliliğin kabulü maddeleridir. Diğer 4 en düşük ortalamaya sahip olanlar "Mekan Mobilya" alt başlığı altında özel alan; "Kişisel bakım düzeni" alt başlığı altında uyku/dinlenme; "Program Yapısı" alt başlığı altında grup zamanı ve "Aile Personel" alt başlığı altında mesleki gelişim maddeleridir.

6.5. ECERS-R Ölçeği Alt Testleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

Tablo 9: ECERS-R Ölçeği Alt testleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

	Mekan Mob.	Kişisel Bakım Düzeni	Dil ve Mantık Yürütme	Faaliyet	Etkileş	Program yapısı	Aile ve Personel
Mekan Mobilya	1,00						
Kişisel Bakım Düzeni	0,16	1,00					
Dil ve Mantık Yürütme	0,42*	0,19	1,00				
Faaliyetler	0,31	0,08	0,51	1,00			
Etkileşim	0,59	0,44*	0,50	0,24	1,00		
Program yapısı	0,41*	0,19	0,31	0,36	0,38	1,00	
Aile ve Personel	0,34	0,38	0,48*	0,48*	0,30	0,32	1,00

* p<0.05 anlamlı

ECERS-R ölçeğinin 43 maddesi 7 alt test altında toplanmıştır. Bu alt testler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla aralarındaki korelasyonlara bakılmıştır.

Tablo 9'da ECERS-R Ölçeği'ne ait alt testler arasındaki korelasyon değerleri verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde Mekan ve Mobilyalar ile Dil ve Mantık Yürütme, ve

Program Yapısı arasında; Kişisel Bakım Düzeni ile Etkileşim arasında, Dil ve Mantık Yürütme ile Aile ve Personel arasında; Faaliyetler ile Aile ve Personel arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer alt testler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

6.6. ECERS-R Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Türlerine Göre Dağılımı

Tablo 10. Bağımsız, Özel ve Kurum Anaokullarının ECERS-R Ölçeği Puan Ortalamalarının Dağılımı

ECERS-R Alt testler	Bağımsız Anaokullar	Özel Anaokullar	Kurum Anaokulları
Mekan – Mobilya	4,52	3,89	3,90
Kişisel Bakım Düzeni	3,46	4,85	4,35
Dil ve Mantık Yürütme	4,62	3,90	3,20
Faaliyetler	3,20	3,37	3,04
Etkileşim	4,42	4,95	4,36
Program Yapısı	2,70	2,70	2,08
Aile ve Personel	3,83	3,90	4,10
Genel Ortalama	3,82	3,93	3,57

Tablo 10’ da araştırma örneklemini dahilindeki bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve kurumlara bağlı anaokulların ECERS-R ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar alt testlere göre gösterilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde ECERS-R ölçeği kullanılarak yapılan gözlemler sonucunda elde edilen ortalama değerinin hiç bir okulda 5 yani “iyi” olmadığını göstermektedir. Bağımsız okulların en yüksek ortalama değerinin “Dil ve Mantık Yürütme” alt başlığında 4,62 ve en düşük “Program Yapısı” alt başlığında 2,70 olduğu; özel okulların en yüksek ortalama değerinin “Etkileşim” alt başlığında 4,95 ve en düşük “Program Yapısı” alt başlığında 2,70 olduğu ve son olarak kurumlara bağlı olan anaokullarında en yüksek ortalama değerinin “Etkileşim” alt başlığında 4,36 ve en düşük “Program Yapısı” alt başlığında 2,08 olduğu görülmektedir. Her üç grup okulun da zaman çizelgesi, serbest oyun, grup zamanı koşullarını içeren “Program Yapısı” boyutunda yetersiz puan aldıkları ortaya çıkmıştır. “Etkileşim” boyutu ise büyük kas gelişimi, aktivitelerin denetlenmesi, çocukların genel denetimi, disiplin, öğretmen – çocuk etkileşimi ve çocuklar arası etkileşimi

kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini dahilindeki bağımsız, özel ve kurum anaokullarının kalite düzeyleri ise; sırasıyla 3,82, 3,93 ve 3,57 olarak belirlenmiştir.

6.7. ECERS-R İle Ölçülen Kurum Kalitelerinin Okul Türlerine Göre Karşılaştırılması

Aşağıda ECERS-R için okulların türlerine göre aldıkları ortalama puan değerlerini karşılaştırmak için yapılan Kruskal– Wallis testi bulunmaktadır.

Tablo 11: ECERS-R Ölçeği Puanlarının Okullara Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

OKUL	n	Ortalama
1	12	14,88
2	9	12,83
3	5	11,40
Total	26	

ECERS-R	
Chi-Kare	0,834
df	2
p.	0,659

a Kruskal Wallis Test

b Grup Değişkeni : OKUL

Tablo 11 ECERS-R ölçeğinden alınan puanların okul türlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçlarını göstermektedir. Tablo 11 incelendiğinde analiz sonuçlarının ECERS-R ölçeği puanları arasında okul türü bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p < 0.05$). Tablo 11’de de görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki okulların ECERS-R ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar göz önüne alınarak her üç grubun da fiziksel koşullar açısından toplam kalite düzeyinin homojen ve çok az olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 7

TARTIŞMA

Bu araştırmada Ankara'daki özel ve bağımsız anaokulları ile kurumlara bağlı hizmet veren anaokullardaki kalite fiziksel koşullar açısından incelenmiştir. Araştırma 26 okul öncesi eğitim kurumu ile sınırlıdır. Araştırmanın örneklem grubunu özel, bağımsız ve kurum olmak üzere üç farklı tür anaokulu oluşturmuştur. Bu doğrultuda, bu üç okul türünün kaliteleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 3'de Çalışma grubundaki okulların yöneticilerinin mezuniyet derecelerine göre dağılımları gösterilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde MEB bağımsız anaokulu yöneticilerinin % 67'sinin, özel anaokulları yöneticilerinin % 50'sinin ve kurum anaokulları yöneticilerinin tamamının lisans mezunu olduğu görülmektedir. Kurum anaokulu yöneticilerinin hiçbiri yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip değilken MEB bağımsız anaokulu yöneticilerinin %33'ü ve özel okul yöneticilerinin %42'sinin yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip olduğu görülmektedir.

