

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**ANASINIFI ve BAĞIMSIZ ANAOKULLARINDA BULUNAN ÖĞRENME
MERKEZLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE ve GÖZLEME DAYALI
OLARAK İNCELENMESİ**

Elif KOÇAK SAZLI

Yüksek Lisans Tezi

İstanbul – 2019

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**ANASINIFI ve BAĞIMSIZ ANAOKULLARINDA BULUNAN ÖĞRENME
MERKEZLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE ve GÖZLEME DAYALI
OLARAK İNCELENMESİ**

Elif KOÇAK SAZLI

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Doç. Dr. M. Oya RAMAZAN

İstanbul – 2019

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2019

ONAY

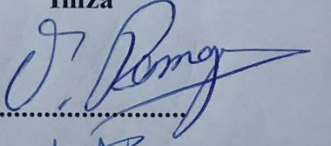
Elif KOÇAK SAZLI tarafından hazırlanan “Anasınıfları ve Bağımsız Anaokullarında bulunan öğrenme merkezlerinin öğretmen görüşlerine ve gözleme dayalı olarak incelenmesi” konulu bu çalışma, 19 Eylül 2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

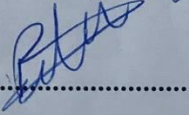
TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. M. Oya Ramazan



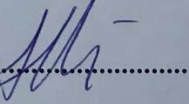
JÜRİ ÜYESİ

Doç. Dr. Arda B. DÖNMEZ



JÜRİ ÜYESİ

Dr. Öğretim Üyesi H. H. DÖNMEZ



ÖZGEÇMİŞ

2006 – 2010 İstanbul / Bakırköy Yahya Kemal Beyatlı Lisesi

2010 – 2014 Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

2014 – 2019 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim
Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek
Lisans Programı

2015 - İstanbul Küçükçekmece Kanarya İlkokulu Okul Öncesi Öğretmeni

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: İstanbul Küçükçekmece Kanarya İlkokulu

E-Posta: elifkocak14@gmail.com

ÖNSÖZ

Araştırma süresi boyunca bilgi ve tecrübeleriyle bana rehberlik eden değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. M. Oya RAMAZAN'a çok teşekkür ederim. Tez savunma jürimde bulunan değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Asude B. DAĞAL ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN'a çalışmama sağladıkları destek ve değerli katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Kendimi bildiğim ilk andan beri yanımda olan ve bana her konuda her zaman destek olan canım babam Bilgin KOÇAK'a, canım annem Aysel KOÇAK'a; varlığından dolayı kendimi hep şanslı hissettiğim canım ağabeyim Yasin KOÇAK'a ve her süreçte yanımda olduğu gibi bu süreçte de bana her türlü anlayış ve sabrı gösteren kıymetli eşim Ozan SAZLI'ya en büyük teşekkürlerimi sunarım.

Elif KOÇAK SAZLI
İstanbul, 2019

ÖZET

Bu çalışma, bağımsız anaokullarındaki sınıflar ile ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında bulunan öğrenme merkezlerinin durumunu saptamak ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini almak amacıyla yapılmıştır. Nitel desende düzenlenen genel tarama modelindeki bu araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'un Küçükçekmece ilçesindeki anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarından tesadüfi yöntemle seçilen 141 sınıf ve buralarda görev yapan 141 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Veri toplamak amacıyla öğretmenlerle yapılandırılmış görüşme yapılmış, sınıflar ise araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formuna göre incelenmiştir. Veri analizinde içerik analizi ve frekans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenme merkezleri halen hedeflenen düzeyde değildir. Sınıf içi uygulamaları konusunda bir çok eksik bulunmaktadır. Gerek imkanların gerekse öğretmenlerin bu konudaki bilgi birikimlerinin arttırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim Kurumları, Okul Öncesi Öğretmenleri, Öğrenme Merkezleri

ABSTRACT

This study is carried out to determine the situation of learning centers which are exist in independent kindergarden classes and elementary school on-site kindergardens and to get opinions from teachers about this issue. This research group in general screening model is aranged in qualitative pattern, formed in 141 classes and 141 pre-school teacher assigned these classes picked randomly from Istanbul's province Kucukcekmece kindergardens and elementary school on-site kindergardens. To collect data structured meetings were done with teachers, classes were examined according to observation form prepared from researchers. Content and frequency analyses were used in data analysis. Based on obtained results, learning centers are not at the desired level. There are many lackings in in-class applications. Both facilities and knowledge of teachers in this subject needs to be increased.

Keywords: Preschool Education Centers, Preschool Teachers, Learning Centers

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem.....	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.4. Varsayımlar.....	4
BÖLÜM II: ALAN YAZIN	5
2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı.....	5
2.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	5
2.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	5
2.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumları.....	7
2.5. Okul Öncesi Eğitim Programları	9
2.5.1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programlarının Amacı.....	9
2.5.2. Okul Öncesi Eğitim Programlarının Özellikleri	9
2.5.2.1. Dünyada Okul Öncesi Eğitim Programlarının Özellikleri.....	9
2.5.2.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programlarının Özellikleri	10
2.5.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihçesi.....	11
2.5.3.1. Okul Öncesi Eğitim 1994 Programı.....	11
2.5.3.2. Okul Öncesi Eğitim 2002 Programı.....	12
2.5.3.3. Okul Öncesi Eğitim 2006 Programı.....	13
2.5.3.4. Okul Öncesi Eğitim 2013 Programı.....	14
2.5.4. Dünyada Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları	16
2.5.4.1. Montessori Yaklaşımı	16
2.5.4.2. Waldorf Yaklaşımı.....	17
2.5.4.3. High Scope Yaklaşımı	19
2.5.4.4. Proje Yaklaşımı.....	20

2.5.4.5. Regio Emilia Yaklaşımı	21
2.6. Okul Öncesi Eğitimde İdeal Ortam Özellikleri	22
2.6.1. İç Mekan Özellikleri	22
2.6.1.1. Dünyada İç Mekan Özellikleri.....	22
2.6.1.2. Türkiye’de İç Mekan Özellikleri	23
2.6.2. Dış Mekan Özellikleri.....	28
2.6.2.1. Dünyada Dış Mekan Özellikleri	28
2.6.2.2. Türkiye’de Dış Mekan Özellikleri	28
2.7. Okul Öncesi Eğitimde İdeal Öğrenme Merkezleri	30
2.7.1. Sanat Merkezi	32
2.7.2. Müzik Merkezi.....	34
2.7.3. Kum ve Su Merkezi	35
2.7.4. Kitap Merkezi	36
2.7.5. Blok Merkezi	37
2.7.6. Fen ve Doğa Merkezi.....	38
2.7.7. Dramatik Oyun Merkezi	39
2.7.8. Manipülatif Oyun/Matematik Merkezi	40
2.8. Program Değerlendirme Modelleri.....	41
2.8.1. Tyler Modeli	41
2.8.2. Eisner Modeli.....	42
2.8.3. Provus Modeli.....	42
2.8.4. Stufflebeam Model	44
2.8.5. Metfessel-Michael Modeli.....	45
2.8.6. Stake Modeli	45
2.9. İlgili Araştırmalar	46
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	46
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	53
BÖLÜM III: YÖNTEM	58
3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
3.2. Çalışma Grubu	58
3.3. Veri Toplama Araçları	59
3.3.1. Yapılandırılmış Görüşme Formu	59
3.3.2. Gözlem Formu	59
3.4. Verilerin Toplanması	60
3.5. Verilerin Çözümlemesi	60

BÖLÜM IV: BULGULAR	61
4.1. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeye İlişkin Bulgular	61
4.2. Bağımsız Anaokulları ve İlköğretim Okullarına Bağlı Anasınıflarında Yapılan Gözleme İlişkin Bulgular	68
4.3. Öğrenme Merkezlerinin Kurumlara Göre Karşılaştırılması	72
 BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	83
5.1. Sonuç ve Tartışma	83
5.2. Öneriler	87
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	88
5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	88
 KAYNAKLAR	89

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Bilgiler	59
Tablo 2a. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerini Yeterli Bulup Bulmamalarına İlişkin Frekans Dağılımı.....	61
Tablo 2b. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerini Yetersiz Bulma Nedenlerine İlişkin Frekans Dağılımı.....	62
Tablo 3a. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerini Oluşturmada Zorluk Yaşayıp Yaşamamalarına İlişkin Frekans Dağılımı	62
Tablo 3b. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerini Oluşturmada Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Frekans Dağılımı	63
Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerine Nasıl Materyal Temin Ettiklerine İlişkin Frekans Dağılımı	63
Tablo 5a. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerinde Değişiklik/Düzenleme Yapıp Yapmadıklarına İlişkin Frekans Dağılımı.....	64
Tablo 5b. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerinde Ne Tür Değişiklik/Düzenleme Yaptıklarına İlişkin Frekans Dağılımı	64
Tablo 5c. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerinde Ne Sıklıkla Değişiklik/Düzenleme Yaptıklarına İlişkin Frekans Dağılımı	65
Tablo 6a. Öğretmenlerin Günlük Eğitim Akışındaki Etkinlikleri Uygularken Öğrenme Merkezlerinden Yararlanıp Yararlanmamasına İlişkin Frekans Dağılımı.....	65
Tablo 6b. Öğretmenlerin Günlük Eğitim Akışındaki Etkinlikleri Uygularken Öğrenme Merkezlerinden Nasıl Yararlandıklarına İlişkin Frekans Dağılımı	66
Tablo 6c. Anaokulu ve Anasınıfı Öğretmenlerinin Günlük Eğitim Akışındaki Etkinlikleri Uygularken Öğrenme Merkezlerinden Ne Sıklıkla Yararlandıklarına İlişkin Frekans Dağılımı.....	67
Tablo 7. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezlerini Dönüştürümlü Kullanıp Kullanmadıklarına İlişkin Frekans Dağılımı	68
Tablo 8. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Sınıflarının Büyüklüğüne İlişkin Frekans Dağılımı	68
Tablo 9. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Sınıflarında Hangi Öğrenme Merkezlerinin Bulunduğuna İlişkin Frekans Dağılımı	69
Tablo 10. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Sınıflarında Bulunan Öğrenme Merkezlerinin Yerleştirilme Şekline İlişkin Frekans Dağılımı.....	69
Tablo 11. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezleri İçin Nasıl Bir İfade Kullandıklarına İlişkin Frekans Dağılımı	70
Tablo 12. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Sınıflarının ‘Blok’ Merkezlerinde Bulunan Materyallere İlişkin Frekans Dağılımı	70
Tablo 13. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Sınıflarının ‘Kitap’ Merkezlerinde Bulunan Materyallere İlişkin Frekans Dağılımı	71

Tablo 14. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Sınıflarının ‘Müzik’ Merkezlerinde Bulunan Materyallere İlişkin Frekans Dağılımı	72
Tablo 15. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Sınıflarının ‘Sanat’ Merkezlerinde Bulunan Materyallere İlişkin Frekans Dağılımı	73
Tablo 16. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Sınıflarının ‘Fen ve Doğa’ Merkezlerinde Bulunan Materyallere İlişkin Frekans Dağılımı	75
Tablo 17. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Sınıflarının ‘Dramatik Oyun’ Merkezlerinde Bulunan Materyallere İlişkin Frekans Dağılımı.....	78
Tablo 18. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Sınıflarının Öğrenme Merkezlerinde Aynı Anda Kaç Çocuğun Bulunabileceğine İlişkin Frekans Dağılımı ..	80
Tablo 19. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Sınıflarının Öğrenme Merkezlerindeki Materyallerin Düzenine İlişkin Frekans Dağılımı.....	81
Tablo 20. Diğer Öğrenme Merkezlerinde Bulunan Materyaller	82

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

İnsan yaşamının temelini oluşturan okul öncesi dönemdeki her deneyim bireyin ileriki yaşamına etki eder. Okul öncesi dönemde olumlu deneyimler yaşayan çocuk okula, öğrenmeye ve kendine dair olumlu tutumlar geliştirir; olumsuz deneyimler ise çocuğun bütün eğitim yaşamını etkileyecek sorunlar yaşamasına neden olabilir. Okul öncesi çağda olumsuz deneyimleri olan çocuğun öz değerinin düşük olduğu, okulda ve okul sonrası yaşamda düşük başarı gösterdiği ve daha fazla davranış problemi sergilediği bilinmektedir (MEB, 2013).

Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal-duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin oluşturulmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamında ve nitelikli bir okul öncesi eğitim kurumunda mümkün olabilir (OÖE Programı, 2012; Şahin 2000; akt. Güleş, 2013).

Ülkemizde okul öncesi eğitimden sorumlu olan kurumların çeşitlik göstermesi, aralarındaki koordinasyon sıkıntıları, Milli Eğitim'in merkeziyetçi yapısı ve kaynaklarından okul öncesi alanına ayrılan payın sınırlılığı; okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması konusunda akademisyenler, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler, basın, halk eğitim merkezleri, yöneticiler ve öğretmenlerin yeterli işbirliği içinde olamamaları, bu eğitimin gerekli hızda ilerlemesinde engelleyici rol oynamıştır ve oynamaktadır (Dinçer, 2005; İnanlı, 2005; Tuğrul, 2005; Biehl, 2011; akt. Güleş, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı, okul öncesi eğitim kurumları açığını gidermek amacıyla anasınıflarını yaygınlaştırmaya ağırlık vermiştir. Bu sınıfların, çocukların yaşlarına uygun bağımsız bir mekân sunamamakla birlikte ülkemizde okul öncesi eğitimin hızla gelişmesine önemli katkıda bulunduğu söylenebilir. Diğer önemli katkıyı ise sayısı ülkemizde her yıl daha da artan bağımsız anaokulları sağlamaktadır. 36-72 ay arası

çocuklara eğitim veren bağımsız anaokullarında anasınıflarına oranla daha kaliteli eğitim ortamları oluşturulmaya çalışılmaktadır (www.meb.gov.tr, 2008; Kıldan, 2010).

Ülkemizde okul öncesi eğitimin önemi anlaşılmaya başlanmış olsa da pek çok kişinin okul öncesi eğitim kurumlarının taşıması gereken özellikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı söylenebilir (Solak, 2007). Son yıllarda ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları hızla yaygınlaşsa da bunların eğitim ortamlarının ve donanımlarının henüz istenen düzeyde olmadığı dikkati çekmektedir. Kaliteli bir okul öncesi eğitim için eğitim ortamının ve donanımının çocukların sağlığına ve gelişimlerine uygun bir şekilde (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003), yani çocukların eğitim gereksinimlerini karşılar nitelikte düzenlenmiş ve tasarlanmış olması önemli ve gereklidir. Dikkatli ve özenli planlanmış eğitim ortamları çocukların etkin öğrenmelerini destekler, eğitim programlarının başarıya ulaşmasında rol oynar. 2013 yılında değişen ve birçok yeniliği beraberinde getiren Okul Öncesi Eğitim Programı'nın amacına uygun şekilde planlanabilmesi ve uygulanabilmesi için eğitim ortamları öğrenme merkezlerini içerecek şekilde düzenlenmelidir (MEB, 2013).

Merkezlerin çocukların ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerine göre düzenlenmesi öğretimi etkili kılar. Çocukların bireysel farklılıklarının dikkate alınması daha faydalı bir ortama zemin hazırlar. Gerekğinde bu merkezlerdeki araç-gereçlerin değiştirilmesi, etkinliklere göre geçici öğrenme merkezlerinin yapılması çocukların dikkatlerini çeker ve anlatılanları daha kalıcı yapar. Merkezler çocuklara

- keşfetme, öğrenme, yaratma,
- deneme ve uygulama,
- problem çözme ve kritik düşünme becerilerini kullanma,
- bağımsız öğrenme,
- sınıf arkadaşlarıyla paylaşma becerisi kazanma şansı verir (MEB, 2016).

Yürürlükte olan okul öncesi eğitim programına göre sınıflarda oluşturulması gereken öğrenme merkezleri hakkında öğretmen görüşlerini öğrenmek, öğretmenlerin nasıl uygulama yaptığını görmek, öğrenme merkezlerinin ve malzemelerinin yeterli olup olmadığını saptamak; bu konularda bağımsız anaokulları ile ilköğretim bünyesindeki anasınıfları arasında fark olup olmadığı araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bağımsız anaokulları ile ilköğretim bünyesindeki anasınıflarının öğrenme merkezlerinin durumunu saptamak ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini almak amacıyla yapılan çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Bağımsız anaokullarında ve ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında çalışan öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin oluşturulması ve kullanımı ile ilgili görüşleri ve uygulamaları nelerdir?
2. Bağımsız anaokullarında ve ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında bulunan öğrenme merkezleri ve materyallerinin durumu nedir?

1.3. Önem

Çocuklar üzerinde eğitim hizmetinin değil, ancak “nitelikli” okul öncesi eğitim hizmetlerinin etkili olduğu bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bu nedenle sistemde yer alması gereken herhangi bir okul öncesi eğitim kurumu değil, “nitelikli” bir kurumdur. Bir kurumun nitelikli olmasında önemli olan etkenler; kurumun fiziksel donanım ve düzeni, çocukların gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıklarını göz önüne alan eğitim programı, günlük program, öğretmen davranışları ve öğretmen-çocuk iletişimi, okul-aile işbirliği ve programın değerlendirilmesidir. Bu faktörlerin tümünün, çocukların gelişimi için en etkin biçimde uygulanması, o kurumun niteliği açısından önemlidir (Bekman, 2000).

Bir okul öncesi eğitim kurumunun nitelikli olmasında önemli olan etkenlerden “fiziksel donanım ve düzeni” dendiğinde akla öğrenme merkezleri gelir. Öğrenme merkezleri ile çocukların farklı deneyimleri etkin bir şekilde yaşamalarına, daha küçük gruplarda birbirleriyle doğal ilişkiler kurmalarına, oyun esnasında karşılaştıkları problemleri çözmelerine, karar ve sorumluluk almalarına, kendilerini ifade etmelerine ve birbirlerinden öğrenmelerine fırsat tanınmış olur (MEB, 2016).

Bu çalışma, okul öncesi eğitimin öneminin arttığı ve okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştığı günümüzde; okul öncesi eğitim kalitesinin artması için bir basamak olan sınıf ortamının ne durumda olduğunun belirlenmesi açısından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın

1-çalışma grubu İstanbul'un Küçükçekmece ilçesindeki devlet bağımsız anaokulları ile ilköğretim okulları bünyesindeki toplam 141 anasınıfı ve öğretmenleri ile

2-verilerinin toplanması 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ile

3-bulguları görüşme formundan ve gözlem formundan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin

1-Öğrenme merkezlerinin nasıl kullanılması gerektiği konusunda bilgi sahibi oldukları,

2-Görüşmede sorulan soruları doğru ve içten yanıtladıkları varsayılmıştır.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş grubunda bulunan çocukların bedensel, bilişsel, duygusal ve öz bakım becerilerini geliştirmeye dönük planlı ve programlı olarak yapılan her çeşit eğitim olarak ifade edilmektedir (Ural & Ramazan, 2007). Diğer bir anlatımla, çocuğun doğumundan başlayarak ilkokul dönemine kadar geçen zamanı kapsayan dönem olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi eğitim, çocukları donanımlı çevresi ile toplumsal ve zihinsel bakımdan yaşama ve okula hazırlıklı olmaları için çalışan bir eğitim sürecidir (Aral, Kandır, & Yaşar, 2011). Çocuğun ilkokul çağına kadar aileden aldığı eğitim, okul öncesi eğitim aracılığıyla pekiştirilmekte ve eksiklikleri tamamlanmaktadır. Okul öncesi eğitim alan çocuklar, bulundukları yaş aralığına uygun olan sınıflarda eğitimlerini sürdürmektedir. Okul öncesi eğitim, MEB'e bağlı kurumlarda ve özel kurumlarda verilmektedir.

2.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Milli eğitimin başlıca prensipleri ve hedefleri kapsamında okul öncesi eğitimin görevleri ve amaçları şöyle sıralanmaktadır:

1. Çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerine destek vererek onların daha iyi alışkanlıklar edinmelerini sağlamak.
2. Çocukları ilkokul eğitimine hazır duruma ulaştırmak
3. Olumsuz çevrelerde ve ailelerde yaşayan çocuklar için fırsat eşitliği yaratmak
4. Onların ana dilimiz olan Türkçeyi en iyi biçimde konuşmalarını mümkün kılmak
5. Çocukların hayal dünyasını geliştirerek, hislerini ve fikirlerini yaratıcı yöntemlerle anlatabilmelerini ve sağlıklı bir iletişim yeteneği kazanmalarını sağlamak (MEB, 2013).

2.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Eğitim sürecinin her aşamasında olduğu gibi okul öncesi eğitimin de dayandığı birtakım temel ilkeler mevcuttur. Bu ilkeler MEB’e göre şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2013):

1. Verilen okul öncesi eğitim çocuğun kişisel farklılıkları ve ihtiyaçları ile uyumlu olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitim çocuğun duygusal, sosyal, dil ve zihinsel gelişimine destek vermeli, ona kişisel bakım becerilerini kazandırmalı ve ilkokula hazır hale getirmelidir.
3. Okul öncesi eğitim veren kurumlarda çocukların ihtiyaçlarını gidermek maksadıyla öğrenme ortamları demokratik eğitim yaklaşımı ile uyumlu bir şekilde düzenlenmelidir.
4. Eğitim kapsamında düzenlenen etkinliklerde çocukların ihtiyaç ve ilgileri ile birlikte okulun ve içerisinde bulunan çevrenin de imkanları dikkate alınmalıdır.
5. Eğitim verme evresinde çocuğun bildiği konulardan başlanarak bilgileri deneyerek öğrenmesine imkan sunulmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru bir şekilde konuşmaları hususunda özen gösterilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde çocuklara sunulan eğitim ile çocukların yardımlaşma, sevgi, saygı, mesuliyet, anlayış, paylaşma ve dayanışma gibi his ve edimleri geliştirilmelidir.
8. Verilen eğitim, çocuğa öz denetim kazandırmalı, kendine güvenmesini ve saygı duymasını sağlamalıdır.
9. Okul öncesi eğitim döneminde bulunan çocuklar için en uygun öğrenme metodu oyundur. Düzenlene bütün aktiviteleri oyuna dayanmalıdır.
10. Çocuklarla kurulan iletişimde, onların kişiliğine zarar verebilecek davranışlar sergilenmemeli, sınırlandırma ve baskı uygulanmamalıdır.
11. Çocukların davranışlarını serbest bir şekilde geliştirmeleri desteklenmeli, yardıma ihtiyaçları olduğunda da yetişkin bireylerin destek olması ve rehberlik etmesi sağlanmalıdır.
12. Çocukların bilhassa kendilerinin ve çevrelerinde bulunan diğer bireylerin hislerinin farkına varması sağlanmalıdır.
13. Çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme yetileri, hayal güçleri, başkalarıyla iletişime geçebilme ve hislerini ifade edebilme edimleri geliştirilmelidir.
14. Eğitim programların düzenlenme aşamasında bilhassa içinde yaşanılan çevrenin ve ailenin nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

15. Eğitim aşamasında çocukla birlikte ailenin de katılımı sağlanmalıdır.
 16. Okul öncesi eğitim aşamaları ile rehberlik servisleri bir bütün halinde yürütülmelidir.
 17. Çocuğun gelişim düzeyi ile hazırlanan okul öncesi eğitim programının sistemli bir şekilde değerlendirmesi yapılmalıdır.
 18. Yapılan değerlendirme neticeleri eğitim alan çocukların, öğretmenin ve eğitim programın ilerletilmesi maksadıyla kullanılmalıdır.
- Açıklanan ilkelerin uygulandığı okul öncesi eğitim kurumları kreş, yuva, anaokulu, anasınıfı ve gündüz bakımevidir. Bu kurumların açıklamalarına aşağıda yer verilmektedir.

2.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Okul öncesi eğitim kurumları, 0-6 yaş çocuklarının bakım ve eğitiminin görüldüğü yerlerdir. Sağlıklı fiziksel ortamlarda, bütün gelişimsel alanlarda çocuklar desteklenip, toplumsal, kültürel açıdan yönlendirilerek, iyi alışkanlıklar kazanmaları sağlanır. Ayrıca şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortamlar yaratılarak, alanında uzman kişilerce rehberlik edilip, yönlendirilen kuruluşlardır (Sumeli, 2015).

Bu kurumlar farklı yaş gruplarına uygun olarak; 0–36 aylık çocuklara bakım ve hizmet vermek üzere açılan kreşler, 36–66 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan anaokulu, 48–66 aylık çocuklar için örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan anasınıfı, çocuklar için Milli Eğitim Bakanlığına bağlı diğer öğretim kurumları bünyesinde açılan okul öncesi eğitim uygulama sınıflarıdır (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html; Akt. Sumeli, 2015).

Koçyiğit (2007)'e göre okul öncesi eğitim kurumları kreş, yuva, anaokulu, anasınıfı ve gündüz bakımevidir;

Kreş: 0-2 yaş aralığında bulunan çocuklara hizmet veren kurumlardır. Çalışan ebeveynlerin çocuklarının bakımı bu kurumlar tarafından gerçekleştirilmektedir. 0-2 yaş

çocuklarının gıda alımı, öz bakım, uyuma, temizlik gibi günlük ihtiyaçları kreşler tarafından giderilmektedir.

Yuva: 2-4 yaş grubunda bulunan çocuklara hizmet veren kurumlardır. Gelişmiş hükümetlerde yuva eğitiminin gelir düzeyi düşük olan ailelerin, sanayide ve tarım alanlarında iş gören annelerin çocuklarına ulaştırılması hedeflenmektedir. Yuvalar, çocukların gelişimlerinde aksaklık yaratan ve negatif yönde etki eden faktörleri ortadan kaldırmaya çalışmanın yanı sıra, çalışan ebeveynlerin çocukları için güvenli bir ortam yaratma amacı gütmektedir.

Anaokulu: 4-6 yaş grubunda bulunan çocukların eğitim aldığı kurumlardır. Anaokulları çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerine destek sunmaktadır. Anaokulunun da verilen eğitimler kapsamında uygulanan aktiviteler çocukların toplumsal hayatlarını kaliteli bir duruma getirmektedir. Çocuklarının karakterlerinin gelişimlerine büyük ölçüde tesir etmektedir. Anaokulu eğitimleri sabah ve öğleden sonra olarak iki şekilde programlanabilmekte ve böylelikle daha fazla çocuk sunulan hizmetlerden yararlanabilmektedir.

Anasınıfı: Çocukları birinci sınıfa hazırlamak amacıyla eğitim veren kurumlardır. Anasınıfları serbest anaokullarında ya da ilkokullar bünyesinde eğitimlerini sunabilmektedir. Genellikle anasınıfına giden çocukların birinci sınıf eğitimlerinde çok daha başarılı olduğu bilinmektedir. Anasınıfında okuma yazma öğrenmeye hazırlık, sanat aktiviteleri, dil etkinliği ve fen bilgisi etkinlikleri gibi faaliyetler birinci sınıf eğitimine hazırlık aşamasının tabanını oluşturmaktadır.

Gündüz Bakımevi: Çocuğun doğumundan başlayarak okul dönemine kadar bakımını üstlenen kurumlar olarak bilinmektedir. Genellikle ebeveynleri çalışan çocuklar gündüz bakım evine girmektedir. Gündüz bakım evleri belirli bir ücrete tabidir. Ebeveynlerin, gündüz bakım evlerin bekledikleri şey ise, çocuklarının güvenli bir ortamda ve sağlıklı bir biçimde bakılmasıdır.