Çalışma grubundaki okullarda gözlem yapılan sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı Tablo 4'da gösterilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde ECERS-R ölçeği uygulanan özel okulların sınıflarında yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip sadece bir öğretmenin bulunduğu görülmektedir. MEB bağımsız anaokulları ya da kurum anaokullarında uygulama yapılan sınıfların öğretmenlerinin lisans üstü dereceye sahip olmadığı görülmektedir. MEB bağımsız anaokullarında öğretmenlerin %56'sı lisans mezunu iken %44'ü lise mezunudur. Kurum anaokullarında öğretmenlerin %80'i lisans mezunu iken %20'si lise mezunudur. Özel anaokullarında ise öğretmenlerin %50'si lisans mezunu iken %42'si lise mezunudur.

Çalışma grubundaki okulların yöneticilerinin mesleki deneyimlere göre dağılımı ise Tablo 5'de gösterilmektedir. Tablo 5 incelendiğinde, MEB bağımsız anaokulu yöneticilerinin %22'sinin 1 yıldan daha az deneyime sahip oldukları, %44'ünün 1- 5 yıl arası deneyime sahip oldukları ve %34'ünün ise 5 yıldan daha fazla deneyimli

oldukları görülmektedir. Kurum anaokulları yöneticilerinin %40'ı 1 yıldan daha az deneyime sahipken, %60'ı 1- 5 yıl arası deneyime sahiptir ve özel anaokulu yöneticilerinin %17'si 1 yıldan daha az deneyime sahip, %33'ü 1- 5 yıl arası deneyime sahip, %50'si ise 5 yıldan daha fazla deneyime sahiptir.

Tablo 6 araştırmanın çalışma grubundaki okulların yöneticilerinin yönetim alanında eğitim almış olma durumlarını göstermektedir. Tablo 6 incelendiğinde MEB bağımsız anaokulu yöneticilerinin % 67'sinin, kurum anaokulu yöneticilerinin % 20'sinin ve özel anaokullarının yöneticilerinin ise %58'inin yöneticilik eğitimine sahip olduğu görülmektedir.

Şekil 3'de Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R) kullanılarak okulların ölçekten aldıkları puanların ortalamaları gösterilmektedir. Şekil 3 incelendiğinde anaokullarının büyük çoğunluğunun puan ortalamalarının 3,5 – 4 arasında olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları değerlendirilirken ECERS-R ölçeğinin gelişimsel olarak uygun olarak öngördüğü ortalama puan 5 gözönüne alınmış ve okulların fiziksel ortamla ilişkili kaliteleri buna göre yordanmıştır. ECERS-R ölçeğinde elde edilen düşük puanlar okul öncesi eğitim ortamındaki minimum fiziksel koşulları temsil ederken, yüksek puanlar ortamdaki yeterli materyal ve alanı, kaynakların uygun kullanımını ve çocuk ihtiyaçlarının karşılanmasını ifade etmektedir (Karrby, 1994). Örneklem içindeki okulların sadece 1 tanesinin (%3.85) 5 puan alması genel olarak okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamı ile ilişkili kalite düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile ilgili herhangi bir standart bulunmamaktadır. Genellikle okul açma izni alınırken uyulması gereken 08/06/2004 tarihli 25486 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmış olan MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde belirtilen özelliklere uyulmamaktadır.

Tablo 7' da araştırma kapsamındaki 26 okul için elde edilen ölçek puanları gösterilmektedir. Tablo 7 incelendiğinde hiçbir okulun 7 puan almadığı ve sadece 1 okulun 5,19 puan aldığı görülmektedir. Bu puanlar dikkate alındığında çalışma grubu içerisindeki okulların fiziksel koşullar açısından kalitelerinin yetersiz olduğu görülmektedir.

Literatürde benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Üstün ve arkadaşlarının 2002 yılında yaptıkları çalışma sonucunda araştırmaya dahil olan okul öncesi kurumlarının sadece %28'i iyi, %32'si yeterli ve %40'ı ise yetersiz kaliteye sahip olduğu bulunmuştur. Feyman (2006) ise araştırmasında anasınıflarının toplam kalitesinin çok az ile iyi arasında bir düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Clifford (1991) ise yaptığı araştırmasında örneklem dahilindeki okulların sadece %20'sinin gelişimsel olarak uygun olan kriterleri sağlayabildiğini göstermiştir.

Sylva ve diğerleri (2006) ECERS-R ölçeğinin çocukların bilişsel gelişiminden daha çok sosyal davranışsal gelişimi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu sonuca dayanarak okul öncesi eğitim ortamındaki özelliklerin çocukların davranışları üzerinde etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Öte yandan Smith (2005) ise Sylva ve diğerlerinin görüşüne karşılık ECERS-R'nin çocukların bilişsel gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Aboud (2006) ise ECERS-R ölçeği ile belirlenen kalite düzeyinin çocukların bilişsel gelişimi ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu tespit etmiş ve daha yüksek kaliteye sahip anaokullarında eğitim gören çocukların daha yüksek sözel ve sözsüz nedenleme becerilerine sahip olduklarını ve okula hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin önemli alt testlerini faaliyetler, etkileşim ve program yapısı olarak tespit etmiştir. Mekan ve Mobilya alt testinin çocukların gelişim düzeyleri ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığını belirten Aboud, araştırması sonucunda ECERS-R ölçeğinin çocukların okula hazırbulunuşluk becerileri ve bilişsel gelişimi desteklemek için gerekli olan düzeyde okul öncesi eğitim kurumu kalitesinin geçerli bir ölçütü olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmalar farklı sonuçlara ulaşmış görünse de aslında elde edilen tüm sonuçlar çocukların çeşitli gelişim aşamaları ile ECERS-R ölçeği sonucunda elde edilen veriler arasında bir ilişki tespit etmiştir. Espinoza (2002) ECERS-R ölçeği kullanılarak yaptığı araştırmasında faaliyetler ve etkileşim boyutlarında yüksek puan alan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların daha ileri düzeyde dil, matematik ve sosyal beceriler geliştirdiklerini; buna karşılık kalitenin süreçle ilgili göstergelerindeki düşük puanların çocuklarda artan davranış sorunları ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca aynı çalışmada bilişsel ve sosyal gelişim alanlarındaki bu olumlu etkilerin ilköğretimde de sürdüğünü de ifade etmiştir. Kurum merkezli eğitim üzerine uzunlamasına bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların

yüksek kalitede deneyimler kazanmalarının ilköğretimden yararlanma derecelerini artırma yönünde büyük etkisi olduğu da belirtilmektedir.

Lucci (2004) ise, ECERS-R ölçeğinin sadece eğitim ortamındaki fiziksel koşullara göre kaliteyi ölçen bir araç değil, aynı zamanda kalitenin iyileştirilmesine yönelik kullanılabilen bir ölçek olduğunu ifade etmiştir. Ölçeğin kurumlardaki kalitenin iyileştirilmesine yönelik olarak kullanıldığı bir araştırma da Clark (2002) tarafından iki farklı okul örneklem olarak alınarak yapılmıştır. Okullarda yapılan iyileştirme çalışmaları ECERS-R ile ölçülmüş ve alınan puan ortalamalarında dikkate değer bir artış olduğu tespit edilmiştir. ECERS-R'in geçerli bir ölçme aracı olduğu birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Philips ve diğerleri, 2000, Warash ve diğerleri, 2001). Bu doğrultuda teze konu olan araştırma ile ortaya konulan okul öncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel ortam açısından düşük kalite düzeyi gerçekçidir.

Tablo 8' de anaokullarının ECERS-R'in alt testlerinin ve bu alt testlerde yer alan 43 maddenin toplam puan ortalamalarının dağılımı verilmektedir. Tablo 8 incelendiğinde toplam ortalama puanın 3.82 ve toplam puanda Alpha katsayısının .87 olduğu görülmektedir. Cronbach alpha katsayısının yüksek oluşu ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir. Literatürde bir çok araştırmada da ECERS-R okul öncesi eğitim ortamlarında kaliteyi ölçmeye yönelik güvenilir bir araç olarak tespit edilmiştir. Alt testlerin puan ortalama değerlerinin geniş bir aralığa yayılmış olması her bir içerik için kalite düzeyinin okuldan okula farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 8' de aynı zamanda Program Yapısı alt testinin çok düşük bir puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Program Yapısı alt başlığı zaman çizelgesi, serbest oyun, grup zamanı ve özel eğitim maddelerinde oluşmaktadır. Araştırma dahilindeki hiçbir okulda özel eğitime ihtiyacı olan çocuk bulunmadığından ölçekte bu maddeye "uygulanamaz" seçeneği işaretlenmiştir. Geriye kalan maddeler dikkate alındığında kurumların serbest oyuna önem vermedikleri, çocukların grup olarak çok fazla vakit geçirdiği ve bireyselliğin yeterince desteklenmediği ve kurumlarda uygulanan eğitim programları ile ilgili sorunlar olduğu düşünülmektedir. Özellikle grup zamanı maddesinin puanının (1,19) çok düşük olması anaokullarında uygulanan eğitim programlarında çoğunlukla çocukların grup olarak katılacakları faaliyetlere ağırlık verildiği ve çocukların kurumda buldukları sürenin oldukça fazla bir

bölümünde birarada oldukları, küçük grup çalışmalarına ve bireysel faaliyetlere çok az zaman ayrıldığını göstermektedir.

Clifford (1991) ECERS-R ölçeğini uyguladığı okullardaki puan ortalamalarının geniş bir aralığa yayıldığını ve bir alanda yüksek puan alan okulların ECERS-R'in kalite açısından ölçtüğü diğer alanlarda da yüksek puan alma eğiliminde olduklarını ve bir alanda düşük puan alan okulların da diğer alanlarda düşük puan aldıklarını belirtmiştir. Clifford'ın araştırmasında çeşitliliğe duyarlılık, tuvalet uygulamaları, serbest oyun ve yaratıcı faaliyetler maddelerinde çok düşük puan ortalamalarına dikkati çekmiştir. Sonuç olarak anaokullarının tüm gelişim alanlarında iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Terry (2001) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarının kaliteyi etkileyen etmenler arasında olduğunu göstermiş ve programı belli bir kuramsal çerçeveye dayalı ve çocuğun gelişimini her açıdan olumlu yönde etkilemek amacıyla olan bir eğitim planı olarak tanımlamıştır.