2.5. Okul Öncesi Eğitim Programları

2.5.1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programlarının Amacı

Okul öncesi dönemde eğitim alan çocuklarının gelişim düzeyleri ilk, orta ve lise çağında bulunan çocuklara kıyasla büyük ölçüde değişiklik arz etmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal, bilişsel, toplumsal ve ruhsal gelişim niteliklerinin büyük ölçüde farklılık ve değişkenlik sergilemesi bu çocuklara verilecek olan eğitim programını “değişik, ayrıntılı, bağlantılı, birbirlerini tamamlayıcı ve güncel” nitelikte oluşturmali ve bu eğitim programının çocuğu bulunduğu seviyeden bir üst seviyeye ulaştırması gerekmektedir (Essa, 2002). Okul öncesi eğitim programı, çocukların gelişimlerini desteklemekle birlikte, gelişim alanlarında ortaya çıkabilecek eksik durumları engelleyici nitelikte ve gelişimsel nitelikler taşıyan çok boyutlu bir kılavuz olma niteliğine sahip olmalıdır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocuklar için hazırlanan okul öncesi eğitim programı, donanımlı öğrenme uyarıcıları ve tecrübeleri vererek çocukların sağlıklı bir şekilde büyümelerine yardımcı olan, duygusal, toplumsal, dilsel ve zihinsel gelişim düzeylerini ilerletmelerini ve kişisel bakım yeteneklerine destek sunup onları ilkokul çağına hazırlamakla birlikte, çocuğun gereksinimlerinin eğitim gereçlerini kullanma ve oyun hususunda öğretmenler tarafından giderilmesini hedefler. Öte yandan çocukların gelişimlerine destek sunmanın yanı sıra çocuklarda gözlemlenen eksiklikleri de engelleme hedefinde olduğu için destekleyici ve engelleyici tarafı da olan çok yönlü bir yol gösterici olarak nitelendirilmektedir.

2.5.2. Okul Öncesi Eğitim Programlarının Özellikleri

2.5.2.1. Dünyada Okul Öncesi Eğitim Programlarının Özellikleri

Çocuğun başlattığı ve öğretmen tarafından programlanan öğrenme, yaratıcı niteliğe sahip bir eğitim programı tarafından dengelenir. Çocukların ilgi duydukları alanlara, güçlü yönlerine ve öğrenme tarzlarına cevap vermeyi vurgular. Milli olarak geleceğe yönelik olarak düşünme, geniş ve detaylı araştırmalar yapılarak tanınan öğretmenler, aktif öğrenme sürecine destek veren ve gelişim alanlarında bulunan çocukların ilerleme

kaydetmelerini özendiren zengin, donanımlı, gelişimsel bakımdan elverişli programları oluşturarak uygulamaktadır (Dodge, Colker, & Heroman, 2010, s. 1).

Erken çocukluk dönemi programı uzun bir zaman boyunca çalışmayı gerekli kılan bir plandır ve bu çalışma kısa vakitlerde uygulaması yapılacak detaylardan oluşmaktadır. Bu programların neredeyse hepsi, bir senede hazırlanan bir ana plan ile başlamakta ve ardından kısa zaman zarflarında uygulanacak biçimde detaylar dizayn edilir. Programın nitelikleri arasında esneklik ve doğallık da yer almaktadır. Okul öncesi eğitim programı bu iki durumda da pek çok etkenle bütünsel olarak ilişkilidir. Bunlar: Program felsefesi, programın amaçları, programın hedefleri ve değerlendirmelerdir. Bu sebeple yapılan etkinlikler devamlı bir şekilde değerlendirilerek başlanılan noktaya geri gidilirken, hedefler ve amaçlar yeniden incelenmekte, gereksinim hissedildikçe tekrar organize edilmekte ve program tekrar biçimlendirilmektedir (Ntumi, 2016, s. 54). Müfredat Araştırma ve Geliştirme Bölümü (2006) çerçevesinde, Gana Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitim kurumları müfredatını çocukların eğitim faaliyetlerine bir şekilde dahil olmaları ve keşfederek öğrenme prensiplerini benimsemeleri biçiminde yapılandırıldığını ileri sürülmektedir. Bunun başlıca nedeni ise okul öncesi eğitim müfredatının bütün eğitim uygulamalarında maksimum seviyede ortaklık kurulmasını ve öğrencilerin aktif bir şekilde katılmalarını gerekli kılan önemli faaliyetler arz edecek bir biçimde tatbikatının gerekliliği biçiminde izah edilmiştir (Ntumi, 2016, s. 54).

2.5.2.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programlarının Özellikleri

Okul öncesi eğitim programları, o ülkenin eğitimi tarafından benimsenen görüş ve okul öncesi eğitim faaliyetleri aracılığıyla ulaşılmak istenen hedefler doğrultusunda biçimlenmektedir. Okul eğitim programları arasında en etkili olanları, etkinliklerin çocuklar tarafından başlatılmasına imkan verilen programlardır. Bahsi geçen programların ortakları ise çocukların yaşadıkları ve onlara donanımlı uyarıcılar veren çevre ile yetişkin bireylerden oluşmaktadır. Bu noktada öğretmenin üstlendiği görev ise iyileştirici ve destekleyici niteliktedir. Okul öncesi eğitim programları; eğitim verilen çocuklara karşılıklı olarak sevgi ve saygı ortamını yaratan, onlara keşfetme, deneyimleme ve aktif olarak eğitim faaliyetlerine dahil olma olanağı tanıyarak çocukların gelişimlerini destekleyen, öğretilcekleri bilgileri oyun aracılığıyla verebilen,

onlara kişisel farklılıklarına göre çeşitli olanaklar sunabilen, çocuklar ve yetişkinler için sağlık bir öğrenme ortamı yaratabilen nitelikler taşımalıdır (Şahin E. , 2005).

Okul öncesi eğitim programı; odak noktasına çocukları alan, keşfederek öğrenme ve yaratıcılığın geliştirilmesini ön plana alan, esnek bir yapısı olan, eklektik, oyun tabanlı, sarmal, gündelik hayat tecrübesi ve çevrenin sunduğu imkanları eğitim sürecine dahil edebilen, dengeli, öğrenme odaklı olan, evrensel ve kültürel değerleri göz önünde bulunduran, çok boyutlu değerlendirmeler yapabilen, konuları amaç olarak değil de bir vasıta olarak gören, eğitime aileyi dahil edebilen, hususi ihtiyaçlı çocuklar için uyarlamalarda bulunan ve rehberlik servisi verebilen nitelikler taşımalıdır (MEB, 2013).

2.5.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihçesi

2.5.3.1. Okul Öncesi Eğitim 1994 Programı

Bu okul öncesi eğitim programı, 1994 senesinde yayımlanmıştır ve kreş programı ile anasınıfı olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kreş programı; 0-36 aylık çocukların, toplumsal, zihinsel, duygusal, öz bakım, bedensel ilerleme ve dil alanlarına has nitelikler göz önünde bulundurularak; 0-12 ay, 13-24 ay ve 25-36 ay biçiminde 3 farklı gelişim aşaması kapsamında organize edilmiştir. Amaç ve edimler ile çerçeve program kapsamında sunulan konular mevcuttur. Program 36-72 ay aralığında bulunan çocukların gelişim düzeylerini ilerletmek maksadıyla organize edilmiş çerçeve program niteliğindedir. Bu programda bulunan hedef ve öğrencilere bu hedef edimleri kazandırma hususunda vasıta olarak kullanılabilecek bazı hususlar, örnek gösterge tablosu ve konu tahlilleri verilmiştir (MEB, 1994).

Toplamda sekiz yeterlilik alanı tespit edilerek bu alanlar çerçevesinde öğrencileri davranışları ve hedefler belirlenmiştir. Bahsi geçen alanlar ise şöyledir; çocuğun kendisinin farkına varmanın gelişimi, psikomotor yeteneklerin gelişimi, Öz bakım kabiliyetlerinin gelişimi, Yaratıcılık ve estetiğin gelişimi, Duygusal niteliklerin gelişimi, Bilişsel yeteneklerin gelişimi, Toplumsal yeteneklerin gelişimi, Dil yeteneklerinin gelişimi. 1994 senesinde düzenlenen program öğretme ve öğrenme aşamaları bakımından ele alındığında kapsamında, serbest süre aktiviteleri, Türkçe Dil bilgisi etkinlikleri, oyun ve müzik etkinlikleri, matematik ve fen etkinlikleri, okuma yazma

öğrenmeye hazırlık aktiviteleri ve rutin aktiviteler yer almaktadır. Öte yandan bu program kapsamında kurum ile aile arasında kurulan iletişim ve aile eğitiminin yanı sıra ailenin aktif katılımı hususunda; kurum haber köşesi oluşturma, dilek kutusu düzenleme, ailelere yönelik eğitici ve öğretici programlar ve tartışma hususları arz etme, aileleri kurum bünyesine kabul etme ve uyum sağlama, ebeveyn eğitimi, kişisel ilişki kurma, aileleri tanıma, ailelere aylık olarak bültenler gönderme, eğitici gezi turları organize etme ve her dönem bitiminde ailelere rapor sunma başlıkları bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan değerlendirmeler, günlük olarak yapılan aktiviteler neticesinde çocukların hedeflenen davranışlara erişip erişilemediğinin bir belirtkeni niteliğindedir. 1994 programı çerçevesinde değerlendirmeye çocuğun değerlendirmesinin yanı sıra öğretmenin ve programın değerlendirilmesi de yapılmıştır.

2.5.3.2. Okul Öncesi Eğitim 2002 Programı

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı incelediğimizde, gelişime dair hedeflerin yer aldığı ve eğitim konusunun amaç olmaktan çıkarılıp araç olarak belirlendiği bir programla karşılaşmaktayız. Konunun araç olması amacıyla yapılan en büyük değişiklik ise ünite planının yerini günlük ve yıllık planların alması olmuştur. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı tarafından benimsenen amaçlar incelendiğinde, hedefler ve kazandırılmak istenen davranışlar kavramı bulunmakta ve yeterlilik alanlarına göre oluşturulmayıp, psikomotor, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil alanları olmak üzere üç gelişim alanı ve Öz bakım becerileri alanı göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. 1994 programı kapsamına dahil olan yaratıcılık ve estetiğin gelişme kaydetmesine dair hedeflerin, yaratıcılığın ehemmiyeti ve konumu göz önünde bulundurularak organize edilen bütün uygulamalara dahil edilmesi gerekli kılınmıştır (Kandır, 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması, 2002).

Programların eğitim aşamalarına dair olan bulguları ile 1994 programı arasında bir fark yoktur. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı çerçevesinde öğretmenin, eğitim alan her çocuğun evini dönem içerisindeki ya da daha çok kez ziyaret etmesi durumuna yer verilmiştir. Bahsi geçen iki programda da yer alan öğrenme aşamaları eğitim durumları biçiminde anılmıştır. Değerlendirme vaziyeti ele alındığında ise, 1994 Programı ile aynı değerlendirmelerde bulunulduğu gözlenmekle birlikte, yıllık plana da gelecek seneye yol gösterici olması amacıyla değerlendirme yapılmaktadır. Okul öncesi eğitim

programları tatbikatı ile ilköğretim programları arasında hedef, oluşum ve yaklaşım bakımından büyük değişiklikler var olması sebebiyle yeniden değiştirilmiş ve sonucunda da 2006 senesi okul öncesi programı yürürlüğe konulmuştur (Gelişli & Yazıcı, 2012).

2.5.3.3. Okul Öncesi Eğitim 2006 Programı

2005 senesinde öğretim programları kapsamında gerçekleştirilen incelemenin neticeleri, ilköğretim programları çerçevesinde yeni yapılanmaların düzenlemesi sebebiyle ortaya çıkan değişik tatbikatlar, AB ve milletlerarası kurallara uygun hareket etme girişimleri neticesine 2006 senesinde, gelişimsel ve bütüncül bir yaklaşım ile yeni bir rehber kitap ve okul öncesi eğitim programı ortaya çıkarılmıştır (MEB, 2006). 2006 senesi okul öncesi öğretim programın oluşturulma aşamasında, yapılandırmayı benimseyen ve çoklu zekaya dayanan anlayışın ana prensipleri temel alınmıştır. 2006 senesinde oluşturulan okulöncesi öğretim programın sahip olduğu ana nitelikler şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2006);

- 36-72 aylık olan çocuklara dönüktür.
- Çocuk odaklıdır.
- Temelinde hedefler ve kazanımlar vardır.
- Her yaş aralığı için gelişim nitelikleri ayrı olarak organize edilmiştir.
- Konular araçtır.
- Ünitelere yer verilmemektedir.
- Esnektir.
- Eğitimciye serbestlik sunar.
- Ön planında yaratıcılık vardır.
- Öğretmenlerin belirli bir plan dahilinde çalışmasını gerekli kılar.
- Çocuğun serbest bir şekilde tecrübe edinmesine imkan sunan alanlar yaratır.
- Başlıca etkinlikleri sorun giderme ve oyundur.
- Gündelik hayat tecrübelerinin ve çevre imkanlarının eğitim maksatlı olarak kullanılması özendirilir.
- Öğrenme hayatlarının çeşitlik kazanması önemsenir.
- Ebeveynlerin dahil olması önem arz eder.
- Çok yönlü bir değerlendirme aşaması vardır.

- Yaş grubunun türlü nitelikleri göz önünde bulundurularak belirli günler ve haftalar saptanmıştır.

2.5.3.4. Okul Öncesi Eğitim 2013 Programı

2013 programı, çocukların gelişme dönemlerini ve niteliklerini temel alan, var olan tüm gelişim alanlarının ilerletilmesine dayanan gelişimsel bir programdır. Eklektik model ve sarmal yaklaşım ve niteliklerini kabul etmiştir. MEB (2013)'e göre; 2013 Programında temel alınan unsurlar kazanım ve belirtkenlerdir. Program kapsamında çocukların gelişim nitelikleri yaş gruplarına göre, kazanım ve belirtkenler de bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Gelişim nitelikleri akademik çalışmalar göz önünde bulundurularak üç ayrı yaş grubu çerçevesinde organize edilmiştir. Ancak öğretmenin kendi grubunda bulunan çocuklar için program içerisinden belirtken ve kazanımların seçimini yaparken çocukların sahip olduğu gelişim niteliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İhtiyaç hissedildiğinde öğretmen tarafından, program kapsamına dahil olmayan bir belirtken veya kazanım tespit edilerek eğitim programına ilave edilebilir; fakat bu tür organizasyonlarda sebeplerin iyi saptanmasına; ilave edilen belirtkenlerin ve kazanımların ülkemizde var olan Milli Eğitim'in hedefleri, okul öncesi eğitim hizmetlerinin hedefleri, programın ana felsefesi, maksatları ve nitelikleri ile tutarlılık göstermesine, diğer kazanımlar ile çelişmemesi hususlarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu programın yanı sıra eğitim veren öğretmene destek olması amacıyla değişik yaş gruplarında bulunan çocuklar için çeşitli etkinlik örnekleri oluşturulmuştur. Ayrıca "Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) ortaya çıkarılmıştır (MEB, 2013).

MEB (2013) çerçevesinde okul öncesi programının başlıca nitelikleri şöyle sıralanmaktadır; çocuk odaklıdır, eklektiktir, esnektir, dengelidir, sarmaldır, oyun tabanlıdır, önceliği keşfederek öğrenmedir, yaratıcılığın ilerletilmesi önemlidir, gündelik hayat tecrübelerinin ve yakın çevre imkanlarının eğitim maksatlı kullanılmasını özendirir, öğrenme ortamları önem arz eder, konular araçtır, değerlendirme aşaması çok boyutludur, kültürel ve evrensel değerleri göz önünde bulundurur, veli eğitimi ve sürece katılımı önem arz eder, rehberlik servislerine önem vermektedir. 2013 senesi kapsamında oluşturulan okul öncesi eğitim programında, okuma yazma öğrenme sürecine hazırlık aktivitesi bölümünde, "kesinlikle çocuklara

okuma ve yazmayı öğretme amacıyla değildir, program çerçevesinde okuma ve yazma öğretme hususu yer alamamaktadır, harflerin gösterilmesi ve yazdırılması da yoktur” ikazına yer verilmektedir (MEB, 2013).

Program kapsamında üzerinde durulan temel husus, keşfederek öğrenme ve yaratıcılığın geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğrenme aşamasında kullanılan değişik gereçler, metotlar ve teknikler aracılığıyla çocukların kişisel farklılıklarına destek sunulması teşvik edilmiştir. Ancak aynı 2006 programındaki gibi bu programda da yaratıcılık, farklı bir alan olarak değerlendirilmeyerek, kazanım ve belirtkenlerle vurgulanmıştır. Program Yakın çevre tarafından sunulan imkanlarının değerlendirilmesi hususunu destekler. Eğitimcinin bu imkanları değerlendirmesi amacıyla yakın çevrenin yanı sıra, çocuğun hayat tecrübelerini de iyi kavraması gereklidir. Bu nedenle önceden hazırlanılan programların her çocuk ve her çevre için kullanılması programın ana düşüncesine zıt bir durumdur. Programın esas hedefi, öğrenciye temaların ve konuların öğretilmesi değil, kazanım ve belirtkenlerin gerçekleştirilmesinin sağlanmasıdır. İç ve dış mekanlarda faaliyet gösterilen öğrenme merkezlerinde düzenleme yapılmasının gerekli olduğu vurgulanmış, böylelikle öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını gidermek maksadıyla değişik ayırma materyalleri aracılığıyla bölünerek, küçük ekiplere ayrılarak etkileşim kuracakları ve etkinliklerini odaklanmış bir şekilde yapabilecekleri bir ortama ulaşacakları düşünülmüştür. Çocukların toplumun evrensel ve kültürel değerlerini özümsemeleri onların sorumluluklarının bilincine varan bireyler olarak büyümelerinin şuuruyla değerler öğretimine önem verilmiş ancak bu değerler öğretimi farklı bir alan olarak değerlendirilmeyip yalnızca kazanım ve belirtkenler aracılığıyla vurgulanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi “OBADER” oluşturularak velilerin eğitimi ve bu sürece katılımları, okul ve aile arasında kurulan işbirliği açısından rehberlik edici ve destekleyici bir konumda olmuştur. Öte yandan 0-36 ay grubunda olan çocuklar için eğitim planı ile birleştirilmiş ve Aile Destek Eğitim Rehberi “EBADER” in kurulmuştur. Okul öncesi eğitimi çerçevesinde sonuçtan ziyade süreç özen arz ettiği için çok yönlü bir değerlendirme sürecine sahiptir. Bu noktada programın, çocuğun ve öğretmenin kendi kendini değerlendirmesi olmak üzere değişik yönlerden değerlendirme yapılmasına özen gösterilmiştir. Okul öncesi eğitimin amaçları arasında fırsat eşitliğinin de bulunması sebebiyle özel gereksinime sahip olan çocukların bu gereksinimleri göz

önünde bulundurularak eğitimcilerin etkinlik esnasında çeşitli uyarlamalar gerçekleştirmelerinin yanı sıra Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını (BEP) da uygulamaları gerekli kılınmıştır. Okul öncesi eğitiminde günlük programa uyarlama yazılma aşamasında öğretmenlerin etkinliği idare etmelerinde, kullandıkları gereçlerde ve öğrenme aşamasında göz önünde bulundurulması gereken hususlara dair çeşitli açıklamalarda bulunulmuştur. Bu programda çocukların bedensel ve zihinsel gelişimlerinin desteklenmesi hususunda rehber öğretmen ile sağlıklı bir şekilde iş birliği kurmanın ehemmiyeti ele alınmıştır. 2006 Programının içeriğinden farklı olarak kazanım ve göstergelere eklenen açıklamalar, öğretmenler için bir kılavuz niteliğinde olmuştur.

2.5.4. Dünyada Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları

Aileler, çocuklarının yaşamlarını iyi bir şekilde sürdürmelerini sağlamaları için yüksek nitelikli programlara dahil olmalarını, iyi derece eğitim görmelerini ve mutlu birer birey olarak yetişmelerini arzu etmektedir. Erken çocukluk uzmanlarının güçlüklerinden biri de velilerin beklentilerini maksimum düzeyde karşılamaktır (Morrison, 2007). Bu çerçevede okul öncesi eğitim çağındaki çocuklarının bütün gelişim süreçleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak farklı okul öncesi eğitim program yaklaşımları ortaya çıkarılmıştır.

2.5.4.1. Montessorri Yaklaşımı

Montessori yaklaşımı, iyi bir şekilde düzenlenmiş çevrede yaşayan çocukların doğal gelişimlerine destek sunmak amacıyla oluşturulmuştur. Montessori yönteminin Montessori eğitimciler tarafından Birleşik Devletler çerçevesinde yer alan pek çok programda doğru ve adilane bir biçimde nasıl uygulandığı başlıca beş ilke ile şöyle göstermektedir (Morrison, 2007): Çocuğa saygı duyma, oto eğitim, hazırlanan çevre, hassas dönemler, emici bellek.

Montessori yönteminin tabanını bu ilkeler oluşturmaktadır. Bu ilkeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bütün çocukların öğrenmelerine katkı sunmak amacıyla sağlam model kurulmaktadır (Edwards, 2002). Montessorri tarafından, Okul Öncesi Eğitim programlarının tasarlanmasına dönük ilk yaklaşım oluşturulmuştur. Montessori

etkinliklerinin neredeyse tamamı çocukların serbest bir şekilde keşfetme ve karar verme becerisine destek vermeye yöneliktir. Montessori çocukların yaşamlarını sosyal bir dünyada sürdürme ve yaşadıkları toplumun da diğer toplumlar ile etkileşim içerisinde bulunma vaziyetinin önem arz eden bir gereksinim olduğunun bilincine varmıştır. Ayrıca; çocukların, iradeleri, tavırları, iyi alışkanlıkları, öz-bakım becerileri ve sağlıklı iletişim kurma davranışlarına odaklanmış ve çocukların toplumdaki bir yere ait olma hissini yoğunlaştırmayı hedeflemiştir. Montessori yaklaşımının amacı; çocukların saygılı olmayı, yardımsever olmayı, paylaşımcı olmayı, öğretmeyi ve oynama oyunlardan, etkinliklerden ve müziklerden zevk almayı öğretmektir. Montessori sınıfında yapılan bu tatbikat ve etkinlikler, Gardner'in adlandırdığı “sosyal zeka” olgusunun bütün niteliklerini kapsamaktadır (Vardin, 2003).

Montessori yaklaşımına göre, eğitimde uygun fiziksel ortamlar ve materyaller etkili eğitim vermedeki en önemli faktörlerdir. Montessori felsefesine göre çevrenin öğrenme sürecindeki etkisi çok büyüktür. Çocukların öz saygılı bireyler olmaları, onları merkez alan bir çevre oluşturmakla mümkün olabilirdi. Bütün Montessori okullarında bu felsefeyle hareket edilerek çevre düzenlemesi yapılarak, materyaller tasarlanmaktadır. Öğretmenin hazırladığı çevrede çocuklar özgürce oynayarak, kendilerini ifade etmektedirler. Montessoriye göre entelektüel merak, heyecan, keşif çocuklar arasında etkileşim olmasına, yeteneklerinin gelişmesine olanak sağlar. Sınıflar, aydınlık, sıcak olmalıdır. Koridorlar çocukların oyun oynayabildiği, sosyalleşebildiği aktif alanlar olmalıdır. Sınıf her yerden görünmeli etkinliklerini sergileyecekleri özel sergi alanlarına da yer verilmelidir (Al, Sarı ve Kahya, 2012; Akt. Sumeli, 2015).

2.5.4.2. Waldorf Yaklaşımı

Steiner, Molt, Hanh ve Stockmeyer Waldorf tarafından Waldorf okulunun kuralları, yönetim yapısını, eğitim inancı, iktisadi vaziyeti ve öğretim disiplini belirlenmiştir. Waldorf okullarının yapılanması amacıyla Steiner'in görüşlerini göz önünde bulundurarak şu ana prensipler belirlenmiştir;

- Bütün çocuklar, sosyoekonomik ve dini temellerine bakılmaksızın okula kayıt olabilecektir (Barnes, 1980).

- On iki sene boyunca aralıksız olarak eğitim verilecek ve öğrenciler değişik okullarda değişik eğitim çeşitlerine yönlendirilmeyecektir. Öğrenciler anaokulundan başlayarak lise son sınıfa kadar Waldorf okulunda eğitim alacak; ancak kendileri ile ilgili karar alabilecek yaşa ulaştıklarında kendi arzu ettiği alanlarda eğitim almaları, uzmanlaşmaları öngörülmüştür (Barnes, 1980).
- Her çocuk farklı kişisel niteliklere ve üstün becerilere sahiptir. Eğitim programı çocukların öğrenebilecekleri konular doğrultusunda düzenlenir. Çocuğun bütün becerilerinin ilerletilmesi ve maksimum düzeye ulaştırılması amaçlanmaktadır (Hutchingson & Hutchingson, 1993).
- Dünyanın ve hayatın belirli bir ahenge sahip olmasının yanı sıra bireyler de bir ritim ve ahenk içerisinde hayatlarını idame ettirerek ve olgunlaşırlar. Bu güç sayesinde insanlar gelişmekte ve biçimlenmektedir. Fakat insanlar belirli bir alanda yeteri düzeyde olgunluğa eriştikten sonra bir üst kademeye geçilmelidir (Lapata, 2000).
- Okul, politik ve iktisadi vaziyetlere bağlı olmamalıdır. Waldorf eğitimin sahip olduğu bağımsızlık anlayışı; okulun hükümetten bağımsız bir şekilde demokratik bir yapıya sahip olmasına dayanmaktadır (Barnes, 1980; Oberman, 1997).
- Okul idaresinde hiyerarşi bulunmamaktadır. Okulun yönetim görevini öğretmenler üstlenmelidir. Öğretmenler tarafından Steiner'in prensipleri çerçevesinde okulun işleyişi saptanır (Oberman, 1997).
- Çocuğun bütün alanlarda ilerleme kaydetmesi gerekmektedir. Bu amaçla uygulanan bilginin kavranması, yeteneklerin tatbikatı, yaratıcılık olgusunun sağlamlaştırılması, hayal dünyasının genişletilmesi, algılama ve empati hislerinin geliştirilmesi, toplumsal sorumluluğun ehemmiyeti ve etik kurallar gibi alanlar benzer düzeyde önemsenmektedir (Nicholson, 2000).
- Waldorf okulları veli, öğrenci ve öğretmenlerin güçlü bir iş birliği içerisinde birlikte çalışmasıyla oluşmuşlardır. (1794 tarihli eyalet kanunu) Prusya kanunlarında “Hükümetin bir kurumu” olmamaktadır fakat bireylerin birlik ve beraberlik içerisinde oluşturdukları bağımsız bir kuruluştur” şeklinde yer verilmiştir (Gürkan & Ültanır, 2009). Öğretmenlere haftalık eğitim ve eğitim psikolojisi konferansları çerçevesinde hizmet içi eğitim verilmektedir. Bu

toplantılarda okula dair yapılan uygulamalı araştırmalar tartışılmaktadır (Gürkan & Ültanır, 2009).

Waldorf okullarında eğitim ortamında doğal ortam yaratılması, doğa ile iç içe olmak çok önemlidir. Bu yaklaşımda kişinin doğanın bir parçası olmasından yola çıkılarak, bütünlüğün sağlanması, mevsimlerin, yaşamın ritminin insanın ritmiyle var olduğu düşünülerek sınıf ortamı doğal varlıklarla doldurulur. Sınıfta doğa masası vardır. Bu masaya mevsimsel nesneler konularak çocuklarında katkıda bulunması istenir. Kendi kültürlerini yansıtan sanat eserleriyle okulu süslerler(Sumeli, 2015).

2.5.4.3. High Scope Yaklaşımı

High/Scope Eğitim Yaklaşımı, Amerika Birleşik Devletleri'nde David P. Weikart ve meslektaşları tarafından oluşturulmuş ve 1962 senesinde uygulanmış olan ve çağımızda da dünya çapında birçok ülkede başarı ile uygulanan bir okul öncesi eğitim yaklaşımıdır. High/Scope eğitim yaklaşımı ve mevcut eğitim programı 3-5 yaş grubunda bulunan çocuklara dönük olarak aktif öğrenme kuralına dayanan bir gelişim modelidir. Morrison bu yaklaşımın ana düşüncesini şöyle açıklamıştır:

- Çocuklar çevrelerinde bulunan bireylerle, gereçlerle, hadiselerle ve düşüncelerle olan bağları aracılığıyla bilgiyi oluşturur ve insanda bu aşama tabiatıyla motive edilmektedir.
- Çocukların mevcut kapasiteleri bir sıralama hadlinde gelişim gösterdiği için yetişkinler tarafından çocuklara verilen destek, çocukların zihinsel, duygusal, sosyal ve bedensel gelişimlerine katkı sunmaktadır.
- Tutarlı bir yetişkin tarafın verilen destek ve çocukların fikirlerine, tercihlerine ve davranışlarına duyulan saygı, çocukların kendilerine olan saygısını, sorumluluk hissini, öz denetimlerini ve bilgilerini sağlamlaştırmaktadır.
- Çocukların arzularının ve ilgi alanlarının dikkate alınması, çocukların gelişim seviyelerini kavramak ve bunlarla uyumlu etkileşimler oluşturmak amacıyla gerekli olan bir adım olarak nitelendirilmektedir (Morrison, 2007).

Öğretmenlerin eğitim etkinliklerini programlama aşamasında, araştırmalar doğrultusunda ve öğrenmenin tabanını oluşturan beş içsel motivasyonu dikkate

almaktadırlar. Bunlar; zevk alma, alaka, denetim, başarı ihtimali ve yeterlik hissi olarak sıralanmaktadır. Öğretmenler çember ya da küçük ekipler meydana getirme aşamalarında çocukların içsel öğrenme motivasyonuna destek verme yöntemi olarak kullanılacak olan araç ve gereçlerin karar aşamasına çocukları da dahil etmektedir. Çocukların kişisel seçimlerine ehemmiyet verilmesi, bütün gün kendini göstermektedir (Morrison, 2007).

Farklı seçeneklerin oluşturduğu köşeler çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenir ve çocuklar bu alanlarda olgunlaştıkça materyaller zenginleştirilir. Çocuğun diğer köşelerde çalışan arkadaşlarını rahatsız etmemesi için bir köşeden diğer köşeye geçerken fiziksel planlamaya özen gösterilir. Bütün mobilyalar çocukların boylarına göre tasarlanmıştır. Ortam planlanması çocukların özgür hareket edebilecekleri, istedikleri oyunu oynayabilecekleri mekana hakim olabilecekleri şekilde tasarlanır (Samuelsson, Sheridan ve Wiliams, 2006; Akt, Kotaman, 2009).

2.5.4.4. Proje Yaklaşımı

Proje yaklaşımı kapsamında içsel motivasyon ile çocukların öğrenme eylemi gerçekleşmektedir. Çocukların keşfetme, irdeleme, soru sorma, sorun giderme ve çok boyutlu düşünme yeteneklerinin ilerletilmesi onlar için büyük önem arz eder. Bu yaklaşım, yaşayarak, gerçekleştirerek, tecrübe kazanarak öğrenmeye dayanmaktadır (Oğuz, Gizir, & Akyol, 2014). Proje yaklaşımı aracılığıyla çocuklar pek çok kaynaklardan yararlanarak sınıf içerisinde iş birliği yapmayı, inceleme ve araştırma yeteneklerini kazanmaktadırlar. Öte yandan bu yaklaşım yaşantıyı gerekli kılan aktiviteler vasıtasıyla donanımlı öğrenme alanları arz etmekte ve çocuklara araştırma, inceleme ve gözlem yapabilme olanakları tanımaktadır (Anlıak & Yılmaz, 2004).

Yaklaşımın temeli “çocukların öğrenmesini istediğimiz şeyler nelerdir, çocukların öğrenmek istediği şeyler nelerdir, çocukların en iyi nasıl öğreneceği, çocuklar için iyi olan şeyin ne olduğunu kim bilir, çocukların inceleme ve oyun gereksinimlerini gidermeden yaratıcı potansiyelleri maksimum seviyeye ulaştırılabilir mi, eğitim programının hedeflerine erişmek amacıyla sahip olduğumuz alanı en sağlıklı şekilde nasıl kullanırız?” sorularına yönelik verilen yanıtlardan oluşmaktadır. Bu bağlamda ilk iki sorunun yanıtı; çocuklara verilecek olan yetenek, bilgi, değer ve fikirleri; yani

öğretilmesi planlanan proje konularını tespit etmektir. Çocuklar için iyi olan şeyin ne olduğunu kim bilir sorusunun yanıtı ile ailelerin eğitim alanındaki ehemmiyeti ve eğitim sürecine aktif bir şekilde katılımının sağlayacağı yarar vurgulanmıştır. Diğer soruların yanıtları ise öğrenciler için tasarlanan eğitim ortamından ve proje yaklaşımı çerçevesinde eğitimi ortamının sahip olduğu önemi vurgulamaktadır. Bu yaklaşım gereğince, okul yaşamın kendisidir ve okulun başlıca hedefi toplumsallaşma hususunda kolaylık sağlamasıdır. Okullarda var olan eğitim ortamının büyük ölçüde önem arz ettiğini ileri sürmüş ve çocuklara eğitim veren öğretmeni “ortam” olarak ele almıştır. Resmi olmayan ortamlarda çocukların daha iyi öğrendiklerini ve bu ortamlardan cesaret ve güven aldıklarını vurgulamaktadır (Katz & Chard, 1996; Oğuz, Gizir, & Akyol, 2014).

2.5.4.5. Regio Emilia Yaklaşımı

Regio Emilla yaklaşımı, İtalya’da oluşturulmuş ve dünyada var olan okul öncesi eğitim sistemine değişik bir bakış açısı kazandırmıştır. Bu yaklaşımı, gelişim alanları içerisinde yalnızca zihinsel gelişime önem vermeyip, duygusal gelişimi daha çok fazla önemseyen değişik bir eğitim modeli oluşturmuştur. Regio Emilla yaklaşımının ana felsefesi, bireyler arasında kurulan iletişime dayanarak eğitimde etkileşimin ön planda olmasını sağlamasıdır. Regio Emilla yaklaşımın başlıca niteliği ise, eğitim programın bir süreç şeklinde geliştirilmesidir. Düzenlenen etkinlikler program süreci kapsamında yapılmakta ve program üzerinde arzu edilen değişiklikler kolaylıkla yapılabilmektedir (Poyraz & Dere, 2006).

Reggio eğitimcileri tarafından saptanan hedeflere iş birliği ile ulaşılmaktadır. Her derslikte eğitim veren iki öğretmen vardır. Bu öğretmenler kendilerini, çocuklar ile gerçekleştirdikleri etkinlikler hakkında veri toplayan birer araştırmacı olarak görmektedirler. Öğretmenler ve çalışanlar arasında kurulan güçlü mesleki bağlar, öğretmenlerin ve çocukların yaptıkları çalışmaların tartışılmasını ve yorumlanmasını olanaklı hale getirir (Morrison, 2007). Regio Emilia yaklaşımında eğitim ortamların yaratılması büyük ölçüde önem arz etmektedir. Çocukların kişisel hayat tarzını yansıtan kültürel ve bireysel çalışmaların sergilenmesi amacıyla çeşitli ortamlar oluşturmak yerine; onlar için bireysel özel alanlar yaratılmalıdır. Eğitimde kullanılan materyallerin çocukların erişimi ve etkin bir şekilde kullanılmasına özen gösterilmektedir. Eğitim

merkezleri çocukların birbirleriyle kolaylıkla etkileşimde bulunabilecekleri biçimlerde tasarlanmalıdır (Göle, 2014).

Reggio Emilia yaklaşımında eğitim ortamının önemi büyüktür. Çevre “öğretmenin kendisi” olarak tanımlanır. Eğitim ortamının çocukların farklı yaştaki kişilerle ilişki kurması, alternatif etkinlikler sunması, hayal güçlerinin gelişmesine katkıda bulunması, yaratıcılığının desteklenmesi gibi etkin öğrenmelerin gerçekleştiği alan olması açısından ortamın önemi belirtilmiştir. Çevrenin düzenlemeleri yapılırken çocukların tüm duyularına hitap edecek şekilde olmasına dikkat edilerek, renklere, kullanılan malzemelerin doğallığına, aydınlatılmış ortamlara ve aynalara, mumlar gibi çekici unsurlara önem verilmiştir. Bu yaklaşımda fiziki sosyal çevre işbirliği önemlidir. Pizza adı verilen sınıflar ve diğer merkezlerin bir meydana açıldığı alanlar vardır. Gün boyunca bu alan aktif bir şekilde kullanılır (Sumeli, 2015).

2.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İdeal Ortam Özellikleri

2.6.1. İç Mekan Özellikleri

Okul öncesi eğitim kurumunun iç mekanında yer alan; yer döşemeleri, pencereler, merdivenler, oyun salonları, mutfaklar, lavabolar, tuvaletler gibi alanlar çocukların sağlıkları ve güvenlikleri bakımından büyük ölçüde önem arz etmektedir. İç mekan organizasyonunda kullanılan malzemeler ve araç- gereçlerin sağlam ve sağlık açısından uygun yapıda olmasına özen gösterilmelidir. Bu kurumların iç mekanları, programın göstergeleri kazanımları dikkate alınarak düzenlenmelidir. Aşağıda, iç mekan özelliklerine ilişkin açıklamalar kısaca dünya genelinde ve detaylı biçiminde Türkiye’de ele alınmıştır.

2.6.1.1. Dünyada İç Mekan Özellikleri

Okul öncesi eğitim kurumunda istihdam edilen öğretmenlerinin, derslik organizasyonlarında, büyüklerinde görevlerinin olduğu göz ardı edilmemelidir. Kurumların iç mekan düzenlemesinde göz önünde bulundurulması gereken hususlar şöyle sıralanmaktadır (Henniger, 2005):

- Çocukların bina içerisinde oluşabilecek risklerden uzak bir şekilde rahatlıkla hareket etmesi sağlanmalıdır.
- Çocuklar, bir kaza tehlikesine maruz kalmamalıdır.
- Sınıflarda yapılan etkinlikler kolaylıkla ve rahatlıkla yapılabilmelidir.
- Uluslararası standartlarla uyumlu bir şekilde bina içi düzenlemesi yapılmalıdır.
- Okulda grup ve kişisel etkinliklerin rahatlıkla yapılabilmesi için olanak sunulmalıdır.
- Kurumun iç mekanı, çocukların ilgisini çekecek şekilde, estetik ev şirin olmalıdır.
- Binanın ısınma, aydınlatma, hijyen ve havalandırılma olanakları çocukların sağlığına uygun olmalıdır.

2.6.1.2. Türkiye’de İç Mekan Özellikleri

Mutfak/Yemekhane: Okul öncesi eğitim kurumları içinde yemekhane ve mutfak bulunması gerekmektedir. Yemekhane içinde kullanılan sandalyelerin ve masaların okulda eğitim alan çocuklar ile uyumlu olması gerekmektedir. Mutfakta ortaya çıkabilecek tehlikelere engel olmak amacıyla mutfaktaki eşyaların sıralamasına özen gösterilmektedir. Soldan sağa doğru olacak şekilde ilk önce buzdolabı, tezgah, musluk, tekrar tezgah, ocak ve tezgah biçiminde sıralanmasına dikkat edilmelidir (Kubanç, 2012). Yemekhane ile mutfak birbirine yakın mesafede olmalıdır, ancak aynı yerde olmaması gerekmektedir. Yemekhanedeki masalar L veya U biçiminde organize edilmelidir. Masalar 60 cm yüksekliğini aşmamalı ve sandalyeler de 35 cm yüksekliğini aşmamalıdır. Yemekhanenin zemini kaygan olmamalı ve kolaylıkla temizlik yapılabilecek malzeme ile kaplı olmalıdır. Mutfak her gün detaylı bir şekilde temizlenmeli ve hijyen kurallarına uygun hareket edilmelidir (Poyraz & Dere, 2003). Mutfak ve yemekhane sık sık havalandırılmalıdır. Yemekhanede istihdam edilecek olan personellere hijyen eğitimi verilmesi gerekmektedir (Kalemci, Ankara İl Merkezinde Bulunan Özel ve Resmi Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlenmesi ve Çalışan Eğitimci Personelin Nitelikleri Yönünden Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, 1995). Mutfağın temizliği bilhassa çocukların sağlığı açısından önem arz etmektedir. Büyük bir çöp kutusu bulundurmak yerine, pedal ile açılan küçük çöp kutusunun kullanılması gerekmektedir. Ayrıca çöp kutuları dolduğu zaman okul

dışındaki çöp kutularına atılmalıdır. Mutfak haşerelerinden korunmak amacıyla açık alanda yiyecek ve içecek bulundurmaktan kaçınılmalı ve diğer gün mutfağın detaylı bir temizliğin ardından kullanılması gerekmektedir (MEB, 2013).

Oyun Odası: Oyun odası, okul öncesi eğitim kurumları eğitim alan çocukların çeşitli oyunlar oynayarak vakitlerini eğlenceli bir şekilde geçirdikleri yer olarak ifade edilebilmektedir. Okul öncesi eğitim çağındaki bulunan bütün çocukların en çok önem verdikleri arzularının başında oyun gelmektedir. Çocuklar oyunlar aracılığıyla hem eğlenmekte hem de yeni bilgiler öğrenmektedirler. Bu kurumlarda oynatılan oyunların bir plan ve sistem dahilinde olması gerekmektedir. Oyun aracılığıyla çocuklar, paylaşmayı, sorumluluk almayı, sosyalleşmeyi, kaybetmeyi, kazanmayı, sıra beklemesini, haklarını savunmasını ve diğer çocukların haklarına saygı göstermeyi öğrenmektedirler (Kandır, 2001). Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarının vazgeçilmezi kuşkusuz oyun odalarıdır. Çocukların maksimum etkinlikte ve aktif olarak vakit geçirdiği yerler arasında oyun odası da yer almaktadır.

Oyun odasının bedensel olarak çocukların kişisel ve grup olarak oyun oynamasına olanak sunacak biçimde organize edilmesi gerekmektedir. Bazı okul öncesi eğitim kurumu içerisinde herhangi bir oyun odasının var olmadığı gözlenmektedir. Böyle vaziyetlerde oyun odası olarak; bina koridorları ve okul içindeki geniş alanlar kullanılmaktadır. Oyun odalarının, ılık alan, geniş, kış aylarında çocukların rahatlıkla oyun oynayabileceği şekilde ve maksimum güvenlikte olması gerekmektedir (Demiriz, Karadağ, & Ulutaş, 2003).

Okul öncesi eğitim kurumları kapsamında, oyun odalarının planlaması yapılırken oyunun çocuğun yaşamında sahip olduğu konumunun, gelişimine olan katkısının ve eğitim sürecindeki öneminin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Kış mevsiminin bazı bölgelerde çok uzun olması ve çocuklarda biriken enerjinin atılması bakımından oyun odaları büyük ölçüde önem arz etmektedir. Oyun odası, alanın genişliği ve kullanım kapasitesi doğrultusundan planlanmalıdır. Oyun odasının, eğitim kurumunun en çok ılık alan ve kolaylıkla havalandırılabilen konumlarına yapılması gerekmektedir. Çocukların kişisel olarak ve grup halinde oynamasına olanak sunacak biçimde düzenlenmelidir. Oyun odasında bulunan; sandalye, masa, oyuncak dolapları gibi eşyaların çocukların arzularına göre kolaylıklar yerleri değiştirilebilecek şekilde

portatif olması gerekmektedir. Oyun odalarının her çocuk için hareket alanı 2-3 m² boyutunda olacak biçimde tasarlanması gerekmektedir (MEB, 2013).

Uyku Odası: Okul öncesi eğitim kurumları içinde, etkinliklerin uygulanma alanlarının haricinde küçük çocukların yoruldukları anlarda dinlenmeleri için bir uyku odasının bulunması gerekmektedir. Az ışık alan ve loş ortamın bulunduğu bir oda uyku odası olarak belirlenebilmektedir. Uyku odasında içerisindeki düzen, öğretmenin çocukları kolaylıkla görebileceği ve yaşanabilecek herhangi bir tehlike durumunda hadiseye anında müdahale edebilecekleri biçimde oluşturulmalıdır. Bu odalarda bulunan yatakların kenarlarındaki koruma bariyerlerinin, uyku esnasında çocukların yataktan düşme tehlikesi önlediği düşünülmektedir. Uyku odalarında, yatakların başucunda dolap var ise bunun duvara monte edilmiş bir şekilde olması gerekmektedir. Uyku odasının zemini ve duvarı ses geçirmeyi önleyen özel yalıtımlı ürünler ile kaplanmalıdır (Yalçın, 2011).

Uyku odasında çocukların güvenliğinin sağlamak amacıyla onları dinlemek için bir telsiz olması gerekmektedir. Uyku odasındaki elektrik prizleri ve ısıtıcılar gibi elektronik araçların çocukların erişemeyeceği yükseklikte bulunması gerekmektedir. Çocukların dinlenmek amacıyla yattıkları yatakların boylarının da fazla yüksek olmaması gerekmektedir (Yalçın, 2011). Uyku odaları kurum içerisindeki en sessiz alanlara düzenlenmelidir. Uyku odası hijyen bakımından sakıncalı alanlar olması sebebiyle diğer alanlardan olabildiğince ayrı bir şekilde planlanmalıdır. Uyku odasının ışık almasını engellemek için pencerelerde perde bulunması gerekmektedir (MEB, 2013).

Lavabo: Okulda bulunan lavaboların, dersliklere ve oyun alanlarına yakın mesafede olması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında buluna lavaboların, çocukların bedensel nitelikleri ile uyumlu olmasına özen gösterilmelidir. Okulda her 6 çocuk için en az bir lavabo ve her 4-5 çocuk için de en az bir klozetin olması gerekmektedir. Tuvaletlerde hijyene önem verilmeli ve bu alanların aydınlık olmasına dikkat edilmelidir. Tuvaletlerin yerleri çocukların kayma tehlikesine karşı, kaymayan bir ürün ile kaplanması gerekmektedir. Kız ve erkek öğrenciler için ayrı tuvaletlerin bulunması gerekmektedir. Öte yandan kurumda eğitim alma olasılığı bulunan engelli öğrenciler içinde tuvalet ve lavaboların özel olarak tasarlanması gerekmektedir (Tunga, 2011).

Okul öncesi eğitim çağında olan çocuğuna bedensel gelişimine uygun olan lavabo boyu 28-45 cm olarak düzenlenmeli ve yüksekliği de 50-60 cm sınırını aşmamalıdır. Tuvalet kabinlerinin eni 70-80 cm, klozetlerin boyu 35 cm ve tuvalet kabinlerinin de 1,30-1,50 cm aralığında duvar boylarının olması gerekmektedir. Tuvaletlerin kapılarının çocukların kolaylıkla kullanabilecekleri şekilde alçak ve hafif olması gerekmektedir. Tuvalet ve lavabo hijyenine maksimum ölçüde özen gösterilmelidir. Bu alanlar günlük olarak ve günde en az üç kez detaylı bir şekilde temizlenmelidir. Klozetlerde ise kullanımın ardından kendi kendini temizleme özelliğine sahip olan bir teknolojinin kullanılması büyük ölçüde kolaylık sağlayacaktır. Tuvaletler kağıt havlu, tuvalet kağıdı ve el yıkama sabunlarının bol miktarda bulunması gerekmektedir. Tuvalet ve lavabo boyutlarının çocuklarının bedensel nitelikleri ile uyumlu olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Tuvalet ve lavaboların zemini ve duvarları kolaylıkla temizlenebilen malzemelerle kaplanmalıdır. Ayrıca bu alanların zemininin kaymayan ve suya dayanıklı özel ürünlerle kaplanması gerekmektedir (MEB, 2013).

Muayene Odası: Okul öncesi eğitim kurumlarında, meydana gelebilecek herhangi bir acil durumda ilk yardım tatbikatının yapılabilmesi ve çocukların sağlık durumlarının izlenebilmesi amacıyla muayene odasının bulunması gerekmektedir. Muayene odasında sağlık personeli olarak bir doktorun veya bir hemşirenin olması gerekmektedir. Muayene odasının içinde; muayene masası, sandalye, ilk yardım dolabı ve muayene araç ve gereçleri bulunmalıdır. Muayene odası ile oyun odası arasında belirli bir mesafe olmalı ve kullanılan ilaçların çocukların ulaşamayacağı kilitli dolaplarda muhafaza edilmesi gerekmektedir. Muayene odasının bol ışık almasına ve zeminin kolaylıkla temizlenebilir nitelikte olmasına özen gösterilmelidir (MEB, 2013).

Sınıf: Sınıf, çocukların gelişimlerine destek sunan ve okulda en fazla zaman geçirilen yer olması bakımından en önemli birimler arasındadır. Sınıf ortamının ışık alan, düzenli, ısınma sorunu olmayan ve eğitim sürecine hizmet sunan zengin materyallerle donatılması gerekmektedir. Sınıf içerisinde yer alan dolap, masa ve sandalye gibi mobilyaların köşelerinin sivri olmamasına, çocukların herhangi bir harekette yaralanmasına yol açmayacak şekilde oval ya da yuvarlak mobilyaların tercih edilmesine özen gösterilmelidir. Sınıflarda bulunan duvarlar yangın gibi doğal afetlerin yaşanma riskine karşı dayanıklı ve su bazlı boya ile boyanmalıdır. Sınıfın zemini ise

kaymayan, toz oluşturmeyen kolaylıkla temizlenebilen yapıda olmalıdır (Karaküçük, 2008).

Sınıf düzenlemesinin, çocukların özgürce hareket edebilecekleri biçimde yapılmasına dikkat edilmelidir. Çocukların yanlarında taşıdıkları suluk, çanta, kalem ve makas gibi eşyaları erişimi kolay olan dolaplara koyulmalıdır. Sınıftaki bulunan bütün eşyaların belirli bir yeri ve düzeni olması gerekmektedir. Sınıf ve okul ortamında yer alan bütün detaylar çocuklara yönelik olarak düşünülmeli ve düzenlenmelidir. Böyle ortamlar eğitim alan çocukların kendilerini sağlıklı bir ifade etmesi ve öz güvenin yükselmesi beklenmektedir (Kalemci, 1995). Çocuklar tarafından yapılan etkinliklerinin sergilendiği panoların, çocukların rahatlıkla görebilecekleri şekilde, göz hizalarında konumlandırılması gerekmektedir. Pano üzerine asılan etkinliklerde iğne kullanılmamasına özen gösterilmelidir. Derslik içerisinde kullanılan ışık doğal olmalı ve değişik etkinlikler yapılırken loş ışıktan yararlanmak amacıyla da pencerelerde perde bulunması gerekmektedir (Demiriz, Karadağ, & Ulutaş, 2003).

Derslikteki oyuncakların delici, kesici ve yaralayıcı nitelikleri olmamalı ve çocuklar için eğitimsel değere sahip olan malzemelerden üretilmeleri gerekmektedir. Öte yandan; mobilyaların ayna ve cam gibi kırılğan yapıda olmamalarına özen göstermek gerekmektedir. Derslik içinde kullanılan dolapların, masaların ve diğer eşyaların çocukların rahatlıkla erişebilecekleri yüksekliklere sahip olması gerekmektedir. Sınıfta kullanılmakta olan dolapların duvara monteli olması gerekmektedir. Sınıfta yer alan mobilyalar eğer boyanmış ise, bu boyanın çocukların sağlığını tehlikeye atmayacak nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Sınıfta bulunan priz, kablo gibi elektrik bağlantılı gereçler için gereken tedbirlerin alınması gerekmektedir. Sınıfların, çocukların hareket alanlarına bir sınırlandırma getirmeyecek bir genişlikte olması gerekmektedir. Sınıfta kullanılacak olan araç-gereçlerin çocuğun bulunduğu yaş ve gelişim nitelikleri ile uyumlu olmasına özen gösterilmelidir (Estes, 2004).

2.6.2. Dış Mekan Özellikleri

2.6.2.1. Dünyada Dış Mekan Özellikleri

Okul öncesi dönemde bedensel eylemler ve aktiveler, çocukların devamlı bir şekilde hareket halinde olmaları bakımından büyük öneme sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumlarında istihdam edilen öğretmenler tarafından çocukların ince motor ve kaba hareketlerine destek verecek ortam oluşturulmalıdır. Bu bağlamda çocukların kaba motor yeteneklerini kullanmaları için çeşitli olanaklar tanınmaya çalışılmasına rağmen bu ihtiyaç fiziksel alan eksikliği sebebiyle giderilememektedir (Beaty, 1988).

Çocuklar bahçe içerisinde etkinlikler yaparken güvende olduklarını hissetmeleri gerekmektedir. Oyun alanları çocuklar için tehlike ve risk barındırmayan alanlar olmalıdır. Güvenli bir çevrenin, çocuğu bütün tehlikelere karşı koruyan bir çevre değil; çocuğun keşfetme, becerilerinin farkına varma, tecrübe kazanma ve risk alma için onlara güven sunan bir alan olduğu görülmektedir. Çocuklar için hiçbir tehlike barındırmayan bir ortam yaratmak neredeyse imkansız görülmektedir. Bu tür ortamların da çocuğun gelişimine katkı yapmadığı bilinmektedir. Dolayısıyla çocuklara gerekli olan düzeyde güvenli bir ortam sunulması gerekmektedir (Little & Eager, 2010).

2.6.2.2. Türkiye’de Dış Mekan Özellikleri

Okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekanları, iç mekanlarında uygulanmakta olan eğitimin devamı olarak nitelendirilmektedir. Dış mekanlar, iç mekanlarda çocuklara öğretilen bilgilerin tatbikat alanı olarak düşünülmektedir. Dış mekan dizaynının da iç mekan dizaynında olduğu gibi okul öncesi eğitim planı kapsamında organize edilmesi gerekmektedir (Şener, 2001). Çocuklar deneyimlerini dış mekanda yaşayabilmektedirler. Çocukların açık alanda oynamaları keşfetmeleri ve merak duygularının giderilmesi onların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimi açısından büyük önem arz etmektedir. Dış mekanlarda çocuklar doğayla iç içe olarak yaratıcılıklarını kullanabilmekte, sosyalleşebilmekte ve bağımsızca hareket edebilmektedir (Kirazoğlu, 2012).

Cevher (2011), okul öncesi eğitim kurumları çerçevesinde oyun alanlarının ve dış mekanın düzenlenmesinde göz önünde bulundurulması gereken hususları şu şekilde ifade etmektedir:

- Her bir çocuk oyun için 10 metrekarelik alana sahip olmalıdır,
- Oyun alanları sınıflara yakın olarak düzenlenmelidir,
- Bahçe içerisinde alan ile gölgeli alan eşit seviyede olmalıdır,
- Çocukların büyük kas yeteneklerini ilerletebilmeleri amacıyla yeteri ölçüde yeşil alan olmalıdır,
- Çocukların güvenliklerini sağlama bakımından kurum bahçesi sağlam ve yüksek bir duvarla çevrelenmelidir,
- Mevsim şartları ile uyumlu olarak, çocukların yaz ve kış günlerinde rahatlıkla oyun oynayabilecekleri üstü kapalı alanlar bulunmalıdır,
- Dış mekanda yer alan oyun alanının kişisel ve grup olarak yapılacak etkinliklere göre tasarlanması gerekmektedir.

Okulların, çocukların arzu ettikleri şekilde hareket etmesini mümkün kılmak amacıyla için maksimum düzeyde güvenliği sağlanmış ve her tür tehlikeden uzak bir dış mekana sahip olması gerekmektedir. Okul bahçesinin organize edilme aşamasında, güneş ışığından yeterli düzeyde yararlanabilmek için bahçenin yönü güney ya da batı olarak planlanmalıdır. Okulların oyun alanlarının gereken tedbirler alınarak hava kirliliğinden, gürültüden ve şehir trafikten uzak olması gerekmektedir. Okul bahçesinin alanı minimum 250 metrekare olmalı ve her çocuğa en az 6,5 metrekare alan düşmelidir. Çocuklara serbest bir şekilde hareket etme alanı olan okul bahçesi ve boş alanlar çocuğun kişisel becerilerinin ortaya çıkmasına katkı sunmaktadır. Bu sebeple okul bahçesi en ehemmiyetli alan olarak nitelendirilmektedir (MEB, 2013).

İç mekan tasarımı olduğu gibi dış mekan tasarımı da gereken özenin gösterilmesi gerekmektedir. Anaokullarının bahçesi çocukların arzu ve beklentileri doğrultusunda düzenlenmelidir. Anaokullarının bahçesinin genişliği, okul binasının mevcut alanın iki katı büyüklüğünde olması gerekmektedir. Bahçenin çocukların rahatlıkla koşma, oynama, zıplama ve yuvarlanma gibi hareketlerde bulunmalarına elverişli olması gerekmektedir. Çocukların deneyerek ve yaparak öğrenmesine olanak sunacak bir bahçe olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir (MEB, 2013).

Bütün oyunlar kendi içlerinde bir tehlike etkeni barındırmaktadır. Dış mekanda oynanan oyunların içinde genellikle risk ve önceden tahmin edilmesi mümkün olmayan tehlikeler barınmaktadır. Dış mekanda oynayan çocuklar, kendi becerilerinin farkına varmaya çalışma, bedensel becerilerini deneyimleme, yaralanma tehlikesini tanıma, isteklerini denetim altında tutma ve vücudu üzerinde egemenlik kurma gibi pek çok hususu öğrenmektedir. Dış mekan çocuğa sahip olduğu bedensel becerileri denemenin yanı sıra bilişsel ve duygusal becerilerini deneme olanağı vermektedir. Dış mekanda maruz kalınan her tür tehlike çocuğun sosyal bağlar kurmasına, öz güvenin gelişmesine, sorun giderme becerisine, mücadele etme yeteneğine, bilişsel gelişimine büyük ölçüde katkı sunmaktadır (Güler & Demir, 2016).