Tablo 8 incelendiğinde en yüksek ortalama puana sahip olan alt testin Etkileşim olduğu görülmektedir. Etkileşim büyük kas gelişimi, faaliyetlerin denetlenmesi, çocukların genel denetimi, disiplin, öğretmen – çocuk etkileşimi ve çocuklar arası etkileşimi kapsar. Bu sonuç Feyman (2006) tarafından bulunan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Feyman da, bağımsız anasınıflarında ECERS-R ile elde edilen en yüksek alt test puanının etkileşim olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 9'da ECERS-R Ölçeği'ne ait alt testlerin interkorelasyonları incelenmiş ve Mekan ve Mobilyalar ile Dil ve Mantık Yürütme, ve Program Yapısı arasında; Kişisel Bakım Düzeni ile Etkileşim arasında, Dil ve Mantık Yürütme ile Aile ve Personel arasında; Faaliyetler ile Aile ve Personel arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer alt testler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 10' da araştırma örnekleminde dahilindeki bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve kurumlara bağlı anaokullarında ECERS-R ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının alt testlere göre dağılımı gösterilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde bağımsız okulların en yüksek ortalama değerinin "Dil ve Mantık Yürütme" alt testinde 4,62 ve en düşük "Program Yapısı" alt başlığında 2,70 olduğu; özel okulların en

yüksek ortalama değerinin “Etkileşim” alt başlığında 4,95 ve en düşük “Program Yapısı” alt başlığında 2,70 olduğu ve son olarak kurumlara bağlı olarak çalışan anaokullarında en yüksek ortalama değerinin “Etkileşim” alt başlığında 4,36 ve en düşük “Program Yapısı” alt başlığında 2,08 olduğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemini dahilindeki bağımsız, özel ve kurum anaokullarının kalite düzeyleri ise; sırasıyla 3,82, 3,93 ve 3,57 olarak belirlenmiştir. Puanların kalite açısından tatmin edici bir düzeyde olmaması araştırma konusunda olan üç tür okulda da kaliteli bir eğitim yönünde ilerlemeler kaydedilmesi gerektiğini göstermektedir. Program Yapısı alanında tüm okullar düşük puanlara sahiptir. Bu durum daha öncede belirtildiği üzere anaokullarında uygulanan eğitim programlarında çocukların gelişimlerini her yönden ve olumlu desteklemeye yönelik uygulamalar açısından olumsuz noktalara işaret etmektedir.

Feyman (2006) bağımsız anaokullarının kalite düzeyini çok az ve özel anaokulların kalite düzeyini ise çok az ile iyi olarak tespit etmiştir. Tekmen (2005) ise araştırmasının örneklemini oluşturan kurumların genel kalite ortalamasının çok az olduğunu belirtmektedir.

Tablo 11 çalışma grubundaki okulların ECERS-R ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Kruskal – Wallis testi sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlar bağımsız, özel ve kurum anaokullarının ortalama ECERS-R değerleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar göz önüne alınarak her üç grubun da eğitim ortamındaki fiziksel koşullar açısından toplam kalite düzeyinin çok az olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi ölçmeye yarayan ECERS-R ölçeği kullanılarak yapılan araştırma sonuçları örneklemin içindeki bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve kurum anaokullarının kaliteleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul öncesi eğitim kurumundaki öğretmen – çocuk etkileşimi, eğitim programları veya ailelerin programa ne ölçüde dahil edildiği gibi sürece yönelik özellikleri inceleyen Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R) ile elde edilen puan ortalamaları da her üç okul türü için de düşüktür. Bu da ülkemizdeki

okul öncesi eğitim kurumlarında yapısal özellikler ve kalitenin süreç göstergelerinin iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM 8

SONUÇLAR

Bu araştırma, okul öncesi okul öncesi kurumların fiziksel mekan açısından kalitelerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki MEB bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve kurum anaokullarının kaliteleri arasında bir fark olup olmadığı ise Kruskal – Wallis Testi ile incelenmiştir. Sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 3’de çalışma grubundaki okulların yöneticilerinin mezuniyet derecelerine göre dağılımları gösterilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde MEB bağımsız anaokulu ve özel anaokulu yöneticilerinin kurum anaokulu yöneticilerine göre daha yüksek eğitime sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4’da çalışma grubundaki okullarda gözlem yapılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımı gösterilmektedir. Tablo 4 incelendiğinde, MEB bağımsız anaokulları ya da kurum anaokullarında uygulama yapılan sınıfların öğretmenlerinin lisans üstü dereceye sahip olmadığı, özel okulların sınıflarında yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip sadece bir öğretmenin bulunduğu görülmektedir.

Tablo 5’de çalışma grubundaki okulların yöneticilerinin mesleki deneyimlere göre dağılımı gösterilmektedir. Tablo 5 incelendiğinde, kurum anaokullarında 1 yıldan az deneyimli öğretmen sayısının MEB bağımsız anaokulları ve özel anaokullarındaki 1 yıldan az deneyimli öğretmen sayısından daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 6 araştırmanın çalışma grubundaki okulların yöneticilerinin yönetim alanında eğitim almış olma durumlarını göstermektedir. Tablo 6 incelendiğinde en az yöneticilik tecrübesine sahip yöneticilerin bulunduğu okul türünün kurum anaokulları olduğu görülmektedir.