2.7. Okul Öncesi Eğitimde İdeal Öğrenme Merkezleri

MEB'e göre öğrenme merkezleri gündelik eğitim sürecinde bulunan aktivitelerde değerlendirilen göstergeler ve kazanımlar çerçevesinde seçilerek; pano, farklı renkli halılar, döşemeler veya yere yapıştırılmış farklı bantlar gibi gereçler kullanılarak birbirlerinden ayrılan oyun ortamlarıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukların eğitimsel ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte planlanmış olması büyük önem taşımaktadır. İyi planlanmış eğitim alanlarında eğitim verilen çocukların, etkin öğrenme aşamaları desteklenmekte ve yaratıcı sorun giderme yetenekleri gelişme kaydetmektedir. Dikkatli bir şekilde planlanmış eğitim ortamları, eğitim programlarının başarıyı yakalamasında önem arz etmektedir. Eğitim programının belirlenen amacı ile uyumlu bir biçimde tasarlanabilmesi ve uygulanabilmesi için eğitim alanlarının öğrenme merkezlerini de kapsayacak bir şekilde organize edilmesi gerekmektedir (MEB, 2013).

Öğretmen tarafından gereken durumlarda ve zamanlarda tercih edilen temalar doğrultusunda belirli bir süre için yeni merkezler de yaratılabilmektedir. Örnek verilecek olursa Kızılay haftasında, Kızılay etkinliklerinin çağrışımını yapan materyallerin yer aldığı bir merkez yaratılabilir. Bununla birlikte öğretmenler çocukların hastane, banka, postane, alışveriş merkezleri gibi alanlarda yaşam becerilerini serbest bir şekilde geliştirerek uygulayabilecekleri değişik merkezler de oluşturabilirler. Bir süreliğine hazırlanan bu merkezler çocukların ilgi alanları

doğrultusunda göre birkaç gün ya da bir hafta süresince derslik içinde yer alabilmektedir (MEB, 2013).

Eğitim ortamlarının planlanma aşamasında öğrenme merkezlerinin yanı sıra sanat etkinlikleri ve bu alanda kullanılacak olan malzemeler büyük ölçüde önem arz etmektedir. Dersliklerde farklı oyun çeşitlerini teşvik etmesi bakımından belirli öğrenme merkezlerini bulundurmak önem taşımaktadır. Çocukların özgürlük ve toplumsal bağlarındaki mevcut kapasitelerini yükseltmenin somut yollarından biri de öğrenme merkezlerini kurmaktır. Bu öğrenme merkezleri çerçevesinde, çok sayıda çocuğun oynayabileceği büyüklükte yeterince alan bulunmalıdır (Ramazan, 2007). Bu merkezleri birbirinden ayrı olarak konumlandırmak için ahşaptan ya da çocukları taşıyabilecek sağlam bir malzemeden yapılmış paravanlar kullanılabilir. Ayrıca bu merkezler oyuncak dolapları kullanılarak da birbirinden ayrılabilir (Poyraz & Dere, 2001).

Bu merkezlerde bulunan eğitim malzemeleri çocukların rahatlıkla erişebilecekleri yerlere konulmalıdır. Çocuklar bu malzemeleri kolaylıkla bulup kullanabilmeli ve etkinliğin sona ermesinin ardından tekrar yerine bırakabilmelidir. Böyle planlanan çevre düzenlemesi çocuğun yapacağı şeyi planlamada, planladığını eylemin tatbikatında ve çalışma bittiğinde kullanılan gereçleri yerine bırakma hususlarında kolaylık sunacaktır. Öte yandan çocuğun motivasyonu düşmeden, özgür bir şekilde etkinliğinin bitirecek ve böylelikle kendi kendine bir şeyleri başarma duygusunu tadarak, yeni şeyler yapmak için gönüllü olacaktır (Kalemci, 1998). Bu merkezlerin çocukların ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenli olarak her sene yenilenmesi gerekmektedir. Bu merkezlerin, çocukların bir seçimde bulunmalarını sağlamak sağlamak amacıyla çocukların rahatlıkla görebilecekleri bir biçimde etiketlenmesi gerekmektedir (Acer, 2010).

Mekânın daha küçük olduğu sınıflarda bütün öğrenme merkezlerine yer verilmeyebilir. Böyle bir durumda var olan öğrenme merkezleri birden fazla amaç için kullanılabilir. Örneğin sanat merkezi aynı zamanda fen merkezi olarak dramatik oyun merkezi ise aynı zamanda blok merkezi olarak kullanılabilir (MEB, 2016).

Gerekli zaman ve durumlarda seçilen temalara uygun olarak bir süreliğine yeni merkezler oluşturabilir. Örneğin “Kağıdın Oluşumu” ile ilgili bir etkinlik yapılırken

kağıt çeşitleri ve kağıttan yapılan malzemelerden oluşan geçici ilgi merkezi oluşturulabilir. Geçici bir süre için oluşturulan bu merkezler çocukların ilgisine göre iki veya üç gün, bazen de bir hafta boyunca sınıfta yer alabilir. Çocukların sınıfın farklı bölümlerini kullanması, farklı materyallerle tanışması, ilgilerinin ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması, tüm gelişim alanlarının desteklenmesi açısından öğrenme merkezlerinin çeşitlendirilmesi önemlidir (MEB, 2016).

2.7.1. Sanat Merkezi

Sanat merkezi, çocukların edindikleri tecrübeler ve öğrendikleri bilgilere dayanarak yeni düşünceler ve orijinal ürünler geliştirmelerine imkan sunmayı hedefleyen, değişik materyallerle etkileşimde bulunarak türlü keşifler yapabileceği ve farklı tecrübeler kazanabileceği bir merkez olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmaları yürütürken çocukların manipülatif yeteneklerinin yanı sıra estetik algıları da gelişim göstermektedir. Eğitim döneminin başlangıcında ve küçük yaş grubunda bulunan sınıflarda daha basit materyallerin tercih edilmesi ve çocukların yetenekleri geliştikçe materyallerin zorlaştırılması gerekmektedir. Çocuklar tarafından geliştirilen ürünlerin çocukların göz hizasında bulunmasına ve sergilenmeyi kendilerinin yapmasına dikkat edilmelidir (MEB, 2013).

Yaratıcılık, donanımlı ve türlü tecrübeler aracılığıyla meydana çıkmaktadır. Çocuğa sunulan uyarıcı ortam ve yapılan yönlendirme ile çocuk gittikçe daha farklı ürünlerin arayışına girmektedir. Çocuklar sadece başarılı bir şekilde organize edilmiş bir uyarıcı ortam içerisinde ilgi alanları ve gereksinimleri çerçevesinde türlü çalışmalara yönelebilmekte ve yaratıcılığını kullanarak ilerleme kaydedebilmektedir. Bağımsız bir ortam içinde sanat etkinlikleri uygulandığında, çocuğun yaratıcılığını keşfetmesinin şartları hazırlanmış olmaktadır (Oğuzkan, Demiral, & Tür, 1999). Sanat etkinliklerinin uygulama alanı, temizlik esnasında kolaylık sağlaması amacıyla lavaboya yakın mesafede olmalı, masa, dolap ve sandalyeler temizliği kolay olan ürünlerle kaplanmalıdır. Öte yandan, sanat materyallerinin, çocukların sağlığını tehlikeye atacaktır zararlı maddeleri içermemesi gerekmektedir. Sanat malzemeleri, çocukların rahatlıkla erişebileceği yerlerde ve düzenli bir şekilde muhafaza edilmelidir. Bütün çocuklara yetecek düzeyde materyal ve gereç bulundurulması gerekmektedir (Weikart, 1990).

Öğretmenler sanat aktivitelerinin planlamasını yaparken, sanat merkezinde eğitim alacak çocuk sayısının dikkate alınması gerekmektedir. Bazı sanat etkinliklerini çocuklar bireysel bir şekilde yapılabilecekleri gibi bazılarının da öğretmenlerin gözetimi altında yapılması gerekli görülmektedir (Stephens, 1996). Sanat merkezinde kullanılacak olan materyallere karar verilirken büyük ölçüde dikkatli olunmalıdır. Bu merkezlerde bulunan materyallerin çocukların bedensel ve zihinsel gelişimleri ile uyumlu ve değişik biçimlerde kullanılabilir niteliklere olması önem arz etmektedir. Bu merkezlerde çocukların aynı materyalleri değişik maksatlar için de kullanmalarına müsaade edilmelidir. Malzemelerin kullanımına dair çok fazla kural bulunmaması, bu ortamda malzemeleri kullanmaları için çocukları cesaretlenmekte ve daha yaratıcı ürünler geliştirmelerine imkan sunmaktadır. Sanat merkezi sadece derslik içindeki bir alan olarak görülmemelidir. Sıcak mevsimlerde okul bahçesinde bu amaç ile pek çok alan düzenlenebilmektedir (Brewer, 2004). Bu alanlar kapsamında bulundurulması gereken temel materyaller şöyle sıralanabilmektedir:

- Suluboya, pastel boya, parmak boyası gibi çeşitli boyalar,
- Değişik büyüklük ve renklerde kağıtlar,
- Resim sehpası,
- Farklı büyüklüklerde fırçalar,
- Boyama önlükleri,
- Her çeşit kolaj malzemesi,
- Deniz kabukları, taşlar, yapraklar, dallar gibi doğal malzemeler,
- İki ve üç boyutlu etkinliklere imkan sunan gereçler,
- Duvar kağıdı gereçleri, dergiler, farklı büyüklüklerde straforlar,
- Rulolar, kürdanlar, plastik tabaklar ve pipetler,
- Metal ve cam yüzeyler,
- Sanat haberleri bulunan çeşitli gazete, dergi ve fotoğraflar,
- Makaralar kutular, paketlenme malzemeleri gibi her çeşit artık materyaller.

Bahsi geçen materyaller arasından makaralar, kutular gibi materyaller aileden ya da çevredeki mağazalardan çok düşük ücretle kolaylıkla sağlanabilmektedir. Öte yandan derslik çalışmalarına yeni materyaller ilave etmek için iyi bir fırsat olarak düşünülebilmektedir. Örnek verilecek olursa bir çevre gezisi esnasında sanat

etkinliklerinde kullanmak amacıyla göz yaprakları toplanabilir. Eğer seneler geçtikten sonra çocuklar hala aynı materyalleri aynı şekillerde kullanmaya devam ederlerse bu materyalleri bir süreliğine kaldırarak yerlerine yeni materyaller ilave edilebilmektedir (Weikart, 1990).

Çocukların yaratıcılıklarının gelişmesine, farklı sanat etkinlikleri yaparak kendilerini ifade etmelerini sağlayan bir merkezdir. Bu merkezde yapılan etkinliklerle çocukların küçük kas gelişimleri, el – göz koordinasyonları ve estetik duyguları gelişir. Paylaşma, i  birliği, yardımlaşma ve birbirlerini dinleme becerileri kazanırlar(Meb, 2016).

2.7.2. Müzik Merkezi

Müzik merkezi, çocukların müzik ile alakalı yeteneklerine ve bilgilerine destek sunarak tecrübe elde etmelerine olanak sunan etkinliklerin gerçekleştirildiği bir öğrenme merkezi olarak ifade edilmektedir Okul  ncesi eğitim kurumunda bir müzik merkezinin bulunması, çocukların erken çağlarda müzik eğitimine dair kişisel yeteneklerinin, bilgilerinin ve müzik kültürünün oluşmasına katkı sunması bakımından önem taşımaktadır (MEB, 2013). Müzik merkezinde çocuklara değişik müzik aletleri tanıma ve kullanma olanağı sunulmaktadır. Çocuklar müzik aletleri ile değişik melodiler oluşturarak yaratıcılıklarının yanı sıra estetik duygularını da geliştirmektedirler (Ramazan, 2007). Müzik faaliyetleri çocukların sözcük dağarcığını ilerletme, sağlıklı iletişim kurma, kendisini ifade edebilme ve psikomotor gelişimine katkı sunarak büyük ölçüde fayda sağlamaktadır. Öte yandan müzik zevkinin ve ritim duygusunun gelişmesi bakımından da önem arz etmektedir (Oğuzkan, Demiral, & T r, 1999).

Müzik merkezleri kurum içindeki diğer merkezlere uzak bir mesafede bulunabilir. Bu merkezde çalışma esnasında çocuklar alçak veya yüksek sesle müzik dinleyebilir ve  arkı söyleyebilirler. Dolayısıyla diğer merkezlere uzak olarak konumlandırılmaları çok daha fayda sağlamaktadır. Küçük derslikleri olan müzik merkezinde öğrencilerin kullanmaları ve diğer dersliklerde eğitim alan çocukları rahatsız etmemeleri amacıyla kulaklık bulundurulmalıdır (Seefeldt & Barbour, 1990). Bu merkezde kullanılacak olan müzik aletlerinin çok çeşitli olmasında fayda vardır. Bu enstrümanlar bazı zamanlarda ödünç alınarak, öğrencilerin ailelerinden talep edilerek ya da müzikle ilgilenen ve dersliklere konuk edilen kişilerden de istenebilmektedir. Çocukların müzik alanında

dinleyecekleri müzikler ve şarkılarını birlikte söyleyebilecekleri, dans ederek ritim tutabilecekleri, özel dans çeşitlerini öğrenebilecekleri ve serbest olarak kullanabilecekleri biçimde çeşitlendirilmesi gerekmektedir (Essa, 2002). Müzik etkinliklerinin başarısı öğretmene tabi olarak farklılık gösterebilmektedir. Eğitimciler çeşitli kaynak kitaplarından yararlanarak, konu ile alakalı düzenlenen konferanslara katılarak ve diğer öğretmenler ile fikir paylaşımı yaparak müzik etkinliklerini öğrencilerinin rutini arasına dahil etmelidirler. Sınıfta oluşturulacak müzik merkezinde bulundurulabilecek aletler şöyle sıralanabilir:

- Çıngıraklar, ritim sopaları, ziller defler, agogolar gibi ritim aletleri,
- Eğitimcinin kullanması için gitar, piyano, keman, org, melodika ya da blok flüt,
- Artık malzemelerden üretilen çeşitli ritim aletleri,
- Radyo, cd çalar, kulaklık ve sesli kitaplar (Stephens, 1996).

Çocuğun müzikle ilgili yeteneklerini ortaya çıkaran, ses eğitime yardımcı olan, dinleme alışkanlığı kazandıran, şarkı söylerken yeni sözcükler öğrenmesine, estetik duygularını geliştirmesine, müzik kulağının gelişmesine yardımcı olan bir merkezdir. Müzik merkezi çocukların müzik sevgisini, ritim duygusunu geliştirir, müzik yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlar, sosyal-duygusal gelişimini destekler ve ses-kulak eğitime katkı sağlar(Meb, 2016).

2.7.3. Kum ve Su Merkezi

Kum ve su sahip olduğu rahatlatıcı, dinlendirici ve akıcı özellikler sebebiyle anaokullarında en çok kullanılan malzemeler arasında yer almaktadır. Kum ve su merkezleri çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerine büyük ölçüde katkı sunması bakımından vazgeçilmez merkezler olarak nitelendirilmektedir. Bu merkezlerde çocuklar ellerini, vücutlarını ve malzemeleri ile kum ve suyu biçimlendirerek, doldurup boşaltarak, kum ile tüneller ve su yolları yaparak kas gelişimlerinin desteklenmesinin yanı sıra tematiksel çözüm yolları üretme ve bilimsel düşünme becerilerinin de tabanı oluşturulmaktadır. Çocuklar kum ve su ile çeşitli oyunlar oynarken; hacim, kütle ve ağırlık gibi birçok matematiksel terimi deneyerek öğrenebilmektedirler. Kum ve su oyunları çocuklara eğlenerek öğrenme imkan sunmaktadır. Kum ve su merkezinin iyi düzenmiş olması için öğretmen belirli aralıklarla merkezde kullanılan malzemeleri

değiştirmelidir. Kum ve su merkezinde bulundurulabilecek malzemeler şöyle sıralanabilmektedir:

- Elverişli bir kum ve su vasıtası,
- Kolay temizlenebilir bir yüzey,
- Doldurma, dökme, kazma ve boşaltma işlemleri için gerekli malzeme
- Şişeler, kaşıklar, şırıngalar,
- Türlü artık malzemeler,
- Kovalar, kürekler elekler,
- Ölçü kapları ve borular,
- Çeşitli huniler, hortum,
- Malzemeleri koymak için dola, raf gibi araçlar,
- Çeşitlendirmek için bakliyat, köpük parçaları gibi kum tipi malzemeler (Weikart, 1990).

Kumla ve suyla oynamak çocukları rahatlatır, sakinleştirir. Çocuklar kum ve suyla yaptıkları çalışmalarla paylaşmayı, işbirliğini öğrenir. Ağırlık, dolu- boş, ıslak, kuru, doku gibi kavramları öğrenirler. Nesneleri kum ve suyla doldurup boşaltma işlemleriyle motor gelişimleri desteklenir (MEB, 2016).

2.7.4. Kitap Merkezi

Kitap merkezi bir öğrenme merkezi olarak çocukların kitaplara ve okuma-yazma etkinliklerine yönelik pozitif yönlü tutumlar geliştirmesini sağlamayı ve onların dil ve iletişim yeteneklerine destek sunmayı amaçlamaktadır. Kitapların çocuğun gelişimine sağlayacağı katkılar çerçevesinde anaokulu içinde bir bölümün kitap merkezi olarak ayrılmasında ve organize edilmesine fayda vardır. Okullarda kitap merkezi ışık alan ve sakin bir alanda oluşturulmalıdır (Oğuzkan, Demiral, & Tür, 1999). Bu merkez dersliğin rahat ve sakin bir kısmına yerleştirilmelidir. Merkezim içinde halı, kilim, sandalye, tabure ve minder bulundurulabilir. Çocukların rahatlıkla erişebilecekleri yüksekliklerde eğimli raflar bulundurulmalıdır. Kitap kapaklarının çocukların rahatlıkla görebilecekleri biçimde dışa dönük olarak konulması, çocukların ilgisini çekecektir (Stephens, 1996).

Öğretmen tarafından merkezde yer alan kitapların rotasyonu sağlanmalıdır. Merkezdeki kitapların projeler ve programlarda değerlendirilen hususlara destek verici nitelikte olması gerekmektedir. Öte yandan merkezde değişik dokulara sahip kağıtlar, farklı niteliklerde kalemler ve yazı masasının bulunması gerekmektedir. Çocukların bu merkezdeki çalışmalarında kullanmaları amacıyla bilgisayar ve yazıcı gibi teknolojik araçlar da bulundurulmalıdır (Brewer, 2004). Merkezde çocuk kitapları ile birlikte fotoğraflar, kataloglar, gazete ve dergiler de bulundurabilmektedir. Çocuklar merkezde bulunan kitapları evlerinde de okumak için ödünç alabilmektedirler. Bu bağlamda düzenlenecek bir tablo yardımı ile hangi kitapların ödünç alındığını ve hangilerinin kitap merkezine geri getirildiğini görsel ifadeler kullanılarak çocukların da kolaylıkla anlaması sağlanabilmektedir (Seefeldt & Barbour, 1990).

Çocukların kitapları inceleyerek neden-sonuç ilişkisi kurmalarına, hayal güçlerini zenginleştirmelerine, kendilerini sözle ifade etmelerine, empati kurma becerilerinin gelişmesine yardımcı olan bir merkezdir. Çocuklar zaman zaman bu hikâye kitaplarını ellerine alıp öğretmenleri onlara nasıl hikâye okuyorsa tıpkı öyle birbirlerine bu hikâyeleri resimlerine bakıp anlatmaya çalışırlar. Buda çocukların hayal güçlerini ve dil gelişimlerini büyük oranda destekler. Kitap merkezi ile çocukların dil gelişimleri, görsel okuma becerileri gelişir. Kitap merkezinin amacına uygun kullanılması, materyallerin çeşitliliği ve ilgi çekici olması çocuklara küçük yaşta kitap sevgisinin aşılmasında önemlidir (MEB, 2016).

2.7.5. Blok Merkezi

Blok merkezi çocukların yaratıcılıklarını ortaya koydukları, hayal güçleri aracılığıyla test ederek orijinal ürünler ortaya koydukları bir merkezdir. Bu merkezde oynanan oyunlar, çocukların kas gelişimleri, sınıf arkadaşlarıyla birlikte oynama, işbirliği yapma ve arkadaşlarıyla yardımlaşma gibi sosyal edimlerde bulunmaları bakımından büyük ölçüde fayda sağlamaktadır. Blok merkezinin, diğer alanlarda yürütülen çalışmalara etki etmeyecek düzeyde sınırları saptanan belirli bir alan içerisinde bulunması gerekmektedir. Bu alanda çocuklar sorun giderme yeteneklerini iletmetmelerinin yanı sıra ölçme, bilim, matematik ve dramatik oyunlara dair türlü tecrübeler kazanma imkanı bulmaktadırlar. Blok merkezinin halı ve kilim gibi bir malzeme ile kaplanmış kısımlarının bulunması veya bu alanda minderler ve kilimler kullanılması çocukların

oturabilmeleri ve oluşan gürültünün azalması bakımından katkı sunmaktadır. Çeşitli biçim, renk ve büyüklükteki bloklar, çocuklar tarafından oluşturulan yapıları süslemeye yardımcı olmaktadır. Öte yandan bu merkezlerde değişik ağaç çeşitlerinden yapılmış, değişik yüzey ve ağırlıkları olan bloklar da kullanılabilir. Bu merkezde çocukların sadece bloklardan yapılan oyunları oynanabileceği gibi minyatür oyuncaklara, otomobillere, küçük hayvanlara, trenlere ve raylara da yer verilebilmektedir. Bu merkez kapsamında gerçekleştirilecek olan gözlemlerin, kamera ile kayıt altına alınması ve çocukların ürettikleri yapıların fotoğraflarının çekilmesi eğitimciler büyük ölçüde faydalı olacaktır. Örnek verilecek olursa her çocuk için ayrı ayrı isim kartları oluşturulabilir ve oluşturdukları yapıların fotoğraflanma esnasında bu isim kartları kullanılabilir (Gura & Bruce, 1992).

Blok merkezinde çocuklar değişik şekilde ve ebattaki tahta blokları birleştirerek üst üste koyarak evler, kuleler, gemiler vb. daha birçok yaratıcılık gerektiren şeyler yaparlar. Bu merkez çocuklara el-göz koordinasyonu geliştirme, paylaşma-yardımlaşma-iş birliği duygusu geliştirme, bilişsel becerilerini kullanma, bir şeyler üretebilme imkânı verdiğinden dolayı da mutluluk sağlar (MEB, 2016).

2.7.6. Fen ve Doğa Merkezi

Bilim ve keşif merkezi sadece deniz kabuklarının ya da düşen yaprakların bir araya geldiği bir merkez değildir. Çocuklar bu merkezde aktif bir şekilde çalışmakta ve türlü keşiflerde bulunmaktadırlar. Bilim ve keşif merkezi; çocukların denge kurabilmeleri için çeşitli teraziler kullanabilecekleri, basit yapıları makineleri parçalara ayırarak yeniden bir araya getirebilecekleri, bitki tohumları ekerek yetiştirebilecekleri, çeşitli evcil hayvanlara bakabilecekleri bir merkez olarak ifade edilmektedir (Seefeldt & Barbour, 1990). Bu merkez, çocukların aktif bir şekilde deneyler yapmalarını ve keşiflerde bulunmalarını sağlayan bir eğitim alanıdır. Bu merkez suya yakın mesafede olmalı ve dersliğin ışık alan bir bölümünde düşünülmelidir. Bu alanda kullanılacak malzemelerin dikkat çekici olmasının yanı sıra yeterli miktarda olmasına da özen gösterilmesi gerekmektedir. Termometre, büyüteç, levhalar, saat, mıknatıslar, taşlar, deniz kabukları, bitki tohumları ve çekirdekler, fosiller, tüyler, koleksiyonlar, kumaşlar, resimler, yapraklar, dünya küresi, dürbün, hava grafiği, boy aynası, kurutulmuş bitki ve böcekler, el feneri, çeşitli kitap ve ansiklopediler bu merkezde bulundurulabilecek belli başlı

materyallerdir. Ayrıca çocukların tadabilecekleri, dokunabilecekleri, koklayabilecekleri ve seslerini dinleyebilecekleri kısacası hislerinin gelişimine destek verecek farklı malzemeler de bulundurulmalıdır (Acer, 2010).

Çocukların belli bir obje ve uyarıcı üzerinde dikkatlerini toplayabilmelerine, kendisini ve çevresini algılayabilmelerine, olaylar ve nesneler arasında ilişki kurabilmelerine, akıl yürütebilmelerine, problem çözebilme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olan bir merkezdir. Bu merkez; çocukların bilimsel düşüncelerini, yaparak yaşayarak öğrenmelerini, neden-sonuç ilişkileri kurmalarını, kendilerine güven duymalarını, doğa-çevre sevgisini kazanmalarını, kendi becerilerini tanımlarını ve fen etkinliklerini sevmelerini sağlar (MEB, 2016).

2.7.7. Dramatik Oyun Merkezi

Bu alan okul öncesi çağında eğitim alan çocuklarının bir hadiseyi taklit etme ve canlandırma yoluyla sosyal bağları ve cinsiyet rollerini öğrendikleri oyun alanı olarak ifade edilmektedir. Dramatik oyun merkezinde daha çok yetişkin bireylerin kullandığı materyallerin küçük modelleri bulunabileceği gibi yetişkin bireylerin gündelik hayatlarında kullandıkları biblolar, kredi kartı, takılar, ev aksesuarları, eski fotoğraf makinesi, çanta, cüzdan, dosyalar gibi araçlar da olabilir (Acer, 2014). Drama etkinlikleri yapılırken kullanılan gereçler sahip oldukları fonksiyonun haricinde başka bir fonksiyon için de kullanılabilirler. Araç ve gereçler ile türlü objeler, drama faaliyetlerinde imgesel düşünmeyi canlandırmayı sağlayabilirler. Çeşitli ritim aletleri, resimler, fotoğraflar, gazetelerden alınan fotoğraf ve resimler, afişler, biletler, broşürler, renkli kağıtlar, kartpostallar, gazeteler, eşyalar, örtüler, eski perdeler, süresi geçen banka kartları gibi drama faaliyetlerinde kullanılacak materyaller bu alanda yer alabilmektedir (Çakır İlhan, Okvuran, & Adıgüzel, 2004).

Dramatik oyun merkezi, bu oyunları çocukların sınıfın her bölümünde oynayabilecekleri şekilde tasarlanmalıdır. Eğitimciler tarafından bu merkezi eğitim dönemi boyunca değişik temalar oluşturmak amacıyla kullanılabilirler. Temaların bazı durumlarda farklılaştırılması, çocukların bu merkez içinde oynamaları ve kişisel yaratıcılıklarını ortaya koymaları için cesaret verici olacaktır. Çocuklar dramatik oyun merkezinde oyun oynarken onları takip etmek, öğretmenlere çocukların hayatları,

yaşadıkları sorunlar ve becerileri ile ilgili fikir sunabilmektedir (Stephens, 1996). Dramatik oyun merkezinde çocuklar, okul ve ev arasında güçlü bir ilişki kurmaktadır. Bu merkezde oynadıkları oyunlarda baba, anne, öğretmen, doktor, cadı ve kral, gibi roller alabilir ve bu rolleri canlandırırken kendilerini nasıl hissettiklerini bağımsız bir şekilde keşfedebilmektedirler (Seefeldt & Barbour, 1990). Bu alanda yer alabilecek diğer materyaller ise; çocukların rahatlıkla kullanabileceği niteliklerde mutfak eşyaları, telefon, masa ve sandalye, ütü, ütü masası, oyuncak bebekler, kovalar ve çeşitli kıyafetler olarak sıralanabilmektedir (Brewer, 2004).

Bütün çocukların isteyerek ve eğlenerek oynadıkları bir merkezdir. Çocuklar bu merkezde yaşamlarında önemli yer tutan kişileri (anne-baba-arkadaş-hala vb.), olayları, kendilerini etkileyen durumlarıymış gibi yaparak canlandırırlar. Bu, çocukların hayal dünyasını geliştirir, öğretmene çocuğun bu yaşamı, onu etkileyen kişiler hakkında bilgi verir ve çocukları gelecekte üstlenecekleri rollere hazırlar. Dramatik oyun merkezi; çocukların arkadaşlarıyla iletişim, paylaşma-yardımlaşma-işbirliği becerilerini geliştirir, toplumsal kuralları öğrenmelerini sağlar. Dil gelişimini, rol yeteneğini ve yaratıcılıklarını destekler (MEB, 2016).

2.7.8. Manipülatif Oyun / Matematik Merkezi

Manipülatif oyun merkezi çok dikkat çekici olmasının yanı sıra çok değerli bir merkezdir. Manipülatif oyun/Matematik merkezi çocukların el ve göz eş güdümünü sağlayan aynı anda dil yeteneklerine ve kavram gelişimine büyük ölçüde destek sunan önemli bir alandır. Bu amaç doğrultusunda bu alanda, gruplama ve eşleştirme materyalleri yer almaktadır (Seefeldt & Barbour, 1990). Bu alanda belirlenen çalışmaları çocuklar bireysel olarak yapabilecekleri gibi grup halinde de yapabilmektedirler. Bu sebeple merkezde yer alan materyallerin miktarı çocukların aynı anda kullanabilmelerine imkan sunacak biçimde dizayn edilmelidir (Stephens, 1996).

Okul öncesi çağındaki çocuklar meraklı ve araştırmacı olmalarının yanı sıra geniş bir hayal gücüne de sahiptirler. Çocukların bu noktadaki gelişim süreçlerine katkı sunmak amacıyla onların araştırma yapabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, sebep ve sonuç bağımlı fark edebilecekleri türlü düşünceler ileri sürerek farklı tahminler yapabilecekleri imkanlar sunulmalı ve bu doğrultuda eğitim alanları düzenlenmelidir.

(Aktaş, 2002). Bu alanda termometre, terazi, manyetik tahta ve sayılar, saatler, yapbozlar, oyuncak para, abaküs, saklama kapları, taşlar, karşılaştırma ve gruplandırma yapımları için çeşitli boncuklar, kapaklar, makarnalar, ayakkabı bağcıkları, bakliyatlar, küpler, bloklar, zarflar, oyun kartları, kutular ile bunların yerleştirilebileceği masalar ve dolaplar gibi çeşitli materyaller bulunabilmektedir. Bahsi geçen materyallerin tamamının, çocukların kolaylıkla görebileceği ve ulaşabileceği yerlerde muhafaza edilmesi gerekmektedir (Aktaş, 2002; Acer, 2010).

2.8. Program Değerlendirme Modelleri

2.8.1. Tyler Modeli

Tyler 1930'lu senelerde, içinde yaşadığı dönemde öne çıkan bazı eğitimcilerin etkisinde kalarak geniş kapsamlı ve uzun süreli bir değerlendirme çalışması gerçekleştirmiş, bu çalışma sonucunda “Tyler değerlendirme” ortaya çıkmış ve ardından da onaylanmıştır. Bu değerlendirme modeli çerçevesinde amaç, uygulamalar sonucunda evvelden saptanan hedeflere ne ölçüde erişilip erişilemediğinin saptanması ve eksikliklerin ortadan kaldırılması hususları üzerine oluşturulmuştur. Tyler değerlendirme modelinin düzenlenme aşamaları şöyle sıralanmaktadır:

1. Amaçların saptanması; davranışsal ve genel amaçlar
2. Eğitim vaziyetlerinin saptanması; ölçme vasıtasının güvenilirlik düzeyinin ve geçerliğinin saptanması
3. Performansın belirlenmesi; amaç ile performansın kıyaslanması. Tyler'ın modeli, önceden saptanan amaçlardan hareketle oluşan gelişim ve değişimler nedeniyle modelin maksimum etkiye sahip olarak uygulanabilmesi için ölçme vasıtasının güvenilirliği ve geçerli olması büyük ölçüde önem taşımaktadır. olması oldukça önem arz eder. Güvenilir ve geçerli olan bir ölçme vasıtası ile programın belirlenen amacı ne ölçüde gerçekleştirip gerçekleştiremediği saptanmakta ve gerçekleştirilemediyse eksikliklerin sebepleri belirlenmektedir. Eğer problem amaçlardan kaynaklandysa bazıları çıkarılmaktadır. Problem amaçtan kaynaklanmıyorsa, öğrenme yaşantılarından kaynaklanıyor ise birtakım farklılıklar yapılarak sorun giderilmeye çalışılır (Sağlam & Yüksel, 2012).

Tyler'in değerlendirme modeli çerçevesinde eğitim puanının amaçları değerlendirme süreci ile başlamaktadır. Hedeflenen vaziyet ise bu amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını saptamak olduğu için, değerlendirme sürecinin eğitimin ana amaçlarını etkilediği edimlere dair çeşitli bulgular vermesi gerekmektedir. Diyelim ki amaçlanan, öğrencilerin yaşadığı sosyal problemlere dair ehemmiyetli bilgiler elde etmek ise değerlendirmenin öğrencilerin bu hususa dair bilgilerinin var olup olmadığına dair çeşitli bulgularının var olması gerekmektedir. Bir başka amaç ise, öğrencilerin karşı karşıya kaldığı sosyal sorunları analiz ederek değerlendirme ise, bu sorunları öğrencinin çözüm geliştirebilme ve analiz edebilme becerisini ele almalıdır. Hedefler, değerlendirme süreci kapsamındaki en önemli aşamadır. Bir diğer aşama ise öğrencilerin eğitim hedeflerinin uygulanacağı senaryoların ortaya çıkarılmasıdır. Öğrencilerin davranışı kavrayıp kavramadığını denemek maksadıyla davranışları gerçekleştirmelerini beklenmeden onları teşvik etmeli ve bu davranışların gerçekleştirilebilecekleri ortam yaratarak imkanlar sunulmalıdır. Böylece öğrencinin davranışı kavrayıp kavramadığı test edilerek kanıtlanabilmektedir (Oğuz T. , 2013).

2.8.2. Eisner Modeli

Eisner modelinde verilerin niteliğinin yanı sıra araştırmalar da ön plandadır. Programın uygulanmasının ardından nitelikli veriler bir araya getirilerek incelenir ve tahlil edilir. Bu işlemlerin ardından program ile ilgili alanında uzmanlaşmış bireylerinde fikirlerine başvurularak bir karara varılmaktadır. Eisner modeli üç aşamadan oluşmaktadır:

1. Aşama: Betimleme, eğitimin niteliğine dair veriler betimlenir ve ilgili kişilere iletilir
2. Aşama: Yorumlama, programın tatbikatında oluşabilecek olası neticeleri önceden tahmin edebilecek yorumlamalar bulunulması
3. Aşama: Değerlendirme, ilk iki aşamanın uygulanmasının ardından ortaya çıkan neticelerin değerlendirilmesi (Sönmez & Alacapınar, 2015).

2.8.3. Provus Modeli

Provus tarafından geliştirilen bu model, değerlendirme ile bilimsel pozitif yaklaşım değerlendirme modelleri için örnek teşkil eden sistem yönetim kuramını bir bütün haline getirmiştir (Ornstein & Hunkins, 2004; Oğuz, Gizir, & Akyol, 2014). Model beş

aşama ve dört bileşenden oluşmaktadır. Bileşenleri, “Program ölçünlerini saptamak, program başarımını saptamak, ölçün ve başarımı kıyaslamak, başarım ve ölçünler arasındaki farklılıkları saptamak” şeklinde sıralanmaktadır. Elde edilen veriler ile bulunan farklar, karar alma aşamasında görev alanlara iletilmektedir. Karar alacaklar kişilerin önünde şu seçenekler bulunur; “bir diğer aşamaya geçmek, önceki aşamayı tekrar kullanılacak hale dönüştürmek, yetişegin tekrar başlamasını sağlamak, başarım ve ölçünleri tekrar organize etmek ya da programı tamamlamak” bu seçenekler arasından birini seçerek işleme devam etmektedirler. Aşamaları; “oluşturma, tasarım, süreçler, çıktı-netice, program çıktıları” olarak sıralanmaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2015). Yüksel ve Sağlam (2012)’a göre Provus modeli kapsamında yer alan beş aşamayı şöyle izah etmişlerdir;

1. Aşama: Hakkında karar alınacak olan programın tasarısı olmakla birlikte, performans program tasarısı olarak tanımlanan aşamadır. Program tasarısı, ortakların ve tatbikatçıların fikirlerinden hareketle program tasarısının ölçütlerinin de göz önünde bulundurulmasıyla oluşmaktadır. Ölçütler genellikle; hedefler, hedefi davranışa dönüştürecek aktiviteler, oluşması beklenen davranışlar ve bu hedefleri gerçekleştirmede yararlanılacak olan kaynaklardan oluşmaktadır.
2. Aşama: Bu aşama kurulum olarak adlandırılan, program tasarısının tatbikata hazır durumda olup olmadığının saptandığı aşamadır. Bu saptamanın yapılması için programın test edilmesi ve sürecin incelenmesi gerekmektedir. Zira bu aşama, kesinliği saptanan ve önceki evrede de ölçünler ile uyumlu olduğu görülen tasarıya göre yapılmalıdır.
3. Aşama: Süreçler olarak adlandırılan bu aşamada da sebep sonuç bağının ilk defa irdelendiği ve araştırma sonucunda program kapsamındaki farklılaştırılmak istenen edim ile değişime tesir eden süreç arasındaki bağları irdeler.
4. Aşama: Çıktı aşaması olarak isimlendirilen bu aşamada değerlendirici kişinin sürecin bitiminde, programın hedeflere ulaşmasında ne ölçüde tesirli olduğunu araştırır. Bu vaziyet programın etki ölçüsüne dair bilgi sunucu özelliğe sahip olmakta ve bu etkililiğin ortaya çıkması amacıyla da ampirik araştırma desenlerinin kullanılması zorunludur.

5. Aşama: Bu aşama program çıktıları olarak adlandırılan aşamadır. Bu aşama kapsamında programın ilerletilmesine dair aşamaların tamamının ele alınmasının ardından programın maliyetinin ve etki seviyesinin tahlil edilmesi ve elde edilen neticelerin aynı değerde olan bir başka program değerlendirme çalışmasıyla mukayese edilmesidir (Sağlam & Yüksel, 2012).

2.8.4. Stufflebeam Modeli

Stufflebeam eğiticilerin daha sağlıklı kararlar alabilmelerini kolaylaştırmak amacıyla karar odaklı bir değerlendirme modelini ortaya çıkarmıştır. Değerlendirmeyi “tanımlama, elde etme ve faydalı bilgi temin etme aşaması” olarak tanımlamıştır. Stufflebeam idarecilere karar almaları için dört farklı değerlendirme oluşturmuştur. Bunlar; bağlam, girdi, süreç ve çıktı değerlendirme olarak sıralanmaktadır (Worthen, Fitzpatrick, & Sanders, 1997).

- Bağlam değerlendirmesi; çevreyi meydana getiren her şey büyük bir titizle incelenir. Amaçlar belirlenirken amaçların ortaya çıkma aşamasına tesir eden değişkenler tespit edilir ve bu doğrultuda amaçlar belirlenir. Amaçların belirlenmesinin ardından giderilemeyen gereksinimler, gözden kaçırılan olanaklar ve gereksinimlerin giderilememe nedenleri tespit edilir (Sönmez & Alacapınar, 2015).
- Girdi değerlendirmesi; program ve programda yer alan unsurlar ayrıntılı bir biçimde ele alınır. Amaca eriştirecek olan değişkenler diğer değişkenlerden ayrılır. Amaçlar ile okul amaçlarının tutarlı olup olmadığına, eğitim sürecinde kullanılan malzeme ve eğitim politikalarına, eğiticilerin niteliklerine bakılır. Programın içeriğinin özel hedef ve genel amaçlarla tutarlılık düzeyi ele alınır (Sönmez & Alacapınar, 2015).
- Sürecin değerlendirmesi; programın tatbikatında yapılan çalışmalar ve değerlendirmeleri kapsamaktadır. Özetle; ortaya çıkarılan program ile tasarlanan program arasındaki fark olarak ifade edilmektedir (Sönmez & Alacapınar, 2015).
- Ürün değerlendirmesi; bu evrede ürünlerin bir araya getirildiği ve ürüne dair beklenen durum ile gerçekleşen durumun kıyaslandığı aşamadır. Son olarak,

programın sürdürülebilirliğine dair bir değerlendirme yapılmaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2015).

2.8.5. Metfessel-Michael Modeli

Metfessel ve Michael Tyler tarafından 1967 senesinde üretilen program değerlendirme modelinin tesiri altında kalarak yeni bir değerlendirme modeli üretmişlerdir. Bu modeli Tyler'in modelinden farklı kılan başlıca niteliği ise, modelde alternatif ölçme vasıtalarının büyük ölçüde yer verilmesi ve başarımın standartlarla mukayese edilmesidir. Metfessel ve Michael tarafından program değerlendirme aşaması sekiz kademede ele alınmıştır:

1. Programın değerlendirilmesine bütün ortakların dahil edilmesi,
2. Özel ve genel amaçlar arasında güçlü bir uyumun yaratılması,
3. Belirlenen özel amaçların öğrencilere kazandırılacak edimler haline dönüştürülmesi,
4. Ölçüm araçlarının seçilerek üretilmesi,
5. Ölçekler, testler ve diğer ölçme vasıtaları kullanarak periyodik incelemeler yapılması,
6. Elverişli yöntemlerle veri tahlillerinin yapılması,
7. Bütün ölçümlerdeki başarımların düzeylerinin standartlar aracılığıyla yorumlanması,
8. Elde edilen bilgilerden hareketle belirlenen hedeflerin tekrar değerlendirilerek geliştirilmesine ve gelecek dönemlere yönelik tatbikatlar için tavsiyelerin saptanmasıdır (Sağlam & Yüksel, 2012).

2.8.6. Stake Modeli

Stake'in program değerlendirme modelinde dizge yaklaşımı ile değerlendirilen üç aşama bulunmaktadır. Modelin aşamaları girdi, süreç ve sonuç olarak sıralanmaktadır. Bu model kapsamında programda tasarlananlar ile program tarafından gerçekleştirilen ürünlerin çakışması programın başarılı, tutarlı ve eksiksiz çalışmasının belirtkenidir. Programın tasarımı ile gerçekleşen arasında fark ne kadar fazla olursa programda o kadar tutarsız ve kusurludur. Stake'e göre ölçme ve değerlendirmenin güvenilir ve

geçerli olmasının temel koşulu, değerlendirme esnasında bazı prensiplerin ve kuralların var olduğunu ve bunların iyi bir şekilde saptanmasıdır. Değerlendirmenin profesyonel bir şekilde yapılması gerekmektedir. Stake göre bilgi üç ayrı biçimde toplanabilmektedir. Bunlar; girdiler, süreç içerisinde toplanan bilgiler ve ürünler biçimde sıralanmaktadır. Modelde ürünlerden daha ziyade programın etki düzeyi ve süreç içerisinde toplanan bilgiler önem arz etmektedir. Sürecin detaylı bir şekilde irdelenmesi gerekmektedir (Sönmez & Alacapınar, 2015). Stake ürünlerle alakalı oluşabilecek vaziyetleri, girdilerin tasarlanması olarak görürken, eğitimin işlemi ortaya çıkarmasını ise süreç olarak görmekte ve ürünleri de eğitim programının tesirleri olarak görmektedir. Bir başka ifadeyle, değerlendirme yapan kişiler Stake'in modelinden faydalanarak, program mantığını, arka planını ve gerçekliğini sağlayacaklardır. Girdileri, süreci ve ürünleri liste haline dönüştürür. Bu evrelerde yapılan gözlemler kayda alınmaktadır. Bu evrelere dair oluşan yargıları kayıt altına alarak saklamaktadır (Popham, 1993). Stake'nin değerlendirme modeli tasarlanan çıktı ile gerçekleşen çıktının ne derece uyumlu olduğunu incelemektedir. Tasarlanan program ile izlenen vaziyetin uyumu ne düzeydedir, tasarlanan program ne ölçüde gerçekleşmiştir? gibi soruların yanıtları aranmaktadır. Geniş kapsamlı olarak gerçekleştirilen gözlemlerin ürünleri ile arzu edilen ürünün ne ölçüde çıkıp çıkmadığı saptanmaktadır. Stake'in modeli çerçevesinde standartlar ve kıstaslar değerlendirme aşamasında büyük önem taşımaktadır (Özdemir, 2009).

2.9. İlgili Araştırmalar

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gülay Ögelman ve Karakuzu (2016) MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Belirtilen Öğrenme Merkezlerinin Uygulamaya Yansımalarının İncelenmesi: Aydın İli Örneği" adlı çalışmalarında, farklı okul türlerinden 20 anasınıfında öğrenme merkezlerine ilişkin uygulamaları belirlemeye yönelik gözlemler yaparak, araştırma kapsamında geliştirilen "Öğrenme Merkezi Kontrol Listesi"ne kaydetmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; Öğrenme merkezlerinden sanat, fen, geçici ilgi ve dramatik oyun merkezlerine okulların pek çoğunda rastlanmazken, müzik, blok ve kitap merkezi en çok bulunan merkezler arasındadır. Öğrenme merkezlerinin tamamına yakını çocukların göz hizasından ve ulaşabilecekleri boydan yüksektedir. Merkezlerin

yerleşimi ve sınıf içinde bölümlere ayrılması gerekliliği en çok bağımsız anaokullarında uygulanırken ilkokula bağlı anasınıfları, uygulama anaokulları ve özel okullarda uygulanmamıştır. Öğrenme merkezlerinde yazı ve görsel ile etiketleme yapılmamıştır. Bazı merkezlerin ise etiketlemeleri vardır fakat merkeze ait materyal ve düzenleme yoktur. Özetle bu araştırmaya göre, 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan öğrenme merkezleri ve gerekli fiziksel düzen, uygulamaya yeterli nitelikte konulamamıştır (Akt. Kurşunlu, 2018).

Benzer bir araştırmayı Aysu ve Aral (2016) „Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezleri Hakkındaki Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi“ adlı çalışmayla yürütmüşlerdir. Araştırmada Kırşehir ilinde bağımsız anaokullarında görev yapan 16 öğretmen ve bu öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflar yer almaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Öğrenme Merkezleri Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yarısından fazlası sınıflarında öğrenme merkezlerinin hemen hemen hepsinin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ancak sınıfın yeterli genişlikte olmaması ve çocuklara daha geniş hareket alanı sağlayabilmek amacıyla merkezlerin bölümlere ayrılmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmına göre, öğrenme merkezlerinin sınıf içine doğru yayılarak birbirinden ayrılması çocuklar için kullanışlı ve eğitsel değildir, ayrıca sınıf yönetimini de zorlaştırmaktadır. Yine öğretmenlerin tamamına yakını, merkezlerde yer alması gereken materyallerin eksik olduğunu, merkezlerin uyarıcı zenginliği taşımadığını belirtmişlerdir. Gözlem bulguları öğretmenlerin sınıfın etkili fiziksel düzenlemesi ile ilgili doğru bilgiye sahip olmadıklarına, yeni program ile ilgili belirsizlik yaşadıklarına işaret etmektedir (Akt. Kurşunlu, 2018).

Uysal (2006) tarafından Ankara’da okul öncesi eğitim kurumlarındaki iç ve dış mekân düzenlemelerini eğitim idare yaklaşımları doğrultusunda inceleme amacıyla yapmış olduğu araştırma neticesinde, Ankara’da var olan okul öncesi eğitim kurumlarınca çocuk eğitiminin büyük ölçüde sınırlı fiziksel çevrelerde verildiği saptanmıştır. Ankara’daki bu okul öncesi eğitim kurumlarının neredeyse tamamının anaokulu olarak planlanmadığı, normal apartman katlarına kurulduğu ve bu şartların elverişsiz olduğu, çocukların gelişimsel gereksinimlerine yeteri ölçüde yanıt veremediği tespit edilmiştir. Bu kurumlarının fiziksel kapasitesinin ve ekipmanlarının; çalışanların kalitesinin ve

sayısının yeterli olmadığı; ayrıca devlet kurumlarının ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin büyük ölçüde farklılık sergilediği saptanmıştır. Ankara genelinde incelemeye dahil olan anaokullarında, milletlerarası eğitim mekanizmalarının farkına varılarak eğitim hizmeti sunan çok az örnek olduğu ve örneklerin büyük bir kısmında çocuğun gelişimsel sürecine destek sunacak sınıf ortamlarının oluşturulmadığı da belirlenmiştir. Araştırmaya dahil olan okul öncesi eğitim sistemleri kapsamında, Reggio Emilia, Waldorf, Montessori, High Scope, Çoklu Zeka eğitim sistemleri tarafından gerekli kılınan mekânsal ve fiziki niteliklere paralel olarak bütün mevcut sistemlerin yalnızca bir mekan içerisinde düşünülmesi; mekânsal tasarımın farklılaştırılabilmesini ve dönüştürülebilmesini mümkün kılacak esnek mekanlar yaratılırken; eğitim mekanlarında bulunan çocuğun zihinsel, duygusal, bedensel gelişimi ve bunlara tabi olarak yaratıcılığının üzerinde var olan pozitif tesirinin bütüne yansıtılmasının gerekliliği, çocuğun zihinsel ve fiziksel gelişim gereksinimlerine yanıt verecek eğitim ortamlarının tasarlanması, dış mekanda oluşturulan bir oyun alanı kadar, iç mekanda da oyun maksatlı iç mekan ve tabi ışık aracılığıyla aydınlatılan bir ortamın tasarlanmasının gerekliliği üzerine odaklanılmıştır.

Özyürek ve Kılınç (2015), okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme merkezleri ve öğretmen tutumlarının çocukların serbest oyun davranışlarıyla olan ilişkisinin incelenmesini amaçlayan „Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrenme Merkezlerinin Çocukların Serbest Oyun Davranışları Üzerine Etkisi“ adlı çalışmalarında 10 anaokulu, 10 ilkokula bağlı anasınıfı öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğretmenler sınıflarında blok, fen, kitap ve dramatik oyun merkezi bulunduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu merkezlerin sayıca yetersiz olduğunu, yine var olan merkezlerin içerik açısından niteliksiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıftaki materyalleri idareci ve velilerin temin ettiğini ifade ederlerken yalnızca dört öğretmen materyal seçiminde eğitsel nitelik ve gelişime uygunluğa dikkat edildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu sınıftaki öğrenme merkezlerinin sabit olduğunu, yıl içerisinde bir değişiklik, düzenleme yapılmadığını ifade etmektedir (Akt. Kurşunlu, 2018).

Gürpınar'ın (2006) okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların seçtikleri ilgi köşeleri ve seçme sebeplerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin dersliklerinde çoğunlukla ilgi köşeleri bulundurdıklarına, çocukların eğitim kurumları tercihlerinde

materyal miktarının yeteri düzeyde ve dikkat çekici nitelikte olmasının, sıklıkla değişiklik yaratmasının büyük ölçüde tesirli olduğu neticesine varmıştır. Araştırma kapsamına dahil olan bütün çocukların ilgi köşelerinde oyun oynarken çok eğlendiklerini fakat, kız ve erkek çocukların seçimlerinin büyük ölçüde farklı olduğu saptanmıştır. Öğretmen fikirleri çerçevesinde çocukların öğrenme merkezlerini seçme sebeplerinin başında çocukların şahsi tercihleri, öğretmenlerin yön vermeleri ve materyal miktarının yeterli düzeyde olmasının geldiği saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin, ilgi köşelerini organize etmelerinde ve oyun aktivitelerinin yapılmasında fiziksel koşulların eksik olması başta olmak üzere, çocuk oranının fazla olması ve malzeme miktarının eksik olması problemleri ile çok sık olmasa da karşı karşıya kaldıkları görülmüştür.

Şahin (2009), sınıf idaresinde fiziki ortam hususunda okul öncesi kurumlarında istihdam edilen öğretmenlerinin algıları üzerine yaptığı çalışmasını, 3-6 yaş grubu çocuklara eğitim veren 36 okul öncesi eğitim öğretmeni ile yürütmüştür. Çalışma neticesinde gerçekleştirilen nitel tahlil çerçevesinde 7 temel tema saptanmıştır. Bunlar; (1) sınıf idaresine tesir eden etkenler, (2) fiziki mekan, (3) sınıf içindeki ilgi köşeleri, (4) sınıf ortamının avantajlı ve dezavantajlı yönleri, (5) sınıfın ortamın dezavantajlı yönleri için çözüm yolları, (6) fiziki ortamın sınıf içi aktivitelere ve öğretmen-öğrenci iletişimi üzerine tesiri ve (7) sınıfın ortamına yönelik teklifler biçimindedir. Araştırma kapsamında, sınıfın fiziki ortamı ile sınıf içinde yapılan aktiviteler arasında anlamlı bir bağın varlığı tespit edilmiştir. Sınıfın fiziki ortamı sınıf idaresi üzerinde direkt olarak bir tesir oluşturmazken, çocuk ve öğretmenlerin güdüleme ve yoğunlaşmalarının günlük etkinliklere büyük ölçüde tesir ettiği görülmüştür.

Feyman (2006) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların gelişim alanları üzerinde kalitenin etkisi incelenmiş ve ECERS-R Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği, Çocuk Bilgi Formu, DAYC Okul Öncesi Çocuklar İçin Gelişimsel Değerlendirme Testi ve Öğretmen Bilgi Formu kullanmıştır. Çalışmanın neticeleri çerçevesinde; sınıfların mevcut kalite seviyeleri yükseldikçe, çocukların zihinsel gelişim seviyesi de yükselmekte, fiziksel gelişim seviyeleri ise düşüş göstermektedir. Sınıfların kalite seviyeleri ile çocukların uyum

edimleri ve özbakım becerileri arasında hiçbir bağ bulunmamıştır. Çalışma kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında yapılabilecek muhtemel revizyonlar da yer almaktadır.

Ünal (2006) okul öncesi öğretmenler tarafından yaşanan problemleri saptamak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada; öğretmenlerin görev aldıkları okulların fiziksel şartlarının eksik olması vaziyetinin çocukların verimliliklerini ve yaratıcılıklarını negatif yönde etkilediği neticesine varılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü eğitim sürecinde değişik ortamlar kullandıklarını ve bu değişik mekanları kullanmalarının onlara pozitif yönde etki ettiğini ifade etmişlerdir.

Deretarla Gül ve Erden (2003) tarafından yürütülen araştırma çerçevesinde, anasınıfında eğitim veren öğretmenlerin anadili aktivitelerinin ve düzenlenen kitap köşesinin kalitesi incelenmiştir. Kitap köşesinin mevcut kalitesini saptamak üzere üretilen anket formunda, kitap köşesinin derslikteki konumu ve nitelikleri, mevcut olan kitap çeşitleri ve kitap haricindeki malzemeler, öykü anlatma metotları, diğer aktiviteler ile ilişkilendirilmesi, seçtikleri yayın evleri ve bunları seçme sebeplerini belirlemek amacıyla oluşturulan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Çalışmaya dahil olan 100 öğretmenden elde edilen bilgilerden hareketle, öğretmenlerin öykü anlatma metotlarından hikaye kitabını sıklıkla tercih ettiklerini, kitap köşesinde değişik türdeki kitapların bulunmadığını, öykü aktivitelerinde genellikle yaratıcı nitelikte aktiviteler yapmadıklarını sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin sınıftaki kitap köşesinin konumu, nitelikleri, düzeni ve kitap köşesinde yer alması gereken malzemeler hususunda yetersiz oldukları belirlenmiş ve bu sebeple öğretmenlere anadili aktiviteleri ve kitap köşesi hususunda bilgilendirme veremeye dönük çeşitli seminerler organize edilmesinin uygun olacağını ifade etmişlerdir.

Kalkan ve Akman (2009), ülkemizde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini tespit etmek ve farklı okul türlerini birbiriyle karşılaştırmak için bir araştırma yapmıştır. Ankara’da random olarak seçilen 26 okul, çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplamak için ECERS-R kullanılmıştır. Araştırmaya göre kurumların ECERS-R puanları iyinin altındadır. Eğitim açısından kamu, özel ve kuruma bağlı okullar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Kubanç (2012) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel durumu incelenmiş ve neticesinde; okullarda eğitim hizmeti sunulan öğrenci sayısının belirlenen ölçünleri çok fazla aştığı ve okulun iç fiziki şartlarının kısmen okul öncesi eğitim çağı çocuklarının gelişim seviyeleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak organize edildiği görülmüştür. Okullarda mutlaka yer alması gereken odalar arasında olan idari odalar, açık hava oyun alanları, oyun odası ve tuvaletler okulların çoğunda bulunmakta, ancak hiçbir okulda muayene odası bulunmamaktadır. En fazla ihmal edilen köşeler bilgisayar köşesi, müzik köşesi, doğa ve fen köşesi en çok ihmal edilen köşeler olurken, okullarda en fazla çocukların serbest kas gelişimine destek veren araçların eksik olduğu saptanmıştır.