Şekil 3’de anaokullarındaki kalitenin ECERS-R ile değerlendirilmesi sonucunda örneklem grubunu oluşturan okulların puan ortalamaları gösterilmektedir. Şekil 3

incelendiğinde, okulların ortalama puanlarının dağılımlarının büyük bir değişiklik gösterdiği ve anaokullarının büyük çoğunluğunun da ECERS-R puanlarının 3.5-4 arasında (%34.62) olduğu görülmektedir.

Tablo 7'de araştırma kapsamındaki 26 okul için elde edilen ölçek puanları gösterilmektedir. Tablo 7 incelendiğinde hiçbir okulun 7 puan almadığı ve sadece 1 okulun 5,19 puan aldığı görülmektedir. Bu puanlar dikkate alındığında çalışma grubu içerisindeki okulların fiziksel koşullar açısından kalitelerinin yetersiz olduğu görülmektedir

Tablo 8'de anaokullarının ECERS-R'in alt testlerinin ve bu alt testlerde yer alan 43 maddenin toplam puan ortalamalarının dağılımı verilmektedir. Tablo 8 incelendiğinde toplam ortalama puanın 3.82 ve toplam puanda Alpha katsayısının .87 olduğu görülmektedir.

Tablo 9'da ECERS-R Ölçeği'ne ait alt testlerin interkorelasyonları incelenmiş ve Mekan ve Mobilyalar ile Dil ve Mantık Yürütme, ve Program Yapısı arasında; Kişisel Bakım Düzeni ile Etkileşim arasında, Dil ve Mantık Yürütme ile Aile ve Personel arasında; Faaliyetler ile Aile ve Personel arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 10' da araştırma örneklemini dahilindeki bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve kurumlara bağlı anaokullarında ECERS-R ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının alt testlere göre dağılımı gösterilmiştir. Puanların kalite açısından tatmin edici bir düzeyde olmaması araştırma konusunda olan üç tür okulda da kaliteli bir eğitim yönünde ilerlemeler kaydedilmesi gerektiğini göstermektedir

Tablo 11 çalışma grubundaki okulların ECERS-R ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan Kruskal – Wallis testi sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlar bağımsız, özel ve kurum anaokullarının ortalama ECERS-R değerleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

BÖLÜM 9

ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında yeterli kalitenin mevcut olmadığı ve kurumların niteliğinin yükselmesi, daha iyi hizmet sunmaları ve dolayısıyla çocukların eğitiminde daha fazla fayda sağlamaları için bazı konuların üzerinde durulması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda sunulan aşağıdaki öneriler okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin istenilen düzeylere gelebilmesine yöneliktir.

- Okul öncesi eğitim kurumlarının kendi aralarında yerleşik standarta sahip olmadığı açıktır. Milli Eğitim Bakanlığı bağımsız anaokulları, 657 Sayılı Kanun'la belirlenmiş kurum anaokulları ve özel anaokulları arasında gerek kalitenin yapısal özellikleri gerekse süreç özellikleri açısından ortak uygulamalar mevcut değildir. Okul öncesi eğitim kurumlarının, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nce belirlenen standartları benimsemesi ve ortak uygulamalara sahip olması sağlanmalıdır. Eğitim uygulamalarının bireylerden bağımsız olarak işlerliğinin sağlanması amacıyla yerleşik sistemler oluşturulmalıdır ve bu sistemler sadece kurumdaki fiziksel ortamla ilgili düzenlemeleri değil yönetim uygulamalarını içermelidir. Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ya da Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na (SHÇEK) bağlı olarak açılması da okullarda yerleşik standartların farklı olmasına neden olmaktadır. SHÇEK ve MEB'e bağlı olan okulların açma izinlerinde farklı prosedürler izlenmesi uygulamada farklılıklar olmasına yol açmaktadır. Kurumlara bağlı okullar ise doğrudan kurumun kendi politikaları ve kurallarına göre açıldığından, okul öncesi eğitim kurumları arasında büyük farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Uygulamadaki bu ayrıklık tüm okul öncesi eğitim kurumlarının açılma izinleri, denetimleri ve takip edecekleri programlar açısından Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmaları ile giderilebilir.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında denetim açısından eksilikler olduğu görülmektedir. Bu alanda uzmanlaşmış müfettişlerin sayıca yetersizliği okul öncesi eğitim kurumlarının denetimlerinin ilköğretim müfettişlerince yapılmasına yol açmakta ve bu da kurumlarda kalitenin süreç göstergelerinden çok yapısal göstergelere odaklanılmasına sebep olmaktadır. Denetim sorunlarına çözüm olacak şekilde alanda uzmanlaşmış ve deneyimli öğretmenlerin müfettişlik kariyerine özendirilmeleri ve yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.
- Kurumlarda uygulanan eğitim programlarında çocukların çok fazla zamanı grup halinde geçirdikleri, bireysel faaliyetlere çok az zaman ayrıldığı görülmektedir. Bu durum özel okullarda yapılması planlanan çok fazla ek dersin olması (bale, binicilik, yüzme, tenis vb.) dolayısıyla bireysel faaliyetlere ve serbest oyuna fazla zaman kalmaması ve bazı özel okullar ile kurum ve bağımsız anaokullarında genellikle öğretmen yetersizliği sebebiyle çocukların grup halinde faaliyetlere yönlendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durum bireysel farklılıkların göz ardı edilmesine ve çocukların kendilerini, kendilerine özgü şekillerde ifade etmelerine engel teşkil etmektedir. Kurumlarda çocukların gelişimi açısından çok önemli bir yere sahip olan serbest oyuna ayrılan zamanın öneminin öğretmenler ve kurum yöneticileri olduğu kadar aileler tarafından da anlaşılması sağlanmalıdır.
- Her kurumda olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarında da dökümantasyon, kurumsallaşma ve belirli bir standarda erişme açısından önemlidir. Ancak okul öncesi eğitim kurumlarındaki dosyalama sisteminin çok yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Özellikle özel okullar denetim konusundaki eksikliklerin de etkisi ile bu konuya yeterli önemi vermemektedir. Öte yandan bağımsız anaokullarında ve kurum anaokullarında daha iyi bir dosyalama sisteminin uygulandığı görülmektedir. Dolayısıyla okullarda standart bir dosyalama sisteminin oluşturulması gereklidir.
- Özellikle kurum anaokulları ve özel anaokullarında hizmet içi eğitimler iş kaybı olarak görüldüğünden yönetim tarafından teşvik edilmemektedir. Eğitim ile