Yazar (2007) tarafından yürütülen araştırma kapsamında “1914-2006 yılları arasında Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yaratıcılık” hususu incelenmiştir. Araştırma neticesinde elde edilen bulgularına göre, 1981 programı dışında kalan bütün programlarda çocukların kendilerini bağımsızca ifade edebilmelerinin gerekli olduğu belirtilmektedir. Serbest mekan, inceleme ve araştırmaya dönük olarak düzenlenen etkinlik merkezlerinin yaratıcılığı geliştirme hususunda önem arz eden bir öge olduğu vurgulanmıştır.

Ünüvar (2011) tarafından yapılan çalışmada eğitim ortamının fiziksel mekan, dil ve akıl etme, rutin kişisel bakım, etkileşim, aktiviteler, öğretmen nitelikleri, aile ve personel ile yönetici boyutlarına ilişkin inceleme yapılmıştır. Araştırmaya Konya ve Isparta il merkezlerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ve idareciler ile veliler katılmıştır. Konya ve İstanbul ilk merkezinde 6 yaş öğrencilerine sahip 3 Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıfı, 5 bağımsız anaokulu, 1 üniversiteye bağlı anaokulu ve 1 özel okul, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmacının hazırlığına formlar ile bireysel bilgi formları ile veri toplanmıştır. Araştırmaya göre okul öncesi eğitim ortamları için standart göstergeler meydana getirilmeli ve en üst seviyede kalite için düzenlemeler yapılmalıdır.

Kalkan (2008), Ankara’da bulunan 9 bağımsız, 12 özel ve 5 kurum anaokulu olmak üzere toplam 26 okul öncesi eğitim kurumunun dahil olduğu araştırma çalışmasında, eğitim hizmeti veren kurumların kalitesini fiziki ortam şartları bakımından incelemiş ve MEB bağımsız anaokulları, kurum anaokulları ile özel anaokullarının mevcut

kalitelerini mukayese etmiştir. Yürütülen araştırma neticesinde kurum anaokullarında, bağımsız anaokullarında ve özel anaokullarında ölçülen ECERS-R ölçeği puanlarının ortalamalarının “iyi” seviyesinin altında kaldığı saptanmış ve özel anaokulları, bağımsız anaokulları ve kurumlara tabi anaokullarının fiziki ortam şartları bakımından mevcut kaliteleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırmaya dahil olan her üç grubun da eğitim alanındaki fiziki şartları bakımından toplam kalite seviyelerinin çok az düzeyde olduğu saptanmıştır. Örneklemeye dahil olan özel anaokulları, bağımsız anaokulları ve kurum anaokullarında ECERS-R ölçeğini sonucunda elde ettikleri puanların kalite bakımından memnuniyet verici bir seviyede olmaması araştırma kapsamına dahil olan üç çeşit okulda da kaliteli eğitime dönük olarak gelişme kaydetmelerinin gerekliliğini göstermektedir.

Durmuşoğlu (2008), anasınıfı öğretmenlerinin çalıştığı ortamlara dair görüşlerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. 180 anasınıfı öğretmeni, çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. “Anasınıfı Eğitim Ortamı Kontrol Listesi” adıyla veri toplama aracı hazırlanmıştır. Araştırmaya göre öğretmenler, sınıf büyüklüğünü ve güvenlik önlemlerini yeterli bulmaktadırlar. Aynı zamanda eğitim ortamındaki ısıtma, aydınlatma sistemleri, masa ve sandalyeler, tuvaletler ve sınıf zemini de yeterli bulunmaktadır. Bahçe oyuncakları ise yetersiz bulunmuştur. Öğretmenlerin büyük kısmı eğitim materyallerini de yeterli bulmaktadır.

Solak (2007), Adana il merkezinde yer alan random metoduyla seçim yapılan sekiz özel okulöncesi eğitim kurumunu ile sekiz resmi okulöncesi eğitim kurumunun Okul Öncesi Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R) ile uyumlu olarak incelemesi yapılmıştır. Yapılan analizler neticesinde özel ve resmi okulöncesi eğitim kurumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken, yalnızca istatistiksel olarak “rutin bireysel bakım” maddesinin alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ancak okulöncesi eğitim kurumlarının sınıf ortamı, sınıfta kullanılan mobilyalar ve materyaller hususunda daha çeşitliliğin var olduğu saptanmıştır. Çok çeşitli materyallerin ve büyük motor gelişimi için elverişli olan alanın bilhassa özel okul öncesi eğitim kurumlarında kolaylıkla temin edildiği ifade edilmiştir. Özel okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların resmi okul öncesi eğitim kurumlarına kıyasla daha çok Türkçe aktivitelere yönelik malzemeye erişme imkanına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yapılan etkinliklerle alakalı olarak özel okulöncesi eğitim kurumlarında malzeme çeşitliliğinin fazla olması sebebiyle, resmi okulöncesi eğitim kurumlarına kıyasla çok daha rahat bir şekilde çalışıldığı belirtilmiştir.

Güleş (2011), eğitim ortamının unsurlarından biri olan iç mekandaki eğitim malzemelerinin, okul öncesi eğitim kurullarda kalite ve miktar açısından yeterliliğini ölçmek için bir araştırma yapmıştır. Konya’da yaşayan okul öncesi öğretmenleri araştırmaya katılmıştır. MEB’e bağlı anasınıfları ile bağımsız anaokullarında öğretmenlik yapan 78 kişi, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Anket aracılığıyla veri toplanmıştır. Anketteki materyal listesi, ECERS-R Materials Checklist baz alınarak hazırlanmıştır. Araştırmacı bu listede olmayan Kaba Motor ve Günlük Hayat materyallerini de eklemiştir. Araştırmaya göre okullardaki doğa/bilim ve kum/su materyalleri eksiktir. Sınıfta en fazla resim ve kitap gibi sanata yönelik malzemeler bulunmaktadır. Öğretmenler ise materyalleri kısmen yeterli bulmaktadır.

Yazıcı, Yellice ve Özer (2003), okul öncesi eğitim ortamlarını değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada ECERS-R kullanılmaktadır. Antalya’daki 10 özel anaokulu, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarının öğrencilere sağladığı olanaklar değerlendirilmiştir. Buna göre ölçeğin herhangi bir alt boyutu mükemmele yaklaşmamıştır.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Berris ve Miller’ın (2011) öğretmenler ve veliler bakımından fiziki çevre tasarımının erken öğrenme üzerindeki etkisini saptamak amacıyla yürüttükleri çalışma kapsamında; her iki grup bakımında da çocuğun gelişimi üzerinde eğitim kurumlarının fiziki çevresinin çok önemli bir konumda olduğu gözlenmiştir. Çalışma kapsamına iki eğitim kurumunun velileri ve öğretmenleri dahil edilmiştir. Eğitim kurumları mekânsal ve fotoğraflık analizleri ile birlikte ECPERS (Early Childhood Physical Environment RatingScale) kullanılarak da incelenmişlerdir. Ayrıca öğretmenler fiziki ortamın velilerin kuruma yönelik oluşturdukları olan ilk izlenimlerine de büyük ölçüde bir katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Kurumlarda istihdam edilen öğretmenlere eğitim verilen tasarımının çocuklar açısından nasıl sınırlandırıcı ya da destek verici nitelikte olduğunu

izah ederken, veliler mekanın görüntüsüne ve onlarda yarattığı hissiyata ehemmiyet vermişlerdir.

Buldu ve Yılmaz (2005), ABD'deki farklı okul türlerinin kalitesini ölçmek için bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada kullanılan ölçek ECERS-R'dir. ABD'nin orta batı bölgesindeki bir şehirde yer alan 10 okul öncesi kurum, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. İncelenen kurumların yapıları farklı olmasına rağmen kabul edilebilir en düşük kalite derecesine ulaşmışlardır. Üniversite destekli olanlar diğerlerine oranla Head Start'a göre daha kalitelidir. Ayrıca üniversite destekli kurumların daha fazla materyale sahip olduğu ve bakım koşullarının daha iyi olduğu saptanmıştır.

De Long ve diğerleri (1994) tarafından yapılan bir çalışmada çocuklarda mekanın genişliği ve zaman algısının bir biri ile ilintili olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacılar doğal bir sınıf ortamında oluşturulan küçük bir perdeli sundurma kullanarak deneylerini gerçekleştirdiler. Çocuklar bu daraltılmış bölgede oynarken, doğal sınıf ortamına kıyasla faaliyetlerle daha çok ilgilenmişlerdir. Her ne kadar örneklem hacmi düşük olsa da, çalışma daraltılmış ortamlarda çocukların dikkatlerini daha kolay yoğunlaştırdıklarını ortaya çıkarmıştır.

Duyar (2010), okul tesislerinin koşulları ve eğitim sonuçları arasında olan ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nin Columbia bölgesi ve 50 eyaleti incelenmiştir. İlk ve ortaokul okul yöneticisi olan 1037 kişi üzerinde anket yapılmıştır. Araştırma göre; doğal ışık, yapay ışık, dinlenme odalarının bakımı, havalandırma, ısıtma, klima, ses izolasyonu, iç mekan, zemin, tava, duvar, yapılandırma şartları ve alan büyüklüğü ile eğitim sonuçları arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Goelman ve arkadaşları (2006), okul öncesi eğitim kurumlarının kalite niteliklerini incelemek amacıyla Kanada'da bir araştırma yapmışlardır. Örnekleme 239 okul öncesi eğitim kurumundan 326 sınıf bulunmaktadır. Üç adet ölçme aracının kullanıldığı görülmektedir. Bunlar; sınıf içinde yetişkin-çocuk etkileşiminin ölçümü için CIS (Eğitimci Etkileşim Ölçeği), öğrenim kalitesinin ölçümü için ITERS (Bebek ve Yeni Yürümeye Başlayan Çocuklar İçin Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği) ve ECERS-R (Okulöncesi Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği)'dir. Araştırmaya göre 0-2 yaş

odalarındaki yetişkin sayısı ve eğitim seviyesi kalitesi beklenen düzeydedir. Okulöncesi eğitim kurumunun merkeze olan uzaklığı kaliteyi etkilemektedir. Araştırmaya katılan kurumların kalitesi ise orta düzey olarak belirlenmiştir.

Petrakos ve Howe (1996), okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan ekipman ve oyuncak tasarımlarının çocukların oyun çeşitlerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Çalışmada kompleks oyun üniteleri ve geleneksel oyun ünitelerine 4-5 yaş aralığındaki çocuklar dağıtılmıştır. Oyun ortamları tek başına oynanacak ve grup olarak oynanacak şekilde de farklılaştırılmıştır. Çalışmada kompleks ünitelerde çocukların daha yaratıcı oyunlar oynadıkları gözlemlenmiştir. Ancak kısıtlı koşullarda ve gerçekçi olmayan araçlarla (örn. bir karton kutunun kontrol paneli gibi kullanılması) gerçekleştirilen oyunlarda önemli ölçüde yaratıcılık içermektedir.

Cassidy ve arkadaşları (2005), okul öncesi çocuk bakım sınıflarındaki kaliteyi ölçmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın amacı geniş örnekleme sahip (1313 sınıf) ECERS-R'in psikometrik özelliklerini incelemektedir. Buna göre ölçeğin 7 alt boyutu incelenmiş ve ölçeğin ölçtüğü kalitenin unsurları araştırılmıştır. Sonuçlara göre aktiviteler /materyaller (9 madde) ve dil/etkileşim (7 madde) olarak iki açık faktör bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre rutin kişisel bakım ve alan ve mobilyalar alt ölçeklerindeki kalitenin artırılması için çaba gösterilmelidir.

Moore, Lane ve diğerleri (1994) gibi bazı araştırmacılar okul öncesi eğitim kurumlarının meskenlere benzer biçimde ön bahçelerinin ve verandalarının bulunmasının çocuklarda okul tedirginliğini azalttığını ortaya atmışlardır. Küçük çocuklarda ev ile eğitim kurumu arasındaki mesafenin ve bu mesafeyi katetmek için harcanan zamanın kısa olması çocukların kuruma daha hızlı adapte olmalarını sağlamaktadır (Wapner, 1995).

Pollowy (1977), okul öncesi eğitim kurumuna gelen öğrencilerin velilerinden daha kolay ayrılmalarını sağlayacak üstünde çatı olan bir dış giriş yolunun olumlu etkilerinden bahsetmiştir. Bu alan çocukta ev benzeri bir algıyı pekiştirmekte, okula girmeden önce veli ile öğrenci arasında kısa süreli bir birliktelik ile ayrılma sürecini kademelendirmektedir. Binaya girişin olabildiğince kolay ve doğrudan olması ve çocukların girmeden önce pencereden içerideki aktiviteleri görebilmeleri de velilerde ve

küçük çocuklarda tedirginliği azaltan diğer faktörlerdir (Moore, Lane, Hill, Cohen, & McGinty, 1994).

Yan ve Yuejuan (2008) tarafından yapılan araştırmada dört boyutlu ve 25 maddeli KERS (Anaokulu Çevresi Değerlendirme Ölçeği)'in geçerliliği ve gelişimi incelenmiştir. 7 anaokulu ve 14 sınıf, araştırmanın örneklerini oluşturmaktadır. Yapılan faktör analizlerine göre KERS ile elde edilen veriler, anaokulunun çevresel kalitesini ayırt etmede kullanılabilmektedir. Bu araştırmada anaokullarının farklı alanlarda çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır.

Çocukların hafızalarında en çok yer eden aktivitelerin başında dış mekan aktiviteleri gelmektedir. Dış oyun alanları çocukların enerjilerini boşaltmalarına yardımcı olduğu gibi oyun ihtiyaçlarını da gideren ve sosyal becerilerini geliştirdikleri önemli alanlardır (Greenfield, 2012). Günümüzde kullanılan dış oyun alanlarında; heykelsi oyun elemanları, yeni formlar, renkler ve dokular gibi estetik özellikler önem kazanmaktadır ve oyun alanındaki çeşitlilik çocukların okul öncesi deneyimini artırmaktadır (Shaw, 1987). Kotnik (2011), kullanılan mekânın işlevselliğinin, deneyimsel ve görsel algılanma özelliklerinin dikkatli bir şekilde tasarlanmasının ve çocukların boyutuna göre uyarlanmasının gerekliliğini savunmaktadır. Boyutları uyarlanmış ve kullanıcı dostu mekanlar çocuklara daha iyi hitap etmektedir. Çocukların dikkatini çekecek şekilde ve doğal malzemeler kullanarak tasarlanan iç ve dış mekanlar, çocukların gelişimine katkıda bulunmakta ve çocukların eğitim öğretim ortamında daha etkili ve ilgili olmalarını sağlamaktadır.

Eğitim merkezine yürüyerek giden çocukların mekan ile ilgili algıları otobüs, servis veya özel araçlarla okula bırakılan çocuklardan daha kuvvetlidir ve yolda diğer öğrenciler ve veliler ile zaman geçirmeleri sosyal gelişimlerine katkı sunmaktadır (Lee, 1964). Bunun gerçekleştirilebilmesi için eğitim kurumunun çocuğun evine yakın olması gerekmektedir. Aynı zamanda eğitim merkezinin çocukların ilgisini çekebilecek doğa parkları, hayvanat bahçeleri, müzeler, kütüphaneler ve sanat galerileri gibi yerlere yakın olması büyük avantajlar sağlamaktadır. Yakınlardaki bu tesislere düzenlenecek kültür gezileri ve aktiviteleri çocuk eğitiminin vazgeçilmez unsurlarıdır.

Eğitim merkezinin öğrenci kapasitesi de okul öncesi eğitimin kalitesini gösteren faktörlerdendir. Alan ve personel açısından yeterli kapasiteye sahip olan eğitim kurumları bile 75 öğrenciden daha fazla çocuğun aynı anda eğitim gördüğü durumlarda daha kuralcı ve rutin faaliyetlere yönelmektedirler. Oyun alanları daha düzensizdir ve her çocuk için bireysel ilgi seviyesi daha düşüktür. Yeterli sayıda personel ile bu sorunların azaltılabileceği öngörülse de, çok sayıda yetişkin personelin ortamda bulunması kullanılan alanın daralmasına ve eğitim kalitesinin düşmesine neden olmaktadır (Cohen, Moore, & McGinty, 1978). Küçük gruplar ve daha az sayıda personel, eğitim kalitesi açısından genellikle daha iyi sonuçlar vermektedir. Travers ve Ruopp (1978) tarafından yapılan bir çalışmada, 14 ve daha az sayıda çocuktan oluşan gruplarda çocukların sözlü iletişim konusunda daha girişken oldukları, yansıtıcı davranışları daha yoğun olarak gösterdikleri ve daha görev odaklı davrandıkları tespit edilmiştir. Mekan içerisindeki kontrol edilemeyen gürültü çocukların bilişsel gelişimini olumsuz etkilerken, iyi aydınlatılmış, sıcak renkler kullanılmış, iyi bir akustiğe sahip, iç ortam sıcaklığı iyi ayarlanmış, duvarlarda yumuşak malzemeler kullanılmış ve zemini kaygan olmayan ortamlar çocukların bilişsel gelişimine olumlu katkı sunmaktadır (Prescott & David, 1976; Wachs, Uzgiris, & Hunt, 1971; Wachs, 1976).

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Genel tarama modelindeki bu araştırma nitel desende düzenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2000). Nitel araştırmalar; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; İstanbul'un Küçükçekmece ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, tesadüfi yöntemle seçilmiş 13 devlet bağımsız anaokulunun ve 43 devlet ilköğretim okulunun anasınıfları olmak üzere toplam 141 sınıftan (bağımsız anaokullarından 59 sınıf, ilköğretim okullarındaki anasınıflarından 82 sınıf) ve bu sınıfların öğretmenlerinden (n=141) oluşmuştur.

Sınıflarda gözlem, öğretmenlerle de yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir: Öğretmenlerin 138'i kadın, 3'ü erkektir. 59 öğretmen bağımsız anaokullarında, 82 öğretmen ise ilköğretim okullarındaki anasınıflarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerden 50'sinin 5 yıl veya daha az, 57'sinin 6-10 yıl arası, 16'sının 11-15 yıl arası, 9'unun 16-20 yıl arası ve 9'unun 21 yıldan fazla hizmet süresi vardır. Öğretmenlerin 31'i ön lisans, 100'ü lisans, 10'u ise yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin görev yaptığı 9 sınıfta 3 yaş, 30 sınıfta 4 yaş, 54 sınıfta 5 yaş ve 59 sınıfta 6 yaş grubu çocuklar bulunmaktadır.

Örnekleme yer alan anasınıflarına devam eden çocukların çoğunluğu orta sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin bilgiler

Öğretmenlere ilişkin bilgiler		f
Çalıştığı kurum	Bağımsız anaokul	59
	İlköğretim okulu bünyesinde anasınıfı	82
Cinsiyet	Kadın	138
	Erkek	3
Öğretmenlikteki hizmet süresi	5 yıl ve daha az	50
	6-10 yıl arası	57
	11-15 yıl arası	16
	16-20 yıl arası	9
	21 yıl ve üzeri	9
Öğrenim durumu	Ön lisans mezunu	31
	Lisans mezunu	100
	Yüksek lisans mezunu	10
Sınıfının yaş grubu	3 yaş	9
	4 yaş	30
	5 yaş	54
	6 yaş	59

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılandırılmış görüşme; sınıflarda ise gözlem yapılmıştır.

3.3.1. Yapılandırılmış Görüşme Formu

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere uygulanmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 17 soruluk bir formdur. İlk 4 soru öğretmenlerin özelliklerine ilişkindir. Diğer 13 soru sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin oluşturulması ve kullanımı ile ilgilidir.

3.3.2. Gözlem Formu

Çalışma grubunda yer alan sınıflar, sınıflarda bulunan öğrenme merkezleri ve materyalleri araştırmacı tarafından hazırlanmış gözlem formuna bağlı kalınarak incelenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Uygulamaların yapılabilmesi için gerekli olan yasal izinlerin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmasının yanı sıra okullar araştırmacı tarafından ziyaret edilmiş ve okul müdürlerinden de uygulama için izin alınmıştır. Önce, çalışma grubuna dahil edilen sınıfların öğretmenleri ile görüşme yapılmış ve verilen yanıtlar elle yazılarak kaydedilmiştir. Daha sonra gözlem formuna bağlı kalarak sınıflarda gözlem yapılmış, gözlenenler formda işaretlenmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma nitel desende olduğundan görüşme ve gözleme ilişkin verilerin frekansları hesaplanmıştır. Ayrıca bazı görüşme sorularının analizinde nitel analiz yöntemlerinden “içerik analizi”i kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve başlıklar çerçevesinde bir araya getirmek, düzenlemek ve yorumlamak olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıflarda yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulgular iki başlık altında sunulmuştur.

Tablolarda çalışma grubundaki bağımsız anaokulları için kısaca ‘anaokulu’, ilköğretim okulu bünyesinde bulunan anasınıfları için ‘anasınıfı’ ifadesi kullanılmıştır.

Öğretmenlere sorulan birbiriyle ilişkili/birbirinin devamı olan soruların bulgularına ait tablolara aynı sayı verilmiş, birbirlerinden a, b, c harfleri eklenerek ayrılmıştır. Örneğin; Tablo 4a, 4b, 4c gibi.

4.1. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeye İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan 141 öğretmenle yapılan görüşmede ilk olarak “*sınıfınızdaki öğrenme merkezlerini yeterli buluyor musunuz?*” diye sorulmuş; alınan yanıtlar Tablo 2a’da sunulmuştur. Bu soruya “hayır” yanıtı veren öğretmenlere “*neden yetersiz buluyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiş ve yanıtları Tablo 2b’de verilmiştir.

Tablo 2a. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme merkezlerini yeterli bulup bulmamalarına ilişkin frekans dağılımı

Yanıtlar	Anaokulu Öğr.	Anasınıfı Öğr.	Toplam
Yeterli buluyorum	43	21	64
Yeterli bulmuyorum	16	61	77
Toplam	59	82	141

Tablo 2a’ya bakıldığında bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin 43’ünün sınıflarında bulunan öğrenme merkezlerini yeterli, anasınıfında çalışan öğretmenlerin 61’inin ise yetersiz bulduğu görülmektedir. Toplamda 141 öğretmenin 77’si öğrenme merkezlerini yeterli bulmadığını ifade etmiştir.

Tablo 2b. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme merkezlerini yetersiz bulma nedenlerine ilişkin frekans dağılımı

Yetersiz Bulma Nedenleri	Anaokulu Öğr.	Anasınıfı Öğr.
Öğrenme merkezi sayısı yetersiz	6	15
Öğrenme merkezlerinde bulunan materyaller yetersiz	13	31
Öğrenme merkezinin içinde bulunduğu alan yetersiz	9	20
Diğer	-	2

Tablo 2b'ye göre; sınıfındaki öğrenme merkezlerinin sayısını yetersiz bulan bağımsız anaokulu öğretmeni sayısı 6, anasınıfı öğretmeni sayısı 15'dir. Bağımsız anaokulu öğretmenlerinin 13'ü öğrenme merkezlerinde bulunan materyalleri yetersiz bulurken, aynı cevabı veren anasınıfı öğretmeni sayısı 31'dir. Bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin 9'u öğrenme merkezinin içinde bulunduğu alanı yetersiz bulurken aynı cevabı veren ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıfında çalışan öğretmen sayısı 20'dir. İlköğretim okulu bünyesindeki anasınıfında çalışan öğretmenlerin biri "bazı öğrenme merkezleri çocukların ulaşamayacağı yükseklikte", diğeri "materyaller öğrenme merkezlerine uygun değil" yanıtlarını vermiş; bu cevaplar 'diğer' seçeneği altında toplanmıştır.

Görüşmede öğretmenlere "*sınıfınızdaki öğrenme merkezlerini oluştururken zorluk yaşadınız mı?*" diye sorulmuş ve verilen yanıtlar Tablo 3a'da sunulmuştur. Bu soruya "evet" yanıtı veren öğretmenlere "*ne tür zorluklar yaşadınız?*" sorusu yöneltilmiş, alınan yanıtlar Tablo 3b'de verilmiştir.

Tablo 3a. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme merkezlerini oluşturmada zorluk yaşayıp yaşamamalarına ilişkin frekans dağılımı

Yanıtlar	Anaokulu Öğr.	Anasınıfı Öğr.	Toplam
Zorluk yaşadım	36	57	93
Zorluk yaşamadım	23	25	48
Toplam	59	82	141

Tablo 3a'ya bakıldığında bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin 36'sının anasınıfında çalışan öğretmenlerin ise 57'sinin sınıflarında bulunan öğrenme merkezlerini oluşturmada zorluk yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 3b. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme merkezlerini oluşturmada yaşadıkları zorluklara ilişkin frekans dağılımı

Zorluk Yaşama Nedenleri	Anaokulu Öğr.	Anasınıfı Öğr.
Materyallerin temininin zorluğu	23	43
Sınıf büyüklüğünün yeterli olmaması	35	26
Okul idaresinin olumsuz tutumu	-	4

Tablo 3b'ye göre; öğrenme merkezlerini oluşturmada yaşanan zorluk nedeni olarak materyal temin etmenin zor olduğunu söyleyen bağımsız anaokulu öğretmeni sayısı 23, anasınıfı öğretmeni sayısı 43'dür. Bağımsız anaokulu öğretmenlerinin 35'i ve anasınıfı öğretmenlerinin 26'sı neden olarak sınıf büyüklüğünün yeterli olmamasını göstermiştir. Dört anasınıfı öğretmeni ise okul idaresinin olumsuz tutumu nedeniyle öğrenme merkezleri oluşturmada zorluk yaşadıklarını söylemişlerdir.

Görüşmede öğretmenlere “*öğrenme merkezlerinde bulunan materyalleri nasıl temin ettiniz-ediyorsunuz?*” diye sorulmuş ve verilen yanıtlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme merkezlerine nasıl materyal temin ettiklerine ilişkin frekans dağılımı

Materyal Temin Etme Yolları	Anaokulu Öğr.	Anasınıfı Öğr.
Okul idaresi temin ediyor	41	39
Veliler temin ediyor	33	43
Kendim temin ediyorum	5	18

Tablo 4'e göre anaokulu öğretmenlerinin 41'i, anasınıfı öğretmenlerinin 39'u materyalleri okul idaresinin temin ettiğini; anaokulu öğretmenlerinin 33'ü, anasınıfı öğretmenlerinin 43'ü materyalleri velilerin temin ettiğini; anaokulu öğretmenlerinin 5'i, anasınıfı öğretmenlerinin 18'i materyalleri kendilerinin temin ettiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede “sınıftaki öğrenme merkezlerinde değişiklikler/yeni düzenlemeler yapıyor musunuz?” diye sorulmuş ve verilen yanıtlar Tablo 5a’da sunulmuştur. Bu soruya “evet” yanıtı veren öğretmenlere “nasıl değişiklikler/düzenlemeler yapıyorsunuz?” ve “ne sıklıkla değişiklik/düzenleme yapıyorsunuz?” soruları yöneltilmiş ve alınan yanıtlara Tablo 5b ve Tablo 5c’de yer verilmiştir.

Tablo 5a. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme merkezlerinde değişiklik/düzenleme yapıp yapmadıklarına ilişkin frekans dağılımı

Yanıtlar	Anaokulu Öğr.	Anasınıfı Öğr.	Toplam
Değişiklik/düzenleme yapıyorum	46	52	98
Değişiklik/düzenleme yapmıyorum	13	30	43
Toplam	59	82	141

Tablo 5a’ya göre anaokulu öğretmenlerinin 46’sı, anasınıfı öğretmenlerinin 52’si sınıflarındaki öğrenme merkezlerinde değişiklik/düzenleme yaptıklarını söylemişlerdir.

Tablo 5b. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme merkezlerinde ne tür değişiklik/düzenleme yaptıklarına ilişkin frekans dağılımı

Yapılan Değişiklikler	Anaokulu Öğr.	Anasınıfı Öğr.
Materyal değişimi yapma	38	33
Öğrenme merkezinin konumunu değiştirme	18	25

Tablo 5b’ye bakıldığında anaokulu öğretmenlerinin 38’inin ve anasınıfı öğretmenlerinin 33’ünün materyal değişimi yaptıkları; anaokulu öğretmenlerinin 18’inin ve anasınıfı öğretmenlerinin 25’inin merkezlerin konumunu değiştirdiği görülmektedir.

Tablo 5c. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme merkezlerinde ne sıklıkla değişiklik/düzenleme yaptıklarına ilişkin frekans dağılımı

Düzenleme Sıklığı	Anaokulu Öğr.	Anasınıfı Öğr.	Toplam
Haftada bir	3	7	10
İki haftada bir	4	4	8
Ayda bir	23	30	53
Diğer	16	11	27
Toplam	46	52	98

Tablo 5c incelendiğinde her iki grupta da çok az öğretmenin öğrenme merkezlerinde haftada ya da iki haftada bir değişiklik yaptığı görülmektedir. 23 anaokulu öğretmeni ve 30 anasınıfı öğretmeni ayda bir değişiklik yaptıklarını söylemişlerdir. “İki ayda bir”, “dönemde bir”, “belirli bir sıklık olmadan”, “kavramların işlenişine göre” cevapları “diğer” kategorisi altında toplanmıştır. Bu yanıtı veren anaokulu öğretmenlerinin sayısı 16, anasınıfı öğretmenlerinin sayısı 11’dir.

Görüşmede “*günlük eğitim akışındaki etkinlikleri uygularken öğrenme merkezlerinden yararlanıyor musunuz?*” sorusu da sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar Tablo 6a’da sunulmuştur. Bu soruya “evet” yanıtı veren öğretmenlere “*nasıl yararlanıyorsunuz?*” ve “*hangi sıklıkla yararlanıyorsunuz?*” soruları yöneltilmiş ve alınan yanıtlara Tablo 6b ve Tablo 6c’de yer verilmiştir.

Tablo 6a. Öğretmenlerin günlük eğitim akışındaki etkinlikleri uygularken öğrenme merkezlerinden yararlanıp yararlanmamasına ilişkin frekans dağılımı

Yanıtlar	Anaokulu Öğr.	Anasınıfı Öğr.	Toplam
Yararlanıyorum	47	76	123
Yararlanmıyorum	12	6	18
Toplam	59	82	141

Tablo 6a’ya göre bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin 47’si ve anasınıfı öğretmenlerinin 76’sı günlük eğitim akışındaki etkinlikleri uygularken öğrenme merkezlerinden yararlandığını belirtmiştir.

Tablo 6b. Öğretmenlerin günlük eğitim akışındaki etkinlikleri uygularken öğrenme merkezlerinden nasıl yararlandıklarına ilişkin frekans dağılımı

Merkezlerden Yararlanma Şekli	Anaokulu Öğr.	Anasınıfı Öğr.
Kitap merkezinde kitap okuma	15	13
Dramatik oyun merkezinde hikaye anlatma	25	20
Sanat etkinliklerinde sanat merkezinden yararlanma	28	18
Şarkı söylerken müzik merkezinden yararlanma	17	30
Deney yaparken fen merkezinden yararlanma	20	15
Matematik etkinliklerinde blok merkezinden yararlanma	13	6
Diğer	4	-

Tablo 6b’de öğretmenlerin günlük eğitim akışındaki etkinliklerde öğrenme merkezlerinden nasıl yararlandıkları görülmektedir. Buna göre: 15 anaokulu ve 13 anasınıfı öğretmenin kitap merkezinde kitap okudukları, 25 anaokulu ve 20 anasınıfı öğretmenin dramatik oyun merkezinde hikaye anlattıkları, 28 anaokulu ve 18 anasınıfı öğretmenin sanat etkinliklerinde sanat merkezinden yararlandıkları, 17 anaokulu ve 30 anasınıfı öğretmenin müzik merkezinde şarkı söyledikleri, 20 anaokulu ve 15 anasınıfı öğretmenin deney yaparken fen merkezinden yararlandıkları, 13 anaokulu ve 6 anasınıfı öğretmenin matematik etkinliklerinde blok merkezini kullandıkları saptanmıştır. Dört öğretmenden alınan “oyun ve matematik etkinliklerinde sanat merkezinden yararlanıyorum”, “hareket etkinliklerinde blok merkezinden yararlanıyorum” cevapları “diğer” kategorisi altında toplanmıştır.

Tablo 6c. Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin günlük eğitim akışındaki etkinlikleri uygularken öğrenme merkezlerinden ne sıklıkla yararlandıklarına ilişkin frekans dağılımı

Merkezler	Her Zaman		Sıklıkla		Bazen		Nadiren	
	A.okulu	A.sınıfı	A.okulu	A.sınıfı	A.okulu	A.sınıfı	A.okulu	A.sınıfı
Blok	10	28	9	14	8	16	20	18
Kitap	29	42	14	26	2	17	-	-
Sanat	23	17	12	28	5	12	2	10
Müzik	19	38	22	30	-	-	5	8
Fen ve Doğa	12	16	10	12	7	16	10	6
Dramatik Oyun	18	20	15	19	10	32	4	5

Tablo 6c’de öğretmenlerin günlük eğitim akışındaki etkinlikleri uygularken öğrenme merkezlerinden ne sıklıkla yararlandıkları görülmektedir. Anaokulu öğretmenlerinin etkinlikleri uygularken ‘*her zaman*’ kullandıklarını ifade ettikleri ilk üç sıradaki merkezler “kitap (29)”, “sanat (23)” ve “müzik (19)”; anasınıfı öğretmenlerinin ise “kitap (42)”, “müzik (38)” ve “blok (28)”tır.

Anaokulu öğretmenlerinin etkinlikleri uygularken ‘*sıklıkla*’ kullandıklarını ifade ettikleri ilk üç sıradaki merkezler “müzik (22)”, “dramatik oyun (15)” ve “kitap (14)”; anasınıfı öğretmenlerinin ise “müzik (30)”, “sanat (28)” ve “kitap (26)”tır.

Anaokulu öğretmenlerinin etkinlikleri uygularken ‘*bazen*’ kullandıklarını ifade ettikleri ilk üç sıradaki merkezler “dramatik oyun (10)”, “blok (8)” ve “fen-doğa (7)”; anasınıfı öğretmenlerinin ise “dramatik oyun (32)”, “kitap (17)” ve “fen-doğa (16)”dır.

Anaokulu öğretmenlerinin etkinlikleri uygularken ‘*nadiren*’ kullandıklarını ifade ettikleri merkezler “blok (20)” ve “fen-doğa (10)”; anasınıfı öğretmenlerinin ise “blok (18)” ve “sanat (10)”tır.

Tablo 7. Öğretmenlerin öğrenme merkezlerini dönüşümlü kullanıp kullanmadıklarına ilişkin frekans dağılımı

Yanıtlar	Anaokulu Öğretmeni	Anasınıfı Öğretmeni	Toplam
Evet kullanıyorum	-	-	-
Hayır kullanmıyorum	59	82	141

Tablo 7'ye bakıldığında hem anaokulu hem de anasınıfı öğretmenlerinin öğrenme merkezlerini dönüşümlü olarak kullanmadıkları görülmektedir.

4.2. Bağımsız Anaokulları ve İlköğretim Okullarına Bağlı Anasınıflarında Yapılan Gözleme İlişkin Bulgular

Araştırmacı tarafından gözlem formu kullanılarak çalışma grubunda yer alan bağımsız anaokulları ve ilköğretim okullarına bağlı toplam 141 anasınıfında gözlem yapılmış ve bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan sınıfların büyüklükleri ile ilgili bilgi okul idaresinden alınmış ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitim sınıflarının büyüklüğüne ilişkin frekans dağılımı

Sınıfların Büyüklüğü	Anaokulu	Anasınıfı	Toplam
10 m ² ve altında	-	2	2
11-20 m ²	4	14	18
21-30 m ²	33	16	49
31 m ² ve üzeri	22	50	72
Toplam	59	82	141

Tablo 8'e bakıldığında gözlem yapılan bağımsız anaokullarında 10 m² ve daha küçük sınıf bulunmazken ilköğretim okullarında bu büyüklükte iki sınıf olduğu görülmektedir. Bağımsız anaokullarındaki sınıfların büyüklüğü çoğunlukla 21-30 m² arasındayken ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarının çoğunluğunun büyüklüğü ise 31 m² ve üzerindedir.

Tablo 9. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitim sınıflarında hangi öğrenme merkezlerinin bulunduğuna ilişkin frekans dağılımı

Sınıflardaki Merkezler	Anaokulu	Anasınıfı
Kitap	55	78
Dramatik oyun	56	76
Müzik	48	78
Blok	50	73
Sanat	42	57
Fen ve doğa	39	50
Diğer	5	3

Tablo 9'a göre gözlem yapılan bağımsız anaokullarındaki sınıflarda en çok bulunan öğrenme merkezleri sırasıyla 'dramatik oyun', 'kitap', 'blok', 'müzik', 'sanat' ile 'fen ve doğa' merkezleridir. İlköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında ise bu sıralama şöyledir: 'Kitap merkezi', 'müzik merkezi', 'dramatik oyun merkezi', 'blok merkezi', 'sanat merkezi', 'fen ve doğa merkezi. Öğretmenler tarafından oluşturulan 'matematik', 'bilgisayar', 'kukla', 'kuaför' ve 'manav' merkezleri diğer kategorisi altında toplanmıştır.

Tablo 10. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitim sınıflarında bulunan öğrenme merkezlerinin yerleştirilme şekline ilişkin frekans dağılımı

Yerleştirilme Şekli	Anaokulu	Anasınıfı	Toplam
Birbirinden ayrılmış bölümler halinde	12	32	44
Herhangi bir ayırım olmadan-birleşik	47	50	97
Toplam	59	82	141

Tablo 10'a göre bağımsız anaokullarında gözlenen 59 sınıfın 47'sinde öğrenme merkezleri 'aralarında herhangi bir ayırım olmadan birleşik' şekildedir; merkezlerin böyle düzenlendiği ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının sayısı ise 50'dir.

Tablo 11. Öğretmenlerin öğrenme merkezleri için nasıl bir ifade kullandıklarına ilişkin frekans dağılımı

İfade Şekli	Anaokulu	Anasınıfı	Toplam
Öğrenme merkezi	10	8	18
Merkez	17	28	45
Köşe	22	43	65
Alan	10	13	23
Toplam	59	82	141

Tablo 11'e göre bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler öğrenme merkezi yerine en çok 'köşe', sonra sırasıyla 'merkez', 'öğrenme merkezi' ve 'alan' kelimelerini kullanmaktadır. Anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin de ilk iki sırada 'köşe' ve 'merkez', sonra 'alan' ve 'öğrenme merkezi' ifadelerini kullandıkları gözlenmiştir.

Tablo 12. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitim sınıflarının 'blok' merkezlerinde bulunan materyallere ilişkin frekans dağılımı

Materyaller	Anaokulu	Anasınıfı
Farklı materyallerle (ahşap, köpük, plastik, kâğıt, karton) yapılmış bloklar	50	73
Kamyonet ve arabalar	50	73
Minyatür hayvan (çiftlik hayvanları, yabani hayvanlar, evcil hayvanlar) figürleri	46	66
Çeşitli figür ve blokların içine konabileceği kutu ve sepetler	42	58
Farklı renklerde kâğıt ve kartonlar	40	26
Yol-sokak-bina-trafik işaret ve levhaları	38	23
Kâğıt havlu-tuvalet kâğıdı ruloları	12	37
İnsan (itfaiyeci, polis, asker vb) figürleri	12	28
Ev figürleri	6	20
Tekerlekler	22	4
Farklı eğimlerdeki rampalar	11	2
Diğer	7	1

Tablo 12’ye göre, gözlem yapılan sınıfların ‘blok’ merkezlerinde bulunan materyaller en çoktan en aza doğru şöyledir: Çeşitli bloklar (123), kamyonet ve arabalar (123), minyatür hayvanlar (112), kutu ve sepetler (84), kağıt ve kartonlar (66), yol-sokak-bina-trafik işaret ve levhaları (61), kağıt havlu (49), kutular-kartonlar (41), insan figürleri (30), ev figürleri (26), tekerlekler (26), farklı eğimlerdeki rampalar (13).

Tablo 13. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitim sınıflarının ‘kitap’ merkezlerinde bulunan materyallere ilişkin frekans dağılımı

Materyaller	Anaokulu	Anasınıfı
Resimli kitaplar	55	78
Boyama kitapları	21	62
Sandalye	40	18
Masa	40	17
Tekerleme, şiir kitapları	36	20
Minderler	21	30
Dergiler	28	22
Üç boyutlu resimli kitaplar	32	13
Broşürler	16	28
Kâğıt	20	22
Bilmece kitapları veya kartları	5	36
Hikâyelerin anlatıldığı CD’ler	11	29
Bilgisayar	26	12
Kalem	16	20
Farklı boyutlarda resimli kartlar	24	12
Makas	12	20
Bellek kartları	28	4
Büyüteçler	33	9
Kavram oyuncakları	20	10
Yapıştırıcı	8	22
Çocukların hazırladığı kitaplar	17	6
Biyografiler ve kavram kitapları	15	6
Gazeteler	12	8
Yazılı materyaller	3	17
CD çalar	8	12
Yansı cihazı	4	12
ABC kitapları	11	2
Kataloglar	3	10
Kumaş kitaplar	11	-

Tablo 13'ün devamı

Ansiklopediler	-	11
Farklı temalara uygun olarak hazırlanmış afişler	9	2
Haritalar	2	6
Hikâye ve masal kahramanlarının maketleri	7	-
Atlaslar	2	4
Diğer	3	5

Tablo 13'de görüldüğü gibi gözlem yapılan sınıfların 'kitap' merkezlerinde en çok bulunan beş materyal şunlardır: Resimli kitaplar (138), boyama kitapları (83), masa ve sandalyeler (57-58), tekerleme ve şiir kitapları (56). En az bulunan materyaller ise haritalar (8), hikaye ve masal kahramanlarının maketleri (7) ve atlaslardır. Diğer başlığı altında restoran menüsü, telefon rehberi, masa lambası gibi malzemeler yer almaktadır.

Tablo 14. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitim sınıflarının 'müzik' merkezlerinde bulunan materyallere ilişkin frekans dağılımı

Materyaller	Anaokulu	Anasınıfı
Marakas	45	74
Tef	47	65
Ziller	39	69
Çelik üçgen	23	72
Davul	30	54
Ritim (tartım) çubuğu	46	33
Çocuk şarkıları CD'leri	28	31
Ksilofon	35	18
CD çalar	14	20
Klasik müzik CD'leri	19	14
Metalofon	12	20
Kastanyet	3	8
Glockenspiel	8	2
Müzik kitapları	4	4
Agogo	5	-
Diğer	2	6

Tablo 14’de görüldüğü gibi gözlem yapılan sınıfların ‘müzik’ merkezlerinde en çok bulunan beş materyal şunlardır: Marakas (119), tef (112), ziller (108), çelik üçgen (95) ve davul (84). En az bulunan materyallerin ise kastanyet (11), glockenspiel (10), müzik kitapları (8) ve agogo (5) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 15. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitim sınıflarının ‘sanat’ merkezlerinde bulunan materyallere ilişkin frekans dağılımı

Materyaller	Anaokulu	Anasınıfı
Kuru boya	42	57
Pastel boya	42	57
Sulu boya	39	50
Renkli fon kartonları	40	55
Fırçalar	39	52
Beyaz kâğıtlar	42	54
Oyun hamurları	40	55
Pipetler	32	46
Boncuklar	39	49
Makaslar	38	50
Gazlı kalemler	40	46
İpler	37	48
Rulo kraft kâğıtları	38	45
Kâğıt bardaklar	34	47
Düğmeler	38	43
Renkli ve desenli kâğıtlar	38	40
Kâğıt peçete ve ruloları	37	36
Kürdanlar	38	29
Önlükler	39	25
Kumaş parçaları	41	23
Çocukların yaptığı resimler	27	32
Alüminyum folyo	30	25
Çıkartmalar	17	33
Akrilik boya	29	18
Gazeteler	19	28
Kolaj malzemeleri	34	13
Naylon poşetler	36	8
Karton kutular	18	25
Kavanozlar	6	32
Beyaz (plastik) tutkal	16	22

Tablo 15'in devamı

Sergi panosu	17	20
Şişeler	25	12
Süngerden kalıplar	27	10
Dergiler	23	13
Yapraklar	27	8
Makarnalar	12	20
Proje çalışmaları	20	12
Maskeler	26	5
Köpük (strafor) panolar	15	14
Renklendirilmiş pamuklar	25	3
Desenli duvar kâğıtları	5	18
Ahşap boyaları	18	4
Patates	10	12
Kap kâğıtları	15	6
Kil	15	6
Düz taşlar	4	15
Palet	12	6
Tutkallı boya	13	3
Resimli takvimler	10	6
Gezi fotoğrafları	10	4
Çocukların çektiği fotoğraflar	13	-
Posterler	3	9
Tuval	8	4
Kartpostallar	4	6
Alçı kalıpları	3	5
Şövaleler	6	2
Koleksiyonlar	8	-
Müze broşürleri	2	5
Cama benzer kırılmayan malzeme	7	-
Tablolar	3	3
Metal yüzeyler	6	-
Ülkeleri tanıtan resimler	3	2
Cam boyası	5	-
Reprodüksiyonlar	3	-
Diğer	-	4

Tablo 15’de görüldüğü gibi gözlem yapılan sınıfların ‘sanat’ merkezlerinde en çok bulunan beş materyal şunlardır: Kuru boyalar (125), pastel boyalar (122), sulu boyalar

(115), renkli fon kartonları (112) ve fırçalar (97). En az bulunan materyallerin ise şövaleler (8), koleksiyonlar (8), müze broşürleri (7), cama benzer kırılmayan malzeme (7), tablolar (6), metal yüzeyler (6), ülkeleri tanıtan resimler (5), cam boyası (5), reproduksiyonlar (3) olduğu saptanmıştır.

Tablo 16. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitim sınıflarının ‘fen ve doğa’ merkezlerinde bulunan materyallere ilişkin frekans dağılımı

Materyaller	Anaokulu	Anasınıfı
Büyüteç	29	48
Diş modeli	23	40
İnsan vücudu modeli	34	23
Cetvel	26	30
Pamuk	26	40
İskelet modeli	23	32
Yapbozlar	26	28
Küre	26	25
Mıknatıs	26	25
Bloklar	18	33
Saat	24	23
Takvim	30	17
Yazı tahtası	19	28
Kurdele	26	19
Boncuklu abaküs	29	16
Rafya	19	25
Makas	27	17
Terazi	13	29
Ayna	18	22
Balonlar	28	12
Bilgisayar	28	11
Renkli kâğıtlar	18	21
Taşlar	20	18
Toplar	21	6
Deniz kabukları	18	17
Bitkiler	17	18
Fasulye	12	23
Sayı kartları	30	5
Kuru yapraklar	20	14
İp	18	16
Eşleştirme kartları	29	4
Mercimek	19	12
Mum	23	8
Çimlendirme kapları	12	18

Tablo 16'nın devamı

Nohut	14	15
Tutkal	7	22
Metre	7	19
Ölçü kapları	17	9
Plastik kaplar	14	12
Su	19	5
Evcil hayvanlar	15	8
Şeker	8	15
Mikroskop	19	3
Tuz	10	12
Kapaklar	13	9
Haritalar	5	16
Akvaryum	16	5
Tohumlar	10	11
Un	4	17
Çeşitli tahta çubuklar	21	-
Stetoskop	12	8
Lastik	8	12
Teller	14	6
Kum saati	13	6
Duyu malzemeleri	9	10
Naylon torbalar	7	12
Kabartma tozu	16	2
Farklı dokularda kumaşlar	8	10
Tebeşir	3	15
El feneri	14	3
Üç boyutlu nesneler	8	9
Mezura	10	6
Pusulâ	4	12
Kum	5	11
Filmler	6	9
Dürbün	2	13
Slayt ve slayt makinesi	12	2
Belgeseller	5	9
Termometre	7	7
Tarak	3	10
Bilim kitapları	9	4
Fotoğraf makinesi	5	7
Toprak	7	5
Kek kalıpları	-	12
Kovalar	9	3
Piller	6	5
Kil	9	2

Tablo 16'nın devamı

Afişler	9	-
Hayvan tüyleri	9	-
Çeşitli uzunluklarda materyaller	9	-
Süzgeç	4	5
Kronometre	2	6
Ölçü kaşıkları	3	5
Böcek koleksiyonları	8	-
Besin piramidi panosu	6	2
Evcil hayvan kafesleri	4	3
Çeşitli demir çubuklar	7	-
Ülkeleri tanıtan resimler	6	-
Hesap makinesi	2	4
Rüzgâr gülü	-	6
Radyo	1	5
Kamera	5	-
Röntgen filmleri	-	5
Diğer	6	8

Tablo 16'e bakıldığında gözlem yapılan sınıfların 'fen ve doğa' merkezlerinde en çok bulunan beş materyal şunlardır: Büyüteçler (77), diş modeli (63), insan vücudu modeli (57), cetvel (56), pamuk (56), iskelet maketi (55), yap-bozlar (54). En az bulunan materyallerin ise afişler-hayvan tüyleri-çeşitli uzunluk malzemeleri-süzgeç (9), kronometre-ölçü kaşıkları-böcek koleksiyonu-besin piramidi panosu (8), evcil hayvan kafesi-çeşitli demir çubuklar (7), ülke resimleri-hesap makinesi-rüzgar gülü-radyo (6), kamera-röntgen filmleri (5) olduğu belirlenmiştir. Ampuller, kuş yuvaları, saç kurutma makinesi gibi frekansı çok düşük olan malzemeler diğer başlığı altında toplanmıştır.

Tablo 17. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitim sınıflarının ‘dramatik oyun’ merkezlerinde bulunan materyallere ilişkin frekans dağılımı

Materyaller	Anaokulu	Anasınıfı
El kuklası	50	69
Kukla perdesi	44	58
Evcilik oyuncakları	42	41
Oyuncak yemek takımı	34	39
Parmak kuklası	34	35
Bardaklar	36	30
Tamir malzemeleri	29	32
Maskeler	33	26
Bloklar	24	28
Minderler	21	30
Sepetler	21	28
Minyatür oyuncaklar	24	22
Çomak kukla	12	30
Şapkalar	28	14
Ayna	20	19
Piknik sepeti	17	22
Kostümler	24	14
Kurdeleler	13	19
Şallar	22	7
Kalemler	19	9
Boş kutular	8	20
İpli kukla	6	20
Çantalar	20	5
Renkli kâğıtlar	19	6
Tüller	15	9
Önlükler	16	8
Gözlükler	18	3
Stetoskop	11	10
Telefon	16	4
Oyun evi	12	7
Takılar	6	12
Süpürge	9	9
Fırça	8	10
Tarak	13	4
Saç kurutma makinesi	7	10
Eşarplar	11	5
Faraş	7	9
Dergiler	4	12
Gazeteler	10	5
Atkılar	5	9

Tablo 17'nin devamı

Maketler	10	4
Çiçekler	10	3
Cep telefonu	13	-
Defterler	8	4
Aşçı şapkası	6	5
Yapışkanlı not kâğıtları	5	6
Eldivenler	2	8
Kemerler	-	10
Vazo	3	6
Peruklar	5	2
Çadır	5	2
İtfaiyeci miğferi	6	-
Yağmurluklar	5	-
Bilgisayar klavyesi	3	1
Tiyatro oyunlarının afişleri	1	3
Diğer	1	6

Tablo 17'ya bakıldığında gözlem yapılan sınıfların 'dramatik oyun' merkezlerinde en çok bulunan beş materyal şunlardır: El kuklaları (119), kukla perdesi (92), evcilik oyuncakları (83), oyuncak yemek takımı (74), parmak kuklaları (69). En az bulunan materyallerin ise vazo (9), pamuklar-çadır (7), itfaiyeci miğferi (6), yağmurluklar (5), bilgisayar klavyesi-tiyatro oyunu afişleri (4) olduğu görülmektedir. Posterler, telefon rehberi, eski daktilo gibi frekansı çok düşük olan malzemeler diğer başlığı altında toplanmıştır.

Aşağıda yer alan Tablo 18'e göre, bağımsız anaokulu sınıflarının "*blok*" merkezlerinde 1-3 çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 30, 4-6 çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 17, yedi ve daha fazla çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 4'dür. Bu sayılar ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında 36 (4-6 çocuk), 20 (yedi ve daha fazla çocuk), 17 (1-3 çocuk)'dir. Bağımsız anaokulu sınıflarının "*kitap*" merkezlerinde 1-3 çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 8, 4-6 çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 19, yedi ve daha fazla çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 18'dir. Bu sayılar ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında 42 (yedi ve daha fazla çocuk), 25 (1-3 çocuk), 11 (4-6 çocuk)'dir.

Tablo 18. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitim sınıflarının öğrenme merkezlerinde aynı anda kaç çocuğun bulunabileceğine ilişkin frekans dağılımı

Merkezler	Çocuk Sayısı	Anaokulu	Anasınıfı
Blok	1-3	30	17
	4-6	17	36
	7 ve üzeri	4	20
Kitap	1-3	8	25
	4-6	19	11
	7 ve üzeri	18	42
Sanat	1-3	16	23
	4-6	21	18
	7 ve üzeri	5	16
Müzik	1-3	23	43
	4-6	15	26
	7 ve üzeri	10	9
Fen ve doğa	1-3	18	27
	4-6	16	17
	7 ve üzeri	5	6
Dramatik oyun	1-3	8	23
	4-6	32	33
	7 ve üzeri	16	20

Bağımsız anaokulu sınıflarının “*sanat*” merkezlerinde 1-3 çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 16, 4-6 çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 21, yedi ve daha fazla çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 5’dir. Bu sayılar ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında 23 (1-3 çocuk), 18 (4-6 çocuk), 16 (yedi ve daha fazla çocuk)’dır. Bağımsız anaokulu sınıflarının “*müzik*” merkezlerinde 1-3 çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 23, 4-6 çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 15, yedi ve daha fazla çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 10’dur. Bu sayılar ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında 43 (1-3 çocuk), 26 (4-6 çocuk) ve 9 (yedi ve daha fazla çocuk)’dur.

Bağımsız anaokulu sınıflarının “*fen ve doğa*” merkezlerinde 1-3 çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 18, 4-6 çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 16, yedi ve daha fazla çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 5’dir. Bu sayılar ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında 27 (1-3 çocuk), 17 (4-6 çocuk) ve 6 (yedi ve daha fazla çocuk)’dır. Bağımsız anaokulu sınıflarının “*dramatik oyun*” merkezlerinde 1-3 çocuğun

birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 8, 4-6 çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 32, yedi ve daha fazla çocuğun birlikte oynayabildiği sınıf sayısı 16'dır. Bu sayılar ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında 33 (4-6 çocuk), 23 (1-3 çocuk) ve 20 (yedi ve daha fazla çocuk)'dir.

Tablo 19. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitim sınıflarının öğrenme merkezlerindeki materyallerin düzenine ilişkin frekans dağılımı

Merkezler	Materyallerin Düzeni	Anaokulu	Anasınıfı
Blok	Duvara monte edilmiş raflarda	-	-
	Dolap raflarına dizilmiş	8	15
	Kutuların içinde	42	58
Kitap	Duvara monte edilmiş raflarda	23	13
	Dolap raflarına dizilmiş	32	65
	Kutuların içinde	-	-
Sanat	Duvara monte edilmiş raflarda	-	-
	Dolap raflarına dizilmiş	7	17
	Kutuların içinde	35	40
Müzik	Duvara monte edilmiş raflarda	30	60
	Dolap raflarına dizilmiş	10	3
	Kutuların içinde	8	15
Fen ve doğa	Duvara monte edilmiş raflarda	17	8
	Dolap raflarına dizilmiş	7	32
	Kutuların içinde	15	10
Dramatik oyun	Duvara monte edilmiş raflarda	8	3
	Dolap raflarına dizilmiş	48	61
	Kutuların içinde	-	12

Tablo 19 incelendiğinde hem bağımsız anaokullarının hem de anasınıflarının “*blok*” merkezindeki materyallerin çoğunun (42-58) kutularda, “*kitap*” merkezindeki materyallerin çoğunun (32-65) dolap raflarında dizili, “*sanat*” merkezindeki materyallerin çoğunun (35-40) kutularda, “*müzik*” merkezindeki materyallerin çoğunun (30-60) duvara monte edilmiş raflarda, “*dramatik oyun*” merkezindeki materyallerin çoğunun (42-58) dolap raflarında dizili olduğu görülmektedir. Fen ve doğa merkezindeki malzemelerin çoğu bağımsız anaokulu sınıflarında duvara monte edilmiş raflarda (17) ya da kutularda (15) bulunurken ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında ise çoğunlukla (32) dolap raflarında dizili durumdadır.