kalitenin ne kadar içiçe geçmiş kavramlar oldukları göz önüne alınarak; yöneticilerde kurumdaki personelin eğitim seviyelerinin artmasının uzun vadede yine kurumun faydasına olacağı düşüncesinin yerleşmesi gerekmektedir ve hizmet içi eğitimler mutlaka desteklenmelidir.

- Okulöncesi eğitim kurumları eğitim amaçlı örgütler olmakla birlikte diğer kurumlar gibi personelin performansının değerlendirilmesi, işe yeni başlayan personele uygulanan bir uyum sistemi gibi insan kaynakları yönetimi konularını yürürlüğe koymalıdır. Kurumdaki verimliliğin artmasında en önemli öğelerden birinin de personel olduğu unutulmamalı, okul öncesi eğitim sektörünün en büyük sorunlarından biri olan öğretmen yıpranmışlığını, dolayısıyla yüksek çalışan dönüşümü oranlarını en az seviyeye indirmek için öncelikle öğretmenlerin ve diğer tüm personelin motivasyonu ve iş tatmini arttırılmak üzere uygulamalar belli bir sistem içerisinde yerleştirilmelidir.
- Tüm kurumlarda olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarında da yönetim ve yöneticiler çok önemli bir role sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticiler yönetim bilgi ve becerileri yanısıra, alan bilgisine de sahip olmalıdır. Özellikle kurum anaokulları belirli kurumlara bağlı olarak işlevlerini sürdürdüklerinden yöneticiler bağlı oldukları kurumdan atanmakta ve çoğunlukla alanla ilgisiz kişiler olmaktadır. Bu da uygulamada sıkıntıya sebep olmaktadır. Yöneticiler alan bilgisi ve yönetim bilgisine sahip kişilerden seçilmelidir.
- Bir kurumda kalite ,yerleşik sistemlerin ve uygun mevzuatın gereken şekilde uygulanmalarının yanısıra, uzun dönem ve kısa dönem planlamayı da kapsar. Bu anlamda kurumların misyon, vizyon ve stratejik planları mevcut olmalı ve tüm personelce bilinmelidir.
- Bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve kurum anaokulları arasında bir program birlikteliği olmaması okul öncesi eğitim kurumlarında kalite açısından olumsuzdur. Hangi tür kurum olursa olsun belirli koşulların sağlanması ve ortak uygulamaların yapılması gerekmektedir.

- Okul öncesi eğitim alanında kalite ile ilgili çalışmaların artırılması iyileşmeye yönelik bir teşvik olacak, bununla birlikte kaliteye dair sorunlar daha kolay tespit edilebilecektir. Ayrıca fiziksel koşullar ve eğitim süreci üzerine yapılan araştırmaların yanısıra kurumlardaki yönetim uygulamaları da incelenmelidir.

KAYNAKÇA

AÇEV 7 Çok Geç. Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Üzerine Düşünceler ve Öneriler. AÇEV, İstanbul, 1997.

ABOUD F. E., "Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh." *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 46–60, 2006.

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRES. "Quality Early Education and Child Care From Birth to Kindergarten." *Pediatrics*, 115, (1): 187-191, 2005.

AKTAN C., C., "Kamuda Kalitesizliğe Çözüm için Toplam Kalite", Ekonomik Forum, 1997.

ARAL N., KANDIR A., CAN Y. M., Okul Öncesi Eğitim 2 YA – PA Yayınları, İstanbul, 2000.

BALCI A., "*Total Quality Management (TQM): A Communication Perspective*" S. Demirel Üniversitesi. İİBF Dergisi, 1998.

BALL Sir C., "*Start Right. The Importance of Early Learning*", The Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufacturers, Commerce. March, 1994.

BAŞARAN İ.E., Eğitim Yönetimi, (4 .Basım). Feryal Matbaası, Ankara, 2000.

BEKMAN S., Erken Müdahalenin Erişkinlikte Süren Etkileri, AÇEV, 2005.

BOZKURT, E. (1995). "*Eğitimde Değerlendirmenin Gerekliliği*". Eğitim Yönetimi Dergisi . Ankara: Pegem Yayınevi.

BRADLEY R., CALDWELL B., "*Caregiving and the Regulation of Child Growth and Development: Describing Proximal Aspects of Caregiving Systems*", *Development Review*, 15, 38 – 85, 1995.

- BREDEKAMP S., COPPLE C., "Developmentally Appropriate Practise in Early Childhood Programs". Washington, DC, 1997.
- BRONFENBRENNER U., "Ecological Systems Theory" *Annals of Child Development*, 187 – 251, Greenwich, 1989.
- BRYANT D. M., CLIFFORD R. M., PEISNER E. S., "*Best Practices for Beginners: Developmental Appropriateness in Kindergarten*". *American Educational Research Journal*, 28, 4, pp. 783-803, 1991.
- BURCHMAL M.R., PEISNER – FEINBERG, E., BRYANT, D. M. & CLIFFORD, R. , "*Children's Social and Cognitive Development and Child – Care Quality: Testing for Differential Associations Related to Poverty, Gender, or Ethnicity*", *Applied Developmental Sciences*, 4, 149 – 165, 2000.
- BURTS D., DE WOLF M., *Developmental Appropriateness Of Kindergarten And Achievement In Third And Fourth Grades*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research, Association, New York City, 1993.
- CAFOĞLU, Z. "*Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*", İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları (3), 1996.
- CATRON C. E., ALLEN J., *Early Childhood Curriculum*. New York, Mac-millian Publishing Company, 1993.
- CLARK P., "*Working Together to Improve the Quality of Care and Education in Early Childhood Programs*", *Early Child Development and Care*, 172(1), 55–63, 2002.
- COST, QUALITY, AND CHILD OUTCOME STUDY TEAM. *Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers: Technical Report*. Denver, CO: University of Colorado at Denver, 1995.

- DOĞAN E., *Yenilik Süreci, Toplam Kalite Yönetiminin Tanımı*, İstanbul, 1998.
- DRUCKER P. F., *Yönetim Uygulaması*. İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1996.
- EGGEN, P. & KAUCHAK, D. (2001), *Educational Psychology*, 5th ed., Prentice Hall, Ohio
- ERİŞTİ B., “*Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modelinin Eğitim Fakülteleri İçin Uyarlaması*”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, 2004.
- ERDEN M., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.
- ESPINOSA L. M., “*High-Quality Preschool: Why We Need It and What it Looks Like.*” *Preschool Policy Matters* Preschool Policy Matters, Issue 1, 2002.
- FERRI E., “*What Makes Childminding Work?*” National Children Bureau, London, 1992.
- FEYMAN N., “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisinin İncelenmesi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, Hacettepe Üniversitesi, 2006.
- FIENE R., “13 Indicators of Quality Child Care”, Washington, DC. Department of Health and Human Services, 2002.
- GENÇYILMAZ G., ZAİM S., “*Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*”. İ.Ü İşletme Fakültesi Dergisi, 28, 2, 9-35, 1999.
- GLASSER W., *Okulda Kaliteli Eğitim*, İstanbul, Beyaz Yayınları, 1992.
- GÜNEYSU S., “Dünyadaki Okul Öncesi eğitiminde Bazı Yaşantılar.” *Okul Öncesi Eğitim Dergisi*, 21 (1989).

- HANSEN J. K., *"The Relationship Between Child Care Program Administration, Organizational Climate, Global Quality"*. (MSc Thesis), Greensboro, The University of North Carolina, 2006.
- HARMS T., CLIFFORD R., *Early childhood environment rating scale*, New York, Teacher's College Press, 1980.
- HARMS T., CLIFFORD R.M., CRYER D., *"Early Childhood Environment Rating Scale: Revised Edition"*. Teacher's College Press, New York, 1998.
- HECKMAN J., CARNEIRO P., *Human Capital Policy (İnsan Sermayesi Politikaları)*, Cambridge, 2003..
- HOWES C., OLENICK M., *"Family and Child Care Influences on Toddlers' Compliance"*. Child Development, 57, 202-216, 1986.
- JURAN J. M., GRUNA F. M., *Juran's Quality Control Handbook*, New York, McGraw-Hill, 1988.
- KAĞITÇIBAŞI Ç., BEKMAN S., SUNAR D., *Başarı Ailede Başlar – Çok Amaçlı Eğitim Modeli*, İstanbul, YA-PA Yayınları, 1993.
- KANDIR A., *"Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi"*, Milli Eğitim Dergisi, 151, 2001.
- KAYTAZ M. (2005). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitiminin Fayda - Maliyet Analizi*, İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2005.
- KORALEK D. G., COLKER L.J., DODGE D. T., *"The What, Why and How of High Quality Early Childhood Education: A Guide for On-Site Supervision"*. National Association for the Education of Young Children, Washington DC., 1993.
- KÖKSOY M., *"Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi için Öneriler"*, H.Ü.Mühendislik Fakültesi Vakfı, Ankara.1997.

LAFERNEY P., Early Childhood Professional Development and Classroom Quality in Preschool Classrooms, (Yüksek Lisans Tezi), Oklahoma State University, Oklahoma, 2006.

LAMB M. E., "The Effects of The Quality of Care on Child Development". Applied Developmental Science, 4, 3, 112-115, 2000.

LOVE J., SCHOCHET P., MECHSTROTH, A. "Are They in Any Real Danger? What Research Does and Doesn't – Tell you About Child Care Quality and Children's Well Being." Princeton NJ: Mathematica Policy Research, Inc., 1996.

LUCCI B. K., "Using the Early Childhood Environmental Rating Scale as a Tool for Classroom Improvement". (MSc Thesis) Morgantown, West Virginia University, 2004.

MEB, XIV. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu, 1993.

MEB İSTATİSTİKLERİ, <http://sgb.meb.gov.tr>, 2008.

MOORE H., "Scaling back survey scales: How Short is Too Short" Sociological Methods and Research, 30 530 -566., 2002.

MUCUK İ., *Modern İşletmecilik*. İstanbul, Türkmen Yayınevi, 2001.

NIEE, National Institute for Early Education Research, Preschool Policy Matters, Issue 1 November 2002.

OĞUZKAN Ş., ORAL G., Okul Öncesi Eğitim (Kız Sanat Okulları İçin), İstanbul MEB Yayınları, Milli Eğitim Basımevi, 10. Baskı, 2001.

OKTAY A., *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul, Epsilon Yayınları, 1999.

OKTAY A., *Okul Öncesi Eğitimi I. Sempozyumu*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları, 1993.

OWEN S., "Assessing Quality in Childminding". *Children & Society* 14, 147-153, 2000.

PEISNER – FEINBERG E., BURCHINAL M., CLIFFORD R., CULKIN M., HOWES C., KAGAN S., YAZEJIAN N., BYLER P., RUSTICINI J., "The Children of the Cost, quality, and Outcomes study go to school: Executive Summary". Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center., 1999.

PEISNER – FEINBERG E.S, BURCHINAL M.R, CLIFFORD, R.M. "The Relation of Preschool Child - Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories Through Second Grade" *Child Development*, 72, 1534 – 1553, 2001.

PHILLIPS D. A., HOWES C., "Indicators of Quality in Child Care: Review of Research". *Research Monographs of NAEYC*, 1, 1987.

PHILLIPS D., McCARTNEY K., SCARR S., "Child Care Quality and Children's Social Development". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 537-543, 1986.

PÖKÖN A., "Fransa ve Türkiye Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul, Marmara Üniversitesi 2003.

PRESCOTT E., JONES E., KRITCHEVSKY S., *Group Day Care as a Child-Rearing Environment*, Washington-DC: Children's Bureau, Social Security Administration, Department of Health, Education and Welfare, 1967.

RINEHARD G., *Quality Education*, ASQC Press, 78-100, 1993.

RUOPP R., TRAVERS J., GLANTZ F., COELEN C., “*Children at the Center: Final Results of the National Day Care Study*”. Cambridge, MA: Abt Associates, 1979.

SAKAI L. M., WHITEBOOK M., WISHARD A., “*Evaluating the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R): Assessing Differences Between The First And Revised Edition.*” *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 427-445, 2003.

SEPLOCHA H., *The Good Preschool: Profiles of Leadership*. New Brunswick, New Jersey, 2006.

SITTON L., *The Relationship Among Organizational Practices, Director Level of Education, Experience, and Child Care Center Program Quality in Tennessee*, Tennessee State University, (Doktora Tezi), 2007.

SORENSEN H., *Eğitim Psikolojisi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1961.

SMITH W. E., “*Structural Characteristics That Predict Quality in Preschool-Age Classrooms in Child Care Centers*”, PhD Thesis, Pittsburgh, University of Pittsburgh, 2005.

SYLVA K., BLATCHFORD I. S., TAGGART B., “*Capturing quality in early childhood through environmental rating scales*”. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92, 2006.

TEMEL F., “*Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*”. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62, 2005.

TERRY D. A., “*Defining and Measuring Quality in Preschool Programs*”. 2001.

The EFQM Model, <http://www.efqm.org/model.htm> , 2008.

TOK E., “Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Sorunları”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli, Pamukkale Üniversitesi, 2002.

TOVİM K. K., “*The Turkish Adaptation of The Early Childhood Environment Rating Scale*”. (Master of Arts Thesis), İstanbul, Boğaziçi University, 1996.

Türk Dil Kurumu, *Türkçe Sözlük*, Ankara, 2002.

Türk Standartları Enstitüsü , <http://www.tse.org.tr>, 2008.

ULUDAĞ Z., ODACI, H., “*Eğitim – Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan*”, Milli Eğitim Dergisi 153 – 154, 2002.

UNICEF, “*Defining Quality*”. International Working Group on Education Workshop, Forence, Italy, 2000.

URAL O., Eğitimin Psikolojik Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, (ED. Ç. Özdemir), Asil Yayınları, Ankara, 2003.

URAL O., “*Türkiye’ de Okul Öncesi Eğitiminin Dünü ve Bugünü*”, Türkiye’ de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 2007.

ÜNAL S., “*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Kişilik Özellikleri ile Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi*” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, Marmara Üniversitesi, 2000.

ÜSTÜN E., AKMAN B., UYANIK G., “*Pre-school quality: A Comparative Study*”. 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, London, England, 2000.

VAN DER GAAG J., “From child development to human development.” M. E. Young (Edt.), 63-78. Washington DC: Dünya Bankası, 2005.

VONTA T., "Quality Indicators in Preschool Education"

WARASH B. G., CAROL A. M., LUCCI B., "*The Early Childhood Environment Rating Scale Revised As a Tool to Improve Child Care Centers.*" Education, 126, 2, 240-250, 2004.

WILTZ N.W., KLEIN E. L., "What do you do in Child Care? Children's Perceptions of High and Low Quality Classrooms" Early Childhood Research Quarterly 16, 2001.

YILMAZER N. Ş., "*Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Anasınıfı ve Birinci Sınıflar Açısından Fiziksel Ortamlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması*". (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, Marmara Üniversitesi, 2003.

ZEMBAT R., "*Okul Öncesi Eğitimde Nitelik*"., Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular, İstanbul, Morpa Yayıncılık, 25-44, 2005