Gözlem yapılan sınıfların çoğunda bulunan ve MEB tarafından önerilen, yukarıda anlatılan öğrenme merkezlerinin dışında bağımsız anaokulu sınıflarından birinde “bilgisayar”, birinde “kukla”, birinde “kuaför”, ikisinde “kum” merkezleri olduğu belirlenmiştir. İlköğretim bünyesindeki anasınıflarından birinde “matematik”, ikisinde ise “kum” merkezi olduğu görülmüştür.

Bu merkezlerde bulunan materyaller Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Diğer öğrenme merkezlerinde bulunan materyaller

Merkezler	Materyaller	
	Bağımsız Anaokulu	Anasınıfı
Matematik	-----	Abaküs, fasulyeler, çubuklar, cetveller, 82eometric şekil resimleri, küçük toplar
Bilgisayar	Bilgisayar, yazıcı, hoparlör	-----
Kum	Masa, şeffaf kutu, 82inetic kum, hamur kalıpları	Masa, şeffaf kutu, 82inetic kum, kum, su, hamur kalıpları, pipet, farklı boylarda kaplar, parmak boyası
Kukla	Kukla sahnesi, el kuklaları, parmak kuklaları	-----
Kuaför	Ayna, tabure, tarak, oyuncak fön makinası, oyuncak makyaj malzemeleri	-----

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen bilgiler doğrultusunda sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi dönem hayatın en önemli yılları arasındadır. Bu dönemi en verimli şekilde değerlendirmek kişinin gelecek yaşantısına oldukça olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle çocukların bu kritik döneminde zengin uyaranlarla karşılaşması, olumlu yaşantılar kazanması her gelişim alanı için önem teşkil etmektedir. Bunun için okul öncesi eğitim kurumunun çocuğun ihtiyacını karşılaması, her alanda gelişimini desteklemesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitimin nitelikli olarak gerçekleşmesi bu sebepten dolayı çok önemlidir. Nitelikli eğitim denilince fiziksel ortam ilk akla gelen konular arasındadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf içi fiziksel ortama bakıldığında öğrenme merkezleri bu konuda geniş yer tutmaktadır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda anaokulu öğretmenlerinin çoğunluğunun sınıflarındaki öğrenme merkezlerini yeterli bulduğunu, anasınıfı öğretmenlerinin ise büyük bir çoğunluğunun sınıflarındaki öğrenme merkezlerini yetersiz bulduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun bağımsız anaokullarının bulunduğu bölgelerin, anasınıflarının bulunduğu bölgelere oranla sosyo-ekonomik düzeylerinin daha yüksek olduğundan dolayı farklılık gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme merkezlerini yetersiz bulma sebeplerine bakıldığında ise en büyük sebebin materyallerin yetersiz olduğu belirtilmiş, her iki okul öncesi eğitim kurumunda da aynı sebep öne çıkmıştır.

Öğrenme merkezlerini oluştururken öğretmenlerin büyük bölümü zorluk yaşadığını ifade etmişlerdir. Bağımsız anaokulu öğretmenleri sınıf alanının yetersiz olmasından zorluk yaşarken, anasınıfı öğretmenleri materyallerin temininden dolayı zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bağımsız anaokulu içinde bulunan sınıflar, ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıflarına daha çok sayıda olmasına karşın daha küçüktür. Bu durum öğrenme merkezlerini oluştururken öğretmenlerin zorluk yaşamasına sebep olmaktadır. İlköğretim bünyesinde bulunan anasınıfları ise gerek içinde bulundukları

sosyo-ekonomik durum gerekse ilköğretim sınıflarının yanında daha geri planda kalmasından dolayı materyal temini konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Bunun yanı sıra anasınıfı öğretmenlerinden bazıları okul idaresinin olumsuz tutumundan dolayı öğrenme merkezi oluşturmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum da okul yönetimin her kademesinin bu konuda doğru bilgilendirilmesi ve eksikliklerinin çeşitli eğitimlerle giderilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin büyük bir bölümü, öğrenme merkezlerindeki materyallerin, okul idaresi ve veliler tarafından temin edildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin daha küçük bir kesimi ise materyallerini kendilerinin temin ettiğini ifade etmişlerdir. Bu durum her iki okul öncesi eğitim kurumunda benzerlik göstermiştir.

Her iki okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin çoğunluğu öğrenme merkezlerinde bulunan materyalleri değiştirme konusunda değişiklik/düzenleme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu değişiklik/düzenlemeyi en çok “ayda bir” zaman aralığında gerçekleştirmeleri konusunda yine iki okul öncesi eğitim kurumunda da benzerlik göstermiştir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrenme merkezlerini günlük eğitim akışında bulunan etkinlikleri uygularken kullandıklarını belirtirken, geri kalan kısmı sadece güne başlama zamanında kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum her iki okul öncesi eğitim kurumunda benzerlik gösterirken, kullanılan etkinlik çeşitleri konusunda farklılaşmaktadır. Bağımsız anaokulu öğretmenleri daha çok sanat etkinliklerinde sanat merkezini kullanırken, anasınıfı öğretmenleri şarkı söylerken müzik merkezinden daha çok yararlanmaktadır.

Öğretmenlerin günlük eğitim akışındaki etkinlikleri uygularken öğrenme merkezlerinden yararlanma sıklıklarına bakıldığında bağımsız anaokulu ve anasınıfı öğretmenleri kitap merkezini daha sık kullanıyorken, blok merkezinin daha nadir aralıklarla kullanıldığı görülmüş, bu durumda her iki kurum da benzerlik göstermiştir.

Öğrenme merkezlerinin dönüşümlü olarak kullanımına ilişkin bulgulara bakıldığında her iki kurumda hiçbir öğretmenin sınıfında öğrenme merkezlerini dönüşümlü olarak kullanmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin; merkezlerin yetersiz olduğu, sınıf alanının

küçük olduğu gibi zorlukları belirtip ama hiçbir merkezi dönüşümlü olarak kullanmaması, bu konuda bilgi eksiklerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Sınıflarda yapılan gözlem sonuçlarına göre, ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfları alanının bağımsız anaokulunda bulunan sınıflara oranla daha büyük olduğu görülmüştür. Bu durum bağımsız anaokullarında fazla sayıda ama daha küçük, anasınıflarında az sayıda ama daha büyük sınıfların olmasından kaynaklanmaktadır.

Yapılan gözlemlerde bağımsız anaokullarındaki sınıflarda en çok bulunan öğrenme merkezleri sırasıyla ‘dramatik oyun merkezi’, ‘kitap merkezi’, ‘blok merkezi’, ‘müzik merkezi’, ‘sanat merkezi’ ile ‘fen ve doğa merkezi’dir. İlköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında ise bu sıralama şöyledir: ‘Kitap merkezi’, ‘müzik merkezi’, ‘dramatik oyun merkezi’, ‘blok merkezi’, ‘sanat merkezi’, ‘fen ve doğa merkezi. Öğretmenler tarafından ‘matematik’, ‘bilgisayar’, ‘kukla’, ‘kuaför’ ve ‘kum’ merkezlerinin oluşturulduğu görülmüştür. Fen ve doğa merkezi her iki okul öncesi eğitim kurumunda da diğer merkezlere göre en az yer verilen merkez olmuştur. Bu durumda öğretmenlerin günlük eğitim akışında fen etkinliklerine diğer etkinliklerden daha az yer vermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Konuyla ilgili olarak Altay (2018) yaptığı araştırmada öğretmenlerin fen merkezindeki araç-gereç, malzeme ve materyallerin çocuklar açısından çok ilgi çekmediğinden söz etmiş, bazı öğretmenlerin de bu öğrenme merkezinin gerekliliği ile ilgili olumsuz yönde görüş bildirdiğinden bahsetmiştir.

Öğrenme merkezlerinin sınıf içindeki dağılımına bakıldığında, her iki okul öncesi eğitim kurumunda da çoğunluğun, aralarında her hangi bir ayırım olmadan-birleşik olarak düzenlendiği görülmüştür. Bunu destekler nitelikte Gülay Ögelman ve Karakuzu (2016) yaptıkları araştırmada 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan öğrenme merkezleri ve gerekli fiziksel düzen, uygulamada yeterli nitelikte yapılamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir araştırmada Aysu ve Aral (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yapılan gözlem sonuçlarına göre sınıflarda öğrenme merkezlerinin hemen hemen hepsinin bulunduğunu ancak sınıfın yeterli genişlikte olmaması ve çocuklara daha geniş hareket alanı sağlayabilmek amacıyla merkezlerin bölümlere ayrılmadığını belirtilmiştir. Bu durum da 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında belirtilen düzene uyulmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim programı konusunda eksiklikleri olduğu, programın tam anlaşılamadığı söylenebilir.

Bunu destekleyecek bir diğerk durum da öğretmenlerin öğrenme merkezlerini ifade ettiğı kelimeler konusunda ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenme merkezini “köşe” kelimesiyle ifade etmektedir. Bu durum öğrenme merkezlerinin 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında ilgi köşeleri adı altında bulunmasından kaynaklanmaktadır.

Yapılan gözlemlerde bağımsız anaokulundaki sınıflarda bulunan öğrenme merkezlerinde, aynı anda 1-3 arası çocuk bulunabilen en fazla öğrenme merkezi blok merkezi iken, bu durum ilköğretim okulu bünyesinde bulunan anasınıflarında müzik merkezidir. Bağımsız anaokulundaki sınıflarda bulunan öğrenme merkezlerinde, aynı anda 4-6 arası çocuk bulunabilen en fazla öğrenme merkezi dramatik oyun merkezi iken, bu durum ilköğretim okulu bünyesinde bulunan anasınıflarında blok merkezidir. Aynı anda 6 üzeri çocuk bulunabilen öğrenme merkezleri incelendiğinde her iki okul öncesi eğitim kurumunda da en fazla frekansa sahip öğrenme merkezinin kitap merkezinin olduğu görülmektedir.

Gözlemler sonucunda her iki okul öncesi eğitim kurumunda da çoğunluğun blok ve sanat merkezinde materyallerin kutu içlerinde muhafaza edildiğı; kitap ve dramatik oyun merkezlerinde dolap raflarına yerleştirdiğı; müzik merkezinde duvara asılı bir biçimde düzenlendiğı görülmektedir. Fen ve doğa merkezinin düzenine bakıldığında ise bağımsız anaokulunda bulunan sınıflarda en çok duvara asılı bir şekilde düzenlenirken, ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıflarında en çok dolap raflarına dizilmiş şekilde düzenlendiğı görülmektedir. Bu durumdan her öğretmenin içinde bulunduğu şartlar dahilinde öğrenme merkezlerini oluşturduğu anlaşılmaktadır. Her iki okul öncesi eğitim kurumu öğrenme merkezlerinin düzeni konusunda, fen ve doğa merkezi dışında benzerlik göstermiştir. Fen ve doğa merkezinin farklılık göstermesinin, bağımsız anaokullarında bulunan sınıfların diğerk sınıflara oranla daha küçük olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Fen ve doğa merkezi duvara asılı olarak düzenlenerek sınıf alanının daha verimli kullanıldığı düşünülmektedir. Sınıf alanının kullanımıyla ilgili olarak Kurşunlu (2018) araştırmasında öğretmenlerin, sınıflarının fiziksel düzenlemesinde, kapalı ve kilitli dolapları tercih etme, materyallerin yalnızca kendi denetimlerinde kullanılmasına izin verme, öğrenme merkezlerini sınıflarını “dağınık” hale getirdiğı için reddetme, bunun yerine “düzenli ve toplu” bir sınıf oluşturmak adına

tüm materyalleri dolaplara hapsedme gibi hatalı görüşler içinde olduğundan bahsetmiştir.

Yapılan gözlemlere göre her iki okul öncesi eğitim kurumunda da çalışan öğretmenlerden 2'sinin sınıflarında kum merkezine yer verdiği görülmektedir. Bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin sınıflarında bilgisayar, kukla ve kuaför merkezlerini oluşturduğu görülürken, ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfında çalışan öğretmenlerden 1 tanesi matematik merkezi oluşturduğunu belirtmektedir. Görüldüğü üzere hali hazırda bulunan öğrenme merkezlerinin içinde bulunması gereken materyaller öğretmenler tarafından ayrılarak farklı bir öğrenme merkezi gibi düzenlenmiştir. Bu durum da öğretmenlerin öğrenme merkezleri konusunda yeterliliklerinin artırılmasının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrenme merkezlerinde bulunan materyallere bakılacak olunursa blok merkezlerinde genellikle farklı materyallerle (ahşap, köpük, plastik, kâğıt, karton) yapılmış bloklar ve kamyonetler, arabalar bulunmaktadır. Kitap merkezlerinde ise daha çok resimli kitapların ve boyama kitaplarının olduğu görülmüştür. Müzik merkezlerinde daha çok marakas, tef ve zil bulunurken, sanat merkezlerinde kuru boya, pastel boya, sulu boya ve renkli fon kartonları daha çok bulunmaktadır. Fen ve doğa merkezlerinde ise daha çok büyüteç ve diş modeli bulunurken, dramatik oyun merkezlerinde el kuklası ve kukla perdesi sıklıkla bulunmaktadır.

Yapılan görüşme ve gözlem sonuçlarına bakılarak öğrenme merkezleri halen hedeflenen düzeyde değildir. Sınıf içi uygulamaları konusunda bir çok eksik bulunmaktadır. Gerek imkanlar gerekse öğretmenlerin bu konudaki bilgi birikimlerinin artırılması gerekmektedir. Bağımsız anaokulu ve ilköğretim bünyesindeki anasınıfı olarak iki ayrı kurum olarak bakıldığında ise küçük farklar olsa özellikler genel olarak benzerlik göstermiştir.

5.2 Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; gelecekte yapılacak olan yeni çalışmalara yol göstermesi açısından araştırmacılara ve sınıflarında öğrenme merkezlerini daha aktif kullanabilmesi açısından da öğretmenlere yönelik

olarak önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara ve öğretmenlere ilişkin öneriler aşağıda yer almaktadır.

5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde oluşturulan çalışma grubuyla gerçekleştirilen çalışmaya, Türkiye'nin farklı illeri veya bölgeleri de dahil edilerek söz konusu il veya bölgelerdeki mevcut durumun ortaya konmasına yönelik durum analizleri yapılabilir.
- Bu çalışma, MEB'e bağlı devlet okul öncesi kurumlarından bağımsız anaokulu ve ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfının karşılaştırılması ile yapılmıştır. Aynı çalışma farklı okul türlerinin ve özel okulların karşılaştırılması ile yapılabilir.
- Birden çok öğrenme merkezinin incelenmesi ve karşılaştırması yerine tek bir öğrenme merkezi daha derinlemesine araştırılabilir.

5.2.2 Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin bir bölümünde öğrenme merkezleri konusundaki bilgilerinde yetersizlik ve yanlışlıklar görülmüştür. Öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmek adına yapılan çalışmaları incelemeleri, gerekli hizmet içi eğitimlere katılmaları, doğru örneklerle ulaşarak bunları sınıflarında uygulamaları önerilebilir.
- Sınıf alanlarını uzun süre sabit kullanmak yerine daha esnek, dönüştürülebilir/değiştirilebilir kullanarak çocukların zengin yaşantılar elde etmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlerle iletişim içinde bulunan okul müdürlerine ve okul müdür yardımcısına okul öncesi eğitim programı, yeni gelen uygulamalar ve değişikliklerle ilgili hizmet içi eğitim, seminer, kurs yoluyla bilgilendirme yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acer, D. (2010). Erken Çocukluk Eğitiminde Fiziksel Ortam ve Özellikleri. İ. Diken içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Acer, D. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel ve Eğitsel Ortamları. G. Haktanır içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktaş, Y. (2002). *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi*. Adana: Nobel Tıp Kitabevi.
- Altay, M. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Anlıak, Ş., & Yılmaz, H. (2004). Kuramsal Bakış Açısıyla Proje Yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları*, 17, 92-101.
- Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. (2011). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı* (4 b.). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Barnes, H. (1980). An Introduction to Waldorf Education. *Teachers College Record*, 81(3), 323-336.
- Beaty, J. (1988). *Skills for Preschool Teachers*. Columbus: Merrill.
- Bekman S. (2000), Okulöncesi Ve Çocuk Bakım Programları İçin Etkin Öğrenme Uygulamaları Küçük Çocukların Eğitimi, Hisar Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul
- Berris, R., & Miller, E. (2011). How Design Of The Physical Environment Impacts Early Learning: Educators And Parents Perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4).
- Brewer, J. A. (2004). *Introduction to Early Childhood Education: Preschool Through Primary Grades*. USA: Pearson.
- Buldu, M., & Yılmaz, A. (2005). Assessing The Quality in Different U.S. Early Childhood Education Program. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 121-136.
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hegde, A., Hestenes, S., & Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale-revised. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 345-360.
- Cevher, K. N. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, U., Moore, G. T., & McGinty, T. (1978). *Case Studies of Child Play Areas and Support Facilities*. Milwaukee: University of Wisconsin-Milwaukee, Center for Architecture and Urban Planning Research.
- Çakır İlhan, A., Okvuran, A., & Adıgüzel, Ö. (2004). *Drama*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çetinkaya, C. (2006). Türkiye’ de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- DeLong, A., Tegano, D., Moran, J. I., Brickey, J., Morrow, D., & Houser, T. (1994). Effects of spacial scale on cognitive play in preschool children. *Early Education and Development*(5), 237-246.
- Demiriz, S., Karadağ, A., & Ulutaş, İ. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Deretarla Gül, E., & Erden, Ş. (2003). Anasınıfı öğretmenlerinin anadili tkinliklerini ve kitap köşesinin niteliğini değerlendirmeleri. *2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*. Muğla: OMEP.
- Dodge, D. T., Colker, L. J., & Heroman, C. (2010). *The Creative Curriculumfor Preschool* (5 b.). Teaching Strategies.
- Durmuşoğlu, M. C. (2008). An Examination of the Opinions of Preschool Teachers About Preschool Learning Settings in Their Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*(32), 39-54.
- Duyar, İ. (2010). Relationship Between School Facility Conditions and The Delivery of Instruction. *Journal of Facilities Management*, 8(1), 8-25.
- Edwards, C. (2002). Three Approachesfrom Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 78-89.
- Essa, E. L. (2002). *Introduction to Early Childhood Education*. Canada: Thomson.
- Estes, L. (2004). *Essential Child Care and Early Child Education*. Boston: Pearson Prentice.
- Feyman, N. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Gelişim Alanlarına Etkisinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Gelişli, Y., & Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 85-93.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D., & LaGrange, A. (2006). Towards A Predictive Model Of Quality in Canadian Child Care Centers. *Early Childhood Research Quarterly*(21), 280-295.
- Göle, M. O. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programında Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Greenfield, C. F. (2012). Characteristics of Optimal Early Childhood Centre Outdoor Environments: Spaces and Places in which Children and Adults want to be. *New Zealand Research in Early Childhood Education*(15), 42-60.
- Gura, P., & Bruce, T. (1992). *Exploring Learning: Young Children and Block Play*. London: Paul Chapman Publishing.
- Güler, İ. B., & Demir, E. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Riskli Oyunlara Yönelik Görüş ve Algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 97-116.
- Güleş, F. (2011, November). Indispensable Element of Pre-School Environments: Educational Materials. *IJAS (International Journal of Arts&sciences)*.
- Güleş, F. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürkan, T., & Ültanır, J. (2009). Rudolf Stener'in Eğitim Felsefesi ve Waldorf Okullarına Genel Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 510-528.
- Gürpınar, A. (2006). Okul Öncesi Öğrenimine Devam Eden Çocukların Tercih Ettikleri İlgi Köşeleri ve Tercih Etme Nedenleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Henniger, M. L. (2005). *Teaching an Introduction Young Children*. New Jersey: Pearson Prentice.

- Hutchingson, R., & Hutchingson, J. (1993). Waldorf Education As a Program for Gifted Students. *Journal of the Education of the Gifted*, 16, 400-419.
- Kalemci, F. (1995). Ankara İl Merkezinde Bulunan Özel ve Resmi Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlenmesi ve Çalışan Eğitimci Personelin Nitelikleri Yönünden Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kalemci, F. (1998). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlenmesi ve Çalışan Eğitimci Personelin Nitelikleri Yönünden İncelenmesi*. Ankara: Aydoğdu Ofset.
- Kalkan, E. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Fiziksel Koşullar Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kalkan, E., & Akman, B. (2009). Examining Preschools Quality in Terms of Physical Conditions. *Prodecia Social and Behavioral Sciences I*, 1(1), 1573-1577.
- Kandır, A. (2001). Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*(151).
- Kandır, A. (2002). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karaküçük, A. S. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Mekan Koşullarının İncelenmesi: Sivas İli Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(Aralık), 307-320.
- Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (10. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1996). *The Contribution of Documentation to the Quality of Early Childhood Education*. Champaign: Eric Clearing House on Elementary and Early Childhood Education.
- Kıldan, O. (2010). Okul Öncesi Eğitim Bağlamında: Eğitim Hizmetlerinde Kalite. Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, c.15, 111-130.
- Kirazoğlu, S. F. (2012). Fiziksel Çevre - Çocuk İlişkileri, Açık Oyun Mekânları ve Çocuk Dostu Çevre Kriterleri Üzerine Bir Değerlendirme; Bakırköy ve Beylikdüzü Örnekleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Koçyiğit, S. (2007). Farklı Ülkelerde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Gelişimi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kotaman, H.(2009). Okul Öncesi Eğitimde High Scope modeli. Pamukkale Üniversitesi Dergisi,Sayı :26, 31-41
- Kotnik, J. (2011). *New Kindergarten Architecture*. Barcelona: Links Publishing.
- Kubanç, Y. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziki Durumunun İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31).
- Kurşunlu, E. (2018). Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarını Fiziksel Özelliklerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Lapata, P. (2000). Don't Miss a Beat ; Why Rhythm Is Used in Waldorf Education. *Paths of Learning*, 4, 44-53.
- Lee, T. (1964). Psychology of Living Space. *Transactions of the Bartlett Society*(2), 9-36.

- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, Challenge and Safety: Implications for Play Quality and Playground Design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 497-513.
- MEB. (1994). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- MEB. (2013). *Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarında Fiziksel Özellikler ve Personel*. Kasım 30, 2017 tarihinde <http://ismek.ist>: http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2014_hbo_program_modulleri/Erken%20%C3%87ocukluk%20E%C4%9Fitim%20Kurumlar%C4%B1nda%20Fiziksel%20%C3%96zellikler%20ve%20Personel.pdf adresinden alındı
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Kasım 29, 2017 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr>: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden alındı
- Moore, G., Lane, C., Hill, A., Cohen, U., & McGinty, T. (1994). *Recommendations for Child Care Centers* (3rd Edition b.). Milwaukee, WI: Center for Architecture and Urban Planning Research, University of Wisconsin.
- Morrison, G. S. (2007). *Early Childhood Education Today* (10 b.). New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Nicholson, W. D. (2000). Layers Of Experience: Forms Of Representation in a Waldorf School Classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 575-587.
- Nielsen, D. (2006). *Teaching Young Children* (2 b.). United States: Corwin Press.
- Ntumi, S. (2016). Challenges Pre-School Teachers Face in the Implementation of the Early Childhood Curriculum in the Cape Coast Metropolis. *Journal of Educationand Practice*, 7(1), 54-62.
- Oberman, I. (1997). *Mystery Of Waldorf: A Turn Of The Century German Experiment On American Soil*. Chicago: American Education Research Association.
- Oğuz, T. (2013). 2006 Yılı Okulöncesi Eğitim Programıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oğuz, V., Gizir, Z., & Akyol, A. K. (2014). *Erken Çocukluk Eğitiminde Proje Yaklaşımı ve Uygulanmış Proje Örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, Ş., Demiral, Ö., & Tür, G. (1999). *Okul Öncesinde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, Principals and Issues* (4 b.). Boston: Pearson.
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 126-149.
- Petrakos, H., & Howe, N. (1996). The influence of the physical design of the dramatic play center on children's play. *Early Childhood Research Quarterly*(11), 63-77.
- Pollowy, A. (1977). *The Urban Nest*. Stroudsburg, PA: Dowden: Hutchinson, & Ross.
- Popham, W. J. (1993). *Educational Evaluation* (3 b.). Boston: Allyn and Bacon.
- Poyraz, H., & Dere, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H., & Dere, H. (2003). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri* (2 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Poyraz, H., & Dere, H. (2006). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri* (4 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Prescott, E., & David, T. (1976). *Concept paper on the effects of the physical environment on day care*. Pasadena, CA: : Pacific Oaks College.
- Ramazan, O. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam. A. Oktay, & P. Unutkan içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Seefeldt, C., & Barbour, N. (1990). *Early Childhood Education An Introduction*. New York: Macmillian Publishing Company.
- Shaw, L. (. (1987). Designing Playgrounds for Able and Disabled Children. L. Shaw, & C. W. David (Dü.) içinde, *Space for Children, The Built Environment and Child Development* (s. 187-213). New York: Plenum Press.
- Solak, N. (2007). Adana İl Merkezinde Bulunan Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sumeli, F.(2015). Karşılaştırmalı Bir Çalışma: İstanbul İl Merkezinde Bulunan Üniversitelere ve Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortamların İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Okan Üniversitesi.
- Stephens, K. (1996). *The Child Care Professional*. USA: Mc Graw Hill.
- Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Klavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. T. (2009). Sınıf Yönetiminde Fiziksel Ortam Konusunda Okul Öncesi Öğretmenlerinin Algıları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Şener, E. A. (2001). Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri İçin Değişebilir/Dönüşebilir/Esnek Bir Fiziksel Çevre Modeli. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Travers, J., & Ruopp, R. (1978). *National day care study: Preliminary findings and their implications*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Tunga, M. (2011). *Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetim Kılavuzu*. Ankara: Kitap Atölyesi Yayınları.
- Ural, O., & Ramazan, O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. S. Özdemir, & M. Sözer içinde, *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Uysal, F. (2006). Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinde İç ve Dış Mekan Organizasyonlarının Eğitim Yaklaşımları Çerçevesinde İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ünal, N. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ünüvar, Ü. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Kalitenin Geliştirilmesine İlişkin İdareci, Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Vardin, P. A. (2003). Montessori and Gardner's Theory of Multiple Intelligences. *Montessori Life*, 15(1), 40-43.
- Wachs, T. (1976). Utilization of a Piagetian approach in the investigation of early experience effects: A research strategy and some illustrative data. *Merrill-Palmer Quarterly*(22), 11-30.
- Wachs, T., Uzgiris, I., & Hunt, J. M. (1971). Cognitive development in infants of different age levels and from different environmental backgrounds: An exploratory investigation. *Merrill-Palmer Quarterly*(17), 283-317.
- Wapner, S. (1995). Toward Integration: Environmental Psychology in Relation to Other Subfields of Psychology. *Environment and Behavior*, 27(1), 9-33.
- Weikart, D. (1990). Okul Öncesi Çocuklar İçin Temeller: High Scope Yaklaşımı. S. Berkman içinde, *Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller*. Unicef.
- Worthen, B. R., Fitzpatrick, J. L., & Sanders, J. R. (1997). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. USA: Addison-Wesley.
- Yalçın, M. (2011). Okul Öncesi Eğitim Mekanlarında Fiziksel Çevrenin Çocuk Gelişimine Etkisi ve Mekan Oluşumunu Belirleyen Psiko-Sosyal Belirleyiciler. *Sanatta Yeterlilik Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yan, L., & Yuejuan, P. (2008). Development and Validation of Kindergarten Environment Rating Scale. *International Journal of Early Years Education*, 16(2), 101-114.
- Yazar, A. (2007). 1914-2006 Okul öncesi Eğitim Programlarında Yaratıcılığın İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Yazıcı, Z., Yellice, B., & Özer, D. (2003). Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Değerlendirilmesi Üzerine Bir İnceleme. *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*. 3. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları